

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

PhDr. Jitka Hloušková

**ANALÝZA POTŘEB VE VYUČOVÁNÍ
ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA**

Disertační práce

Školitelka: Doc. PhDr. Alena Lenočová, CSc.

Olomouc 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité prameny uvedla v seznamu literatury.

V Pardubicích dne 10. 3. 2010

.....
Jitka Hloušková

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Aleně Lenochové, CSc. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a připomínek a veškerou morální a psychickou podporu, bez které by tato práce nemohla vzniknout. Rovněž děkuji všem, kteří se ochotně zapojili do spolupráce na výzkumu a věnovali mu část ze svého času. Poděkování patří i kolegům a přátelům, kteří přispěli svými názory a komentáři. V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost, shovívavost, podporu a vytvoření podmínek, které mi umožnily práci dokončit.

Obsah

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ANALÝZY POTŘEB	10
1.1 Psychologická východiska analýzy potřeb	10
1.2 Filozoficko-historická východiska analýzy potřeb	12
1.3 Analýza potřeb ve vzdělávání	17
1.3.1 Pojetí analýzy potřeb v odborné literatuře a v této práci	17
1.3.2 Analýza potřeb v procesu tvorby vzdělávacího programu; kurz a sylabus ...	19
1.3.3 Vzdělávací potřeby a celoživotní vzdělávání	22
1.4 Potřeby ve vzdělávání a trh práce	24
1.4.1 Vztah mezi vzdělávacími institucemi a trhem práce	24
1.4.2 Analýzy trhu práce z hlediska vzdělávacích potřeb.....	25
2 SPECIFIKA VÝUKY CIZÍM JAZYKŮM V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	34
2.1 Cíle vysokoškolského vzdělávání	34
2.2 Specifika vzdělávání na VŠ se zřetelem k výuce cizích jazyků	37
2.3 Odborný anglický jazyk a jeho výuka na VŠ	46
2.3.1 Odborný anglický jazyk – pojetí, vývoj a postavení ve výuce angličtiny	46
2.3.2 Potřeby studentů odborného anglického jazyka	51
2.3.3 Komunikativnost, komunikativní jazykové kompetence.....	53
3 VÝZKUM	63
3.1 Metodologie	63
3.1.1 Situace.....	64
3.1.2 Problém.....	65
3.1.3 Řešení problému a jeho metodologické postupy	65
3.2 Fáze výzkumu	69
3.2.1 Pilotáž	69
3.2.2 Předvýzkum	69
3.2.3 Výzkum.....	72
3.3 Prezentace a interpretace dat.....	72
3.3.1 Data shromážděná pomocí polostrukturovaných rozhovorů	73
3.3.1.1 Analýza potřeb – FEI UPa	74
3.3.1.2 Analýza potřeb – firmy	88
3.3.1.3 Analýza potřeb – úřady	105
3.3.2 Data shromážděná pomocí dotazníku – Analýza potřeb – studenti FEI.....	118
3.3.2.1 Formulace a ověřování hypotéz	128

3.4 Výsledky výzkumu	137
3.4.1 Komunikativní potřeby studentů oboru IT FEI UPa v AJ	138
3.4.2 Konfrontace potřeb identifikovaných výzkumem se stávajícím syllabem kurzu AJ a návrhy za účelem jeho inovace	149
3.4.2.1 Cíle kurzu AJ	150
3.4.2.2 Návrh inovovaného syllabu	159
3.4.2.3 Doporučené učebnice, studijní materiály, formy a metody výuky ...	160
3.4.2.4 Navrhované metody hodnocení	163
ZÁVĚR.....	166
ANOTACE.....	169
ABSTRACT	170
ANOTACIÓN	171
SEZNAM LITERATURY	173
PŘEHLED OBRÁZKŮ A TABULEK.....	179
PŘEHLED VÝSTUPŮ PRÁCE	181
SEZNAM ZKRATEK.....	186
PŘÍLOHY 1 - 10	187
PROFESNÍ ŽIVOTOPIS AUTORKY.....	217

ÚVOD

Moderní doba klade na člověka nároky, s jakými se lidstvo ve své historii doposud nesešlo. Je to důsledek prudkého rozvoje nových technologií, zejména informačních a komunikačních, zvyšujícího se tempa globalizačních tendencí a s nimi související dříve nebývalou mírou migrace a cestování po celém světě z pracovních i jiných důvodů. Všechny průvodní jevy dynamického rozvoje lidstva na počátku 21. tisíciletí na jedné straně velmi sblíží jednotlivce jako příslušníky globální společnosti, zároveň však kladou zvýšené nároky na jejich komunikační schopnosti včetně schopnosti domluvit se společným jazykem. Pro většinu lidí to znamená naučit se ovládat minimálně jeden cizí jazyk. Jako mezinárodního dorozumívací jazyk, lingua franca, dnes funguje angličtina.

Integrační snahy v současné Evropě jsou odrazem aktuálních trendů celosvětového vývoje. Vládní a legislativní orgány na celoevropské i národní úrovni věnují maximální pozornost formulování priorit společenského, hospodářského a kulturního rozvoje v obecně závazných dokumentech nebo doporučených materiálech. Týká se to i oblasti školství a vzdělávání, včetně cizojazyčné přípravy na všech stupních škol. Zodpovědnost za jazykovou kulturu evropských národů, její zachování a rozvoj a formulaci cílů výuky cizích jazyků na sebe převzala Rada Evropy. S cílem poskytnout obecný základ pro vypracovávání sylabů jazykových kurzů, doporučení pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě vydala dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále *Rámec*).

Požadavky na kvalitní a efektivní výuku cizích jazyků, především angličtiny, zaznívají stále častěji z různých stran. V souvislosti s tím se zvyšují nároky na současnou didaktiku cizích jazyků, která je nucena reagovat na měnící se ekonomické, politické, kulturní i sociální podmínky a rychlý rozvoj vědeckého poznání ve všech oborech. V požadavcích na výuku cizích jazyků se stále častěji objevuje důraz na cílenou výuku směřující k dosažení určitých specifických cílů, i když zároveň sílí orientace na humanistické pojetí cílů cizojazyčné výuky, tedy chápání výuky cizím jazykům především jaké prostředku výchovy ke hlubokému lidství.¹

Cíle výuky cizích jazyků na vysokých školách reflektují základní cíl evropského vysokoškolského vzdělávání, kterým je připravit budoucí absolventy tak, aby byli schopni uplatnit se v rámci svého oboru na evropském trhu práce. Tento cíl nemohou

¹ srov. Mothejzíkova, 2005/2006

vysoké školy naplnit, aniž by znaly potřeby trhu práce. Zkoumání požadavků trhu práce a zaměstnavatelů na absolventy škol spadá do nově se rozvíjející oblasti pedagogického výzkumu, která se zaměřuje na efektovou formu kurikula.² V souladu s novými trendy výzkumu v pedagogice je tedy i jeden ze dvou základních cílů této disertační práce, kterým je přispět k analýze potřeb jazykového vzdělávání pro účely uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce a ke zlepšení efektů vzdělávacích procesů pro trh práce. Vztažení tohoto cíle k pedagogické praxi potom představuje druhý cíl této práce, kterým je provést identifikaci komunikativních potřeb v anglickém jazyce u studentů oboru Informační technologie na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice³, tyto potřeby analyzovat a na základě provedené analýzy inovovat sylabus kurzu anglického jazyka jako povinného předmětu v rámci uvedeného studijního oboru.

Nutnost dobře znát potřeby studentů cizího jazyka a vycházet z nich při formulaci cílů a organizaci obsahu vzdělávání odpovídá nejnovějším trendům v cizojazyčném vzdělávání, které zahrnují přístup orientovaný na studenta (*learner-centred approach*) s důrazem na jeho individuální potřeby, flexibilní přístup vyučujícího k metodám a jejich kombinacím, změny v tradičních rolích vyučujícího a tradičním pojetí výukových a studijních materiálů apod.⁴ Požadavek na flexibilitu vyučujících a jejich schopnost adaptovat výukové materiály na specifické podmínky svého vlastního vyučovacího procesu je kromě jiného zdůrazňován i v *Rámci*, který v tomto kontextu vyzdvihuje význam a přínos akčního výzkumu v cizojazyčném vzdělávání.

V úvodu této práce je třeba objasnit některé souvislosti s ohledem na úroveň komunikativní kompetence v anglickém jazyce u studentů a absolventů škol na jednotlivých stupních vzdělávání v ČR. *Rámeček* rozděluje komunikativní kompetenci do úrovní A1, A2, B1, B2, C1 a C2, přičemž A1 je úroveň nejnižší a C2 nejvyšší. *Národní plán výuky cizích jazyků* v ČR pro roky 2005-2008, pro jehož zpracování byl *Rámeček* použit jako jeden z výchozích dokumentů, kromě jiného předpokládá, že úroveň komunikativní kompetence v anglickém jazyce u absolventů středních škol bude B2. Tato úroveň zhruba odpovídá dřívějšímu označení středně pokročilý. Vzhledem k tomu, že *Národní plán výuky cizích jazyků* je teprve postupně zaváděn do praxe, na vysoké školy v současné době stále přicházejí studenti s velmi rozdílnou úrovní v anglickém

² srov. Průcha (2006)

³ ve zkratce obor IT na FEI UPa

⁴ srov. např. West (1994), Ur (1996), Hedge (2000), Nunan (2004) aj.

jazyce a úrovně B2 dosahuje jen velmi malá část z nich, což platí i pro studenty nastupující do prvního ročníku FEI UPa. Tato situace se postupně bude měnit, ale s ohledem na současnou praxi a na individuální potřeby studentů je prozatím nutné organizovat výuku povinného předmětu Anglický jazyk na FEI UPa ve třech úrovních, a to začátečníci (*Elementary*, A1), mírně pokročilí (*Pre-Intermediate*, A2) a středně pokročilí (*Intermediate*, B1)⁵. Výzkum pro účely této práce jsme původně zahájili s cílem identifikovat obecné komunikativní potřeby studentů oboru IT na FEI UPa a s tím, že tyto potřeby bude třeba konkretizovat a rozpracovat pro každou ze tří zmíněných úrovní. S přihlédnutím k rozsahu disertační práce a k tomu, že zejména šetření provedené s respondenty z řad odborníků z praxe prokázalo, že cílovou komunikativní úroveň pro absolventy oboru IT v bakalářském studiu by měla být B1, případně B1+, zpracovali jsme výsledky analýzy potřeb pro tuto úroveň. Připomeňme, jak *Rámec* charakterizuje uživatele, jehož komunikativní úroveň v cizím jazyce je B1 na globálně pojaté stupnici: „Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné vstupní informace (*input*) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (*Rámec*, 2002, s. 24). Tuto jednoduchou, jak říká *Rámec* globální reprezentaci komunikativní kompetence na úrovni B1 je možné dále specifikovat pro kontext komunikace, k čemuž mimo jiné směřuje tato práce.

Cíle disertační práce, které jsme uvedli výše, se promítají do její struktury. Práce je standardně členěna na dvě základní části, teoretickou a praktickou, věnovanou výzkumu. Teoretické předpoklady, ze kterých vychází výzkumné šetření, jsou prezentovány v prvních dvou kapitolách. První kapitola je zaměřena na východiska analýzy potřeb. Všíáme si v ní psychologických a filozoficko-historických souvislostí analýzy potřeb ve vzdělávání, zaměřujeme se na úlohu analýzy potřeb ve vzdělávacím procesu a věnujeme pozornost vztahu mezi vzdělávacími potřebami a trhem práce. Ve

⁵ Referenční úrovně *Rámce* byly poprvé použity v názvech předmětů ve studijních plánech fakult UPa v akademickém roce 2009/2010 – viz Příloha 4: FEI – Studijní plány. Tato úprava je součástí změn v organizaci studia cizích jazyků, které jsou vedeny snahou o standardizaci jazykových kurzů na UPa za účelem mezinárodní srovnatelnosti a usnadnění mobility studentů.

druhé kapitole se zabýváme specifiky vysokoškolského vzdělávání se zřetelem k výuce cizích jazyků. Zmiňujeme se v ní kromě jiného o cílech současného evropského vysokoškolského vzdělávání, o pojetí odborného anglického jazyka a jeho postavení ve výuce angličtiny a o základních souvislostech vzhledem ke komunikativním potřebám studentů vysokých škol.

Třetí, stěžejní kapitola této disertační práce je věnována výzkumu. V jejích úvodních částech prezentujeme a odůvodňujeme metodologické postupy založené na principech akčního výzkumu, které nejlépe vyhovují cílům této práce. V dalších částech podáváme informace o jednotlivých fázích výzkumu a o postupech zvolených pro výběr prvků do výzkumného souboru. Hlavní podkapitolu potom věnujeme prezentaci a interpretaci dat shromážděných v průběhu výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a elektronické formy dotazníku. V závěru výzkumné části uvádíme výsledky, ke kterým jsme dospěli díky jednotlivým etapám analýzy potřeb, shrnujeme odpovědi na všechny výzkumné otázky a předkládáme návrh inovovaného sylabu pro povinný předmět Anglický jazyk, který je součástí studijního plánu pro obor Informační technologie v bakalářském programu Fakulty elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice.

Závěr disertační práce obsahuje shrnutí a zobecnění výsledků výzkumu a hodnotí jeho přínos pro pedagogickou teorii a praxi. Uvádíme v něm rovněž náměty pro další zkoumání, které z výzkumu vplynuly, a přihlížíme k nejnovějším poznatkům prezentovaným v odborné literatuře, které z chronologických důvodů nemohly být při výzkumu reflektovány. Následuje resumé v českém, anglickém a španělském jazyce, seznam literatury, obrázků, tabulek a zkratk a přílohy práce. Poslední částí je profesní životopis autorky včetně seznamu publikovaných prací.

Veškeré citace z cizojazyčných zdrojů jsou v této práci uvedeny ve vlastním překladu autorky.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ANALÝZY POTŘEB

Úvodní kapitola této disertační práce je věnována obecným souvislostem jejího tématu, tedy analýzy potřeb ve výuce odborného anglického jazyka. K nim patří v první řadě samotný pojem potřeby, který pochází z psychologie (část 1.1). Ve druhé části (1.2) objasňujeme, v čem spatřujeme filozoficko-historická východiska analýzy potřeb ve vzdělávání. Třetí část (1.3) pojednává podrobněji o samotné tematice analýzy potřeb ve vzdělávání a poslední část této kapitoly (1.4) si všímá vztahů mezi vzdělávacími potřebami a trhem práce.

1.1 Psychologická východiska analýzy potřeb

Věnujme nyní pozornost pojmu **potřeby** z obecnějšího hlediska. S termínem *potřeby* se setkáváme především v psychologii. Hartl a Hartlová (2004, s. 444) vymezují pojem *potřeba* takto:

- 1) „nutnost organismu něco získat nebo něčeho se zbavit;
- 2) stav lidského organismu, který znamená porušení rovnováhy nebo nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti...potřeba vzniká při jakékoli fyziologické odchylce od ideální hodnoty...na rozdíl od *přání* jsou potřeby určeny životní nutností člověka jako druhu a jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody...“

Problematiku potřeb podrobně rozpracoval americký psycholog **A. Maslow** (1908-1970), považovaný za jednoho ze zakladatelů humanistické psychologie. Jak uvádí Mikšík (2003), Maslow, původně zastánce behaviorismu, postupně přešel až k humanistickému holismu a zdůrazňoval úzké spojení psychologie a filozofie, především humanisticky orientované. Od 40. let 20. stol. se Maslow věnoval zkoumání lidské motivace ve vztahu k vědomým a nevědomým potřebám. Vytvořil teorii lidské motivace založenou na hierarchii lidských potřeb. Grafické znázornění Maslowovy **hierarchie potřeb** (viz obr. 1 níže) přebíráme od Drapely (1997). Obrázek ukazuje strukturu všech motivačních sil podle Maslowa, sahající od úrovně potřeb po B-úroveň, kde „B znamená 'bytí' ve svém nejhlubším významu, tj. vlastní existenci sjednocenou s veškerou vesmírnou skutečností“ (Drapela, 1997, s. 138). B-úroveň zahrnuje potřeby

sebeaktualizace neboli seberealizace⁶, tj. tíhnutí člověka k naplňování sebe sama, svého potenciálu.



Obr. 1 Maslowova hierarchie lidských potřeb (Drapela, 1997, s. 139)

Mikšík (2003) připomíná, že podle Maslowa je právě unikátní potřeba seberealizace největším specifikem člověka, které ho zároveň odlišuje od jiných živočišných druhů. V Maslowově pojetí je člověk „potřebujícím organizmem“, který jen zřídka dosáhne stavu úplného a celkového uspokojení. Maslowovo hierarchické uspořádání lidských potřeb znamená, že nižší potřeby musí být dostatečnou měrou uspokojeny, dříve než se uplatní potřeby vyšší. Nejnižší úroveň v hierarchii lidských potřeb představují potřeby fyziologické, potřeby sebeaktualizace jsou naopak na vrcholu Maslowovy pyramidy. Potřeby seberealizace jsou potřeby růstové na rozdíl od všech ostatních nižších potřeb v Maslowově pyramidě, které lze označit za nedostatkové. Potřeby seberealizace zahrnují potřeby vědění (a tedy vzdělávání) a porozumění nebo potřeby estetické. Podle Maslowa „učení pomáhá osvojit si soubor cenných hodnot, pochopit drahocennost života, uvědomit si jeho jedinečnost a krásu, uspokojovat psychické potřeby a kontrolovat impulzivní reakce, naučit se rozumným volbám a vyrovnávat se s existenčními problémy života.“ (Hartl, 1999, s. 20).

Dalším významným představitelem humanistické psychologie byl americký psycholog **C. R. Rogers** (1902-1987). Jím prosazované holisticky orientované principy humanistické psychologie se odrazily i teorii vyučování, tedy didaktice. V tomto oboru se rozvíjely především v západních zemích, a to pod vlivem vlny sociálních bouří v 60.

⁶ Maslowův původní anglický termín je *self-actualization*, Do češtiny bývá v odborné literatuře překládán jako sebeaktualizace – viz např. Drapela (1997) nebo Hartl (1999) nebo seberealizace.

letech 20. století (srov. např. Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 25-27). Humanistické principy výuky zaměřené na žáka, smysluplného učení, přesvědčení o významu sebeřízeného učení a vize učící se společnosti, o které se opírají nejnovější trendy v didaktice, jsou založeny na víře v existenci přirozeného sklonu lidí učit se. Dále Hartl připomíná Rogersovu knihu *Svoboda učit se pro 80. léta*, v níž autor předkládá svou teorii smysluplného učení zaměřeného k osobnostnímu růstu a vývoji. Podle Rogersovy teorie jedině učící se⁷ je ten, kdo může určit, zda učení splnilo účel a jak je zkušenost z učení cenná pro její začlenění do souboru jeho životních zkušeností. Snahy zastánců humanistické orientace na učení spolu s rostoucími potřebami průmyslově rozvinuté společnosti přešly v 90. letech 20. století v koncepci a filozofii celoživotního učení (srov. Hartl, 1999, s. 21)⁸.

Z výše uvedeného vyplývá, že psychologické pojetí potřeb se v oblasti vzdělávání, a tedy i výuky cizích jazyků, odráží zejména v teorii motivace⁹. Kromě toho potřeby vědění jakožto součást potřeby seberealizace v Maslowově pojetí (viz výše) souvisejí též s obecnou problematikou potřeb ve vzdělávání včetně otázek tvorby vzdělávacího programu¹⁰. Specifickým pojmem v lingvodidaktice jsou potom komunikativní potřeby.¹¹

1.2 Filozoficko-historická východiska analýzy potřeb

Filozofická východiska pro analýzu potřeb ve vzdělávání spatřujeme především v osobnosti a díle amerického filozofa, pedagoga, psychologa a politika **J. Deweyho** (1859-1952). Inspirativní je z tohoto pohledu především jeho aplikace pragmatismu na filozofii výchovy a vzdělávání v reakci na pedagogiku herbartovského typu. Jak uvádí Cipro (2002), „filozofickým základem Deweyho pedagogiky byl **pragmatismus** inspirovaný Ch. Piercem a rozpracovaný do uceleného systému W. Jamesem. Ústředním pojmem této filozofie je „*pragma*“ (čin) a míra jeho hodnoty je v užitečnosti, tj. v jeho praktickém výsledku.“ (Cipro, 2002, sv. 3, s. 5). V Deweyho

⁷ Termín *učící se* zde přebíráme od Hartla. Jinde v literatuře se ve významu „*ten, kdo se učí*“ setkáváme též s termíny *žák*, *student*, příp. se samotným *ten, kdo se učí*. Tato terminologická nejednotnost je dána především tím, že čeština lexikálně nerozlišuje dostatečně jasně rozdíl mezi slovy *učit* a *učit se*, jako je tomu např. u anglických výrazů *teach* a *learn*.

⁸ více k celoživotnímu vzdělávání viz část 1.3

⁹ k motivaci viz 2.2

¹⁰ srov. 1.3

¹¹ více viz 2.3.2

pojetí však pedagogický pragmatismus vyústil až v instrumentalismus, kdy pojmy, teorie a celé poznání se stávají pouhými nástroji, instrumenty k řešení problémové situace. Je zřejmé, že Deweyho pedagogický odkaz je značně rozporuplný a je třeba přistupovat k němu kriticky, ale obsahuje mnoho cenných postřehů i pro dnešní pedagogickou praxi (srov. např. Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 21). Jedním z nejcennějších principů Deweyho teorie, který moderní vědecká pedagogika nemůže přehlížet, je požadavek na zachování nutné míry žákovy svobody a respektu k jeho zájmům a potřebám.

Dewey a jeho pragmatismus, příp. instrumentalismus, je často připomínán i v souvislosti s moderními přístupy k výzkumu v sociálních vědách. Např. Hendl (2005) na Deweyho a další představitele pragmatismu odkazuje v kapitole *Vývoj kvalitativního výzkum, školy a teorie*, kde připomíná teoretické tradice a filozofické přístupy, z nichž kvalitativní výzkum vychází. Zároveň dle Hendla dnes dochází k jisté renesanci pragmatismu, i když není možné zapomínat na jeho sporné momenty (srov. Hendl, 2005, s. 77-80).

Dewey bývá též považován za zdroj teorií **akčního výzkumu**. Podle Burnsové (1999) byl Dewey jedním z progresivních pedagogů, kteří se na počátku 20. století postavili ortodoxnímu přístupu k metodám vědeckého výzkumu uplatňovaným tehdy v pedagogice. „Dewey volal po demystifikaci přístupů k pedagogickému výzkumu odvozených z přírodních věd a požadoval, aby do výzkumu byly zahrnovány procesy týkající se přímo pedagogické praxe. Deweyho myšlenky byly ve své podstatě skutečně demokratické, založené na představě, že výzkumníci, vzdělavatelé a další představitelé pedagogické veřejnosti by se měli spojit ve svém badatelském úsilí, aby mohli čelit společným pedagogickým problémům.“ (Burns, 1999, s. 26).

V knize *O pramenech vychovatelské vědy* (česky vyšlo v r. 1947) Dewey shrnuje své názory na pedagogiku, předkládá argumenty obhajující ji jako vědu a snaží se vymezit její postavení mezi jinými vědami. Kromě toho si všímá poslání a rolí učitele nejen jako vzdělavatele, tedy aktéra pedagogické praxe, ale i výzkumníka. Podle něho je třeba, aby učitel byl zároveň badatelem, a to proto, aby se s výsledky jeho práce mohli seznamovat i jiní, případně aby na jeho činnost mohli navazovat. Počátkem i koncem veškerého bádání v pedagogice je pro Deweyho praxe.

Z našeho pohledu spatřujeme jako nejvýznamnější Deweyho orientaci na žáka/studenta/učícího se (anglicky *learner-centred approach*) a na jeho individuální

potřeby, ovšem bez přílišného pedocentrismu, který byl samotnému Deweymu často vytýkán. Jako důležitý aspekt zároveň vnímáme důraz na praxi, a to nejen ve smyslu propojení vzdělávání a teoretické přípravy s praktickou činností, ale i s ohledem na učení za účelem naplnění individuálních i společenských potřeb s tím, že tyto potřeby je nutné bezpečně identifikovat před započítím vzdělávání. Domníváme se, že v souladu s požadavky Deweyho na badatelskou roli vzdělavatele je i náš názor, že je velmi prospěšné a užitečné, pokud se učitel rozhodne zapojit do výzkumu orientovaného na změny v pedagogické praxi. V našem konkrétním případě jde o vyučujícího odborného cizího jazyka na vysoké škole, snahu identifikovat komunikativní potřeby v cizím jazyce v praxi a na základě toho zdokonalit proces vyučování danému cizímu jazyku. Tato snaha podle našeho názoru odpovídá požadavkům na akčního výzkum, které blíže specifikujeme níže¹².

Vztahu školy a praxe věnovali pozornost mnozí další vychovatelé, pedagogové, filozofové i politici, včetně např. **T. G. Masaryka**. Cipro (2002) uvádí, že Masarykovy pedagogické názory jsou relativně nejsystematičtěji vyjádřeny v cyklu jeho pedagogických přednášek v univerzitním učitelském kurzu. V úvodní přednášce tohoto cyklu Masaryk školu kromě jiného vytýká, že málo připravuje pro praktický život a vůbec vážně zaostává za životem, což znamená rozpor školy a života. Jeden ze způsobů řešení tohoto rozporu Masaryk spatřoval v nutnosti sebevzdělávání, které má škola usnadňovat. Jak víme, požadavek neustálého sebevzdělávání a celoživotního učení se v poslední době stává stále naléhavějším.¹³

Je tedy možné shrnout, že Masaryk požadoval, aby „nová“¹⁴ škola připravovala mladé lidi pro úspěšné fungování v demokratické společnosti a nebyla odtržená od skutečného života. Jeho kritika a postřehy se týkaly především primárního a sekundárního školství, avšak nutnost interakce se skutečným životem a otevřenosti k vnějšímu světu je podle našeho názoru neméně důležitá i v oblasti vysokoškolského vzdělávání a akademické sféry.

Zmiňujeme-li otevřenost vůči světu existujícímu vně světa vzdělávání, připomene se nám v této souvislosti požadavek na otevřenost duše ve výchově zdůrazňovaný naším nejvýznamnějším filozofem 20. století, **J. Patočkou** (1907-1977), i když tento

¹² viz 3.1

¹³ srov. též 1.3

¹⁴ Označení často používané pro novou reformní pedagogiku rozvíjející se na konci 19. století a v první polovině 20. století v reakci na mechančnost, uzavřenost a dogmatismus do té doby převládající pedagogiky herbartovské (srov. např. Grecmanová, Holoušová a kol., 2003).

požadavek má mnohem širší a filozofičtější podtext než námi chápaná otevřenost. Přesto se domníváme, že Patočkovu pojetí otevřené duše je možné chápat kromě jiného i jako výchozí bod pro naše vnímání role badatele či výzkumníka v praxi učitele, který je zároveň vzdělavatelem i vychovatelem. Hejna (2002) vysvětluje, že Patočka se hlásí ke křesťanskému pojetí otevřené duše, jak ho chápal i J. A. Komenský. Podle Patočky je otevřená duše transcendentí všeho, vztahuje se k celku, žije mimo péči o své zájmy a bytí a odevzdává se pravdě bytí. „Člověk je tak, že je a zároveň má být. To, že je, musí být jeho výkonem, musí to výslovně převzít...Bytí je něco, co je třeba nést a nasadit, čeho je třeba se vzdát a co je třeba vydat.“ (Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: ISE 1995, s. 69, cit. Hejnou, 2002, s. 81). Hejna též připomíná, že podle Patočky může svému bytí porozumět jen ta bytost, která je na svém bytí zásadně zainteresována a není vůči němu lhostejná, má tedy zájem o sebe sama, což ovšem znamená i otevřenost pro jiné věci. Především v tomto aspektu spatřujeme praktický význam Patočkova pojetí pro naše účely, a to tak, že podle našeho názoru by učitel ve svém výchovně vzdělávacím působení měl být veden snahou o co největší otevřenost nejen vůči individuálním osobnostem svých žáků a studentů, ale i vůči všemu, co existuje vně světa vzdělávání a co může jeho vlastní konání obohatit, zdokonalit a lépe zpřístupnit studentům. Učitel by vždy měl dělat maximum pro to, aby učil své žáky a studenty nikoli pouze tomu, co on sám považuje za důležité a potřebné, ale hlavně tomu, co skutečně potřebují znát a vědět, aby se mohli úspěšně zapojit do života ve skutečném světě, který je čeká poté, co opustí svět vzdělávání. Jestliže učitel má tohoto být schopen, musí být osobností skutečně otevřenou i pro jiné věci než pouze pro obory, kterým se věnuje v rámci svého vzdělávacího působení, měl by se snažit o spolupráci s učiteli i jinými odborníky působícími v různých dalších oborech, aby byl schopen nadhledu, který mu pomůže v rozhodování o tom, co je skutečně důležité a potřebné.

O osobnosti **J. A. Komenského** (1592-1670) jsme se zmínili výše v souvislosti s Patočkovým odvoláním na jeho odkaz. Komenského pedagogické a filozofické názory i spisy jsou dnes všeobecně známy a často citovány. Rádi bychom na tomto místě připomněli nový pohled na tohoto pedagoga a myslitele, jak ho předkládá B. Kuras (2007). Svým přístupem Kuras mění postavu historického „učitele národů“ v reálnou osobnost, před jejíž velikostí je třeba se sklonit, která ale ani zdaleka není pouhým

pojmem z učebnic a historických knih bez schopnosti oslovit současného člověka.¹⁵ Vnímání Komenského jako myslitele mnohem většího rozsahu, než za jakého byl dosud všeobecně pokládán, se zřetelem k holistickým principům jeho filozofie prezentuje Kuras i jinde – srov. Chocholová, Pánková, Steiner (ed.), 2009.¹⁶

Na tomto místě bychom rádi uvedli, že některé filozoficko-historické souvislosti své práce jsme chtěli připomenout proto, abychom poukázali na kontinuitu určitých teorií, principů a zásad v pedagogice, pedagogické psychologii a filozofii výchovy a vzdělávání, kterou je dle našeho názoru třeba si uvědomit. Souvislosti, které jsme považovali za užitečné zde zmínit, v žádném případě nejsou nijak nově objevené, ale domníváme se, že v nich lze spatřovat teoretická východiska pro analýzu potřeb ve vyučování odborného cizího jazyka, kterou jsme si zvolili za téma své práce. V této kapitole jsme rovněž chtěli připomenout, že řada požadavků akcentovaných v moderní pedagogice, pedagogické psychologii i lingvodidaktice se objevovala u mnoha pedagogů a dalších myslitelů již o mnoho let dříve, a zatímco mnohé z nich se víceméně podařilo zavést do praxe, některé stále ještě v praxi zdaleka nejsou samozřejmostí. Jsme přesvědčeni, že na vše ve své podstatě moderní a pokrokové, co se objevilo v historii, je třeba navazovat, i když je samozřejmé, že zdaleka ne vše je možné dnes přijmout bez výhrad.

Pojetí vztahu mezi teorií a praxí v dnešním vysokoškolském vzdělávání, rolím pedagoga a studenta, specifickým tohoto stupně vzdělávání a dalším jeho aspektům se zřetelem k výuce cizích jazyků (angličtiny) se věnujeme v kapitole 2.

¹⁵ více o Kurasově knize a jeho pohledu na Komenského viz Hloušková, 2007

¹⁶ Zmiňovaný sborník obsahuje příspěvky z mezinárodní vědecké konference na téma Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání konané v listopadu 2007 v Praze. Veškeré příspěvky, hlásící se Komenského pedagogickým, filozofickým, etickým i didaktickým zásadám, jsou dokladem toho, že o aktuálnosti Komenského díla na počátku třetího tisíciletí nelze pochybovat.

1.3 Analýza potřeb ve vzdělávání

1.3.1 Pojetí analýzy potřeb v odborné literatuře a v této práci

Problematika vzdělávacích potřeb je poměrně frekventovaným tématem v odborné pedagogické a didaktické literatuře. Může být posuzována z různých hledisek. Např. Průcha (1996) rozlišuje vzdělávací potřeby dvojího druhu:

- Vzdělávací potřeby existující na národní úrovni, tj. vyjadřující zájmy celé populace určitého státu či regionu. Jsou často definovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání a obvykle publikovány v oficiálních dokumentech.
- Vzdělávací potřeby jednotlivců nebo jednotlivých skupin populace (např. skupin věkových, profesních aj.), které jsou velmi variabilní a především jsou obtížně identifikovatelné nebo zcela neidentifikovatelné (srov. Průcha, 1996, s. 37-38).

Analýzu potřeb v oblasti vzdělávání (anglicky *needs analysis* nebo *needs assessment*) Průcha zařazuje do oblasti pedagogické evaluace, což je termín, kterým „se označuje relativně nová disciplína pedagogiky, jež se zabývá hodnocením jevů edukační reality“ (Průcha, 2000, s. 124). Společně s dalšími disciplínami, jako jsou např. ekonomie vzdělávání, teorie řízení školství, vzdělávací politika nebo pedagogická prognostika, patří mezi ty oblasti pedagogiky, o nichž lze říci, že představují určitý průnik edukační reality s realitou mimoedukační nebo též průnik světa vzdělávání se světem práce. Jinde Průcha vymezuje na základně především zahraniční literatury oblasti, které představují předmět zájmu a zkoumání pro pedagogickou evaluaci a společně vytvářejí předmětové pole pedagogické evaluace. Zde rovněž definuje evaluaci vzdělávacích potřeb následovně: „Je to zjišťování, monitorování a analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, různých skupin populace (např. věkových, sociálních, profesních), institucí, obcí, regionů, zemí. Tato evaluace má závažné implikace pro praxi, a proto se stává nezbytnou součástí plánování a rozhodování v oblasti vzdělávací politiky.“ (Průcha, 1996, s. 23).

Podle Průchy (1996) se evaluace vzdělávacích potřeb se zabývá identifikací, popisem, analýzou a vyhodnocováním vzdělávacích potřeb jednotlivých subjektů nebo skupin subjektů. Průcha dále upozorňuje na to, že v dosavadním vývoji pedagogického

výzkumu je evaluace vzdělávacích potřeb méně rozvinuta, neboť hlavní zájem se soustřeďoval na evaluaci vzdělávacích výsledků. Mezi hlavními nástroji při evaluaci vzdělávacích potřeb uvádí metody dotazování (rozhovory, písemné dotazníky), metody expertních hodnocení (panely brainstormingového typu) aj. s tím, že respondenty jsou buď „samotní subjekti, kteří vypovídají o jimi pociťovaných vzdělávacích potřebách (či o svých představách o nich) nebo zaměstnavatelé, resp. personalisté, manažeři pro výchovu lidských zdrojů apod., kteří zjišťují a formulují vzdělávací potřeby svých zaměstnanců“ (tamtéž, s. 38).

Pedagogická evaluace jakožto disciplína pedagogiky pokrývá velmi širokou oblast. V současné době je jí přikládána velká důležitost ze strany vzdělávací politiky a ekonomie vzdělávání. Hlavním důvodem je to, že finanční prostředky vynakládané na vzdělávání ve státních rozpočtech zemí se stále zvyšují, a tudíž sféra politiky a ekonomie se snaží získávat věrohodné údaje o výkonnosti škol a vzdělávacích systémů, o kvalitě výstupů edukačních procesů apod. Pedagogická evaluace se proto rozvíjí ve světě velmi intenzivně, má své vědecké organizace, časopisy, konference a je vydatně podporována nadnárodními organizacemi, jako je OECD a orgány Evropské unie (srov. Průcha, 2000, s. 130).

Pokud jde o terminologii, Průcha (1996) dále vysvětluje vztah mezi termíny *evaluace* a *hodnocení*, které jsou v obecném významu synonymní, avšak v české i zahraniční obecné pedagogické terminologii se používají poněkud odlišně, i když rozdíly mezi nimi jsou velmi malé. Termín *evaluace* (anglicky *evaluation*) má význam komplexnější a je častěji používán v souvislosti s výzkumnými záležitostmi, zatímco termín *hodnocení* (*assessment*) se uplatňuje spíše při hodnocení prováděném ve školské praxi. V anglicky psané literatuře z oblasti cizojazyčného vyučování nebo konkrétně výuky anglického jazyka jsou v souvislosti s potřebami používány alternativní a rovnocenné termíny *needs assessment* a *needs analysis*. Pro účely této práce jsme se rozhodli pro český pojem *analýza potřeb* odpovídající anglickému *needs analysis*¹⁷.

¹⁷ Teorii vztahující se k analýze potřeb ve výuce anglického jazyka a jejím praktickým aplikacím se podrobněji věnujeme v kap. 2.3.

1.3.2 Analýza potřeb v procesu tvorby vzdělávacího programu; kurz a syllabus

Analýza potřeb je jedním z kroků v procesu tvorby **vzdělávacího programu**. Jakmile se dotkneme této problematiky, dostáváme se do oblasti, pro kterou je u nás charakteristická značná terminologická nejednotnost. Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádějí definici termínu *vzdělávací program* ve třech významech, z nichž pro náš vlastní vzdělávací kontext je nejdůležitější následující: „...termín označuje charakteristický profil vzdělávání, specifický učební plán na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení. Školy prezentují své vzdělávací programy především jakožto vzdělávací nabídku.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 298). Zároveň se u těchto autorů termín vzdělávací program objevuje vedle označení *projekt* a *plán* jako první význam pod heslem **kurikulum** (zbývající dva významy zde uváděné jsou „průběh studia a jeho obsah a obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“, tamtéž, s. 110). O této terminologické nejednotnosti typické pro naše podmínky se vedle výše uvedených odborníků zmiňuje řada dalších autorů (např., Průcha, 2002, Kalhous, Obst a kol., 2002, Vašutová, 2002, Choděra, 2001, Prášilová, 2006, Neuwirthová, 2006). Osobně za její primární příčinu považujeme původ termínu v angloamerické pedagogické literatuře a jeho postupnou adaptaci v našem odborném prostředí teprve od počátku 90. let 20. století¹⁸ a zároveň odlišnou pedagogickou tradici v ČR v porovnání s anglosaskými zeměmi. Průcha (2006) navíc připomíná, že mnohé z definic kurikula jsou nepoužitelné pro empirický výzkum, protože kurikulum chápou staticky. Zdůrazňuje, že kurikulum má procesuální charakter, je to fenomén, který prochází transformacemi (tamtéž).

Z důvodu této terminologické nestálosti a s ohledem na své profesní zaměření jsme se rozhodli přejmout termíny běžné v anglosaské odborné literatuře, a to především termíny **kurz** (*course*) a **syllabus** (*syllabus*), které pro účely této práce definujeme takto:

Kurz: Program předmětu vyučovaného na VŠ v průběhu jednoho nebo více semestrů s definovaným cíli, předpoklady a získanými způsobilostmi (kompetencemi). Popis kurzu zahrnuje vzdělávací obsah předmětu, požadavky na studenta, metody výuky a hodnocení a stanovenou studijní literaturu.

Takto pojatý pojem kurz odpovídá často pojmu předmět – jako synonyma tyto pojmy používá např. Vašutová, 2002. Naše definice je v podstatě rozšířenou definicí, kterou pro pojem kurz uvádí Pedagogický slovník: „krátkodobý program nebo část

¹⁸ srov. např. Neuwirthová, 2006, s. 75

vzdělávacího programu vztahující se k určitému časovému úseku výuky“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 110).¹⁹

Sylabus: Specifikace vzdělávacího obsahu kurzu. V praxi vysokoškolského vzdělávání je tento pojem často chápán zúženě jako chronologicky uspořádaný přehled témat, která tvoří vzdělávací obsah kurzu.

Ve své definici termínu sylabus vycházíme především z pojetí D. Nunana (1988), který definuje sylabus jako specifikaci toho, co se má vyučovat, a pořadí, ve kterém se to bude vyučovat (srov. Nunan, 1988, s. 159). Podle jeho názoru – a na rozdíl od pojetí některých jiných autorů - je třeba vnímat tvorbu sylabu (*syllabus design*) odděleně od didaktiky (*methodology*) (srov. Nunan, 1988, s. 5-7). Autoři Pedagogického slovníku uvádějí, že v anglosaské terminologii „sylabus označuje tradičně učební osnovu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 237), ovšem Choděra (2001) upozorňuje, že učební osnovy odpovídají – a v poslední době ustupují – anglosaskému termínu kurikulum, a odkazuje na autory K. Johnsona a H. Johnsona, podle nichž *syllabus* je používán ve smyslu kurikulum v USA (srov. Choděra, 2001, s. 50-51). I zde je tedy patrná značná terminologická rozkolísanost, o které jsme se zmínili výše. Naše vlastní pojetí sylabu se blíží významu pojmu učivo chápáného „jako obsah vyučování nebo vzdělávání, v podobě výsledku výuky jako obsah školního vzdělávání. Tradičně se uvádí, že má tři složky: vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje.“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 126).

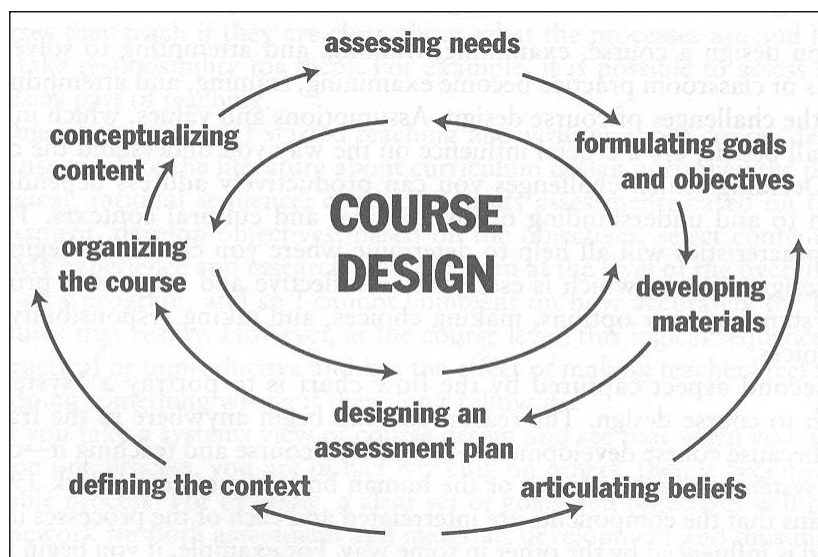
Na koncipování/tvorbu kurzu (*course design*) je možné pohlížet z různých teoretických hledisek. Jedno z nich je založeno na pozitivistickém přístupu, který tento proces zakládá na lineárním modelu plánování-implementace-evaluace reflektovaném v klasickém návrhu pořadí kroků, které mohou být popsány různým způsobem a jejichž podstatu lze vystihnout následovně:

- 1) analýza potřeb (*needs analysis, needs assessment*, příp. *diagnosis of needs*, v česky psané odborné literatuře též *identifikace, zjišťování, diagnostika* příp. *evaluace potřeb*);
- 2) formulování/stanovení cílů;
- 3) organizace obsahu;
- 4) výběr způsobů výuky (metody, organizační formy, učební úlohy, pomůcky apod.) a činností studenta

¹⁹ Kurzu z hlediska organizace výuky na VŠ věnujeme pozornost v kap. 2.2.

5) stanovení způsobů a nástrojů hodnocení

Jiný přístup představuje pohlížení na tvorbu kurzu jako na proces. V tomto případě je tvorba kurzu vnímána jako určitý druh řešení problému, často založený na modelech akčního výzkumu a definovaný ve smyslu interakce studentů, učitelů a znalostí. Tento přístup se odráží i v charakteristice tvorby kurzu jako „vývojového diagramu“ (*flowchart*), jak ho prezentuje K. Graves (2000) ve vztahu k tvorbě kurzů anglického jazyka – viz obr. 2.²⁰



Obr. 2 Tvorba kurzu jako proces (Graves, 2000, s. 3)

Ve své vlastní analýze potřeb vycházíme z prvního přístupu, který se odráží také ve zdůvodnění metodologického postupu²¹.

Analýzou potřeb ve vysokoškolském vzdělávání se zabývá např. Koblížková (2000). Připomíná, že provedení analýzy potřeb ve vzdělávacích procesech je v současné době velmi aktuálním prvkem a nástrojem zkvalitnění teoretické přípravy na povolání. Všimá si nejen vzdělávacích potřeb studentů, ale i profesních potřeb vysokoškolských pedagogů. Souhlasíme s jejím názorem, že pokud chtějí vysokoškolští pedagogové přispět k uspokojení svých vlastních potřeb v oblasti svého profesního působení, musí především dokázat uspokojit vzdělávací potřeby svých studentů. S tím souvisí autorčino přesvědčení, že pracovní satisfakci pedagogů může ovlivnit úspěšnost jejich studentů na trhu práce, a v důsledku tedy zvyšující se prestiž vzdělávací instituce,

²⁰ viz též např. Viola (2009)

²¹ viz kap. 3; k teoretickým východiskům analýzy potřeb ve výuce odborného anglického jazyka podrobněji viz 2.3

na které působí. „Terciární sféra má ambice připravovat kvalitní odborníky pro jednotlivé profese. Zájmem praxe o kvalitní absolventy se měří nejen úspěšnost studentů, ale celé instituce, tedy i vysokoškolských pedagogů a pracovníků.“ (Koblížková, 2000, s. 92-93).

1.3.3 Vzdělávací potřeby a celoživotní vzdělávání

V souvislosti s tématem potřeb ve vzdělávání považujeme za nezbytné připomenout také **potřebu celoživotního vzdělávání a učení**. V moderním rychle se vyvíjejícím světě není možné obstát v profesním životě se znalostmi a dovednostmi získanými pouze v průběhu přípravy na výkon povolání v rámci primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání. Pod vlivem neustálých změn, kterých jsme svědky v současném stadiu vývoje světa a společnosti, je každý z nás v průběhu svého života neustále konfrontován nejen s novými poznatky ve všech oborech vědy a techniky, ale i se změnami v oblasti společenského života, kulturního vývoje, mezilidské komunikace atd. Veškeré tyto změny se odehrávají jednak na úrovni našich vlastních národů, kultur a států, jednak v kontextu mezinárodním, případně globálním. Potřeba celoživotního vzdělávání a učení se odráží např. i ve vzdělávací politice Evropské komise a potažmo vlád jednotlivých zemí EU. V roce 1995 vydala Evropská komise dokument pod názvem *Vyučování a učení vedoucí k celoživotnímu učení*. Profesor N. Longworth, přední odborník na celoživotní učení a vedoucí představitel Evropské iniciativy celoživotního učení, porovnal pojetí učení v tomto dokumentu s tradičním vzděláváním. Své názory shrnul v přehledu, z něhož vyplývá několik nejdůležitějších zásad (viz Hartl, 1999, s. 21-23). Vybrali jsme z nich ty, které chceme na tomto místě připomenout z toho důvodu, že podíl na celoživotním vzdělávání je jedním z úkolů současných vysokých škol, a také proto, že se nám zdá užitečné přenášet je do vysokoškolské výuky. Jedná se především o následující zásady:

- 1) Oproti tradičnímu vzdělávání, kdy učitel je ten, kdo určuje pravidla a rozhoduje, v celoživotním učení pravidla určuje učící se jakožto zákazník a vyučování má vyhovovat individuálním potřebám a požadavkům i stylům učení.
- 2) Celoživotní učení podporuje alternativní učební metody. V rámci této koncepce dochází k učení prakticky všude, tj. nejen ve škole, doma a v práci, ale např. i v restauraci, obchodě, při společenské komunikaci apod.

- 3) V tradičním vzdělávání se vyhodnocování výsledků provádí především za účelem odlišení úspěchů od selhání, ale cílem hodnocení v celoživotním učení je potvrzení dosaženého pokroku a povzbuzení pro další učení. Výsledkem této změny v přístupu k hodnocení jsou např. nové systémy zkoušek a akreditací, které jsou založeny na úspěchu, nikoli na selhání.
- 4) Tradiční pojetí je zaměřeno na vzdělávání a výcvik pro výkon zaměstnání podle krátkodobých potřeb. Celoživotní učení však vzdělává pro dlouhodobé uplatnění se na trhu práce, a přispívá tak ke kontinuálnímu rozvoji dovedností a schopností.
- 5) Zatímco východiskem vzdělávání v tradičním pojetí je práce, v případě celoživotního vzdělávání je to život jedince ve své celistvosti, tj. nejen práce, ale též život mimo oblast pracovní.
- 6) Na rozdíl od tradičního vzdělávání je celoživotní učení zaměřeno nikoli „dovnitř“, ale „vně“, to znamená, že je multikulturní, učí lidi rozumět jiným vyznáním, kulturám, rasám a zvykům.

Programy celoživotního vzdělávání nabízené vysokými školami, zahrnují např. specializační, inovační, rekvalifikační a jazykové kurzy. Tím se vysoké školy řadí mezi instituce, které jsou jedním ze základních prvků infrastruktury regionu a státu poskytujících služby i ostatním občanům. Takto je pojmáno postavení vysokých škol ve společnosti mimo jiné v *Bílé knize* (2001). „Výrazná spolupráce s regionem je nezbytná pro rozvoj obou zúčastněných partnerů – škol a samosprávných institucí v regionu.“ (*Bílá kniha* 2001, s. 63). *Bílá kniha* připomíná základní úkol terciárního vzdělávání, kterým je připravit absolventy tak, aby byli schopni se uplatnit na trhu práce. Apeluje na nutnost sladování výstupů z terciárního sektoru s potřebami a požadavky zaměstnavatelů. Je třeba, aby instituce terciárního sektoru, mezi něž patří vysoké školy, rozvíjely kontakty se zaměstnavateli i se svými absolventy. Požadavek na větší otevřenost vysokých škol a akademických pracovníků²², která je mnohem běžnější v zahraničí než u nás, zaznívá stále častěji a naléhavěji nejen ze samosprávných institucí regionů, ale i od zaměstnavatelů. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* (2009, s.30) v této souvislosti hovoří o tzv. třetí roli vysokých škol vedle vzdělávání a výzkumu. Naplňování této role je vzhledem k její komplexnosti a autonomnosti jednotlivých subjektů velmi složité, přesto již v ČR existuje řada nových struktur jako výsledek

²² viz též 1.4

propojování sféry vzdělávací, sféry veřejné správy a sféry průmyslu a služeb. Jako příklad je možné uvést různá kontaktní centra, strategické aliance společností a univerzit, sítě akademických, vládních a soukromých výzkumných institucí apod. Jednotlivé výsledky zmíněné snahy o propojování všech tří sfér jsou však poměrně roztržité a nekoordinované (srov. tamtéž). Toto je další důvod, proč je třeba nadále posilovat vzájemnou spolupráci a otevřenost mezi světem vzdělávání, světem práce a veřejnou správou.

Tento trend se v poslední době stále více prosazuje i v oblasti **pedagogického výzkumu**. V této souvislosti bychom opět rádi zmínili některé názory J. Průchy. Podle něho je třeba věnovat mnohem větší pozornost než doposud zkoumání efektové formy kurikula²³, tj. dlouhodobým účinkům osvojeného obsahu kurikula u subjektů edukace. Mezi typickými produkty efektové formy kurikula Průcha uvádí profesní kariéru, postoje, hodnotové orientace a jiné charakteristiky jednotlivců ovlivněné obsahem jejich předchozího školního vzdělávání. Podle něho je třeba zkoumat i efekty kurikula pro zaměstnatelnost absolventů a s tím související požadavky zaměstnavatelů na vzdělanostní profil absolventů škol (srov. Průcha, 2006). Do této nově se rozvíjející oblasti pedagogického výzkumu je možné zařadit též zkoumání požadavků zaměstnavatelů a trhu práce obecně na absolventy vysokých škol z hlediska jejich komunikativní kompetence v cizích jazycích, kterému se věnujeme v této práci.

1.4 Potřeby ve vzdělávání a trh práce

1.4.1 Vztah mezi vzdělávacími institucemi a trhem práce

Vzdělávacími institucemi, které připravují své budoucí absolventy pro uplatnění na trhu práce, jsou především odborně zaměřené školy v rámci sekundárního vzdělávání a školy působící ve sféře terciárního vzdělávání, kam v našich podmínkách kromě vysokých škol patří také vyšší odborné školy.²⁴ Skalková (1999) připomíná, že v poslední době se příprava na povolání posunuje do postsekundárního vzdělávání a uskutečňuje se rozmanitými formami včetně různých odborných kurzů a tříletého (polo)vysokoškolské studia (srov. Skalková, 1999, s. 55). V současnosti se stále více prosazuje požadavek na lepší spolupráci mezi vzdělávacími institucemi všech stupňů a subjekty působícími na trhu práce, kterými jsou zaměstnavatelé, personální agentury,

²³ K pojmu kurikulum viz též 1.3.2.

²⁴ K pojmu *terciární vzdělávání* z terminologického hlediska více viz Vašutová, 2002, s. 26-28.

úřady práce aj., za účelem zefektivnění vzdělávacích procesů a lepšího profesního uplatnění absolventů škol. Již výše (kap. 1.3) jsme se zmínili, že orientace na efekty vzdělávání pro trh práce také patří mezi nejnovější trendy v pedagogickém výzkumu. Připravit specializované odborníky pro uplatnění na mezinárodním (evropském) trhu práce je jedním ze základních cílů vysokoškolského vzdělávání, kterým se podrobněji věnujeme v kap. 2.1.

1.4.2 Analýzy trhu práce z hlediska vzdělávacích potřeb

Efekty vzdělávání ve vztahu k trhu práce a uplatnitelnosti absolventů škol na trhu práce zkoumají specializované instituce. V ČR k takovýmto institucím patří Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), řízený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V průběhu let 1998-2008 NÚOV publikoval řadu výzkumných a analytických prací, v nichž zpracoval výsledky šetření zaměřených na potřeby zaměstnavatelů a poznatky o uplatnění absolventů škol na trhu práce. Mezi respondenty těchto šetření byli zaměstnavatelé v průmyslovém sektoru a sektoru služeb i pracovníci úřadů práce a personálních agentur. V některých analýzách za účelem zjišťování konkrétních nároků, představ a požadavků zaměstnavatelů na své budoucí zaměstnance NÚOV zpracovával inzertní nabídky zaměstnání zveřejněné v denním tisku a na internetu.²⁵

Ve svých analýzách a studiích NÚOV rozpracovával potřeby zaměstnavatelů z řady hledisek. Mezi nejdůležitější údaje, které shromažďoval, patřily informace o těch znalostech, schopnostech a dovednostech absolventů škol (označovaných jako **kompetence**²⁶), které potencionální zaměstnavatelé u svých zaměstnanců nejvíce očekávají a potřebují. Tyto kompetence je možné rozdělit na profesní, tedy takové, které jsou úzce svázány s konkrétní odborností a jejichž zvládnutí umožňuje, případně usnadňuje výkon určitých profesí či povolání, a klíčové. „Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou přenositelné mezi jednotlivými profesemi, umožňují větší flexibilitu a adaptabilitu na trhu práce a též napomáhají širšímu uplatnění v běžném životě“ (Kalousková 2006, s. 7). NÚOV obvykle sledoval následující klíčové kompetence:

²⁵ Viz publikace NÚOV, ze kterých jsme čerpali pro účely této práce, v seznamu použité literatury.

²⁶ více k pojmu kompetence viz 2.3.3

- 1 Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)
- 2 Čtení a porozumění pracovním instrukcím
- 3 Zběhlost v cizích jazycích
- 4 Práce s čísly při pracovním uplatnění
- 5 Schopnost rozhodovat se
- 6 Schopnost řešit problém
- 7 Schopnost nést zodpovědnost
- 8 Adaptabilita a flexibilita
- 9 Schopnost týmové práce
- 10 Schopnost vést
- 11 Ochota učit se
- 12 Zběhlost v používání výpočetní techniky
- 13 Zběhlost v zacházení s informacemi

V kontextu této práce nás nejvíce zajímaly závěry, ke kterým NÚOV dospěl při zpracovávání údajů o potřebách zaměstnavatelů z hlediska klíčové kompetence označované jako zběhlost v cizích jazycích²⁷, a to především u absolventů vysokých škol. Právě u pracovníků s vysokoškolským vzděláním kladou zaměstnavatelé nejvyšší nároky na klíčové kompetence, což platí i pro zběhlost v cizích jazycích, u níž míra důležitosti pro zaměstnavatele vždy přesahuje 80%, tj. hodnotí ji buď jako „zcela nezbytnou“, nebo „velmi důležitou“. Z porovnání údajů z následujících tří tabulek je však zřejmé, že v průběhu let 2000-2007 míra důležitosti této kompetence pro zaměstnavatele poklesla.

²⁷ Sousedství zběhlost v cizích jazycích, používané v pracích NÚOV, poměrně dobře vystihuje podstatu tohoto pojmu. Jde o ovládnutí cizích jazyků, tj. schopnost užívat je pro stanovené komunikativní potřeby v rámci všech řečových dovedností (ústní vyjadřování, poslech, psaní, čtení), což odpovídá anglickému *command* nebo *proficiency*. Častý laický a nepřesný pojem používaný v tomto smyslu např. v nabídce zaměstnání je „znalost cizích jazyků“.

	důležitost vlastností a dovedností – aritmetický průměr							
	2000				2004			
	SOU	SOŠ	VOŠ	VŠ	SOU	SOŠ	VOŠ	VŠ
Znalosti, dovednosti, schopnosti								
Ústní a písemný projev	3,37	2,13	1,83	1,55	3,45	2,36	1,80	1,38
Čtení a porozumění pracovním instrukcím	2,16	1,83	1,66	1,52	2,12	1,82	1,68	1,49
Zběhlost v cizích jazycích	4,16	2,70	1,98	1,64	3,95	2,79	2,00	1,54
Práce s čísly při pracovním uplatnění	2,90	2,08	1,84	1,77	3,07	2,33	1,98	1,71
Schopnost rozhodovat se	3,01	2,17	1,81	1,51	3,03	2,31	1,81	1,31
Schopnost řešit problém	2,64	2,02	1,73	1,48	2,74	2,10	1,63	1,17
Nést zodpovědnost	2,13	1,82	1,72	1,44	2,62	2,09	1,65	1,25
Adaptabilita a flexibilita	2,45	2,05	1,93	1,73	2,56	2,14	1,81	1,60
Schopnost týmové práce	2,16	1,92	2,05	1,67	2,48	2,09	1,81	1,55
Schopnost vést	3,86	2,57	2,02	1,73	3,92	2,98	2,16	1,51
Ochota učit se	2,16	1,79	1,65	1,41	2,36	1,89	1,55	1,38
Zběhlost v používání výpočetní techniky	3,62	1,80	1,76	1,52	3,30	1,89	1,49	1,40
Zběhlost v zacházení s informacemi	3,26	1,98	1,76	1,43	3,03	2,11	1,73	1,37

Tab. 1 Srovnání hodnot aritmetického průměru klíčových kompetencí z roku 2000 a 2004 (čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná vlastnost či dovednost důležitější; Kalousková aj. 2004, s. 9)

Kompetence	Důležitost kompetencí (hodnoty aritmetického průměru)			
	SOU	SOŠ	VOŠ	VŠ
Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	2,76	2,01	1,72	1,28
Čtení a porozumění pracovním instrukcím	2,25	1,93	1,74	1,45
Zběhlost v cizích jazycích	3,61	2,72	2,18	1,74
Práce s čísly při pracovním uplatnění	2,99	2,27	2,03	1,70
Schopnost rozhodovat se	2,77	2,28	1,87	1,41
Schopnost řešit problém	2,55	2,07	1,79	1,39
Nést zodpovědnost	2,38	2,01	1,72	1,34
Adaptabilita a flexibilita	2,54	2,19	1,94	1,63
Schopnost týmové práce	2,39	2,07	1,80	1,58
Schopnost vést	3,66	2,78	2,19	1,55
Ochota učit se	2,36	2,00	1,78	1,54
Zběhlost v používání výpočetní techniky	3,21	2,06	1,69	1,45
Zběhlost v zacházení s informacemi	2,98	2,20	1,80	1,48

Tab. 2 Význam klíčových kompetencí pro jednotlivé vzdělanostní skupiny zaměstnanců (čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná znalost, schopnost či dovednost důležitější) (Kalousková, 2006, s. 10)

Kompetence	Důležitost kompetencí (hodnoty aritmetického průměru)			
	vyučení	SOŠ s maturitou	VOŠ	VŠ
Komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	2,75	1,88	1,53	1,31
Čtení a porozumění pracovním instrukcím	2,24	1,82	1,64	1,48
Zběhlost v cizích jazycích	3,74	2,93	2,37	1,98
Práce s čísly při pracovním uplatnění	3,18	2,51	2,27	2,13
Schopnost rozhodovat se	2,80	2,19	1,80	1,44
Schopnost řešit problém	2,46	1,99	1,66	1,37
Nést zodpovědnost	2,28	1,91	1,62	1,33
Adaptabilita a flexibilita	2,51	2,18	1,95	1,70
Schopnost týmové práce	2,47	2,15	1,90	1,73
Schopnost vést	3,73	2,97	2,31	1,67
Ochota učit se	2,39	1,89	1,69	1,49
Zběhlost v používání výpočetní techniky	3,27	1,99	1,66	1,51
Zběhlost v zacházení s informacemi	2,90	2,11	1,73	1,47

Tab. 3 Význam klíčových kompetencí pro jednotlivé vzdělanostní skupiny zaměstnanců (čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná znalost, schopnost či dovednost důležitější) (Úlovcová aj., 2008, s. 7)

Do následující tabulky jsme pro přehlednost vyňali pouze klíčovou kompetenci zběhlost v cizích jazycích u absolventů VŠ a vývoj názorů zaměstnavatelů na její význam či důležitost dle šetření NÚOV v průběhu let 2000-2007:

	2000	2004	2006	2007
Zběhlost v cizích jazycích u absolventů VŠ	1,64	1,54	1,74	1,98

Tab. 4 Srovnání názorů zaměstnavatelů na důležitost klíčové kompetence zběhlost v cizích jazycích u absolventů VŠ v letech 2000, 2004, 2006 a 2007 (hodnoty aritmetického průměru)

Z porovnání jednotlivých hodnot vyplývá, že míra důležitosti, kterou zaměstnavatelé přikládají kompetenci zběhlost v cizích jazycích u absolventů VŠ, se v průběhu let 2000-2007 snižovala s výjimkou roku 2004 (připomínáme, že platí nepřímá úměra, tedy čím je nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná znalost, schopnost či dovednost důležitější). Je však třeba mít na zřeteli tu skutečnost, že

jednotlivá šetření neprobíhala s naprosto stejnými cíli ani s identickými skupinami respondentů, a proto může být toto porovnání pouze relativní.

K dispozici jsou rovněž údaje z obdobně orientovaného sociologického průzkumu, který provedla agentura AMD pro Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) v polovině roku 1998 (srov. Šťastnová, Vymětalová, Matějková, 1999). Mezi hlavní poznatky o tom, co zaměstnavatelé očekávají od absolventů VŠ, shrnuté v této publikaci opět patří zběhlost v cizích jazycích. V r. 1998 ji zaměstnavatelé uváděli mezi těmi vlastnostmi a dovednostmi, které jim u absolventů VŠ nejvíce scházely. Zároveň ji umístili na jednu z předních pozic mezi nejdůležitějšími vlastnostmi a dovednostmi v odpovědnosti VŠ s tím, že 88% zaměstnavatelů dotázaných v rámci tohoto průzkumu uvedlo na prvním místě rozvíjení písemného a ústního projevu, 87% upevňování všeobecných vědomostí, 86% právě zběhlost v cizích jazycích a 76% osvojení odborného základu.

Za povšimnutí stojí, že v publikaci ÚIV z roku 1999 je zběhlosti v cizích jazycích věnována o něco větší pozornost než v materiálech NÚOV publikovaných v pozdějších letech. Z toho je patrné, že v 90. letech 20. stol. byly nízké cizojazyčné kompetence zaměstnanců skutečně naléhavým problémem. V části věnované vysokoškolské přípravě budoucích absolventů na profesní uplatnění se v publikaci ÚIV z roku 1999 uvádí: „Zaměstnavatelé absolventů VŠ považují za největší nedostatek přípravy slabší úroveň výuky jazyků. Výsledky této přípravy jsou podle jejich názoru nedostatečné a to natolik, že index nedostatečnosti péče školy má vůbec nejvyšší hodnotu nejen v rámci hodnocení VŠ, ale z hlediska všech úrovní. Za znalosti cizích jazyků je přitom zodpovědná škola a to značnou mírou (80% zodpovědnost školy v obecné rovině, u vysoké školy jde dokonce o 86% zodpovědnost)“ (Šťastnová, Vymětalová, Matějková, 1999, s. 40). Na jiném místě se píše, že „oblast jazykové přípravy naplňují zaměstnavatelé – podle svého názoru – z více než 160%. To znamená, že se rozvoji a zkvalitňování této dovednosti věnují v daleko větší míře, než jim přísluší. Zodpovědnost za rozvoj této dovednosti určili školám a to z 80%. Jak je vidět, jsou zaměstnavatelé s výsledky této školní přípravy značně nespokojeni a jsou nuceni zajišťovat sami její řádné osvojení.“ (Šťastnová, Vymětalová, Matějková, 1999, s. 42).

Zdá se – a vyplývá to i z nejnovějších výsledků studií a analýz NÚOV – že v poslední době jsou zaměstnavatelé o něco více spokojeni s úrovní ovládnutí cizích jazyků mezi svými zaměstnanci z řad absolventů VŠ, než tomu bylo v 90. letech 20.

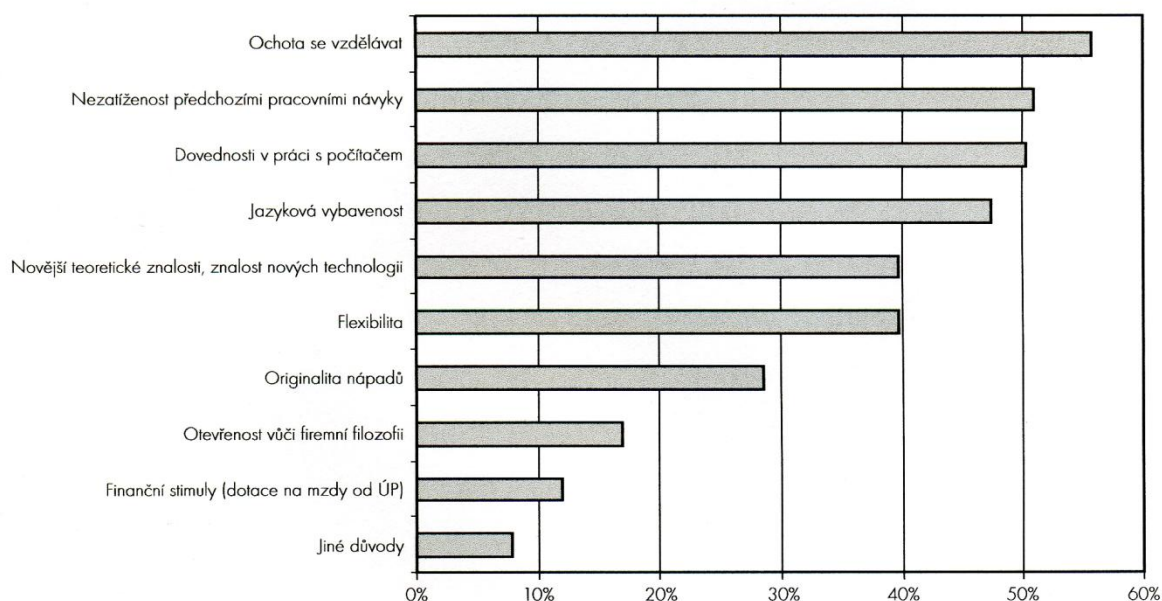
století. Nadále jí však přikládají vysokou důležitost a zároveň ji stále uvádějí mezi těmi kompetencemi, na které by se podle jejich názoru měly školy všech stupňů včetně vysokých více zaměřit. Zmiňované studie prokazují, že míra ovládnutí cizích jazyků nebývá dostatečná zejména u absolventů škol neekonomického zaměření. Podle výsledků analýzy inzertní nabídky zaměstnání (srov. Šťastnová aj., 2008) se ovládnutí cizího jazyka, zejména angličtiny, předpokládá u vysoce kvalifikovaných povolání (ředitelé, vedoucí pracovníci, vysoce kvalifikované profese). Nejvyšší nárůst požadavků v této oblasti byl zaznamenán u vysoce odborných a technicko-administrativních profesí. Jazyková vybavenost je stále častěji vyžadována i od pracovníků administrativních a nižších technických profesí. Požadavky na zběhlost v cizích jazycích mezi zaměstnavateli v poslední době vzrostly i přesto, že v jiných sledovaných oblastech, jako jsou např. nároky na praxi, dosažené vzdělání apod., se vzhledem k situaci na trhu snížily. Výrazným trendem na trhu práce v posledních čtyřech letech je markantní snížení nezaměstnanosti a mnohem větší ochota zaměstnávat čerstvé absolventy²⁸.

Za povšimnutí stojí, že přes přetrvávající nespokojenost s úrovní cizojazyčné přípravy na VŠ je zběhlost v cizích jazycích v poslední době uváděna jako jeden z důvodů pro přijímání absolventů vedle nezátíženosti předchozími pracovními návyky, dovedností v práci s počítačem, ochoty dále se vzdělávat aj. (srov. obr. 3 níže). Je tedy zřejmé, že úroveň jazykové vybavenosti se u nejmladší generace stále zvyšuje, i když prozatím není dostačující. Jedním z důvodů je, že současní mladí lidé jsou ke zdokonalování se v cizích jazycích více motivováni. Jejich vzrůstající zájem zejména o zdokonalování se v angličtině potvrzují i analýzy názorů pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol. Podle nich se rok od roku zvyšuje počet mladých lidí odcházejících za prací do zahraničí, což souvisí jednak s otevřením evropských trhů práce ve spojitosti se vstupem ČR do EU, jednak se snahou mladých lidí zlepšit své komunikační schopnosti v cizích jazycích.

Šetření provedené mezi personálními agenturami ukázalo, že zaměstnavatelé upřednostňují především aktivní ovládnutí jazyka a schopnost dorozumět se v něm. U některých pozic může být dokonce kladen větší důraz na cizí jazyk než na odbornost. Dle personálních agentur je třeba více motivovat studenty k tomu, aby využívali všech

²⁸ Považujeme za nezbytné na tomto místě podotknout, že analýzy a studie NÚOV, ze kterých zde čerpáme, vycházejí z dat shromážděných v období před nástupem ekonomické recese, která se v ČR začala projevovat až koncem roku 2008.

dostupných možností účastnit se různých stáží a pobytů v zahraničí, které jim pomohou rozšířit a prohloubit cizojazyčné kompetence.



Obr. 3 Důvody pro přijímání absolventů (Úlovcová aj. 2008, s. 13)

Zjištění, že nejčastěji požadovaným cizím jazykem na trhu práce je angličtina, není překvapující vzhledem k jejímu současnému postavení v mezinárodní komunikaci. V inzertní nabídce zaměstnání v tisku byl požadavek na její aktivní ovládnutí nejčastěji zaznamenán u následujících profesí (Šťastnová aj., 2008, s. 17-18):

- pracovníci pasových odd., celníci – 96,6 %
- vědeckí pracovníci v oblasti matematiky, statistiky – 96,7 %
- informatici, inženýři IT – 93,3 %
- bezpečnostní technici – 75,5 %
- techničtí inženýři – 65,7 %
- technici IT – 64,7 %
- vedoucí útvarů, manažeři – 56,2 %

V nabídce zaměstnání na internetu bylo aktivní ovládnutí angličtiny nejčastěji zaznamenáváno u těchto profesí (Šťastnová aj., 2008, s. 35-36):

- letecký a lodní personál – 88,9 %
- odborní pracovníci ve společenských vědách – 84,6 %
- odborní administrativní pracovníci – 83,3 %
- programátoři – 77,7 %
- celní a daňoví pracovníci – 77,3 %

- technici IT – 73,7 %
- vědečtí pracovníci v oblasti matematiky, statistiky – 73,0 %
- techničtí inženýři – 72,8 %
- vedoucí pracovníci, manažeři – 63,2 %

Kromě toho, že zběhlost v cizích jazycích se řadí mezi ty klíčové kompetence, na jejichž rozvoj by se podle zaměstnavatelů měly více zaměřit školy všech stupňů, zaujímá tato kompetence první místo mezi těmi znalostmi a dovednostmi zaměstnanců, jejichž význam podle zaměstnavatelů v budoucnosti dále poroste. Prioritní cíle škol by měly zahrnovat přípravu takových absolventů, kteří budou mít dobrou perspektivu uplatnění na trhu práce, a to z dlouhodobého hlediska. Součástí takovéto komplexní přípravy by tedy mělo být i kvalitní vzdělávání v cizích jazycích, především v angličtině, ale zdaleka ne pouze v ní. Vždyť i cílem kulturní a jazykové politiky Evropské unie je plurilingvismus, tj. ovládnutí mateřského jazyka a minimálně dvou cizích jazyků a jejich kultur za účelem všestranné spolupráce a porozumění mezi jednotlivými národy a národnostmi obývajícími společný evropský prostor. Důraz na anglický jazyk samozřejmě souvisí se současnou pozicí tohoto jazyka, který je vnímán jako moderní *lingua franca*.

Zodpovědnost za kvalitní jazykovou přípravu na školách nesou především vyučující cizích jazyků. Aby mohli své žáky a studenty dobře připravit pro trh práce z hlediska cizojazyčných kompetencí, měli by se seznámit s tím, jaké požadavky trh práce z tohoto hlediska má. Vzhledem k tomu, že komplexní příprava budoucích absolventů pro trh práce spadá do oblasti odborného vzdělávání, jde v případě cizích jazyků o vyučování odborného jazyka (nebo též jazyka pro specifické účely – více viz kap. 2.3). Kvalitní a efektivní jazykové vzdělávání pro uplatnění na trhu práce by se mělo opírat o analýzu potřeb budoucích zaměstnavatelů. Díky analýze potřeb, kterou tvůrci odborných jazykových kurzů provedou společně s odborníky z praxe, je možné zcela konkretizovat požadavky na cizojazyčné kompetence pro určité profese nebo pracovní pozice a následně naplánovat takový jazykový kurz, který bude potřebám praxe skutečně odpovídat. Při tom je možné vyhýbat se stále běžně užívaným laickým a vágním pojmům jako např. „aktivní/ pasivní/komunikativní znalost jazyka“. Dnes jsou už obecně přijímané úrovně jazyka, kde jsou jazykové kompetence vymezeny způsobem, který je srozumitelný i neodborné veřejnosti – viz *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Považujeme za důležité propagovat povědomí

o tomto materiálu, kromě jiného i za účelem používání deskriptorů, se kterými pracuje, pro definici jazykových kompetencí potřebných pro výkon profese nebo pracovní pozice. Práce s těmito deskriptory je již běžná v případě sestavování sylabů pro kurzy odborného cizího jazyka na vysokých školách nefilologického zaměření a přispívá ke standardizaci vysokoškolské jazykové přípravy v celoevropském měřítku (srov. Neuwirthová, 2006, s. 34-37). Problematice a specifikům vysokoškolské výuky cizích jazyků se zaměřením na angličtinu se věnujeme v kapitole 2.3.

2 SPECIFIKA VÝUKY CIZÍM JAZYKŮM V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se věnujeme aspektům vysokoškolského vzdělávání. Stručně charakterizujeme cíle vzdělávání na VŠ s přihlédnutím k jeho evropskému kontextu (část 2.1), věnujeme pozornost specifikům vzdělávání na VŠ se zřetelem k výuce cizích jazyků (část 2.2) a podrobněji se zabýváme problematikou odborného anglického jazyka jak z hlediska historických i současných pohledů na pojetí jeho výuky prezentovaných v odborné literatuře, tak v souvislosti s kontextem a cíli této disertační práce (část 2.3).

2.1 Cíle vysokoškolského vzdělávání

V části 1.3 jsme se zmínili o postavení vysokých škol, jak je chápáno v *Bílé knize* (2001) a v *Bílé knize terciárního vzdělávání* (2009). Na tomto místě bychom nejprve rádi připomněli základní cíle evropského vysokoškolského vzdělávání v současné době. Níže se budeme podrobněji věnovat specifikům vzdělávání a výuky v rámci této sféry vzdělávání s přihlédnutím k výuce cizích jazyků.

Cílem současných vysokých škol je připravit své budoucí absolventy tak, aby byli schopni uplatnit se na evropském trhu práce a stali se zaměstnatelnými (Bílá kniha 2001, s. 43). Důraz na propojení vzdělávání s požadavky trhu práce se v posledním desetiletí stupňuje a je zakotven v řadě celoevropských strategických dokumentů týkající se vzdělávací politiky EU a potažmo jednotlivých států. Naléhavou potřebu reflektovat specifika měnícího se trhu práce v oblasti vysokoškolského vzdělávání vyjadřuje mimo jiné komuniké z konference v Leuven/Louvain-la-Neuve, které stanovuje priority vzdělávací politiky EU pro nadcházející desetiletí. Mezi nimi se nadále objevuje celoživotní vzdělávání a příprava budoucích absolventů pro uplatnění na evropském trhu práce, což pro instituce terciárního vzdělávání znamená úzce spolupracovat se zaměstnavateli a reagovat na jejich požadavky (srov. *The Bologna Process 2020*, 2009, s. 3).

Za zajímavý považujeme postřeh zmíněný ve výzkumné zprávě Tollingerové (2000), který se vztahuje k prioritám vysokoškolské politiky. Z výzkumu provedeného v letech 1998-1999 paralelně ve 14 zemích světa včetně ČR vyplývá, že podle českých akademických pracovníků by nejvýznamnější prioritou vysokoškolské politiky měla být příprava studentů na povolání. V rámci celé Evropy se za nejnaléhavější úkoly

vysokých škol považují příprava studentů na povolání společně s ochranou svobody vědeckého bádání, zatímco v celosvětovém měřítku vede podpora vědeckého výzkumu a obrana národních zájmů (srov. Tollingerová, 2000, s. 74-75). Je tedy zřejmé, že vnímání prioritních cílů vysokých škol učiteli, kteří na nich působí, je v Evropě v souladu s prioritami zakotvenými v závazných dokumentech vztahujících se k vysokoškolské vzdělávací politice.

Celoevropské cíle v oblasti vzdělávání jsou kontinuálně rozpracovávány ve strategických dokumentech vlád a parlamentů jednotlivých zemí EU. V ČR jsou poslání, funkce, správa, organizace a činnost vysokých škol legislativně zakotveny v *Zákonu o vysokých školách, 111/1998 Sb.*

Vládní a legislativní dokumenty se stávají východiskem pro zpracování plánů dlouhodobého rozvoje jednotlivých vysokých škol. V případě Univerzity Pardubice (UPa) jde pro aktuální období o dokument s názvem *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Univerzity Pardubice na období 2006 – 2010 (Dlouhodobý záměr, 2005)*. V kapitole *Internacionalizace činnosti univerzity* se UPa „hlásí k naplňování cílů Boloňského procesu, transparentnosti a vzájemné srovnatelnosti terciárního vzdělávání“ (*Dlouhodobý záměr, s. 7*) a mezi prioritami kromě jiného uvádí zapojení univerzity do mezinárodních programů nebo mobilitu studentů a akademických pracovníků. Podpora a zvyšování cizojazyčné komunikativní kompetence jak studentů, tak akademických a administrativních pracovníků patří mezi priority UPa dlouhodobě. Tato škola patří mezi ty evropské univerzity, které usilovně pracují na harmonizaci bakalářských a magisterských programů při respektování národních, regionálních či institucionálních specifíků (srov. též Neuwirthová, 2006, s. 31).

Kromě toho, že obecné a dlouhodobé cíle vysokoškolského vzdělávání jsou zakotveny v mezinárodních i národních vládních a legislativních dokumentech, které instituce terciárního vzdělávání musí respektovat, existují i konkurenční důvody pro to, aby si vysoké školy samotné stále více uvědomovaly nutnost dobře své budoucí absolventy připravit pro uplatnění na trhu práce. Nabídka studijních programů a oborů se s rostoucím počtem nově vzniklých vysokých škol univerzitního i neuniverzitního typu v posledních dvou desetiletích velmi rozšířila. V naší zemi je jedním z nezanedbatelných faktorů ovlivňujících rozhodnutí uchazečů o vysokoškolské studium pro tu či onu konkrétní školu možnost uplatnění absolventa daného oboru

v regionu působnosti školy. Tento fakt je jedním z důvodů, proč vysoké školy postupně věnují stále větší, i když prozatím ne zcela dostatečnou pozornost požadavkům trhu práce a spolupráci s potenciálními zaměstnavateli jejich budoucích absolventů. Za tímto účelem také vznikají instituce a organizace zastřešující spolupráci vysokých škol s orgány regionálních samospráv, hospodářskými komorami, úřady práce, podniky a firmami podnikajícími v regionech jejich působnosti apod. UPa a Statutární město Pardubice v této souvislosti v r. 2003 založily obecně prospěšnou společnost pod názvem Institut rozvoje evropských regionů. Aktivitu, které Institut zaštiťuje, zahrnují podporu celoživotního vzdělávání, rozšiřování poznatků, informací a vědomostí, podporu přístrojového, informačního a prostorového vybavení výchovných, vědeckých a výzkumných činností, provozování a organizování školící a vzdělávací činnosti a mnoho dalších činností. Jedním z projektů Institutu byl průzkum a analýza dalšího profesního vzdělávání v Pardubickém kraji (více viz sborník z konference věnované tomuto tématu, vydaný pod názvem *Analýza dalšího profesního vzdělávání v Pardubickém kraji*, 2007).

Se stoupající mobilitou studentů i odborníků pracujících v různých profesích, s rostoucími požadavky na mezinárodní kompatibilitu univerzitní výuky a také v souvislosti s globalizačními tendencemi ve všech sférách života moderní společnosti stoupají nároky na jazykovou vybavenost všech občanů, vysokoškolsky vzdělaných odborníků především. Důvody pro co nejkvalitnější jazykovou přípravu studentů vysokých škol, zejména nefilologicky zaměřených, jsou tedy naprosto zřejmé a zdůrazňují je i zaměstnavatelé a pracovníci institucí zabývajících se trhem práce a jeho rozvojem.²⁹ Specifikům výuky CJ na VŠ se budeme věnovat v následující kapitole. Na tomto místě bychom rádi připomněli, jak specifická vysokéškolské výuky z obecného hlediska vnímá Vašutová: „Výuka na vysoké škole má svá specifika, kterými se odlišuje od pojetí výuky na nižších úrovních vzdělávání... Od vysokoškolského učitele se především očekává, že jeho výuka je náročná ve smyslu požadavků terciární úrovně vzdělávání. Méně však již je to výuka reflektující vzdělávací zájmy a potřeby vysokoškolských studentů vzhledem k jejich budoucí profesi.“ (Vašutová, 1999, str. 185). Jsme přesvědčeni, že potřeby studentů s ohledem na jejich budoucí profesní uplatnění by měly být reflektovány i ve výuce CJ. Vedle cílů, které jsme popsali v Úvodu, je záměrem této práce zdůraznit nezbytnost analýzy potřeb pro výuku CJ na

²⁹ viz též kapitola 1.4 Potřeby ve vzdělávání a trh práce

VŠ, uvést příklady těch metod a nástrojů pedagogického výzkumu, které jsou vhodné pro analýzu potřeb pro kurzy CJ, a seznámit s výsledky a závěry empirického šetření, při kterém byly použity.

2.2 Specifika vzdělávání na VŠ se zřetelem k výuce cizích jazyků

Poté co jsme v přecházející části stručně charakterizovali základní cíle vysokoškolského vzdělávání, budeme nyní věnovat pozornost některým specifickým aspektům vzdělávání a výuky na VŠ³⁰, a to z obecného hlediska s přihlédnutím k vysokoškolské přípravě v cizích jazycích.

Specifika výuky na VŠ vyplývají z poslání a vzdělávacích cílů škol tohoto stupně.³¹ Vašutová (2002) připomíná, že přes značné množství různých teorií a modelů vysokoškolské výuky existují společné rysy objevující se v různých přístupech k ní, jako jsou vysoká míra abstrakce, intelektuální činnosti vyšší úrovně, vysoká míra samostatnosti v úsudcích, interpersonální vztahy na bázi koležiality, kooperace, úcty a sebeúcty, akademická kultura zahrnující model chování a duch prostředí (viz Vašutová, 2002, str. 54). Našemu osobnímu přístupu vyhovuje zejména vnímání výuky jako vytváření podmínek pro příznivé učení – facilitace, kdy učitel usiluje o to, aby se studenti učili snadno, a snaží se tedy diagnostikovat jejich styly učení, pomáhat jim odhalovat zdroje chyb a nepochopení, bere v úvahu jejich vzdělávací potřeby, zájmy a předpoklady (srov. tamtéž, s. 56).

Vysokoškolští učitelé mají specifické pedagogické role (srov. Příloha 1, Pedagogické role VŠ učitele) a kompetence, které se v mnohých aspektech liší od rolí a kompetencí učitelů jiných stupňů a forem vzdělávání. Model uvedený v příloze uvádí 12 pedagogických rolí, ze kterých za nejpodstatnější z pohledu vyučujícího CJ na VŠ považujeme role tvůrce a organizátora kurzů a výuky, facilitátora a hodnotitele. Kromě vědeckovýzkumných kompetencí, které jeho profesi předpokládá, je nositelem specifických pedagogických kompetencí, z nichž vedle kompetence odborně-předmětové osobně považujeme za nejdůležitější kompetence v oblasti projektování kurzů a výuky, kompetence sociální a komunikativní, kompetence v oblasti strategií

³⁰ S ohledem na zaměření a rozsah této práce ponecháváme zde stranou vymezení pojmového aparátu, jak je uveden např. v Zákonu o vysokých školách, 111/1998 Sb, stejně jako definice základních termínů vysokoškolské pedagogiky a didaktiky (terciární a vysokoškolské vzdělávání, vzdělávání a výuka, učení a studium apod., srov. např. Vašutová, 2002).

³¹ viz 2.1

hodnocení studentů, manažerské kompetence a kompetence vztahující se k reflexi vlastní práce a sebehodnocení.³² **Vysokoškolští studenti** se od studentů/žáků nižších stupňů škol rovněž liší v řadě aspektů svých rolí a charakteristik. Pro tyto studenty je typické, že jako osobnosti se rychle mění pod vlivem sociálních, kulturních, politických i ekonomických změn ve společnosti. Jednou z charakteristických rolí vysokoškolského studenta je role klienta, kdy se student „stává odběratelem vzdělávacího programu..., očekává, že vysoká škola ho připraví pro úspěšný výkon profese nebo zaměstnání nebo ho vybaví expertními znalostmi v oboru“ (Vašutová, 2002, s. 159).

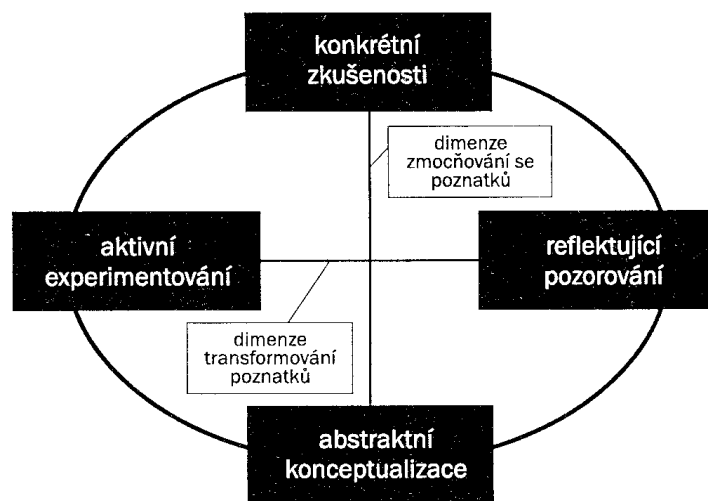
Z toho, co jsme uvedli v části 2.1 této kapitoly, vyplývá, že v dnešní době je jedním z nezbytných předpokladů úspěchu v profesním životě vysokoškolsky vzdělaného člověka ovládnutí cizích jazyků, a to zejména angličtiny, pro účely profesního uplatnění tedy odborné angličtiny³³. Stejně jako mezi studenty v ostatních stupních a formách vzdělávání i mezi vysokoškolskými studenty existují značné individuální rozdíly z hlediska typu osobnosti, zájmů a zálib, motivace ke studiu, vzdělávacích potřeb, stylů učení atd., což samozřejmě platí i pro oblast jazykového vzdělávání³⁴.

Styly učení vysokoškoláků byly analyzovány a klasifikovány řadou odborníků – v ČR mezi ně patří J. Mareš, k předním světovým odborníkům v této oblasti patří americký psycholog D. A. Kolb, jehož klasifikace kognitivních stylů vysokoškoláků bývá jednou z nejčastěji prezentovaných v odborné literatuře (srov. Vašutová, 2002, str. 172-173). Kromě toho Kolb rozvinul zkušenostní teorii učení (viz Mareš, 1998, s. 21-25), která předpokládá, že učení je cyklický proces, jehož východiskem je lidská zkušenost, přičemž způsob učení se navíc proměňuje s věkem člověka. Kolb vypracoval model cyklu zkušenostního učení, jehož grafické znázornění ukazuje obr. 4.

³² S ohledem na rozsah a zaměření práce se otázce pedagogických kompetencí věnujeme pouze okrajově, přičemž vycházíme především z klasifikací Walterové (2001), Vašutové (2002) a Kyriacou (1996).

³³ k pojetí odborného anglického jazyka a jeho postavení ve výuce angličtiny na VŠ viz 2.3

³⁴ srov. 2.3



Obr. 4 Kolbův model zkušenostního učení (Mareš 1998, s. 22)

Mareš (1998) dále připomíná, že Kolb zároveň uvažuje o tom, jak se styly učení proměňují s věkem. V průběhu etapy specializování (16-40 let), do které spadá i vysokoškolské studium, je podle něho pro člověka charakteristické větší množství stylů učení, získávání bohatých životních zkušeností a vnímání vlastního „já“ jako způsobu integrace se světem. Právě nové životní situace, které život vysokoškolského studenta přináší, jsou zdrojem nových zkušeností, se kterými je nutné při vysokoškolské výuce počítat a na které je třeba odkazovat. Jde především o nové pracovní a odborné zkušenosti, které stále více studentů – zejména ve vyšších ročnících VŠ – získává díky zaměstnání nebo práci na částečný úvazek, které si hledají, aby se alespoň částečně osvobodili od ekonomické závislosti na rodičích (živitelích) a také aby získávali praktické zkušenosti ve svém oboru. Náplň práce některých pracujících či podnikajících studentů zahrnuje komunikaci v angličtině a jejich vlastní zkušenosti s užíváním tohoto jazyka v pracovní oblasti jsou cenným zdrojem informací pro analýzu komunikativních potřeb budoucích absolventů daného studijního oboru.

Považujeme za důležité na tomto místě zdůraznit, že vzdělávání studentů VŠ nespadá do oblasti **vzdělávání dospělých**. Vysokoškolští studenti jsou dospělí z hlediska formálního a právního, protože překročili věkovou hranici 18 let, nikoliv však z hlediska andragogiky nebo psychologie vzdělávání dospělých. **Andragogika**³⁵ definuje termín **dospělý** jako „jedinec, který dosáhl biologické, psychické, ale zejména

³⁵ „Věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací.“ (Bednaříková 2006a, s. 10)

sociálně-ekonomické zralosti“ (Bednaříková, 2006a, str. 10). Z pohledu andragogiky jsou dospělí ty osoby, „které ukončily školní přípravu na své budoucí povolání a vstoupily na trh práce“ (tamtéž, s. 55). Přesto se domníváme, že je vhodné a užitečné přenášet některé teoretické principy, metodologické zásady i praktická doporučení z oblasti andragogiky a psychologie vzdělávání dospělých do vysokoškolského vzdělávání. Podle našeho názoru sem kromě jiného patří doporučení vztahující se k **motivaci** studentů, jak je shrnul Hartl (1999), který se specializuje na pedagogickou psychologii dospělých. Podle něho „lektor učící se nejlépe motivuje, pokud:

- umožňuje učícím se od začátku pracovat se smysluplnými úkoly,
- povzbuzuje učící se, aby dokázali úspěšně odhalovat povahu daných úkolů, témat či problémů, především vztahy mezi jejich jednotlivými prvky,
- dbá, aby učivo bylo v souladu s osobními zájmy učících se,
- prostřednictvím vyučování poskytuje učícím se takové zážitky a takové souvislosti, aby u nich vznikla připravenost k učení, která se skládá z ochoty a pohotovosti k učení.“ (Hartl, 1999, s. 207-208)

Tato doporučení lze jistě beze zbytku přijmout pro práci vysokoškolského učitele, a to i vyučujícího cizích jazyků. Jsou v souladu s přístupem orientovaným na studenta (*learner-centred approach*), který klade důraz na jeho individuální zájmy a potřeby, flexibilní přístup vyučujícího k metodám a jejich kombinacím, změny v tradičních rolích vyučujícího a tradičním pojetí výukových a studijních materiálů apod.³⁶

Motivace samozřejmě zdaleka nesouvisí pouze s dobrou znalostí vzdělávacích potřeb studentů ze strany vyučujícího. Ve vysokoškolském vzdělávání je motivace jedním z velmi sledovaných faktorů vztahujících se ke kvalitě vysokoškolské výuky a úspěšnosti studentů. Hartl a Hartlová (2004) upozorňují, že pojem motivace je v psychologii zatím značně nejednotný a je „nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu;...v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti“ (Hartl a Hartlová, 2004, s. 328).

Motivaci je možné klasifikovat z různých hledisek. Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že nejčastější je klasifikace motivace v souvislosti s dělením potřeb na primární (tj. biogenní, instinktivní, organické, viscerogenní či vrozené) a sekundární (tj. naučené, sociogenní, získané). Z jiného pohledu je možné klasifikovat motivaci na vnitřní

³⁶ viz též 2.3.1

(intrinsickou, z angl. *intrinsic*), která vychází z vnitřních motivů jedince, ať už vědomých či podvědomých a kterou lze považovat za nejhodnotnější z hlediska učení, a vnější (extrinsickou, z angl. *extrinsic*), jež je ovlivněna podněty zvnějšku. Motivace vnitřní a vnější se u člověka velmi často vyskytují v kombinaci.

Vašutová uvádí motivaci do souvislosti se studijními strategiemi vysokoškolských studentů a zdůrazňuje, že učitelé by měli nejvíce podporovat motivaci vnitřní, která odpovídá strategii cílené k učení za účelem poznání (srov. Vašutová, 2002, str. 166).

Motivaci ve vyučování cizím jazykům se podrobně věnuje Z. Dörnyei (2001). Připomíná, že výzkum zaměřený na motivaci k učení se cizím jazykům byl zahájen v Kanadě, jedné z mála bilingvních zemí světa, kde obyvatelstvo je „oficiálně“ rozděleno na mluvčí dvou silných světových jazyků, angličtiny a francouzštiny (srov. Dörnyei, 2001, s. 15). Výsledky kanadského výzkumu, poprvé publikované v r. 1972, se staly podnětem pro podobně orientované výzkumy v dalších zemích celého světa. Dörnyei spatřuje největší přínos prezentované teorie v tom, že přináší širší pojetí motivů k učení se cizím jazykům v porovnání s tradičním duálním rozdělením na motivy integrační, tj. takové, které jsou vedeny snahou integrovat se do komunity lidí, kteří hovoří jiným jazykem, a motivy instrumentální, díky nimž je učení se cizím jazykům spojováno primárně s potencionálními pragmatickými výhodami vyplývajícími z jejich ovládnutí. V 90. letech 20. stol. došlo v psychologických teoriích učení se cizím jazykům k posunu v tom smyslu, že výzkumníci se snažili překrýt propast mezi obecnými motivačními teoriemi v pedagogické psychologii a teoriemi vztahujícími se k učení se cizím jazykům a zdůrazňovali, že je třeba nepřehlížet i jiné než sociální dimenze tohoto procesu.³⁷

Problematice motivace se věnuje i psycholožka a lingvistka C. Muňoz, zaměřující se především na osvojování cizích jazyků. Podle Muňoz (2002, s. 33) je jedním z předpokladů úspěchu v učení nejen fakt, že učící se je motivován, ale i to, že si svou vlastní motivaci uvědomuje, zná faktory, které jeho vlastní motivaci nejvíce ovlivňují, a zároveň dokáže těchto faktorů co nejlépe využít pro úspěch ve svém učení. Větší motivace totiž vede k většímu úsilí a vytrvalosti při studiu, a tím i k lepším výsledkům. Typologie motivace, se kterou pracuje Muňoz, zahrnuje dva základní typy motivace zmiňované výše (vnitřní a vnější). Mezi vnějšími motivy při učení se CJ uvádí takové podněty, jako jsou lepší práce, kariéerní postup nebo možnost studia v cizím jazyce.

³⁷ podrobněji viz Dörnyei, 2001, s. 16-23

Názory týkající se motivace vysokoškolských studentů, které vzhledem k zaměření této práce a také s ohledem na specifický kontext své vlastní pedagogické praxe považujeme za nejpodstatnější, lze shrnout takto:

- Souhlasíme s názorem Vašutové (2002), že učitelé by měli podporovat především vnitřní motivaci studentů, a jsme přesvědčeni o tom, že znalost vzdělávacích potřeb studentů v oblasti výuky CJ na VŠ je nejen předpokladem tvorby kvalitního a efektivního jazykového kurzu, ale i faktorem ovlivňujícím motivaci studentů. Jestliže vyučující i student CJ vědí, v jakých situacích a za jakým účelem bude absolvent jazyk používat a co se pro to potřebuje naučit, lze očekávat, že se to odrazí i v přístupu studenta ke studiu jazyka. Podle našeho názoru je nezbytné zapojit do analýzy potřeb studenty samotné, protože je-li člověk aktivním účastníkem procesu učení, tj. částečně rozhoduje o tom, co a jak se má učit, vnímá proces učení i jako svou vlastní zodpovědnost, a tím se zvyšuje i jeho vnitřní motivace k učení. I proto byli studenti oboru IT jednou z cílových skupin v rámci našeho výzkumu (k metodologii výzkumu a výběru do výzkumných souborů viz kapitola 3.1).
- Pokud jde o vnější motivaci, z vlastní praxe víme, že v případě studia CJ na technicky zaměřených fakultách jde často o problematickou otázku. Navzdory obecně chápaným a výše prezentovaným důvodům pro nutnost absolventů VŠ ovládat CJ i přes důraz na výuku CJ v dlouhodobých cílech rozvoje univerzity a VŠ je stále mezi studenty i akademickými pracovníky technických fakult častý názor, že je třeba věnovat se především studiu odborných předmětů a CJ jsou méně důležité. Tento přístup se někdy odráží i v tvorbě studijních plánů³⁸.
- Považujeme za zajímavé uvést na tomto místě názor některých autorů prezentovaný předním odborníkem na lingvodidaktiku AJ J. Scrivenerem (2006). Podle tohoto názoru se snaha motivovat studenty ke studiu jazyka často rovná úsilí vynakládanému na „strkání slona do schodů“ („*pushing an elephant up the stairs*“) a někdy „nejlepší motivace je žádná motivace“. „Je paradoxem, že mnoho učitelů cítí zodpovědnost za motivaci svých studentů

³⁸ srov. např. FEI UPa, obor Informační technologie – v bakalářském programu celkem čtyři semestry AJ, ale předmět je vždy zakončen pouze zápočtem s hodnotou 2 kreditů – viz Příloha 4: FEI – Studijní plány

při hodinách, když ve skutečnosti může být vlastně pro jednoho člověka nemožné motivovat druhého.“ (Scrivener, 2006) Domníváme se, že tento názor je aplikovatelný na výuku CJ na VŠ. Vysokoškolský student by podle našeho mínění měl skutečně mít dostatečnou vnitřní motivaci ke studiu cizích jazyků, zejména angličtiny. V praxi tomu tak často není, přestože student VŠ „je relativně nezávislý na učiteli. Očekává se od něho vyšší míra samostatnosti a osobní zodpovědnosti při získávání vědomostí a dovedností...“ (Vašutová, 2002, s. 37).

Svá specifika mají ve vysokoškolské výuce také **výukové cíle** (obecné cíle vysokoškolského vzdělávání jsme uvedli v první části této kapitoly), které se promítají do profilů absolventů. Podle Vašutové (2002) oblast výukových cílů z různých důvodů nenachází potřebnou odezvu v praktických aplikacích na VŠ v ČR. V našich podmínkách ve výukových cílech dominuje kognitivní oblast rozvoje osobnosti, i když zde zřejmě dojde ke změnám vzhledem k měnícímu se kontextu terciárního vzdělávání. Systematický výklad o výukových cílech ve VŠ vzdělávání podal v 80. letech 19. stol. P. Byčkovský. V oblasti kognitivních cílů se přitom opíral o Bloomovu taxonomii, z jejíž revidované verze řadí na poslední, vrcholovou úroveň poznávacího procesu syntézu se v současné době vychází (srov. Vašutová, 2002, s. 201-204).

Z Bloomova pojetí kognitivních cílů vychází také známá taxonomie učebních úloh D. Tollingerové (srov. Maňák a Švec, 2003, Kalhous a kol., 2002, Vašutová, 2002 aj.). Zajímavý přístup k vymezení úloha na VŠ v pojetí Lagutkeho a Thomase prezentuje Vašutová (2002). Na rozdíl od pojetí D. Tollingerové, v němž dominují myšlenkové operace s cílem rozvíjet kognitivní a intelektovou stránku osobnosti, jejich přístup je založen na definovaných učebních aktivitách s cílem rozvíjet přenositelné dovednosti (Vašutová, 2002, s. 206-209).

Je třeba podotknout, že výukové cíle vysokoškolského vzdělávání zdaleka nelze redukovat pouze na cíle kognitivní, přestože tato oblast je na tomto stupni vzdělávání všeobecně považována za prioritní. Rovněž v literatuře zaměřené na vzdělávání na VŠ je spíše kladen důraz na vysokoškolskou didaktiku než např. na oblast výchovy. Z důvodu harmonického rozvoje osobnosti studenta a v souladu s humanistickými přístupy ke vzdělávání mají však ve výuce na VŠ důležitou roli také výchovné cíle. Souhlasíme s M. Sirotovou (2007), která uvádí: „Výchovné působení vysokoškolského učitele je stejně důležité jako jeho vědeckovýzkumná a výuková činnost. Každý učitel

by měl dokázat používat takové strategie a ve své práci volit takové metody, aby zabezpečoval rozvoj osobnosti studenta po všech stránkách...Humanizace a demokratizace výchovy a vzdělávání vychází z přirozeného respektování osobní svobody, důstojnosti a individuality člověka...Výsledkem [takto orientované vysokoškolské výchovy] je potom osobnost – člověk, který s vědomím vlastní hodnoty respektuje i hodnotu jiných lidí a je zárukou humanizace mezilidských vztahů a společnosti.“ (Sirotová, 2007, s. 107).

Cíle vysokoškolské výuky cizím jazykům (CJ) vyplývají z toho, že prioritou vzdělávání na VŠ je příprava na povolání³⁹, která je specializovaná a vysoce odborně zaměřená. Proto také ve výuce CJ na VŠ převažuje důraz na odbornost, i když ji zároveň provází dilema vztahující se k ideálnímu poměru obecného a odborného jazyka ve výuce. S tím souvisí i diskuse o odbornosti vyučujících CJ, „zejména proto, že vyučující cizího jazyka se primárně vzdělává pro cizojazyčné vyučování, tzn. v oblasti didaktiky cizích jazyků, a velmi zřídka je zároveň odborníkem s expertní znalostí v dané oblasti.“ (Reimannová, 2008, s. 35). I tyto často diskutované otázky výuky CJ na VŠ a hledání odpovědí na ně byly podnětem pro náš vlastní výzkum a vznik této práce. Kromě toho cíle cizojazyčné přípravy na VŠ je možné formulovat pouze se znalostí potřeb studentů – budoucích absolventů specifického studijního oboru, a tyto potřeby je tedy nutné identifikovat a analyzovat, k čemuž naše práce směřuje.

Výše jsme se zmínili o tom, že výukové cíle ve vysokoškolském vzdělávání se promítají do profilů absolventů. Vzhledem k tomu, jaký důraz je v současné době kladen na přípravu budoucích absolventů VŠ v CJ⁴⁰, se domníváme, že by bylo vhodné uvádět cizojazyčné kompetence také v profilech absolventů. Při svém výzkumném šetření jsme se přesvědčili, že za tímto účelem je nezbytná užší spolupráce akademických pracovníků odborných fakult a vyučujících cizích jazyků⁴¹.

Zodpovědnost za kvalitní cizojazyčnou přípravu studentů vysokých škol nesou především vyučující CJ, kteří působí většinou v rámci pracovišť celouniverzitního nebo celofakultního typu nazývaných nejčastěji ústav cizích jazyků, jazykové centrum nebo centrum jazykové přípravy, případně na katedrách cizích jazyků jednotlivých fakult. Mezi hlavní úkoly a cíle těchto vyučujících patří připravovat, realizovat a vyhodnocovat

³⁹ viz 2.1

⁴⁰ srov. např. i *Národní plán výuky cizích jazyků MŠMT z r. 2006* v části 4 - Cizí jazyky v terciárním vzdělávání, s. 8-9

⁴¹ srov. 3.3.1.1

programy předmětů (kurzů), v jejichž průběhu studenti získají takové komunikativní kompetence v CJ, které jim umožní dobře fungovat především jako odborníkům na mezinárodním trhu práce, ale také jako občanům moderní společnosti globalizovaného světa.

Pokud jde o **organizační formy** vysokoškolské výuky, jejich specifika jsou dána především koncepcí studijního programu a organizačními podmínkami jednotlivých škol. Základními a typickými formami jsou obvykle přednáška, seminář, cvičení, exkurze a praxe (srov. Vašutová, 2002, s. 63, 87, 209-219). Pro výuku CJ je typickou formou (jazykové) cvičení⁴². Vzhledem k charakteru cizojazyčné výuky na VŠ je podle našeho názoru vhodné využívat organizačních forem běžných v jiných stupních a typech vzdělávání, např. sekundárním. Jde především o práci ve skupinách, projektové vyučování, individualizovanou výuku s podporou moderních technologií apod.⁴³

V souvislosti s organizační stránkou vysokoškolské výuky CJ považujeme za užitečné vrátit se na tomto místě k pojmu **kurz**, který jsme pro účely této práce definovali v části 1.3 jako program předmětu vyučovaného na VŠ v průběhu jednoho nebo více semestrů. Hovoříme tedy např. o kurzu odborného anglického jazyka, který chápeme jako předmět Anglický jazyk vyučovaný na VŠ nefilologického zaměření obvykle v průběhu více než jednoho semestru. V rámci svého vlastního vzdělávacího kontextu vnímáme výuku anglického jazyka pro obor IT na FEI UPa jako uzavřený kurz především ze dvou důvodů: a) Podmínkou pro to, aby si student mohl takový předmět zapsat, je splnění tzv. prerekvizit, tedy povinností stanovených pro absolvování předmětu, které musí být splněny před zápisem. Základní povinností je v tomto případě úspěšné absolvování předmětu Anglický jazyk v předcházejícím semestru.⁴⁴ b) Výuka v jednotlivých na sebe navazujících semestrech je koncipována tak, aby vycházela z obsahu, cílů a způsobilostí definovaných pro předměty bezprostředně předcházející (prerekvizity), aby tvořila uzavřený celek a aby z jejích cílů byl patrný progres, který je také součástí hodnocení.

⁴² Jazykové cvičení je specifická organizační forma cizojazyčné výuky na VŠ odlišná např. od laboratorních cvičení v technických nebo medicínských oborech, sólových cvičení v uměleckých oborech nebo cvičení a výcvikových soustředění ve sportovních oborech (srov. Vašutová, 2002, s. 93). Je také třeba odlišit význam pojmu *cvičení* v tomto smyslu od termínu používaného v didaktice CJ, kde cvičení znamená nácvik a slouží „ke zdokonalování a rozvíjení osvojovaných dovedností a k automatizaci návyků jako jejich součástí“ (Hendrich, 1988, s. 76, podrobněji ke cvičením a jejich typologii tamtéž, s. 316-353).

⁴³ srov. 3.4.2.3

⁴⁴ Pro přehlednost obsahují názvy předmětů čísla odpovídající příslušným semestrům studia, např. Anglický jazyk I, Anglický jazyk II atd., viz Příloha 4: FEI – Studijní plány, s. 18-20

Svá specifika mají ve vysokoškolské výuce také **výukové metody**, které vycházejí především z výukových cílů. Z podstaty cizojazyčné přípravy na VŠ a z cílů vysokoškolské výuky CJ⁴⁵ vyplývá, že jako nevhodnější lze doporučit aktivizující metody (srov. Maňák, Švec 2003, s. 105-130) a z nich především metody situační, metody inscenační a simulační didaktické hry (viz Mužik 2005, s. 115-118).⁴⁶ Mezi tyto metody lze zařadit i prezentace a studentské konference jako zvláštní formu „referátové výuky“ (srov. Vašutová 2002, s. 230-231).

V této části disertační práce jsme se zabývali některými typickými rysy vysokoškolského vzdělávání se zřetelem k výuce CJ. Zaměřili jsme se přitom na ta specifika, která považujeme za nejpodstatnější, a ta, která souvisejí se zaměřením této práce. Některým z těch, která souvisejí přímo z cizojazyčnou přípravou na VŠ, zejména s výukou odborného anglického jazyka, kterou se zabýváme, je třeba věnovat více pozornosti a prostoru. Z tohoto důvodu jsme je podrobněji zpracovali v následující části (2.3).

2.3 Odborný anglický jazyk a jeho výuka na VŠ

Jak jsme uvedli výše, podstata výuky odborného anglického jazyka na VŠ vyplývá ze základních cílů vysokoškolského vzdělávání, mezi které patří specializovaná a vysoce odborně zaměřená příprava na povolání. Je tedy zřejmé, že cíle odborně zaměřené výuky angličtiny se budou vztahovat především k pracovní oblasti (doméně) užívání jazyka. V souladu s humanistickými přístupy ke vzdělávání a z nich plynoucím požadavkem na harmonický rozvoj osobnosti studenta VŠ nelze však při výuce angličtiny – stejně jako jiných CJ – opomíjet ani ostatní oblasti užívání jazyka.⁴⁷

2.3.1 Odborný anglický jazyk – pojetí, vývoj a postavení ve výuce angličtiny

Na tomto místě je třeba vysvětlit pojem **odborný anglický jazyk**. Toto označení je zažité v českém vzdělávacím kontextu, termín běžný v anglosaském prostředí je *English for Specific Purposes, ESP* (pro odborný/é jazyk/y obecně pak *Language/s for Specific Purposes, LSP*). Pro účely této práce jsme se rozhodli držet termínu *odborný anglický jazyk*, i když jsme si vědomi, že není přesným obsahovým ekvivalentem jeho

⁴⁵ podrobněji viz 2.3

⁴⁶ srov. též 3.3.1.3 a 3.4.2.3

⁴⁷ k pojmu oblast/doména užívání jazyka viz též 2.3.3

anglického protějšku. Anglický termín *English for Specific Purposes* (*angličtina pro specifické účely*) je totiž širší, zahrnuje nejen angličtinu pro odborné účely ve smyslu vědy a techniky, ale i pro další účely. Pojem úcel je třeba na tomto místě vysvětlit s odkazem na historické souvislosti vývoje teorií i praktických přístupů a metod v oblasti vyučování/učení se⁴⁸ anglickému jazyku. Pro podrobný historický přehled⁴⁹ není na tomto místě prostor, zaměříme se proto především na souvislosti podstatné se zřetelem k zaměření této práce.

Odborné profesně orientované vzdělávání v anglickém jazyce (AJ) se začalo rozvíjet v 50.-60. letech 20. století, a to především v důsledku poválečného mezinárodního vědeckého, technického i ekonomického rozmachu, který vedl k dosud nebyvalé specializaci ve všech oborech. Zároveň se začalo rozvíjet cizojazyčné vzdělávání mimo školu v rámci kurzů zaměřených na dospělé. Prvky orientace na zvláštní/speciální/specifické cíle ve výuce AJ se objevovaly již mnohem dříve⁵⁰, ale teprve ve zmíněném období se této oblasti vyučování AJ začalo dostávat systematické pozornosti. Tehdy se také stal mnohem frekventovanějším a také akcentovanějším termín **analýza potřeb** (*needs analysis, needs assessment* – viz kap. 1.3), který se v oblasti výuky AJ poprvé objevil ve 20. letech 20. století (srov. West, 1994, s. 1).

Jak uvádějí Hutchinson a Waters (1992, s. 9-15), oblast ESP prošla od počátků svého rozvoje v 60. letech 20. stol. pěti hlavními fázemi. První fáze spadá do 60. a počátku 70. let a je spojována především s vydáním knihy *The Linguistic Sciences and Language Teaching* autorů Hallidaye, McIntoshe a Strevense v r. 1964. Jimi prezentované techniky deskriptivní lingvistiky bylo možné aplikovat na jazyk vědy a techniky a statistické metody obsažené v této knize se staly „municí pro učitele EST⁵¹, kteří se snažili přesvědčit své kolegy a nadřízené na katedrách AJ, že „vědecká angličtina“ se od „obecné angličtiny“ nebo „literární angličtiny“ neliší jen v tom, jakým

⁴⁸ Již dříve jsme se zmínili o tom, že čeština lexikálně nerozlišuje dostatečně jasně rozdíl mezi slovy *učit* a *učit se*, jako je tomu u anglických výrazů *teach* a *learn*. Z tohoto faktu plyne určitá stylistická neobratnost, která se často projevuje všude tam, kde je nutné při převodu do češtiny uvést a zároveň dostatečně odlišit oba významy. Zároveň se tato skutečnost odráží v terminologické nejednotnosti při používání českého ekvivalentu slova *learner*, kdy se kromě výrazů *žák* a *student* setkáváme např. se spojeními *učící se* nebo *ten, kdo se učí*. Vzhledem k zaměření této práce jsme se rozhodli pro ekvivalent *student*, který je běžný pro vzdělávací kontext VŠ.

⁴⁹ viz např. Howatt (2004), Nunan (2004), s. 182-186, Hendrich a kol. (1988), s. 256-277, Choděra (2001), s. 66-80

⁵⁰ Srov. např. Howatt (2004, s. 12 a 340), který připomíná, že první tištěné učebnice zaměřené čistě na výuku AJ jako cizího jazyka pocházejí z konce 16. století, avšak již z doby o století dříve jsou známé dvojjazyčné anglicko-francouzské manuály zaměřené na jazyk obchodníků s vlnou.

⁵¹ EST, *English for Science and Technology* – angličtina pro vědu a techniku

způsobem používá odbornou nebo specializovanou slovní zásobu (srov. Swales, 1988, s. 1). Halliday, McIntosh a Stevens (1964, s. 87-98) pracovali s kategorií registr⁵² (*register*), kterou definovali jako variantu jazyka závislou na způsobu, jakým je jazyk užíván v různých kontextech a situacích – na rozdíl od kategorie dialektu (*dialect*) jako variantě závislé na uživateli jazyka. Ve vyučování odborného jazyka – v tomto období se pracovalo spíše s pojmem *special language* (speciální jazyk) než s označením *specific language* (specifický jazyk), které se vžilo později – se prosazovala tvorba sylabu na základě analýzy registru (*register analysis*), přičemž tato analýza byla zaměřena především na zkoumání gramatiky a slovní zásoby a prováděna na úrovni věty. Tento přístup bývá často kritizován v souvislosti s komunikativními koncepcemi cizojazyčného vyučování⁵³, protože je limitující z hlediska rozvoje komunikativních dovedností studentů (srov. např. Hutchinson a Waters, 1992, s. 9-10 nebo Widdowson, 2003, s. 53-55).

Později, v 70. letech minulého století, se ve vyučování odborného AJ začal prosazovat nový přístup, a to pod vlivem posunu lingvistiky od věty jakožto výchozí jednotky ke zkoumání jazyka na úrovni promluvy neboli diskursu (*discourse*). Stejně jako v lingvistice, i v oblasti ESP se stala východiskem analýza promluvy (*discourse analysis*). V následujícím období, zhruba na přelomu 70. a 80. let, se stala klíčovým pojmem analýza cílové situace (*target situation analysis*), obvykle označovaná jako analýza potřeb (*needs analysis*). Již výše jsme zmínili, že podle Richarda Westa (1994) se termín analýza potřeb objevil v oblasti výuky AJ poprvé ve 20. letech 20. století, kdy ho jako první použil v kontextu vyučování angličtiny v Indii autorův jmenovec Michael West. Označil jím to, co se od účastníků jazykového kurzu bude vyžadovat v cílové situaci a jakým způsobem toho v průběhu daného kurzu dosáhnou. Jak dále uvádí West i jiní autoři, např. Hutchinson a Waters (1992), Kennedy a Bolitho (1984) nebo Songhori (2007), nejkomplexnější vysvětlení tohoto pojmu podal J. Munby, který ho detailně rozvedl ve svém díle *Communicative Syllabus Design* vydaném v r. 1978. Munbyho model je založen na detailním profilu potřeb studentů ve smyslu komunikativních účelů (*communicative purposes*), komunikativního prostředí (*communicative setting*), prostředků komunikace (*the means of communication*),

⁵² *Registr* (česky též *rejstřík*) je také termín z oblasti funkčních stylů, kde však vychází z jiné teoretické báze.

⁵³ viz 2.3.3

jazykových dovedností (*language skills*), funkcí (*functions*), struktur (*structures*) atd. (srov. Hutchinson a Waters, 1992, s. 12).

Pro čtvrté období, tedy přibližně první polovinu 80. let 20. stol, byl v oblasti ESP charakteristický odklon od „povrchu“ ke zkoumání myšlenkových procesů podmiňujících užívání jazyka. Hutchinson a Waters (1992) označují tento přístup jako *skills and strategies approach*, tedy jako přístup vycházející z dovedností a strategií uplatňovaných při užívání jazyka. Samotní výše jmenovaní autoři akcentují přístup orientovaný na studenta (*learner-centred approach*), který je také charakteristický pro podle nich poslední, pátou fázi vývoje ESP. V souladu s tímto přístupem je za základ výuky odborného AJ považována nutnost dobře znát potřeby studentů a vycházet z nich při tvorbě kurzů s tím, že studenti samotní by do analýzy potřeb měli být zapojeni. Přístup orientovaný na studenta zároveň odpovídá nejnovějším trendům v cizojazyčném vyučování zdůrazňujícím individuální potřeby studentů, flexibilní přístup vyučujícího k metodám a jejich kombinacím, změny v tradičních rolích vyučujícího a v tradičním pojetí výukových a studijních materiálů apod. (srov. např. Littlewood, 1981, Ur, 1996, Hedge, 2000, Nunan, 2004). Požadavek na flexibilitu vyučujících a jejich schopnost adaptovat výukové materiály na specifické podmínky svého vlastního vyučovacího procesu je kromě jiného zdůrazňován i ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (2002).

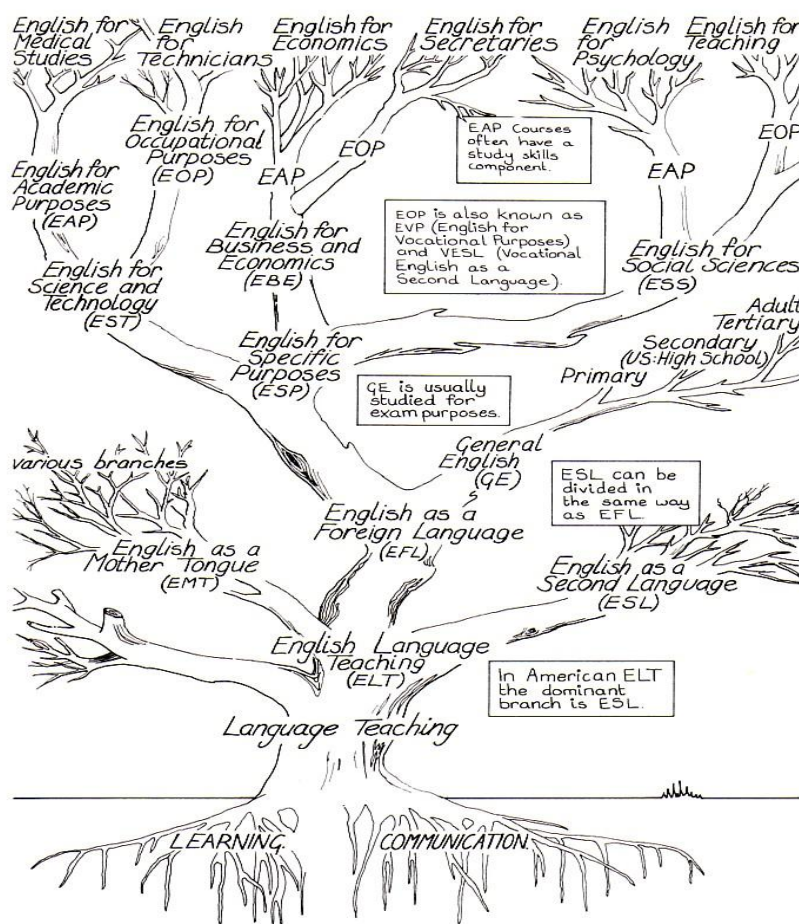
Swales (1988, s. 174-176) připomíná, že Hutchinson a Waters vždy kladli důraz na komunikativní přístup v ESP⁵⁴, který zdaleka neznamena jen práci s odbornými texty, ale také rozvoj dalších dovedností (ke komunikativnímu přístupu více níže v části 2.3.3). Za povšimnutí stojí, že přes obecně prosazovaný komunikativní přístup k výuce CJ jsme se ve výuce odborného AJ poměrně dlouho setkávali s tím, že byla redukována na práci s odbornými texty a osvojení odborné terminologie, a to i v naší didaktice CJ. Postupně se začal klást důraz i na rozvoj dalších dovedností. Např. Hendrich a kol. (1988, s. 299) k problematice vyučování CJ na VŠ uvádí: „Specifikou cizojazyčné výuky tohoto druhu je zaměření na odbornou specializaci posluchačů. Cílem je porozumění odbornému textu a schopnost konverzace a diskuse o odborné problematice.“ Vzhledem k cizojazyčné kompetenci absolventa VŠ, jak je vyžadována v současné době, však nevidíme ani takovýto přístup jako dostačující.

⁵⁴ srov. též Hutchinson a Waters, 1984

Přestože Hutchinson a Waters (1992) rozlišují ve vývoji ESP pět fází počínaje zhruba obdobím od počátku 60. let, je vhodné připomenout, že první ucelená práce v tomto oboru se objevila až v r. 1980 zásluhou P. Robinsonové. Předtím byly vydávány pouze sborníky odborných článků a statí. Pod názvem *ESP (English for Specific Purposes)* vydala Robinsonová systematický přehled o tomto oboru pokrývající období od počátku jeho rozvoje asi do r. 1979 (srov. Swales, 1988). Vedle Robinsonové je za dalšího hlavního teoretika v oblasti ESP považován H. Widdowson. Swales (1988) připomíná, že právě Widdowson vždy zdůrazňoval, že ve vyučování odbornému jazyku je třeba přihlížet jak k jazykovým strukturám, tak ke komunikativním funkcím jazyka, a to v jejich vzájemném vztahu (srov. Allen, J. P. B., a Widdowson, H. G.: *Teaching the Communicative Use of English*. *International Review of Applied Linguistics*, XII, 1, 1974, s. 1-20, citováno Swalesem, 1988, s. 75). H. Widdowson sám později shrnul své vlastní pojetí zásad přístupu k ESP v knize *Learning Purpose and Language Use* (1983), která je společně s výše zmíněnou prací Robinsonové považována za základ teoretického pojetí odborné cizojazyčné výuky a stávajících přístupů k této výuce (srov. Reimannová, 2008, s. 31).

Obecně lze říci, že v odborné literatuře existují různé přístupy k chápání a vymezení pojmu odborný anglický jazyk neboli ESP (srov. Widdowson, 1983, Swales, 1988, Hutchinson a Waters, 1992, Dudley-Evans a St Johnová, 1998 aj.). Je možné konstatovat, že to, co určuje konkrétní výukové cíle, obsah kurzu i výukové metody je právě účel, za jakým je jazyk studován, nebo též konkrétní cílová situace. Vedle Widdowsonova (1983) pojetí účelu osobně jako velice užitečný vnímáme přístup Hutchinsona a Waterse (1992). Podle těchto autorů je podstatné to, že ESP neimplikuje nějaký jazykový produkt, ale že jde především o otázku přístupu k výuce AJ, přičemž tento přístup se řídí specifickými a zjevnými důvody k učení. Rozhodující roli hraje fakt, že jazyk je používán za nějakým specifickým účelem, což ovšem neznamená, že jde o nějakou speciální podobu tohoto jazyka. Rovněž nelze říci, že by bylo nutné při výuce/učení se jazyku pro specifické účely/odbornému jazyku používat speciální metody, i když souhlasíme s Neuwirthovou (2006, s. 52), že tato výuka jistě vyžaduje speciální didaktickou i lingvistickou přípravu ze strany vyučujícího. Hutchinson a Waters (1992) vyjádřili svůj přístup k pojetí výuky AJ (*English Language Teaching – ELT*) v podobě „stromu“ (*The Tree of ELT* – viz obr. 5 níže), který představuje dělení na „větve“ vyrůstající ze společného „kmene“ výuky jazykům (*Language Teaching*).

„Větev“ angličtina jako cizí jazyk (*English as a Foreign Language, EFL*) se dále dělí na dvě, a to obecnou angličtinu (*General English, GE*) a angličtinu pro specifické účely/odbornou angličtinu (*English for Specific Purposes, ESP*), z níž dále vyrůstají „větve“ představující jednotlivá konkrétní zaměření.



Obr. 5 Strom výuky anglického jazyka (Hutchinson a Waters, 1992, s. 17)

2.3.2 Potřeby studentů odborného anglického jazyka

Již výše jsme zmínili, že Hutchinson a Waters (1992) rovněž pracují s pojmem potřeby. Používají střečového termínu cílové potřeby (*target needs*), zahrnujícího potřeby nezbytné (*necessities*), potřeby vyplývající z toho, čeho se studentům v jejich znalosti jazyka nedostává (*lacks*) a potřeby jako odraz toho, co v rámci svého jazykového kurzu chtějí studenti sami (*wants*). Za nezbytné považují ty potřeby, které jsou dány požadavky cílové situace, tj. co student musí znát, aby mohl v cílové situaci efektivně fungovat. Jinými slovy lze říci, že jde o to, aby byl student jazyka vybaven komunikativními kompetencemi potřebnými pro zvládnutí požadavků na danou

komunikativní situaci. Z tohoto důvodu jsme tyto potřeby pro účely své práce pojmenovali **komunikativní potřeby**⁵⁵. To, čeho se studentům nedostává, chápou uvedení autoři jako vše, co je třeba doplnit do souboru znalostí studentů za účelem jejich efektivního fungování v cílové situaci. To, jak své potřeby vnímají sami studenti, je tedy to, co studenti sami chtějí.

Komunikativní potřeby jsme si zvolili v této práci za předmět zkoumání. Konkrétně nám jde o identifikaci komunikativních potřeb budoucích absolventů oboru IT na FEI UPa, analýzu těchto potřeb a jejich zpracování za účelem inovovaného sylabu. Znalost tohoto typu potřeb totiž chápeme jako odrazový můstek pro stanovení cílů kurzu a tvorbu sylabu, jak jsme je vymezili výše (viz kap. 2.2). Poté, co jsou tyto potřeby identifikovány, je třeba je za účelem tvorby sylabu pro konkrétní kurz v daném vzdělávacím kontextu porovnat s tím, co studenti již znají a ovládají (např. formou didaktického testu), a na základě toho stanovit tzv. *lacks*, tedy to, čeho se studentům v tomto smyslu nedostává, a co se tedy potřebují naučit. V rámci přístupu orientovaného na studenta (*learner-centred approach*) je přitom třeba brát v úvahu to, co studenti sami považují za potřebné se naučit (*wants*). Lze říci, že takto souborně chápané potřeby studentů odborného AJ, jak je prezentují autoři zmiňovaní výše a jak je vnímáme i v souladu se zaměřením této práce, v podstatě odpovídají pojmu **vzdělávací potřeby** pro účely tvorby vzdělávacího programu (v našem pojetí kurzu), jak jsme ho vysvětlili v kap. 1.3.

Autoři odborné literatury zpracovávající tematiku **analýzy potřeb**⁵⁶ rovněž zmiňují metody doporučené za účelem shromažďování informací o komunikativních potřebách uživatelů jazyka, mezi které patří nejčastěji dotazníky, interview, pozorování nebo např. sběr formou shromažďování textů a neformálních konzultací. Vzhledem ke komplexnosti problematiky potřeb obvykle doporučují použít vždy více než jednu metodu. Za účelem analýzy potřeb potom navrhují klást otázky typu *Proč je daný jazyk potřebný?* (pro práci, studium, školení, toto vše v kombinaci, příp. jiný účel), *Jak bude používán?* (jako jazyk mluvený či psaný, zprostředkovaný telefonicky či osobně, v akademických textech, neformálních konverzacích, odborných příručkách apod.), *Kdo bude partnerem v komunikaci?* (rodilý mluvčí či jiný cizinec, odborník, student, kolega,

⁵⁵ více viz část 3.2.3 v souvislosti s komunikativní jazykovou kompetencí

⁵⁶ Kromě výše zmiňovaných Westa (1994), Hutchinsona a Waterse (1984, 1992), Kennedyho a Bolitha (1984), Munbyho (1978) a Songhoriho (2007) též Yli-Renko (1988), Dudley-Evans (1998), nebo Morenová (Moreno, 2004)

podřízený apod.), *Kde bude daný jazyk používán?* (v kanceláři, dílně, knihovně, na schůzi, doma či v cizině atd.), *Kdy bude používán?* (současně s obdobím, ve kterém probíhá kurz, nebo následně, často, zřídka atd.). Těmito doporučeními jsme se řídili také při přípravě svého výzkumného šetření včetně rozhodování o vhodných metodách a nástrojích⁵⁷.

Připomeňme ještě, že analýza potřeb v cizojazyčném vyučování úzce souvisí s motivací⁵⁸. Jestliže vyučující i student, v našem případě student odborného AJ, přesně vědí, v jakých situacích a za jakým účelem bude budoucí absolvent tento jazyk používat, odrazí se to nejen v obsahu kurzu a zpracování sylabu, ale i v přístupu studenta ke studiu jazyka. Podobně jako např. Hutchinson a Waters (1992) aj. jsme přesvědčeni o tom, že je zcela nezbytné zapojit do analýzy potřeb studenty samotné. Znalost toho, jak své potřeby v cizím jazyce vnímají studenti sami, tedy toho, co sami chtějí, jednak pomůže vyučujícímu při koncipování kurzu, jednak ovlivní postoj studentů k tomuto kurzu. Je obecně známo, že v okamžiku, kdy je člověk nějakým způsobem sám vtažen do toho, co se má naučit, vnímá proces učení i jako svou vlastní zodpovědnost, a tím se zvyšuje i jeho motivace k učení.

2.3.3 Komunikativnost, komunikativní jazykové kompetence

S ohledem na výše uvedené souvislosti věnujme nyní pozornost pojmu **komunikativnost** v cizojazyčném vyučování. Přestože jsme s ním pracovali již dříve, podrobněji ho vysvětlíme na tomto místě. V kontextu zaměření této práce je nezbytné věnovat tomuto pojmu větší prostor. V předcházejících částech jsme to však nepovažovali za vhodné se zřetelem ke kontinuitě textu, ve kterém jsme se věnovali jiným dílčím otázkám.

Komunikativní přístup k vyučování CJ je založen na jedné ze základních funkcí jazyka jakožto nástroje dorozumívání neboli komunikace, tedy na funkci komunikativní. Podle Choděry a kol. (2001, s. 71-72) „**komunikativní metoda, komunikativnost** a také **komunikace** tvoří určitý soubor pojmů, které jsou si blízké, i když se nekryjí. Mají ve výuce cizích jazyků různé postavení.“ Na stejném místě autor shrnuje nejdůležitější zásady spojované s komunikativností ve výuce CJ, mezi které patří především praktický charakter cílů, funkční přístup k výběru a organizaci učiva,

⁵⁷ k metodologii výzkumu viz kap. 3

⁵⁸ více k motivaci v kap. 2.2

situativně tematická prezentace učiva a nácvik lexika a morfologie na syntaktické bázi. Rovněž připomíná, že **komunikativní metoda**⁵⁹ byla v r. 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce CJ a je dnes metodou převládající s tím, že jako její nástupnické metody se objevují kognitivní teorie a humanistické přístupy akcentující osobnost žáka (srov. tamtéž).

Littlewood (1981, s. x-xi) spatřuje podstatu komunikativního přístupu k výuce CJ v tom, že kombinuje novější funkční pohled na jazyk s tradičním strukturálním pojetím, které se koncentruje na gramatický systém jazyka, a zdůrazňuje, že samotná znalost struktury jazyka nestačí k tomu, aby člověk v jazyce uměl komunikovat. Pro studenty to znamená osvojit si takové strategie, které jim pomohou uvést do souladu struktury systému CJ s jejich komunikativními funkcemi v reálných situacích a v reálném čase.

V poslední době jsou v didaktice CJ patrné rovněž různé inovační trendy a impulzy včetně např. posilování kooperace, prvků problémového vyučování, stále častějšího zapojování počítačů a informačních technologií do výuky (*CALL-Computer-Aided Language Learning*, tj. učení se jazykům s pomocí počítače) nebo integrovaného učení obsahu a jazyka (*CLIL – Content and Language Integrated Learning*; více k inovačním trendům viz např. Choděra a kol., 2001, s. 121, 149-185). Reimannová (2006) připomíná, že současné pojetí výuky CJ vycházející z principů komunikativního přístupu bývá označováno jako **post-komunikativně orientované vyučování**, pro které je kromě jiného charakteristický především přístup orientovaný na studenta (více Reimannová, 2006, s. 26-28).

Přejděme nyní k termínu **komunikativní kompetence**. Než se budeme věnovat vymezení a pojetí tohoto konkrétního pojmu, považujeme za užitečné zastavit se u obecného termínu **kompetence**, který se v nedávné době stal velmi frekventovaným zejména v kontextu vzdělávání, přípravy na výkon povolání i výkonu povolání samotného. V této souvislosti jsme pojem kompetence zmínili v kap. 1.3, kde jsme věnovali pozornost vztahům mezi potřebami ve vzdělávání na jedné straně a trhem práce na straně druhé. Připomeňme, že např. NÚOV ve svých analýzách chápe kompetence absolventů VŠ jako jejich znalosti, schopnosti a dovednosti, přičemž se zaměřuje na ty, které potencionální zaměstnavatelé u svých zaměstnanců nejvíce očekávají a potřebují, a dělí je na profesní a klíčové (viz část 1.3).

⁵⁹ Metodou zde autor míní „globální, generální přístup k vyučování/učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr.“ (Choděra a kol., 2001, s. 67)

S pojmem klíčové kompetence pracují i rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání v ČR. Např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007, s. 14) je definuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“

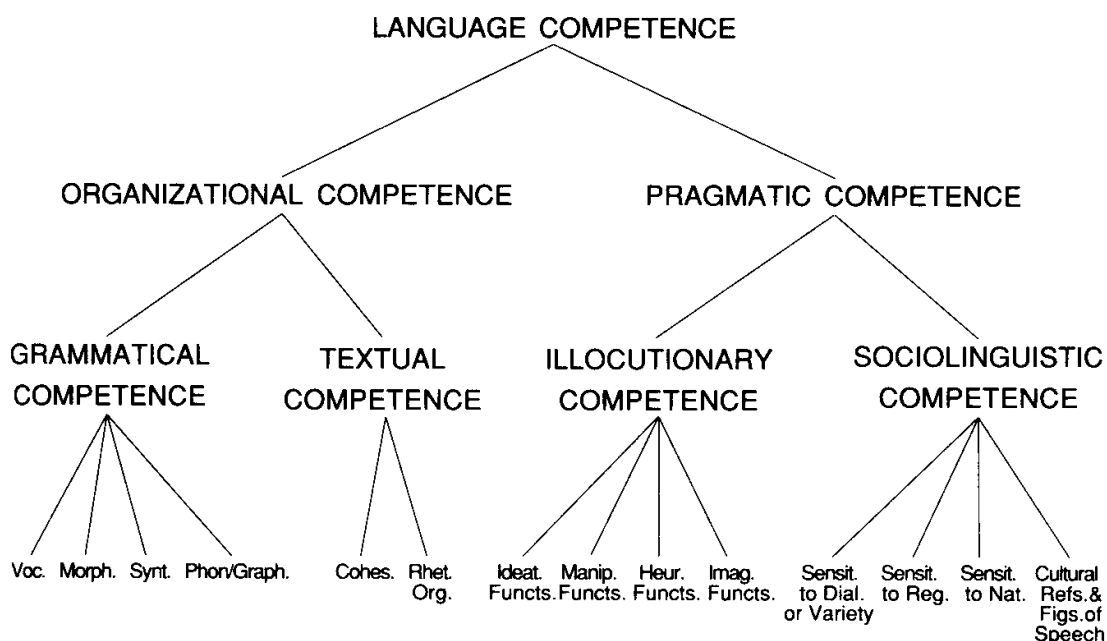
Pedagogický slovník rozlišuje pojmy klíčové kompetence, komunikační kompetence, kompetence učitele a kompetence žáka, přičemž je definuje s pomocí výrazů dovednosti, znalosti, dispozice, způsobilosti (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103-105). Pod heslem **komunikační (komunikativní) kompetence** potom uvádí: „Soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.“ (tamtéž, s. 104).

V lingvodidaktice AJ má pojem **komunikativní kompetence** (*communicative competence*) kořeny v lingvistice. Sociolingvista D. Hymes ho poprvé použil v r. 1966 v příspěvku na konferenci, kterým reagoval na Chomského pojetí kompetence (*competence*) ve smyslu mluvčího/posluchačovy znalosti jazyka (*the speaker-hearer's knowledge of his language*) ve srovnání se skutečným užíváním jazyka (*performance*). K rozšíření pojmu kompetence o přívlastek komunikativní vedlo Hymese pojetí jazykové komunikace ve smyslu sociokulturně i psycholingvisticky podmíněného aktu probíhajícího v určité situaci, za určitých podmínek, za určitým účelem, pod vlivem vzájemných vztahů mezi jeho aktéry, se zapojením prvků neverbální komunikace atd. (srov. Howatt, 2004, s. 329-331, Widdowson, 2003, s. 78-79, Hutchinson a Waters, 1992, s. 28-29, Munby, 1978, s. 14-18). Pojetí komunikativnosti prezentované Widdowsonem na přelomu 70. a 80. let minulého století⁶⁰ je dodnes zásadní pro tento přístup k výuce CJ. Řečeno ve zkratce, Widdowson vysvětlil, proč a jak je třeba vyučovat nejen jazyk jako systém, ale i schopnost v něm komunikovat. Zdůrazňoval, že ve výuce musí být jazyk prezentován jak v kontextu lingvistickém, tak komunikativním,

⁶⁰ srov. Widdowson, 1978

což umožní studentům, aby pochopili, jak je jazyk používán za účelem naplnění své komunikativní funkce.

V rozpracování komunikativní kompetence postupuje dále např. Bachman (1991), který pracuje s pojmy **komunikativní jazyková schopnost** (*communicative language ability*) a **jazyková kompetence** (*language competence*). První pojem pro něho představuje jak znalost, neboli kompetenci, tak schopnost (*capacity*) zahrnout tuto kompetenci do vhodného kontextualizovaného komunikativního užívání jazyka neboli uskutečňovat ji při takovém užívání jazyka (srov. Bachman, 1991, s. 84). Jeho pojetí složek jazykové kompetence je patrné z grafického znázornění na obr. 6.



Obr. 6 Bachmanovo pojetí jazykové kompetence (Bachman, 1991, s. 87)

Pro účely této práce jsme se přiklonili k pojetí **komunikativní jazykové kompetence**, jak je prezentováno v dokumentu Rady Evropy vydaném v českém překladu pod názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002, dále jen *Rámec*) s podtitulem *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. O tomto dokumentu jsme se zmínili již několikrát. Na tomto místě bychom rádi připomněli základní cíle, se kterými ho jeho autoři zpracovali:

1. „Povzbudit pracovníky ve všech možných jazykových oblastech, včetně těch, kteří se jazykům učí, aby se zamysleli nad těmito otázkami:
 - Co vlastně děláme, když spolu vzájemně mluvíme nebo si píšeme?
 - Co nám umožňuje takto jednat?
 - Čemu se musíme naučit, když se snažíme užívat nový jazyk?
 - Jak si stanovujeme cíle a jak si značíme postup od úplné neznalosti k efektivnímu zvládnutí jazyka?
 - Jak probíhá osvojování jazyka?
 - Jak můžeme pomoci sami sobě i jiným lidem, aby se jazyku učili lépe?
2. Usnadnit pracovníkům v různých profesích, aby sobě navzájem i svým klientům vysvětlili, čeho chtějí studentům pomoci dosáhnout a jak se to pokusí udělat.“
(*Rámec*, 2002, s. XIII)

Autoři zároveň zdůrazňují, že *Rámec* není žádný striktně závazný dokument, jímž by bylo bezpodmínečně nutné se řídit při vyučování, učení a hodnocení v jazycích, ale že jde o doporučení směřující k tomu, jak „zlepšit kvalitu komunikace mezi Evropany s různým jazykovým a kulturním zázemím... [protože] lepší komunikace vede k volnějšímu pohybu a přímějšímu kontaktu, což zase vede k lepšímu porozumění a užší spolupráci“ (*Rámec*, 2002, s. XIII-XIV). S ohledem na základní cíle vysokoškolského vzdělávání včetně cílů výuky CJ⁶¹ považujeme tento dokument za velmi prospěšnou pomůcku a vhodné praktické vodítko pro koncipování jazykových kurzů na VŠ, sestavování jejich sylabů a hodnocení výsledků studentů.

Na jazykovou komunikaci a užívání jazyka pohlíží *Rámec* následujícím způsobem:

„Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak **kompetencí obecných**, tak obzvláště **komunikativních jazykových kompetencí**.⁶² Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých **kontextech** a za **různých podmínek** a **omezení**, aby se zapojili do **jazykových činností** obsahujících **jazykové procesy**, jejich cílem je vytvářet či přijímat **texty** vztahené k **tématům** v určitých **oblastech užívání jazyka**, a přitom aktivizují ty **strategie**, které se zdají nejvhodnější pro úspěšné provedení **úloh**. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.“
(*Rámec*, 2002, s. 9)

⁶¹ srov. 2.1 a 2.2

⁶² dle *Rámce* (2002, s. 9):

„Kompetence jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.

Obecné kompetence jsou ty, které nejsou specificky jazykové, ale kterých se využívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností.

Komunikativní jazykové kompetence jsou ty, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků.“

V pojetí prezentovaném v *Rámci* (2002, s. 110-133) lze rozlišit tři základní složky komunikativní jazykové kompetence a jejich dílčí komponenty takto:

- 1) lingvistické kompetence (stručně a zjednodušeně řečeno znalost jazykového systému a schopnost vhodně pracovat se všemi jeho složkami za účelem efektivní komunikace v dané komunikativní situaci)
 - lexikální kompetence
 - gramatická kompetence
 - sémantická kompetence
 - fonologická kompetence
 - ortografická kompetence
 - ortoepická kompetence
- 2) sociolingvistické kompetence (neboli znalosti a dovednosti potřebné ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka)
tyto kompetence zahrnují schopnost brát při jazykové komunikaci zřetel k takovým jevům, jako jsou:
 - lingvistické markery sociálních jevů
 - řečové zdvořilostní formy
 - výrazy lidové moudrosti
 - rozdíly mezi funkčními styly jazyka
 - nářečí a přízvuk
- 3) pragmatické kompetence (jinak řečeno schopnosti a dovednosti vztahující se k organizaci lingvistických komponentů v závislosti na aktérech a okolnostech komunikace)
 - diskursní kompetence
 - funkční kompetence
 - kompetence výstavby textu

Na základě toho, jak *Rámec* pojímá cizojazyčnou komunikaci, lze shrnout faktory, které ovlivňují komunikativní potřeby uživatele (cizího) jazyka. Jejich přehledné grafické zpracování uvádíme v Příloze 2. Je třeba mít na zřeteli, že toto grafické znázornění je zjednodušující a zpracovali jsme ho především za účelem stručného a přehledného zobrazení faktorů ovlivňujících jazykovou komunikaci, a tedy i komunikativní potřeby uživatele jazyka. Jednotlivé dimenze užívání jazyka, které se podílejí na realizaci konkrétního komunikačního aktu a které jsou zde zobrazeny, jsou při jazykové komunikaci vzájemně propojeny a nelze je oddělovat. Takto zpracovaný přehled nám umožnil snadněji se orientovat v problematice komunikativních potřeb. Díky němu jsme mohli lépe definovat jednotlivé položky pro výzkumné nástroje v rámci šetření zaměřeného na identifikaci a analýzu komunikativních potřeb budoucích

absolventů oboru IT na FEI UPa⁶³. V průběhu dotazování jsme se zaměřovali především na to, v jakém kontextu používají respondenti angličtinu v pracovní a osobní oblasti užívání jazyka, jaké jsou v rámci těchto oblastí situace, ve kterých potřebují komunikovat, za jakých podmínek k takové komunikaci dochází, jaká bývají nejčastější témata komunikace, které se respondenti účastní, jaké cíle při své komunikaci sledují, které z jazykových činností nejvíce uplatňují a jaké typy textů se v jejich komunikaci vyskytují.

Z uvedených faktorů, které ovlivňují komunikativní potřeby a jazykovou komunikaci, považujeme za důležité pozastavit se na tomto místě zejména u **jazykových činností a typů textů**. **Komunikativní jazykové činnosti** je termín užívaný *Rámecem*. V tradičním pojetí, jak ho známe z lingvodidaktiky AJ, se obvykle používá termín **řečové dovednosti** (*skills*, příp. *language skills* nebo též *the four skills*)⁶⁴, kterými jsou míněny mluvení (mluvený/ústní projev), psaní (psaný projev), poslech s porozuměním (poslouchání) a čtení (s porozuměním). První dvě jmenované jsou přitom dovednosti produktivní (nazývané též aktivní) a druhé dvě jsou označovány jako receptivní (neboli pasivní). Choděra (2001) pracuje s pojmem **komunikativní dovednosti** a dichotomií „zvuková řeč – psaná řeč“ na jedné straně a „produkce – recepce“ na druhé straně předkládá názorně formou následující tabulky 5.

produkce	mluvení (mluvený projev)	psaní (psaný projev)
recepce	poslouchání (poslech)	čtení
	zvuková řeč	psaná řeč

Tab. 5 Rozdělení komunikativních dovedností (Choděra, 2001, s. 55)

Rámcem nehovoří o dovednostech, ale o jazykových činnostech, které rozpracovává do větší hloubky. Vedle tradičně užívaných pojmů recepce a produkce vyděluje interakci a mediaci a jednotlivé činnosti vždy vztahuje buď k ústnímu, nebo písemnému projevu. Vyčlenění interakce jako zvláštní činnosti, příp. dovednosti, souvisí s výše zmíněným pojetím komunikativní kompetence založeným na Hymesově teorii a rozpracované především Widdowsonem. V případě mediace, tj. překládání a tlumočení,

⁶³ podrobněji k volbě výzkumných nástrojů – polostrukturovaných rozhovorů a dotazníku – a jejich sestavování viz kap. 3

⁶⁴ srov. např. Hendrich a kol, 1988, Choděra, 2001, Munby, 1978, Hedge, 2000, aj.

jde o činnosti, které jsou někdy v odborné literatuře považovány za specifické. Jejich nácvik a osvojení jakožto cílových dovedností bývá součástí speciálně zaměřených kurzů (překladatelské a tlumočnické studium).

Autoři *Rámce* dále věnují pozornost tomu, že uživatel jazyka používá v průběhu konkrétních komunikativních situací a řešení jednotlivých komunikativních úloh kombinace různých činností a také strategií, aby vyhověl požadavkům na komunikaci v daném kontextu (srov. *Rámeček*, 2002, s. 58).

Z toho, co jsme uvedli výše, vyplývá, že v oblasti činností a dovedností, které uživatel jazyka uplatňuje při komunikaci, existuje terminologická nestálost a nejednotnost. Vzhledem k tomu, že jako východisko pro analýzu komunikativních potřeb jsme si zvolili pojetí *Rámce*, používáme v této disertační práci terminologii odpovídající tomuto dokumentu. Výjimkou je označení **řečové dovednosti** a jejich tradiční rozdělení (viz výše), ke kterému jsme se přiklonili při zpracovávání záznamových archů pro polostrukturované rozhovory (srov. Příloha 6) a při vedení rozhovorů s respondenty. Důvodem bylo především to, že tradiční a ve srovnání s *Rámcem* jednodušší pojetí jsme považovali za účelnější a výhodnější s ohledem na respondenty a jejich vlastní zkušenost s učením se AJ. Nicméně pokládáme za nezbytné neopomíjet jazykové činnosti, které *Rámeček* uvádí navíc ve srovnání s tradičním pojetím, a to zejména interakci, kterou zohledňujeme při analýze potřeb (viz prezentace a interpretace dat v kap. 3.3 a zpracování výsledků výzkumu v kap. 3.4).

Pokud jde o **typy textů** jako faktor ovlivňující komunikaci a komunikativní potřeby uživatele jazyka, zde je problematika terminologie a přístupu ještě komplikovanější. Z hlediska dichotomie „zvuková řeč – psaná řeč“ můžeme provést základní rozdělení na texty mluvené a psané, jak to činí *Rámeček*, který je dále klasifikuje podle žánrů s přihlédnutím k funkčním účelům komunikace (srov. *Rámeček*, 2002, s. 95-97, 128-131). Toto dělení jsme použili při analýze potřeb s tím, že při prezentaci a interpretaci dat shromážděných pomocí dotazování jsme brali v úvahu také jazykové činnosti uplatňované v průběhu komunikativního aktu. Vycházeli jsme z toho, že pro *Rámeček* (2002, s. 95) je „termín ‘text’ užíván pro jakýkoli úsek jazyka, ať v ústní nebo písemné formě, který uživatel/student vnímá, tvoří, nebo si ho s někým vyměňuje⁶⁵. Neexistuje tudíž komunikativní akt zprostředkovaný jazykem, který nemá text. Všechna jazykové činnosti a procesy jsou podrobeny rozboru a klasifikaci z hlediska vztahu

⁶⁵ tj. uplatňuje recepci, produkci nebo interakci

uživatele/studenta a kteréhokoli účastníka komunikace k textu, ať už je tento nazírán jako dokončený výtvar, artefakt, nebo jako cíl či produkt, který je ještě zpracováván.... Texty plní ve společenském životě mnoho různých funkcí a výsledkem jsou odpovídající rozdíly ve formě a obsahu. Různá média jsou využívána k různým účelům. Rozdíly v médiu, účelu a funkci vedou k odpovídajícím rozdílům nejen v kontextu sdělení, ale také v jejich organizaci a prezentaci.“

Ve výuce odborného AJ bývá termín **text** obvykle používán v užším slova smyslu, a to pro označení psaných textů, které slouží studentům k nábivce dovednosti čtení s porozuměním a v rámci něho dílčích dovedností (*subskills*)⁶⁶ v souladu s konkrétními komunikativními úlohami a v souvislosti s komunikativními potřebami studentů. Hendrich (1988, s. 121) předpokládá, že „odborný text svou logickou myšlenkovou výstavbou a přesným a jasným stylem má silný účinek vzdělávací i výchovný, a to i z hlediska mezipředmětových vztahů“ a pokud je vhodně zvolen, může stimulovat diskusi či jiná cvičení a motivovat studenty (Hendrich, 1988, s. 122). McCarthy (2001) o psaných textech ve výuce AJ mimo jiné říká, že vzhledem k tomu, že neexistují přesné statistiky a přehledy o veškerých typech psaných textů, se kterými lidé v běžném životě pracují, vyučujícímu CJ nezbývá než vytvořit si vlastní typologii textů založenou na intuici. Přitom upozorňuje, že přesněji definované potřeby v oblasti čtení a psaní mají „specializovaní studenti“ (*specialist learners*) – v našem pojetí studenti odborného jazyka (srov. McCarthy 2001, str. 148-149). Tento lingvista dále zdůrazňuje, že tak jako v analýze diskursu není základní jednotkou věta, ale text, tak při vyučování CJ je třeba se zaměřit ne na izolované lexikální či gramatické jednotky ani na izolované věty, nýbrž je třeba vyučovat „*chunks of texts*“, tj. určité smysluplné textové celky zahrnující struktury typické pro určité kontexty a uživatele. McCarthy rovněž připomíná, že v této souvislosti se vyučující CJ může opřít o analýzy, které umožňuje korpusová lingvistika⁶⁷ (srov. McCarthy, 2008).

Existují různé typologie textů používaných ve výuce CJ (srov. např. Choděra, 2006, s. 144-147). Některé jsou založeny na přístupu z hlediska původnosti textů (texty

⁶⁶ Např. rychlé čtení za účelem vyhledání určitých informací (*scanning*), rychlé čtení s porozuměním jádra věci (*skimming*) aj. – viz též kap. 3.4 věnovaná výsledkům výzkumu

⁶⁷ Korpusová lingvistika je jazykovědná disciplína pracující s jazykovým korpusem. Pod pojmem korpus se dnes v lingvistice „míní obvykle velmi rozsáhlý, strukturovaný soubor textů různého druhu (obvykle i s vnesenou anotací), obhospodařovaný počítačem. Rozsahy dat v něm ukládaných se u nejvýznamnějších zahraničních korpusů uvažují spíše v řádu desetimiónů a stamiliónů slov, resp. slovníků, textových tvarů slov.“ (Čermák, 2005, s. 18)

autentické, adaptované či umělé), jiné rozlišují texty podle jejich funkce (výkladové, narativní, argumentační apod.). Užitečnou typologii, kterou je možné nechat se inspirovat za účelem výběru textů vhodných pro výuku AJ, předkládá Richards (2006, s. 36-41) v části věnované vyučování založenému na textech (*text-based instruction*). Při tomto přístupu, který bývá též označován jako založený na žánrech (*genre-based approach*), komunikativní kompetence zahrnuje ovládnání různých typů textů (*mastery of different types of texts*), přičemž text je vnímán jako strukturované sekvence jazyka používané specifickými způsoby ve specifických kontextech (srov. Richards, 2006, s. 36).

Hledisko funkčních stylů se jeví jako vhodné především za účelem výběru textů pro výuku odborného jazyka, kdy jde zejména o texty odborného, prakticky odborného a administrativního funkčního stylu (k vymezení a podstatě těchto funkčních stylů viz např. Chloupek a kol., 1991, s. 186-199 nebo Knittlová, 2003, s. 121-165; viz též kap. 3.4).

Problematice komunikativních jazykových činností a typů textů bylo třeba věnovat větší prostor s ohledem na její komplexnost. Ostatním faktorům ovlivňujícím komunikativní potřeby uživatele jazyka se detailněji věnujeme v souvislosti se zjištěními, ke kterým vedlo naše výzkumné šetření, tedy v té části disertační práce, kde prezentujeme a interpretujeme shromážděná data (3.3), a v části věnované výsledkům výzkumu (3.4).

3 VÝZKUM

Tato část kapitola disertační práce je věnována výzkumu. V její úvodní části (3.1) objasňujeme důvody, které nás vedly k rozhodnutí o volbě výzkumného designu a výběru výzkumných metod a nástrojů. V následující části (3.2) popisujeme jednotlivé fáze výzkumu. Část 3.3 je zaměřena na prezentaci a interpretaci dat získaných výzkumným šetřením a poslední část (3.4) obsahuje výsledky výzkumu včetně komentářů a diskusí.

3.1 Metodologie

Před započítáním vlastního výzkumu jsme se snažili co nejpečlivěji zvažovat jeho metodologii s ohledem na cíle disertační práce. Na základě studia literatury a odborných konzultací jsme dospěli k názoru, že pro naše účely bude nejvhodnější uplatnění principů akčního výzkumu založeného na smíšeném modelu kombinujícím kvalitativní a kvantitativní přístupy (srov. Hendl 2005, s. 58-60 nebo Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 25-26 a 202). Oporu pro své rozhodnutí přijmout tento výzkumný design jsme rovněž našli ve svém vlastním vnímání výzkumu v pedagogice z hlediska filozofického. Filozoficko-historickým východiskům analýzy potřeb ve vyučování cizím jazykům jsme se podrobněji věnovali v kapitole 1.2. Na tomto místě chceme pouze podotknout, že v souladu s mnohými teoretiky kvalitativního výzkumu jsme toho názoru, že smíšené postupy vyhovují těm výzkumníkům, kteří nacházejí oporu v pragmatismu (srov. např. Hendl 2005, Miovský 2006, Švaříček, Šed'ová a kol. 2007).

Akční výzkum v oblasti jazykového vyučování je zpracován především v anglicky psané literatuře (např. Nunan 2004, Wallace 2003), akční přístup doporučují i odborníci na analýzu potřeb v odborném jazykovém vzdělávání (Burnsová 1999, Kennedy a Bolitho 1984, Hutschinson a Waters 1992, West 1994). Pokud jde o domácí odbornou literaturu, akční výzkum v pedagogice prozatím nebyl v popředí pozornosti - např. Janík uvádí: „nenajdeme v české odborné produkci práci, která by se uceleným způsobem vyslovovala k problematice akčního výzkumu v pedagogice“ (Janík 2004, s. 51). Na stejném místě Janík představuje „akční výzkum jako nástroj, který je v rukou učitelů užitečný pro zkvalitňování pedagogické praxe.“ Dále připomíná: „V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problém své vlastní praxe a řešit je. Učitel v obtížné dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce uskutečňuje prostřednictvím akčního výzkumu reflektovanou inovaci své praxe.“

(tamtéž, s. 52-53). Miovský (2006) zařazuje akční výzkum mezi varianty terénního výzkumu v sociálních a psychologických vědách. Připomíná, že ze své podstaty je akční výzkum vždy vztažen k potřebám praxe a provádění změn se stává nedílnou součástí výzkumné činnosti (srov. Miovský 2006, s. 105). Podle Hendla (2005), který se okrajově tomuto typu výzkumu rovněž věnuje, je akční výzkum jednou z cest, která může urychlit potřebné změny v praxi: „Kritikové upozorňují na skutečnost, že výsledky konvenčního výzkumu ovlivňují praxi jen omezeným způsobem. Hledají se proto cesty, jak optimálně přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit proces potřebných změn. Vychází se z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká (učitelé, ..., studenti).“ (Hendl 2005, s. 138).

Cílem a zároveň nedílnou součástí akčního výzkumu je tedy změna. Na následujících řádcích objasníme, proč se domníváme, že výzkumný plán, pro který jsme se rozhodli, odpovídá zásadám akčního výzkumu. Akční výzkum vychází ze situace, v níž se projeví určitý problém. Řešení tohoto problému je možné navrhnout na základě interpretace a analýzy dat vztahujících se k dané situaci. Cílem je zároveň navrhnout takové řešení, které umožní uskutečnit změny ke zlepšení situace v praxi (akce). Aplikace na náš výzkum vypadá zhruba následovně:

3.1.1 Situace

Vycházíme z konkrétní situace při výuce odborného AJ v rámci tříletého bakalářského studijního programu v oboru Informační technologie (IT) na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice (FEI UPa). Studijní plán tohoto oboru zahrnuje povinný předmět AJ v každém semestru prvního a druhého ročníku a volitelný předmět AJ-konverzace v zimním semestru třetího ročníku. Absolvování těchto předmětů je vždy podmíněno získáním zápočtu, studenti neskládají z AJ zkoušku; viz Příloha 5 FEI – studijní plány).

FEI, která byla zřízena k 1. lednu 2008, navazuje na činnost Ústavu elektrotechniky a informatiky (ÚEI) založeného v roce 2002, kdy bylo rovněž zahájeno vyučování v rámci oboru IT. Přestože výuka AJ zde tedy probíhá řadu let, dosud nebyla provedena hlubší a detailnější analýza potřeb budoucích absolventů tohoto oboru z hlediska komunikativní kompetence v AJ.

3.1.2 Problém

Jako vyučující AJ na FEI se setkáváme s řadou problémů. Syllabus pro kurz AJ⁶⁸ ve své současné podobě byl sestaven pouze na základě teoretické přípravy vyučujících, reflexe jejich vlastní praktické zkušenosti a částečně na základě jejich profesní intuice. V průběhu let 2002-2006, tedy od založení ÚEI do období před začátkem tohoto výzkumu, jsme se pokusili v syllabu provést dílčí změny za účelem alespoň částečného zefektivnění kurzu AJ, ale vždy jsme se při tom potýkali se značnou mírou vágnosti a nejistoty. Mezi jednotlivými studenty existují velké rozdíly, pokud jde o jejich úroveň ovládnutí AJ, zájmy, potřeby i styly učení. Před započítím tohoto výzkumu však nebyl proveden žádný pokus o identifikaci těchto rozdílů, který by umožnil k těmto rozdílům lépe přihlížet⁶⁹. Z neformálních diskusí se studenty vyplývá, že podle nich samotných předmět AJ často neodpovídá jejich vlastním komunikativním potřebám v běžném každodenním životě, při studiu nebo v práci, kterou vykonávají na částečný úvazek, příp. ve vlastním podnikání apod. Přestože nelze říci, že by se vyučující potýkali s absencí materiálů cílených na AJ pro IT, samotní studenti i vyučující vnímají učebnice používané v současné době jako studijní materiál, který není příliš komunikativně zaměřený a který lze používat pouze výběrově. Dosud však nebyla stanovena žádná kritéria výběru studijních materiálů, protože postrádáme konkrétní údaje o potřebách studentů. Dalším problémem, se kterým se setkáváme, je nedostatečná motivovanost studentů. Nepochybujeme o tom, že všechny výše uvedené faktory motivaci studentů ke studiu AJ ovlivňují negativně.

3.1.3 Řešení problému a jeho metodologické postupy

Charakter výzkumného designu, který jsme zvolili, měl rozhodující vliv na to, proč jsme se v rámci řešení rozhodli nikoli formulovat a ověřovat vědecké hypotézy (kromě dílčích hypotéz v případě, kdy jsme zkoumali statistickou závislost některých jevů při zpracovávání dotazníku pro studenty – viz 3.3.2), ale hledat odpovědi na **výzkumné otázky**. Základní výzkumná přítom otázka (VO) zněla:

- **Jaké komunikativní potřeby v anglickém jazyce mají studenti oboru Informační technologie v rámci bakalářského studijního programu na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice?**

⁶⁸ termíny syllabus a kurz, jejich definice a pojetí v této práci – viz 1.3.2

⁶⁹ Výjimkou je pouze elektronická forma rozřazovacího testu, na základě jehož výsledku jsou studenti zařazeni do skupin zhruba odpovídajících jejich úrovni ovládnutí AJ před zahájením kurzu.

Od ní se potom odvinuly další, dílčí výzkumné otázky, z nichž některé je možno seskupit do tematických okruhů. Tyto dílčí otázky a jejich formulace nám zároveň pomohly při rozhodování o výběru zkoumaných jednotek do výzkumného souboru.

Okruh A

Do tohoto okruhu jsme zařadili níže uvedené otázky OA1-OA4. Všechny se totiž zároveň týkají výběru prvků do výzkumného souboru, neboť odpovídají na otázku

- **KDO jsou ti, kteří tyto potřeby znají, tj. jsou schopni (a ochotni) je identifikovat?**

Z metodologického hlediska šlo tedy o rozhodnutí o konstrukci výzkumného vzorku. I v tomto případě jsme zvolili smíšený přístup kombinující pro jednotlivé součásti výběrového souboru následující metody:

1) studenti oboru IT nad FEI UPa

Zde jsme zvolili metodu vyčerpávajícího výběru a do svého výzkumného šetření jsme zahrnuli všechny studenty oboru IT ve všech třech ročnících stejnojmenného bakalářského studijního programu. Jednalo se o celkový počet 561 studentů (viz Příloha 3 FEI – Počty studentů). S ohledem na celkový počet respondentů v této části výzkumného souboru jsme se rozhodli použít za účelem získání dat **dotazníku**, tedy nástroje obvyklého především v kvantitativním výzkumu. Dotazník byl sestaven v elektronické formě (podrobně viz 3.2 a 3.3.2). Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo najít odpověď na následující výzkumnou otázku:

- **OA1: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují samotní studenti oboru IT na FEI UPa?**

2) vyučující odborných předmětů pro obor IT na FEI UPa

Na základě metody záměrného a dostupného výběru jsme vybrali skupinu celkem 12 respondentů z řad vyučujících odborných předmětů na FEI UPa. Rozhodující kritéria zahrnovala to, aby tito vyučující byli zapojeni do výuky pro obor IT, aby jakožto odborníci na IT sami používali angličtinu (ať už pouze receptivně, pouze produktivně, či receptivně i produktivně) a aby ve svých požadavcích na studenty nějakým způsobem měli zahrnutu určitou míru ovládnutí AJ (např. zadávání části studijní a odborné literatury v angličtině, výuka vedená částečně nebo plně v angličtině apod.). V době

provádění výzkumného šetření byl celkový počet akademických pracovníků FEI, kteří vyhovovali těmto kritériím, zhruba 30. Dostupnost výběru spočívala v tom, že šetření bylo provedeno s těmi vyučujícími ze všech oslovených, kteří projeví zájem na tomto výzkumu spolupracovat a kterým to zároveň umožňovalo jejich pracovní vytížení. Pro tuto část svého výzkumného šetření jsme zvolili metodu **polostrukurovaného rozhovoru**, jehož prostřednictvím jsme hledali odpověď na otázku:

- **OA2: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro své studenty vyučující odborných předmětů pro obor IT na FEI UPa?**

(Podrobně viz 3.3.1.1)

3) odborníci v oboru IT působící v praxi

V této části šetření jsme se rozhodli pro teoreticky zaměřený výběr s postupným určením výběrové struktury s využitím metody sněhové koule (srov. např. Miovský, 2006 nebo Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). První kontakty na odborníky v praxi jsme získali od některých akademických pracovníků a ze studijního oddělení FEI. Naším cílem přitom bylo zaměřit se na specialisty v těch oborech, pro které FEI své absolventy připravuje (srov. Příloha 4 Charakteristika studijního oboru IT a profil absolventa). V další fázi jsme kontaktovali odborníky doporučené respondenty v první fázi a takto jsme postupovali až po okamžik dosažení teoretické saturace. Celkem jsme takto získali vzorek 17 respondentů, mezi nimiž byli jednak odborníci působící na různých pracovních pozicích v oboru IT a jednak pracovníci oddělení lidských zdrojů (nazývaných též personální oddělení nebo anglickým názvem Human Resources). Jako výzkumný nástroj jsme v této části svého šetření použili **polostrukurovaný rozhovor** (podrobně viz 3.3.1.2). Cílem bylo zodpovědět následující otázky:

- **OA3: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa odborníci, kteří již působí v praxi?**
- **OA4: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa jejich potenciaální zaměstnavatelé?**

4) pracovníci institucí státní a veřejné správy, které jsou v kontaktu s trhem práce

Tuto část vzorku jsme vybrali metodou vyčerpávajícího výběru, jehož základním kritériem byla znalost požadavků trhu práce v Pardubickém kraji, tedy v regionu

působnosti Univerzity Pardubice, ve kterém se zároveň nachází řada potencionálních zaměstnavatelů absolventů VŠ v oboru IT. Mezi institucemi státní a veřejné správy tomuto kritériu vyhovovaly Úřad práce v Pardubicích, Krajský úřad Pardubického kraje, Krajská hospodářská komora Pardubického kraje a Magistrát města Pardubic. V této části šetření bylo realizováno celkem šest polostrukturovaných rozhovorů s cílem zodpovědět otázku:

- **OA5: Jaké požadavky v oblasti komunikace v AJ vymezují pro absolventy oboru IT na FEI UPa odpovědní pracovníci institucí, které jsou v úzkém kontaktu s trhem práce a zabývají se jeho dlouhodobým rozvojem a trendy?**

Okruh B

Tento okruh je zaměřen na syntézu poznatků získaných shromážděním odpovědí na otázku kladené v rámci okruhu A. Stěžejní otázkou zde je:

- **OB: Jaké rozdíly či shody se objevují ve vnímání potřeb a požadavků v oblasti komunikace v AJ u studentů, vyučujících, odborníků působících v praxi, potenciálních zaměstnavatelů a pracovníků institucí zaměřených na trh práce?**

Okruh C

Závěrečný okruh otázek se vztahuje k sylabu předmětu včetně cílů, metod a organizačních forem výuky a způsobu hodnocení. Tento okruh charakterizují následující výzkumné otázky:

- **OC1: Do jaké míry jsou identifikované potřeby reflektovány v současném sylabu předmětu AJ pro obor IT na FEI UPa?**

Vzhledem k tomu, že na základě svých zkušeností jsme předpokládali, že tato míra nebude příliš velká, položili jsme si zároveň následující otázku:

- **OC2: Jakým způsobem je možné dosáhnout toho, aby identifikované potřeby byly v inovovaném sylabu předmětu AJ pro obor IT na FEI UPa reflektovány co nejlépe?**

Uvedený metodologický postup rovněž posiluje faktory zajišťující kvalitu našeho výzkumu a podporující jeho validitu. Zahrnuje totiž několik typů triangulace, a to

triangulaci metod získávání dat (datovou triangulaci), triangulaci zdrojů dat, triangulaci metod výběru výzkumného souboru a triangulaci spočívající v kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu (srov. Hendl, 2005, Miovský, 2006 nebo Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

3.2 Fáze výzkumu

3.2.1 Pilotáž

Celý výzkumný proces byl zahájen v říjnu 2006. Jeho první fází byla pilotáž, v jejímž rámci jsme provedli stručné dotazníkové šetření s cílem prověřit vhodnost použití dotazníku jako výzkumného nástroje, ověřit si schopnost správně, srozumitelně a pokud možno jednoznačně formulovat dotazníkové položky v podobě otázek či výroků, získat detailnější představu o vhodnosti různých druhů otázek (např. otevřených či uzavřených, škálovaných apod.) pro daný typ výzkumu a vytvořit si východisko pro stanovení konkrétních metod pro další fázi výzkumu. Uvedený dotazník byl zaměřen na potřeby samotných studentů, jak je pro své vlastní kompetence v AJ vnímají při zahájení studia v oboru IT v úvodu svého jazykového kurzu. Tohoto dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 83 studentů prvního ročníku. Dotazník byl studentům zadán osobně v rámci úvodní lekce kurzu a respondenti jej vyplňovali anonymně na místě v přítomnosti výzkumného pracovníka, čímž byla zajištěna stoprocentní návratnost. Pro potřeby vyhodnocení mohlo být využito 74 z vyplněných dotazníků.

Pilotáž prokázala vhodnost dotazníku jako výzkumného nástroje pro analýzu potřeb samotných studentů. Zároveň potvrdila nutnost věnovat velkou pozornost jeho přípravě⁷⁰.

3.2.2 Předvýzkum

Zkušenosti s pilotáží a analýza jejích výsledků nám výrazně pomohly při rozhodování o organizaci předvýzkumu, tedy té fáze, která slouží k prověření a testování veškerých metod a technik použitých ve vlastním výzkumu. Dospěli jsme k závěru, že za účelem kvalitní a systematické přípravy dotazníku pro studenty bude vhodné nejprve realizovat a alespoň částečně analyzovat výzkumné rozhovory. Tento postup je mimo jiné v souladu s tím, co v souvislosti s metodou rozhovorů uvádí Hendl,

⁷⁰ více o výsledcích pilotáže viz Hloušková, 2006

když zmiňuje, že v případě rozhovorů “jde často o pilotní testování a zlepšení dotazníku pomocí informací získaných kvalitativním výzkumem. Na základě získaných informací se rozšiřuje, nebo zužuje záběr dotazníku.“ (Hendl 2005, s. 276).

V průběhu ledna-února 2007 jsme se tedy věnovali přípravě polostrukturovaných rozhovorů s prvními dvěma skupinami respondentů, tj. vyučujícími odborných předmětů pro obor IT na FEI a odborníky na IT působícími v praxi (viz výzkumné otázky OA2, OA3 a OA4). Abychom posílili spolehlivost (reliabilitu) svého výzkumného šetření, rozhodli jsme se, že pokud k tomu respondenti dají svolení, rozhovory s nimi nahrajeme na diktafon a zároveň při vedení rozhovorů použijeme záznamový arch⁷¹. Nahrávky na diktafonu⁷² jsme použili k následné transkripci, kódování, interpretaci a analýze dat a záznamový arch, který jsme si pro tento účel sami sestavili, nám tento proces usnadnil, a to z následujících důvodů:

- 1) Posloužil jako osnova pro vedení rozhovorů. Chtěli jsme rozhovory vést jako polostrukturované a respondentům ponechat značnou míru volnosti pro jejich vlastní vyjádření. Záznamový arch a jeho struktura pomohly udržet kontinuitu rozhovoru.
- 2) Přehledné uspořádání jednotlivých položek ve struktuře záznamového archu poskytlo záruku toho, že při vedení rozhovoru nebudou opomenuty podstatné informace související s problémy formulovanými ve výzkumných otázkách, což zároveň přispělo ke zvýšení reliability výzkumného šetření.
- 3) Struktura záznamového archu a jeho položky usnadnily následnou kategorizaci odpovědí při zpracování dat shromážděných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.
- 4) Záznamový arch plnil nikoliv rozhodující, ale zdaleka ne zanedbatelnou funkci ve smyslu výzkumného nástroje vyhovujícího osobnosti výzkumníka. (V našem případě šlo především o vlastní potřebu určité míry systematickosti při vedení jednotlivých rozhovorů a snahu vyhnout se osobní tendenci k úspornosti v komunikaci, která by v tomto případě mohla vést ke ztrátě cenných informací.)⁷³

⁷¹ Termín záznamový arch používáme ve shodě s Miovským (2006). Např. Hendl (2005) používá v tomto smyslu termín návod a hovoří potom o rozhovoru pomocí návodu.

⁷² s výjimkou jednoho případu s jejich pořízením respondenti souhlasili

⁷³ Více k záznamovému archu jakožto metodě fixace kvalitativních dat viz Miovský 2006, str. 198-204.

Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsme v rámci předvýzkumu ověřovali se čtyřmi respondenty, z nichž dva byli posléze zařazeni do výběrového souboru (šlo o vyučující odborných předmětů na FEI; ostatní dva respondenti ve fázi předvýzkumu byli odborníci na IT pracující v Informačním centru UPa.) Díky rozhovorům realizovaným ve fázi předvýzkumu jsme mohli korigovat, specifikovat a doplnit záznamový arch do jeho finální podoby (viz Příloha 6: Záznamový arch pro polostrukturovaný rozhovor).

Paralelně s realizací rozhovorů a částečnou interpretací a analýzou získaných dat potom probíhala příprava dotazníku pro studenty. Jak jsme uvedli v úvodu této části, rozhovory prováděné v rámci našeho dotazování nám posloužily zároveň jako pilotáž pro konstrukci a postupnou modifikaci dotazníku pro studenty. Dotazník byl připravován v elektronické formě s použitím tzv. open source produktu⁷⁴ phpESPSurvey, který má k dispozici FEI UPa. Tento produkt je programovatelný v jazyku PHP, lze jej jednoduše upravit pro konkrétní průzkum a poskytuje výsledná data ve formě umožňující jejich další zpracování. Při konstrukci dotazníku jsme se snažili dodržovat nejdůležitější pravidla, zásady a požadavky pro dotazník jako celek i jeho jednotlivé položky (viz např. Gavora 2000, s. 99-108, Chráska 2007, s. 163-182). Vedle obsahových položek jsme využili položky funkcionální včetně kontaktních a kontrolních. Obsahové položky jsme navrhovali jako kombinaci uzavřených, polouzavřených a otevřených, abychom dali respondentům prostor pro vlastní vyjádření. Mezi uzavřenými položkami jsme nabídli dichotomické i polytomické využívající výběr z několika nabízených odpovědí nebo volbu v rámci nabízených škál. S cílem posílit validitu svého výzkumného nástroje jsme se s prosbou o spolupráci obrátili na kolegy - vyučující CJ pro profesní účely v Jazykovém centru UPa, kteří přispěli cennými komentáři ke zkvalitnění dotazníku (v rámci předvýzkumu osm z nich přitom absolvovalo vyplnění celého dotazníku v roli respondenta). Kromě nich jsme o vyplnění dotazníku v této fázi požádali vyučující na FEI (vyplnili a okomentovali ho celkem čtyři) a studenty oboru Řízení procesů na FEI, kteří do vlastního výzkumu nebyli zařazeni (celkem byl dotazník v této fázi vyplněn se dvěma skupinami studentů v celkovém počtu 37). Veškeré připomínky a komentáře, které jsme k dotazníku pro studenty obdrželi v rámci předvýzkumu, jsme se v zájmu dosažení co nejvyšší kvality a

⁷⁴ Označení open source znamená, že softwarový produkt je určen k volnému použití včetně svého zdrojového kódu.

validity svého šetření snažili zapracovat do jeho finální podoby (viz Příloha 9 Dotazník pro studenty).

3.2.3 Výzkum

Vlastní výzkumné šetření probíhalo od počátku dubna 2008 do konce února 2009. V období duben-říjen 2008 byly postupně realizovány veškeré rozhovory se všemi skupinami respondentů, celkem bylo uskutečněno 35 rozhovorů v průměrné délce 37 minut na jeden rozhovor (více viz 3.3.1.1, 3.3.1.2 a 3.3.1.3). Od začátku listopadu 2008 do konce února 2009 byl zpřístupněn dotazník pro studenty v elektronické podobě, a to na internetové adrese UPa v rámci studentského intranetu. Respondenti k němu měli přístup kdykoli v uvedeném období a ze kteréhokoli místa umožňujícího připojení k internetu. Informace o probíhajícím výzkumu společně se žádostí o spolupráci obsahující výzvu k vyplnění elektronického dotazníku byly studentům prezentovány opakovaně několika způsoby, a to osobně vyučujícími AJ na cvičeních, v aktualitách na webových stránkách Jazykového centra, v aktualitách na studentském intranetu FEI a prostřednictvím hromadného e-mailu všem studentům oboru IT. Prezentace, interpretace a analýza dat shromážděných metodou polostrukturovaných rozhovorů probíhala průběžně od započetí výzkumného šetření až po jeho ukončení v červnu 2009. Data získaná z dotazníku byla interpretována a analyzována v průběhu března až června 2009. V období od července do září 2009 byly shrnuty výsledky z obou etap šetření a přijaty závěry pro závěrečnou fázi akce, tedy navržení změny formou inovovaného sylabu.

3.3 Prezentace a interpretace dat

Na tomto místě považujeme za užitečné připomenout, že v úvodu výzkumu jsme se rozhodli shromáždit data, která by nám pomohla najít odpověď na základní výzkumnou otázku, kterou jsme posléze označili jako VO⁷⁵, tedy: **Jaké komunikativní potřeby v anglickém jazyce mají studenti oboru Informační technologie stejnojmenného bakalářského studijního programu na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice?** V kapitole 2.3.3 jsme uvedli, které faktory ovlivňují komunikativní potřeby uživatele CJ a v souvislosti s tím jsme sestavili grafický přehled

⁷⁵ podrobnosti k výzkumným otázkám viz 3.1.3

těchto faktorů (viz Příloha 2. Tyto faktory jsme v průběhu svého výzkumného šetření měli neustále na zřeteli a s jejich pomocí jsme rovněž prováděli kategorizaci, kódování, prezentaci a interpretaci dat, jak je patrné v následujících částech této práce.

3.3.1 Data shromážděná pomocí polostrukturovaných rozhovorů

Jak jsme uvedli výše, polostrukturované rozhovory jsme v rámci svého výzkumného šetření vedli se třemi skupinami respondentů, a to s akademickými pracovníky FEI UPa vyučujícími odborné předměty pro obor IT, s odborníky v oboru IT působícími v praxi a s pracovníky orgánů státní a veřejné správy, které jsou v kontaktu s trhem práce. Zdůvodnění pro výběrový soubor, postup konstrukce jednotlivých částí výzkumného vzorku a způsob použití zvoleného výzkumného nástroje, tedy polostrukturovaného rozhovoru vedeného s pomocí záznamového archu a za použití diktafonu, jsme popsali v oddíle 3.1.3.

Za účelem zpracování dat získaných pomocí rozhovorů se všemi respondenty z každé ze tří skupin jsme zvolili techniku shrnujícího protokolu (srov. Hendl 2008, s. 209), díky níž jsme při transkripci diktafonových nahrávek mohli provést shrnutí jednotlivých rozhovorů při současně prováděné kvalitativní obsahové analýze audio-nahrávek. Ukázkovou transkripci jednoho z rozhovorů pomocí této techniky uvádíme v Příloze 8. Celý tento proces nám částečně usnadnily záznamové archy, které nám dále velmi dobře posloužily při vytváření systému kategorií v následném procesu kódování dat, a to především díky tomu, že v jejichž struktuře byly některé kategorie již obsaženy.

Pro lepší organizaci shromážděných dat před jejich samotnou analýzou jsme použili metodu zmiňovanou Hendlem (2008) jako jednu z kombinovaných technik přípravy, kódování a zobrazování dat. Jde o techniku sestavování textových tabulek pro rámcovou analýzu (anglicky *framework analysis*; srov. Hendl 2008, s. 217). Tato metoda je založena na technice sestavování textových tabulek a vychází z odhalených témat a kategorií usnadňujících organizaci a klasifikaci dat.

Abychom zachovali anonymitu všech respondentů v této výzkumné zprávě, avšak zároveň mohli vést přehledné záznamy o informacích, které nám poskytl, zvolili jsme jednoduchý systém kódů pro prezentaci dat v tabulkách, přehledech a schématech: údaje vztahující se k odpovědím respondentů z řad akademických pracovníků uvádíme

pod kódem Ax a údaje vyplývající z odpovědí odborníků z praxe pod kódem Rx, přičemž x je pořadové číslo příslušného respondenta.

3.3.1.1 Analýza potřeb – FEI UPa

V tomto oddíle prezentujeme a interpretujeme zásadní data získaná z rozhovorů vedených s akademickými pracovníky FEI UPa, kteří vyučují odborné předměty pro obor IT. Této etapy výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 12 respondentů. V rámci šetření jsme použili veškeré výše popsané standardní postupy (v jednom případě respondent nesouhlasil s nahrávkou rozhovoru na diktafon).

Rozhovory s akademickými pracovníky byly vedeny s cílem najít odpověď na výzkumnou otázku OA2, tj. **Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro své studenty vyučující odborných předmětů pro obor IT na FEI UPa?** Jsme přesvědčeni, že mezi nejcennější informace, které jsme při hledání odpovědi na tuto otázku mohli získat, patří ty, které se vztahují k vlastním komunikativním potřebám této skupiny respondentů v AJ v roli odborníků na IT. Z tohoto důvodu jsme značnou část rozhovoru s nimi vedli podobným způsobem jako rozhovor s odborníky působícími v praxi – a použili tedy i stejný záznamový arch – a zvláště jsme věnovali pozornost doporučením, která tito odborníci mohli poskytnout, protože mají bohaté zkušenosti s vysokoškolskou výukou odborných předmětů a s prací se studenty.⁷⁶

OBLAST PRACOVNÍ

(Jedna ze čtyř oblastí užívání jazyka – viz *Rámeček* a graf v Příloze 2, pro naše účely spojujeme s oblastí vzdělávací, neboť tyto dvě oblasti spolu velmi těsně souvisejí.)

Pokud jde o **frekvenci užívání**, 10 z celkového počtu 12 dotázaných používá angličtinu v práci denně nebo téměř denně, dva občas. Pro sedm respondentů jsou nejčastějšími profesními **partnery v komunikaci** odborníci ze zahraničí působící ve stejném oboru, přičemž většina z nich nejsou rodilí mluvčí. Tři dotázaní uvedli mezi partnery v komunikaci zahraniční studenty na UPa, jeden zmínil zahraniční pracovníky působící na UPa a čtyři uvedli, že momentálně nemají žádné konkrétní partnery pro komunikaci v AJ v pracovní oblasti. Pokud jde o **formu komunikace**, kromě osobní

⁷⁶ V této výzkumné zprávě shrnujeme a analyzujeme ta data, která jsou nejpodstatnější z hlediska cíle našeho výzkumu, podrobněji o této fázi analýzy potřeb viz Hloušková (2008)

převládá komunikace prostřednictvím elektronické pošty. Oproti našemu původnímu předpokladu jen zcela výjimečně dochází ke komunikaci telefonické, zřídka je rovněž používán fax (srov. tab. 6). Vzhledem k charakteru pracovní a vzdělávací oblasti užívání jazyka je zřejmé, že při komunikaci typické pro tyto dvě domény převládá **odborný jazyk**. Z odpovědí respondentů však jednoznačně vyplývá, že stejně důležité jako umět dobře komunikovat v odborné angličtině je dobře ovládat **obecnou angličtinu** pro běžnou každodenní komunikaci.

Forma komunikace	Respondenti	Četnost výskytu
osobní	A1, A2, A3, A4, A7, A10, A12	7
elektronická pošta (e-mail)	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A10, A12	8
telefonování	A2	1
fax	A4	1

Tab. 6 Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní: Formy komunikace

Z povolání a pozice akademického pracovníka vyplývají i situace, ve kterých respondenti angličtinu používají. V oblasti pracovní jsou to především studium, práce s originálními verzemi softwaru a s texty včetně psaní článků, dále odborné konference a semináře včetně doprovodných společenských akcí, výuka v AJ, a to jak výuka zahraničních, tak českých studentů, zahraniční pobyty a stáže a společné projekty se zahraničními partnery. Přehled **komunikativních situací**, při nichž akademičtí pracovníci používají AJ, a/nebo **komunikativních úloh**, které v takových situacích potřebují řešit, je uveden níže v tab. 7.

Typ komunikativní situace a/nebo úlohy	Respondent	Četnost výskytu
studium a práce s odbornými texty	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12	12
práce se softwarem v AJ	A2, A8, A9	3
vytváření odborných textů, psaní článků	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A10, A12	8
odborné konference a semináře – celkem		5
z toho pouze produktivně		0
pouze receptivně	A2	1
produktivně i receptivně	A1, A3, A7, A10	4
společenské události související s pracovní náplní	A1, A2, A7 A10, A12	5
zahraniční pobyty a stáže	A2, A10	2
práce na společných projektech se zahraničními partnery	A1	1
vyučování v AJ	A2, A3, A4, A11	3
organizační úlohy (organizace konference apod.)	A5	1

Tab. 7 Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní: Komunikativní situace a/nebo úlohy

Nejdůležitější **témata komunikace** v oblasti pracovní u akademických pracovníků se samozřejmě vztahují k jejich vlastním oborům a předmětům, které jsou na FEI vyučovány. S tím souvisejí i požadavky na znalost terminologie u studentů, aby byli schopni studovat literaturu v angličtině. Ze dvou rozhovorů vyplynulo, že někteří vyučující v rámci svých předmětů používají při přednáškách nebo cvičeních různé formy prezentace odborné anglické terminologie, aby ji studentům zpřístupnili (např. promítání anglické terminologie a českých ekvivalentů v průběhu přednášky, která je vedena v češtině). Díky rozhovorům s vyučujícími odborných předmětů byl také

sestaven seznam nejdůležitějších okruhů a odborný témat v rámci studijních oborů realizovaných na FEI se záměrem později ho využít pro terminologický slovník jako pomůcku pro studenty. Tento seznam má pět základních okruhů a je uveden v tab. 8.

Okruh I	Okruh III
informační technologie obecně	řízení procesů
informační systémy	automatizace
programování	měření
vývoj softwaru	
operační systémy	Okruh IV
počítačové sítě	marketing
textové editory	management
tabulkové procesory	e-commerce/elektronický obchod
počítačová grafika	informatika v podnikání
zpracování obrazu/analýza obrazové informace	výzkum
Okruh II	Okruh V
elektronika a elektrotechnika obecně	matematika
komunikační technologie	
radiokomunikace	
konstrukce elektronických zařízení	
mikroprocesorová technika	

Tab. 8 Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní – Témata komunikace

Poměrně značná pozornost byla při výzkumných rozhovorech věnována textům, a to především z hlediska nejčastěji používaných **typů textů**. Jejich klasifikaci dle žánrů uvádíme níže v tab. 9⁷⁷.

⁷⁷ Pro přehlednost a zjednodušení při žánrové klasifikaci typů textů, jak ji všech etapách analýzy potřeb prezentujeme v tabulkách, rozlišujeme pouze písemný a mluvený projev a nepřihlížíme ke komunikativním jazykovým činnostem (recepce, produkce, interakce, mediace). Klasifikaci textů z hlediska těchto činností věnujeme pozornost v psaných komentářích k analýze potřeb.

	Respondent	Četnost výskytu
Psané texty		
články, stati	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12	10
monografie	A2, A5, A12	3
software	A1, A7, A9	3
manuály, technická dokumentace	A5, A12	2
katalogové listy (<i>datasheets</i>)	A5	1
normy	A11	1
informační materiály	A2	1
e-mail (korespondence)	A1, A2, A4, A5, A12	5
Mluvené texty		
odborné přednášky, příspěvky	A2, A3, A5, A7, A8, A9, A11, A12	8
různé typy promluv v médiích	A5, A7	2

Tab. 9 Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní – Typy textů

Pokud jde o **písemný projev**, z hlediska **recepce** mezi texty určenými ke čtení dominovaly zcela jednoznačně a též naprosto očekávaně vzhledem k profesi texty odborné, tedy články nebo stati v časopisech, sbornících a monografiích. Dále mezi nejčastěji receptivně používanými písemnými texty byly zmiňovány monografie, i když byly uváděny v mnohem menší míře. Následoval software v originální verzi, různé manuály a technická dokumentace, zcela specifický stylový úvar, jímž jsou katalogové listy neboli *datasheets*, po jednom uvedli dotázaní jako příklady nejčastěji čtených textů normy a informační materiály o partnerských institucích. Pokud jde o **produkcí** v písemném projevu, texty, které potřebují akademičtí pracovníci sami tvořit, zahrnují, a to opět v souladu s očekáváním, především odborné články. Řada z nich rovněž zmínila potřebu umět vést obchodní nebo pracovní e-mailovou korespondenci, jinými slovy umět pracovat s písemnými texty v rámci **interakce**. Nutnost umět překládat odborné texty, tedy zpracovávat je z hlediska **mediace** (zprostředkování) zmínilo pět respondentů, z nichž tři považují alespoň základy této dovednosti za důležité i pro studenty.

Mezi nejčastěji používanými texty vyskytujícími se v **mluvené řeči**, které respondenti uváděli, byly opět dle očekávání odborné přednášky a příspěvky na konferencích, a to jak pasivně přijímané, tak aktivně prezentované, jinými slovy zpracovávané **receptivně i produktivně**. Z toho, jakým způsobem respondenti přijímají tyto typy textů v porovnání s psanými odbornými texty, vyplynul jeden zajímavý postřeh: zatímco v případech psaných textů většina zdůrazňovala - i s ohledem na to, co se potřebují učit studenti - především nutnost orientace v textu, porozumění textu jako celku, postižení podstaty příp. schopnost ústně ji shrnout, u přednášek a prezentací několik dotázaných zdůraznilo nutnost umět zachytit a zapamatovat si detaily, konkrétně číselné hodnoty získané např. měřeními v rámci různých výzkumů, které jsou v případě technických oborů velice podstatné pro celkové výsledky. Mezi frekventovanými texty vyskytujícími se v mluvené řeči z hlediska recepce dále někteří dotázaní zmínili texty v médiích, tj. rozhlasové a televizní vysílání zahrnující poslech a sledování filmů, zpráv a jiných pořadů.

OBLAST MIMOPRACOVNÍ

(Další ze čtyř oblastí užívání jazyka – viz *Rámeček* a graf v Příloze 2 – pro naše účely zahrnuje oblast osobní a veřejnou.)

Situace, ve kterých akademičtí pracovníci komunikují v angličtině mimo oblast pracovní, souvisejí především s cestováním, nakupováním a využíváním různých služeb v zahraničí a s osobními zálibami, v souvislosti s nimiž jeden dotázaný uvedl chatování prostřednictvím internetu. Z odpovědí dotázaných vyplývá, že k těmto situacím dochází především o dovolené, tedy s **frekvencí** jednou až dvakrát ročně. Nejčastějšími **partnery v komunikaci** v oblasti mimopracovní jsou pro vyučující odborných předmětů pro obor IT na FEI pracovníci v cestovním ruchu, dopravě a souvisejících službách, jak uvedlo sedm respondentů. Čtyři momentálně nekomunikují v angličtině s nikým mimo pracovní oblast, dva mají příbuzné nebo přátele v zahraničí a dva používají angličtinu pro mezinárodní komunikaci v souvislosti se svými osobními koníčky a zálibami – tito potom s frekvencí dvakrát-třikrát za měsíc, ovšem v poměrně malém rozsahu (krátké zprávy prostřednictvím e-mailu, příležitostné chatování na internetu). Pokud jde o **formu komunikace**, naprosto převládá osobní ústní interakce a používání elektronické pošty, výjimečně se opět objevuje telefon nebo fax. Dva

respondenti uvedli, že čtou beletrii v angličtině, z toho jeden se zatím věnuje pouze dostupným zjednodušeným nebo dvojjazyčným verzím. V oblasti mimopracovní se někteří z respondentů také věnují rozvoji své komunikativní kompetence v AJ, a to v rámci možností v souvislosti s jejich pracovním vytížením a osobním nebo rodinným životem. Kromě studia v kurzech se někteří podle svého vlastního vyjádření snaží zdokonalit prostřednictvím četby beletrie v originále, sledováním nedabovaných filmů, využíváním anglických zdrojů na internetu apod. Situace, v nichž dotázaní akademičtí pracovníci komunikují v AJ, a s nimi související témata komunikace jsme přehledně zaznamenali do tab. 10.

Situace⁷⁸	Respondent	Četnost výskytu
dovolená, cestování a související služby	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A11	9
komunikace s přáteli-cizinci	A1, A7, A10, A12	4
osobní záliby, koníčky	A2, A3, A4, A7	4
z toho četba	A1, A4, A7	3

Tab. 10 Analýza potřeb – FEI – Oblast mimopracovní – Situace a témata komunikace

Mezi nejfrekventovanějšími **tématy** mimopracovní komunikace respondenti uvedli osobní údaje, bydlení, životní prostředí, volný čas, zábavu, nakupování, jídlo a pití, počasí, politiku, historii a životní názory. Vedle toho, že uváděli příklady různých témat na základě vlastních zkušeností, pro inspiraci mohli vybírat ze seznamu témat sestaveného podle Eka a Trima (1998a,b a 2001), kteří v příloze uvádějí lexikální zástupce specifických pojmů (*Lexical Exponents of Notions*) jako podněty k rozvoji komunikativní kompetence v AJ. **Typy textů** související s těmito tématy a s komunikativními situacemi a úlohami, s nimiž se akademičtí pracovníci nejčastěji setkávají v oblasti mimopracovní, zahrnují texty informativního charakteru (brožury, prospekty, letáky, reklamní materiály, veřejný značení a nápisy, značení a nápisy v obchodech, obaly a nálepky na zboží, formuláře) a texty určené pro zábavu – mluvené či psané (především knihy, časopisy, filmy, rozhlasové a televizní vysílání, písně).

⁷⁸ Označení situace zde používáme ve zjednodušeném významu. Používáme ho ve smyslu veškerých komunikativních situací, ke kterým dochází v souvislosti se zde prezentovanými aktivitami.

Součástí výzkumného rozhovoru byla i diskuse o zkušenostech respondentů s výukou angličtiny v kurzech, které absolvovali, případně absolvují. Diskuse zahrnovala kromě jiného organizační formy výuky, výukové metody, styly učení, učební činnosti, způsoby hodnocení a dosažené výsledky. Sedm z celkového počtu dotázaných (58%) shodně upřednostňuje komunikativní metody s důrazem na konverzaci a rozhovory s rodilými mluvčími, nejlépe v anglicky mluvících zemích. V ostatních případech měly přibližně stejný podíl odpovědi typu „*vyhovuje mi kombinace a střídání forem a metod, používání autentických textů nebo nahrávek z reálného života, samostudium, individuální výuka formou "jeden na jednoho"*“. Po jedné se vyskytly odpovědi „*za efektivní metodu považují interaktivnost, zapojení studentů do výuky*“, „*mám rád hry, simulace a hraní rolí*“, „*potřebuji, aby vyučující byl náročný a nikdy nesnižoval laťku*“. Mezi svými negativními zkušenostmi s výukou angličtiny respondenti uváděli především nekomunikativní metody, nevýhodu velkých skupin o 20-30 studentech, bazírování na gramatických detailech, výjimkách apod. V jedné odpovědi zazněla negativní vzpomínka na „*lhostejnost v postoji vyučujícího na střední i vysoké škole*“. Zajímavé je, že dva respondenti uvedli mezi negativy hraní rolí, jeden proto, že mu osobně nevyhovuje, druhý spatřuje nevýhodu v tom, že ne vždy je partner schopen studenta opravit.

Z rozhovorů s vyučujícími odborných předmětů vyplynul další zajímavý postřeh z hlediska zdokonalování se v AJ: Ti respondenti, kteří umí anglicky opravdu dobře a mají zkušenosti s působením v zahraničí, zastávají názor, že pobyt v cizině je pro zdokonalení se v jazyce mnohem efektivnější, když člověk přijíždí se solidní mírou ovládnutí jazyka. Dokládá to následující citace z jednoho z rozhovorů: „*Poznal jsem, že když člověk někam vyrazí na tři měsíce, neudělá to z něj rodilého mluvčího.*“ Konverzace s rodilými mluvčími je velice přínosná, ale „*po čase rodilí mluvčí ztratí trpělivost a chuť čekat, až se člověk vyjádří*“. Tento postřeh je v ostrém kontrastu s názorem studentů, kteří nemají dostatek zkušeností s komunikací s rodilými mluvčími nebo s působením v cizině a velmi často se domnívají, že není potřeba, aby se nějak intenzívně věnovali studiu AJ ve svých kurzech, protože se chystají na prázdninový pobyt v některé z anglicky mluvících zemi, díky kterému se podle svého vlastního názoru anglicky naučí. Osobní zkušenosti jejich vyučujících by tedy mohly studenty motivovat k tomu, aby se studiu AJ věnovali co nejvíce ještě před odjezdem do zahraničí, a následně tak mohli ze svého pobytu v cizí zemi vytěžit maximum.

Zajímavé byly názory akademických pracovníků na jejich **motivaci** ke studiu angličtiny a k dalšímu zdokonalování se v tomto jazyce. Jak bylo možné očekávat, většina z nich jsou silně sebeaktualizující (sebereflektující) osobnosti⁷⁹, které cítí velice silnou vnitřní motivaci a potřebu dále se rozvíjet v různých oblastech včetně jazykových vědomostí a dovedností. V tomto smyslu se vyjádřilo osm dotázaných, tj. 67%. Ilustrují to některé jejich odpovědi na otázku *Co Vás osobně nejvíce motivuje k dalším sebevzdělávání v angličtině?*, např. „*moje soukromá touha prostě to umět,*“ „*moje osobní hrdost*“, „*chci se domluvit v zahraničí, při komunikaci s cizinci*“, „*chci být nezávislý, chci číst novinky v oboru v angličtině, abych nemusel čekat, až to někdo přeloží*“, „*chci dobře fungovat v dnešním světě, kde angličtina převzala roli latiny jako jazyk vzdělavců*“, „*baví mě, když rozumím filmům a vtipům v originále*“. Z hlediska motivace k sebezdokonalování v AJ lze shrnout, že u většiny z oslovených akademických pracovníků se uplatňuje především silná vnitřní motivace a potřeby sebeaktualizujících osobností, které převažují nad pouhou pragmatickou potřebou ovládnutí AJ z důvodu uplatnění v zaměstnání. S otázkou potřeb a motivace v této souvislosti stojí za zmínku i ojedinělý názor, že vyučující CJ by se měli smířit s tím, že „*jazyky jsou pro techniky nutné zlo.*“

Jednou z dalších položek sledovaných v průběhu uskutečněných rozhovorů byla **sociokulturní kompetence**, v užším smyslu a v souvislosti s komunikativní jazykovou kompetencí **sociolingvistická kompetence**. Jedním z dílčích cílů, s nimiž byly rozhovory vedeny, bylo zjistit, do jaké míry je tato kompetence vnímána jako důležitá při komunikaci v AJ, a nakolik by jí tedy měla být věnována pozornost při výuce. Z rozhovorů vyplynulo, že ti respondenti, kteří vůbec považují za nutné brát v úvahu sociokulturní (příp. sociolingvistickou) kompetenci při komunikaci s cizinci nebo v cizích zemích (polovina z celkového počtu), hodnotí její důležitost na škále 1-5 (málo důležitá – velmi důležitá) v průměru středním stupněm tři. Respondenti dle svých výpovědí většinou nekomunikují s rodilými mluvčími. Uznávají, že při komunikaci s cizinci je třeba brát ohled na společenské konvence, zvyky v oblasti společenského chování, sociální a náboženské struktury, politické podmínky, tradice apod., ale sociokulturní složce své celkové komunikativní kompetence v AJ jakožto jazyku anglicky mluvících zemí nepřipisují příliš velkou důležitost. V našem geopolitickém prostředí převažuje sociolingvistická kompetence, kterou můžeme označit jako

⁷⁹ více k těmto pojmům viz Maslowova hierarchie potřeb v kap. 1.1

„rakousko-uherskou“, a proto některé složky, které jsou podstatné v sociolingvistické kompetenci v jiných zemích a u jiných národů a národností, u nás nehrají roli. Jak respondenti sami uvedli, většinou nekomunikují s rodilými mluvčími, takže jsou pro ně prioritní jiné složky komunikativní kompetence. V souladu s tím se domnívají, že vzhledem k omezené hodinové dotaci na kurzy AJ na FEI je třeba při výuce věnovat maximální pozornost rozvoji obecné schopnosti umět komunikovat v AJ s přihlédnutím k osvojení základů sociolingvistické kompetence.

Další složkou komunikativní jazykové kompetence, na kterou jsme se v rozhovorech zaměřili, byla oblast **lingvistických kompetencí**. Respondenti odpovídali na otázku *Jak vnímáte důležitost těchto znalostí/dovedností?* Každé z uvedených složek přiřadili podle vlastního uvážení jednu číselnou hodnotu ze stupnice 1-málo důležitá až 5-velmi důležitá. Výsledné průměrné hodnoty jsou uvedeny v následující tab. 11 (tučně vytištěné číselné hodnoty v levém krajním sloupci vyjadřují aritmetický průměr hodnot vztahujících se k příslušné složce).

Ø					
4,5	Znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše.				
	1:	2:	3:	4: /////	5: /////
3,3	Znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše.				
	1:	2: /	3: //////////	4: //	5: /
2,8	Dobrá výslovnost a intonace.				
	1: /	2: ///	3: ////	4: /	5: /
2,7	Dobrá znalost pravopisu.				
	1: //	2: //	3: /////	4: //	5:

Tab. 11 Analýza potřeb – FEI – Základní lingvistické kompetence

Z tabulky je patrné, že akademičtí pracovníci v oboru IT považují za nejdůležitější znalost slovní zásoby vztahující se k jejich oboru, příp. tématům vymezeným výše pro mimopracovní oblast. To je v souladu s jejich potřebou ovládat především odbornou terminologii, kterou zároveň vnímají jako nejdůležitější požadavek na jazykové znalosti

studentů. Za poněkud méně důležitou považují dobrou znalost gramatiky a argumentují tím, že v odborném stylu, který využívají především, si vystačí se znalostí určitých typických gramatických struktur, které se často opakují, a při komunikaci ve všeobecném jazyce se příliš často nevyskytují v situacích, kdy by na dobré znalosti gramatiky záleželo (viz situace popsané výše). Ještě menší a v obou případech přibližně stejnou důležitost přikládají dobré výslovnosti a intonaci a dobré znalosti pravopisu. Své názory opět obhajují prioritou odborného stylu. Kladou důraz na specifickou terminologii, která je svým rozsahem omezená a jejíž výslovnost si lze osvojit poměrně snadno. Zřejmě pod vlivem toho, že většinou nekomunikují s rodilými mluvčími, si dostatečně neuvědomují úlohu intonace v komunikativních situacích a úlohách, které potřebují řešit nejčastěji. Podceňování intonace a toho, jak je důležitá i z hlediska sociokulturních a sociolingvistických aspektů komunikace, však může vést k poškození komunikativních záměrů. V případě pravopisu vyzdvihují přednosti moderních technologií, díky nimž mohou využívat např. integrovanou kontrolu pravopisu v textových editorech typu MS Word.

Pozornost jsme věnovali také **komunikativním jazykovým činnostem**. Respondenti byli požádáni, aby seřadili základní řečové činnosti z hlediska důležitosti a obtížnosti podle toho, jak tyto dvě charakteristiky vnímají oni sami, tedy z pohledu odborníků na IT a zároveň z pohledu vyučujících studentů, kteří povinně absolvují kurzy odborného AJ pro tento obor. Nejméně důležitým/obtížným přiřadili číselnou hodnotu 1, nejdůležitějším/nejobtížnějším 4. Výsledné průměrné hodnoty ukazují následující tabulky 12 a 13 (pravý krajní sloupec každé z těchto tabulek ukazuje hodnotu aritmetického průměru pro danou charakteristiku):

A - důležitost				Ø
Ústní vyjadřování				2,3
1: ///	2: ////	3: ////	4: /	
Poslech s porozuměním				2,9
1: /	2: //	3: /////	4: ///	
Čtení s porozuměním				3,6
1:	2: /	3: ////	4: /////	
Psaní				2,0
1: //	2: //////////	3: //	4:	

Tab. 12 Analýza potřeb – FEI – Řečové činnosti z hlediska důležitosti

B - obtížnost				Ø
Ústní vyjadřování				3,5
1:	2:	3: /////	4: /////	
Poslech s porozuměním				2,9
1: /	2: //	3: /////	4: ///	
Čtení s porozuměním				1,7
1: //////////	2: //	3: ///	4:	
Psaní				1,9
1: ////	2: ///	3: ////	4:	

Tab. 13 Analýza potřeb – FEI – Řečové činnosti z hlediska obtížnosti

Z tabulek je patrné, že čtení s porozuměním je pro akademické pracovníky nejdůležitější a zároveň nejméně obtížnou řečovou činností. Souvisí to opět s jejich kontextem užívání AJ. Na druhé místo z hlediska důležitosti zařadili poslech s porozuměním, který se však jeví zároveň jako činnost pro ně druhá nejobtížnější po ústním vyjadřování. Lze tedy usuzovat - a zaznělo to i v rozhovorech - že ti, kteří se dále zdokonalují nebo chtějí zdokonalit v angličtině, věnují v rámci svého studia velkou pozornost nácviku poslechu s porozuměním. Jako třetí nejdůležitější činnost pro sebe uvádějí ústní vyjadřování, které je však pro ně zároveň nejobtížnější. Zde jde tedy o

podobnou situaci jako v předcházejícím případě – ti, kteří se věnují zdokonalování v angličtině, budou klást důraz na procvičování ústního vyjadřování, což je v souladu s často se objevujícími požadavky na konverzační metody, rozhovory s rodilými mluvčími apod. Poslech s porozuměním a ústní vyjadřování v tomto případě samozřejmě nelze oddělovat, tj. k tomu, aby se mluvčí mohl aktivně a efektivně účastnit interakce při komunikaci v AJ, potřebuje nejen dobře mluvit, ale i rozumět. Zajímavé je, že na posledním místě mezi řečovými činnostmi z hlediska důležitosti se objevuje psaní. Nasvědčuje to tomu, že akademičtí pracovníci texty v angličtině mnohem více čtou a studují (čtení je též pro ně činnost nejdůležitější a nejméně obtížná), než samostatně tvoří. Z hlediska obtížnosti se však příliš neliší pořadí psaní a čtení s porozuměním, dalo by se říci, že jsou považovány za přibližně stejně obtížné, i když mnohem snazší než ústní vyjadřování nebo poslech s porozuměním.

Shrnutí

Rozhovory s akademickými pracovníky vyučujícími odborné předměty pro obor IT na FEI UPa přinesly řadu informací cenných pro identifikaci potřeb studentů oboru IT v AJ. Pomohly blíže specifikovat kontext užívání jazyka v oboru IT, zejména pokud jde komunikativní situace a úlohy a partnery v komunikaci, a to především v pracovní, vzdělávací a osobní oblasti užívání jazyka. Poskytly údaje nejen o typech textů, s nimiž se odborníci IT a studenti tohoto oboru setkávají, ale i o tom, jak je potřeba s nimi pracovat. Tyto rozhovory rovněž přispěly k poznání toho, které jazykové činnosti jsou při komunikaci odborníků na IT a studentů tohoto oboru v AJ vnímány jako nejpodstatnější. V části 3.4 této kapitoly porovnáváme závěry z této části analýzy potřeb se závěry z jejích dalších dílčích etap.

Není překvapující, že akademičtí pracovníci v rozhovorech potvrdili význam angličtiny jak pro úspěšné působení v oboru IT, tak pro život v moderním světě obecně. Diskuse s nimi poskytly mnoho konkrétních podnětů pro zefektivnění výuky AJ na jejich fakultě s cílem co nejvíce reflektovat skutečné potřeby studentů. Vyplynulo z nich, že studenti by se především měli naučit bezpečně se orientovat v anglických odborných textech, aby z nich dokázali čerpat informace pro své studium a uměli je využít jako zdroj pro své seminární, ročníkové či bakalářské práce. Je třeba zaměřit se nejen na práci s texty kratšího rozsahu, jako jsou encyklopedická hesla zpracovávaná především z internetu (nejčastějším zdrojem je Wikipedie) a odborné články přístupné opět hlavně prostřednictvím internetu, příp. v odborných časopisech, ale i

s monografiemi. Na úrovni bakalářského programu se studenti musí naučit zorientovat se v textu většího rozsahu a umět posoudit a následně zpracovat, co je pro jejich účely to nejdůležitější a nejpodstatnější. Při výuce AJ je tedy třeba rozvíjet u nich především dovednost orientačního čtení (*skimming*) a výběrového neboli selektivního čtení (*scanning*). Podle jednoho z respondentů je toto velice složitý úkol, který ve své komplexnosti zahrnuje tři základní složky: znalost oboru, znalost terminologie a pochopení principu fungování u procesů, zařízení, součástek apod. Velkou roli zde hraje osobní motivace každého jednotlivého studenta.

Se studiem textů souvisí požadavek na znalost odborné terminologie. Zde ovšem vyvstává problém z hlediska výuky odborného jazyka zajišťované nikoli odborníky v oboru, ale lingvisty, jejichž vlastní znalost odborné terminologie samozřejmě je a nadále zůstane limitovaná vzhledem k velmi širokému záběru (viz okruhy a témata výše) a též k obrovské dynamice rozvoje v daném oboru. Zaznělo několik konkrétních návrhů, jak přispět k řešení tohoto problému. Mezi nejzajímavějšími, které se zároveň jeví jako potencionálně přínosné a hlavně realizovatelné, patří:

- vyučující odborných předmětů, kteří sami velice dobře ovládají potřebnou terminologii v angličtině, by mohli pomoci sestavit jakýsi „typický profil“ toho, co přesně a v jakých etapách se studenti mají naučit; hodnocení zvládnutí příslušné části tohoto profilu by bylo součástí hodnocení práce studentů ve cvičeních AJ;
- požadavky na splnění předmětu AJ by mohly zahrnovat několik překladů konkrétních popisů přístrojů, součástek, zapojení obvodů apod. nebo částí tzv. *datasheets*, na jejichž vyhodnocení by se podíleli vyučující odborných předmětů; v rámci uplatňování principů integrovaného učení obsahu a jazyka (angl. CLIL) a multidisciplinarity by student takto mohl částečně splnit podmínky absolvování víc než jednoho předmětu;
- někteří respondenti ochotně poskytli příklady textů, které studenti potřebují zvládnout⁸⁰, a také zcela konkrétních jazykových jevů, jejichž ovládnutí je pro studenty nutností a které lze shrnout takto:
 - syntax (stavba vět a souvětí, spojovací výrazy typické pro odborný styl, které často činí problémy, např. *as long as*, *in order to*, *although*, *even*

⁸⁰ jsou dostupné např. na http://www.atmel.com/dyn/products/datasheets.asp?family_id=607

- though, however, while* - nutné i pro programovací jazyk - zde je třeba znát i názvy interpunkčních znamének *colon, semi-colon* aj.);
 - upozornění na zásadní typologické rozdíly mezi češtinou a angličtinou (složené tvary, anglická jmenná fráze, pořádek slov aj.);
 - základy morfologie (prefixy, sufixy - umět odhadnout význam slov)
- u studentů je třeba rozvíjet všeobecné komunikační dovednosti, stejně tak jako „*schopnosti dívat se kolem sebe a všímat si okolí a souvislosti*“, jak se vyjádřil jeden z respondentů. Cvičení v rámci výuky CJ k tomu mohou přispět. Je třeba nerezignovat, „nevymlouvat se“ na tradičně nepříliš pozitivní vztah k jazykům u technicky zaměřených studentů a naopak snažit se při výuce využívat takových aktivit, které mohou zvýšit jejich motivaci ke studiu jazyka, mohou jim pomoci rozvíjet jak jejich komunikační dovednosti, tak schopnost vnímat okolní svět v jeho komplexnosti i pluralitě.

Na závěr této části považujeme za důležité uvést ještě několik nezanedbatelných faktů, které lze zařadit mezi výsledky této části výzkumu: rozhovory s akademickými pracovníky přispěly ke zlepšení spolupráce mezi oběma pracovišti UPa, tedy FEI a Jazykovým centrem, k větší ochotě spolupracovat na společných projektech, k posílení týmového ducha, kolegiality a interdisciplinárního přístupu. Domníváme se, že také pomohly alespoň částečně odstranit pomyslnou bariéru mezi technicky orientovanými odborníky na jedné straně a pracovníky humanitních oborů na straně druhé. Jsme přesvědčeni, že toto všechno se může odrazit ve zkvalitnění výuky jak odborných předmětů, tak cizích jazyků na FEI, příp. v rámci celé UPa.

3.3.1.2 Analýza potřeb – firmy

Tuto podkapitolu věnujeme prezentaci a interpretaci dat shromážděných pomocí rozhovorů realizovaných s odborníky na IT působícími v praxi čili v různých firmách podnikajících v oborech využívajících IT. V rámci této etapy šetření bylo uskutečněno, zaznamenáno a analyzováno celkem 17 rozhovorů, z nichž 13 bylo vedeno se samotnými specialisty na IT v různých pracovních pozicích nebo soukromě podnikajících a čtyři s pracovníky personálních oddělení nazývanými též oddělení lidských zdrojů nebo Human Resources. V této etapě jsme rovněž využili všech svých výše popsaných postupů (se záznamem rozhovoru na diktafon v tomto případě

souhlasili všichni respondenti), a to za účelem nalezení odpovědí na výzkumné otázky č. 3 a 4 z okruhu A, tedy:

OA3: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa odborníci, kteří již působí v praxi?

OA4: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa jejich potencionální zaměstnavatelé?⁸¹

Na tomto místě opět prezentujeme nejvýznamnější zjištění z výzkumného šetření (bližší podrobnosti viz Hloušková, 2009). Snažíme se zachovat stejnou strukturu prezentace dat, jakou jsme zvolili v předcházející podkapitole věnované analýze potřeb z pohledu akademických pracovníků FEI UPa, proto i k této části se vztahují komentáře, které jsme v ní použili v souvislosti s oblastmi užívání jazyka včetně odkazů na přílohy apod. (srov. část 3.3.1.1).

OBLAST PRACOVNÍ

Z rozhovorů s odborníky z praxe jednoznačně vyplynulo, že ovládání alespoň základů AJ je naprosto nutným a často též obecně očekávaným předpokladem pro výkon v podstatě jakékoli profese v oboru IT (v tomto smyslu se vyjádřilo 13 z celkového počtu 17 respondentů). Souvisí to zejména s tím, že tento obor se vyvíjí nesmírně dynamicky a pro specialisty, kteří se v něm chtějí dlouhodobě udržet, je naprostou nutností neustále se vzdělávat a sledovat novinky, které jsou prezentovány ve většině případů v angličtině, a to především na internetu. Pokud jde o **frekvenci užívání** AJ v pracovní oblasti, většina z dotázaných, osm z celkového počtu 17, používá angličtinu denně. Podle odpovědí čtyř z uvedených respondentů používají odborníci na IT angličtinu v pracovní oblasti několikrát týdně. Dva uvedli frekvenci jednou týdně a tři zmínili používání AJ jednou za 2-3 týdny. **Partnery v komunikaci** jsou jim zhruba v polovině případů pouze anebo především mluvčí, jejichž rodným jazykem není angličtina a kteří pocházejí převážně z Evropy. Druhá polovina respondentů uvedla, že anglicky komunikuje jak s rodilými mluvčími, tak s partnery, kteří mají jiný rodný jazyk. Ani v jednom případě nebylo zaznamenáno, že by odborníci v praxi komunikovali pouze s rodilými mluvčími. Z hlediska vztahu podřízenost - nadřízenost jde jak o komunikaci s partnery na stejné nebo srovnatelné pozici, tak s partnery

⁸¹ Záznamový arch, který jsme použili pro rozhovory s pracovníky personálních oddělení, měl poněkud odlišnou strukturu – viz Příloha 6

v podřízené, či nadřízené pozici; nelze říci, že by kterákoli z těchto kategorií převažovala nebo byla jinak relevantní.

Formy komunikace v AJ, které používají námi dotázaní odborníci v praxi, jsou shrnuty v tab. 14, z níž je patrné, že ve většině případů se jedná o kombinaci různých forem.

Forma komunikace	Respondenti	Četnost výskytu
osobní	R1, R2, R3, R4, R6, R8, R10, R14, R15, R17	7
elektronická pošta (e-mail)	R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9, R10, R12, R14, R15, R17	9
telefonování vedle běžných telefonických rozhovorů (pevná linka nebo mobilní telefon) zahrnuje též:	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R17	14
- telefonování prostřednictvím internetové aplikace Skype	R1	1
- konferenční hovory	R6, R13, R15, R17	4
- videokonference	R1, R17	2
chatování na odborná témata (tj. interaktivní forma psané elektronické komunikace)	R16	1

Tab. 14 Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Formy komunikace

Dle vyjádření respondentů je jejich převládající formou komunikace telefonování, které vedle běžných telefonických rozhovorů pomocí pevných linek nebo mobilních telefonů zahrnuje též konferenční hovory, videokonference a telefonování prostřednictvím internetové aplikace Skype. V případě telekonferencí respondenti vesměs připomínali jejich obtížnost z hlediska schopnosti koncentrovat se na telefonickou komunikaci s několika střídajícími se partnery (rodilými mluvčími či partnery používajícími angličtinu jako cizí jazyk), umět udržet pozornost a reagovat na vyzvání nebo v případě nutnosti poskytnout vlastní komentář, názor, vysvětlení apod.

V pořadí druhou nejčastější formou komunikace je dle respondentů elektronická pošta neboli e-mail. Všeobecně spatřují její výhodu v tom, že jde o psanou komunikaci, kdy má člověk více času rozmyslet si, co potřebuje vyjádřit, příp. použít slovník apod. Sedm respondentů uvedlo, že se často vyskytují v situacích, kdy se svými partnery komunikují osobně. Zajímavou formou komunikace jsou internetové diskuse a chatování na odborná témata, tj. interaktivní forma psané elektronické komunikace vedené v reálném čase. Tuto formu zmínil jeden respondent, a to jednak jako způsob komunikace používaný pracovníky na pozicích manažer IT technologií a správce informačních technologií za účelem diskuse o odborných problémech, jednak jako inspiraci pro vyučující odborného AJ z hlediska toho, jakou tematiku odborníci na IT řeší, jakou používají odbornou terminologii, co potřebují vyjádřit apod.

Jak upozorňujeme výše, jednotlivé dimenze užívání jazyka jsou vzájemně propojeny a nelze je oddělovat (více viz 2.3.3). Za účelem vyhodnocení a interpretace dat získaných z rozhovorů jsme vytvořili kategorie, v rámci nichž se některé dimenze prolínají. Kategorizace odpovědí týkajících se jazykových funkcí, které námi oslovení odborníci na IT využívají při řešení **komunikativních situací a úloh**, s nimiž se v praxi setkávají, je patrná z tab. 15 níže. Jak je v této tabulce vidět, respondenti nejčastěji uvedli čtení a studium odborné literatury, návodů, manuálů, technické a projektové dokumentace, a to jednak v tištěné podobě, jednak na internetu. Z hlediska **komunikativních jazykových činností** se jako pro ně nejdůležitější tedy jeví **recepce odborných textů v psané podobě** jazyka. Většina respondentů uvedla jako další nejfrekventovanější úlohu umět se přirozeně zapojit do komunikace, a to především v rámci **ústní interakce**. K ní se vztahuje i komunikativní úloha zmiňovaná respondenty na dalším místě, tedy komunikace při společenských událostech spojených s výkonem povolání. Osm dotázaných uvedlo, že potřebují umět poskytovat a/nebo zjišťovat informace, případně tvořit a předávat zprávy (kolegům, partnerům nebo nadřízeným). Tyto úlohy spadají do **produkce** v rámci **psané podoby jazyka**. Další časté úlohy uváděné se zhruba stejnou četností výskytu patřily do oblasti **ústní produkce**. Byly mezi nimi prezentace produktů, služeb, projektů nebo analýz zahrnující požadavek na strukturovanou promluvu. Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že v rámci **ústní interakce** odborníci na IT musí umět obhajovat své názory, stanoviska a postoje, vysvětlovat cíle projektů, komunikovat s klienty v oblasti technické podpory a řešit technické problémy. Specifickou formou ústní interakce, které se respondenti

účastní, je přijímací pohovor v rámci výběrového řízení do zaměstnání⁸². Výběrové řízení do zaměstnání jako celek přitom na straně uchazeče zahrnuje také **písemnou produkci** v podobě profesního životopisu a průvodního/motivačního dopisu. Několik respondentů uvedlo, že potřebují umět vést obchodní jednání a používat obchodní angličtinu (*Business English*). Dále z rozhovorů vyplynulo, že v méně častých případech dotazovaní odborníci na IT potřebují umět řídit porady nebo schůze v angličtině, koordinovat spolupráci na mezinárodních projektech, účastnit se anglicky vedených přednášek nebo školení, případně absolvovat testy odborných znalostí v angličtině.

Typ komunikativní situace a/nebo úlohy	Respondenti	Četnost výskytu
poskytování a/nebo zjišťování informací, tvorba a předávání zpráv	R1, R2, R3, R7, R8, R14, R15, R16	8
společenské události související s výkonem povolání	R1, R2, R3, R8, R10, R12, R14, R15, R17	9
obchodní jednání (<i>Business English</i>)	R2, R3, R4, R6, R9, R10	6
prezentace produktů/služeb/projektů/analýz (strukturovaná promluva)	R1, R4, R6, R9, R10, R11, R15	7
obhajování názorů, stanovisek, postojů, cílů a projektů	R1, R3, R4, R6, R14, R15, R17	7
technická podpora, řešení technických problémů	R5, R6, R7, R8, R10, R15, R17	7
školení/přednášky – celkem		3
z toho pouze produktivně		0
pouze receptivně	R9, R16	2
produktivně i receptivně	R10	1
koordinace práce, spolupráce na mezinárodních projektech	R12	1
výběrové řízení do zaměstnání	R1, R6, R8, R10, R14, R15, R17	7

⁸² Mnozí z dotázaných odborníků ve své praxi vystupovali v obou rolích, tedy uchazeče i zaměstnavatele, pro studenty připadá v úvahu především role uchazeče.

Typ komunikativní situace a/nebo úlohy	Respondenti	Četnost výskytu
moderování porad	R15	1
interakce, přirozené zapojení do komunikace	R1, R2, R3, R4, R6, R12, R13, R14, R15, R17	10
čtení a studium odborné literatury, návodů, manuálů, technické a projektové dokumentace (v tištěné podobě nebo na internetu)	R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R11, R15, R16, R17	12
práce se softwarem v AJ	R5, R7, R8, R9, R11, R16, R17	7
absolvování elektronických testů odborných znalostí v AJ	R10	1

Tab. 15 Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Komunikativní situace a/nebo úlohy

Témata komunikace v pracovní oblasti souvisejí s konkrétním zaměřením firmy nebo konkrétním oborem podnikání. Respondenti našeho šetření působí v oborech, které je možné rozdělit do následujících skupin:

- informační a komunikační technologie obecně
- hardware, mobilní výpočetní technika včetně příslušenství, digitální technika
- telekomunikační technika
- elektrotechnika
- spotřební elektronika
- software, informační systémy
- filmové vizuální efekty a postprodukce
- reklama, reklamní agentura
- speciální zdravotnická technika

Odborná témata, která se vyskytují při konkrétních komunikativních situacích v pracovní oblasti v oboru IT, vyplývají z konkrétního zaměření firem, oboru podnikání specialistů a jednotlivých pracovních pozic, a mohou být tedy značně různorodá. Na základě odpovědí respondentů lze říci, že častěji nebo opakovaně se vyskytují témata z obchodní angličtiny (*Business English*), jako např. management, marketing, prodej,

nabídka, poptávka, tvorba cen, obchodní smlouvy, prezentace. Častá jsou rovněž témata související s výběrovým řízením do zaměstnání, tedy např. osobní údaje, vzdělání, praxe, zkušenosti, ovládání cizích jazyků, osobní rozvoj, kariérní postup, plány do budoucna apod. Mezi další témata potom patří informační technologie (obecně), informační systémy, hardware, software, příslušenství, sítě, automatizované systémy řízení, řídicí systémy, severy, grafika, fotografie, komunikační technika/systémy, programování, elektronika, elektrotechnika, databáze, tabulkové procesory, textové editory, počítačová podpora jakosti – CAQ (*Computer-Aided Quality Assurance*). Přehled odborných témat, která v rozhovorech respondenti zmínili jako relevantní s ohledem na své zaměření a pracovní pozici, je uveden v následující tab. 16.

Zaměření firmy/obor podnikání	Respondent	Četnost výskytu
hardware, mobilní výpočetní technika včetně příslušenství, digitální technika	R1, R3, R6	3
software, informační systémy	R1, R5, R6	3
filmové vizuální efekty a postprodukce	R2	2
informační (a komunikační) technologie obecně	R4, R7, R8, R10, R11	5
reklama, reklamní agentura	R9	1
elektrotechnika	R12, R13, R14, R15,	4
speciální zdravotnická technika	R16	1
spotřební elektronika	R17	1
telekomunikační technika	R17	1

Tab. 16 Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Odborná témata dle zaměření a pozice

Kromě toho, že odborníci na IT v pracovní oblasti užívání AJ komunikují především na odborná témata, poměrně často se účastní různých společenských událostí spojených s výkonem svého povolání (viz výše – komunikativní situace a úlohy). Témata společenské konverzace samozřejmě tvoří velmi široký a v podstatě neomezený okruh. Mezi nejčastější a rovněž samotnými respondenty nejvíce zmiňovaná patří

osobní údaje, bydlení, životní prostředí, každodenní život, volný čas, zábava, cestování, nakupování, jídlo, pití a počasí.

Pokud jde o **typy textů**, se kterými v praxi pracují odborníci na IT v souvislosti s řešením svých komunikativních úloh, z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že se jedná především o texty **psané**. Z hlediska **recepce** mezi nimi převažují technické dokumenty zahrnující produktové specifikace, technickou dokumentaci, manuály, odborné studie a odborné články. Velmi specifickým a zároveň pro obor IT typickým druhem odborných textů je software v AJ. Mezi typy textů, které byly respondenty zmíněny spíše okrajově, patří obchodní smlouvy a jiné útvary, které nejsou typické výhradně pro obor IT, jako např. rešerše, marketingové strategie a burzovní zprávy. Dalšími často se vyskytujícími texty, které však spadají do oblasti **produkce**, jsou zprávy někdy označované jako reporty (o obchodních jednáních, průběhu a plnění úkolů, stádiích projektů apod.) zasílané kolegům, partnerům nebo nadřízeným elektronicky. Jako příklad produkce strukturovaného odborného textu je možné zařadit do této skupiny textů podklady pro prezentace zmiňované výše. V rámci **interakce** se často používají obchodní dopisy, přičemž obchodní korespondence je opět vedena elektronickou formou.

S nejčastěji se vyskytujícími komunikativními situacemi a formami komunikace zmiňovanými výše souvisejí i **mluvené texty**, které používají odborníci na IT. Patří mezi ně na prvním místě telefonické rozhovory reprezentující **interakci**, v poněkud menší a srovnatelné míře prezentace, pro které je typická především **produkce**, a přijímací pohovory do zaměstnání, které představují interakci mezi uchazečem a zaměstnavatelem⁸³. Dále respondenti zmínili receptivně zpracovávané mluvené texty, zejména odborné přednášky, semináře, školení a instruktáže a rozhlasové a televizní zpravodajství.⁸⁴ Přehled textů zmiňovaných respondenty v souvislosti s jejich komunikací v AJ v pracovní oblasti uvádí níže uvedená tab. 17.

⁸³ Jak jsme uvedli výše, pro výuku a studenty AJ připadá v úvahu především role uchazeče.

⁸⁴ Ke komplexnosti problematiky typologie textů jsme se podrobněji vyjádřili v kap. 2.3.3. Zde jsme při klasifikaci poměrně různorodých textů, které respondenti uváděli, vycházeli z typů textů uvedených v *Rámci* na s. 96-97, které jsme doplnili na základě informací získaných od respondentů v rámci dotazování.

	Respondent	Četnost výskytu
Psané texty		
rešerše	R1	1
produktové specifikace, technická dokumentace, manuály, odborné studie, odborné články	R1, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R14, R15, R16, R17	13
marketingové strategie	R1	1
burzovní zprávy	R1	1
filmové scénáře, filmové weby	R2	1
obchodní smlouvy	R2, R3	2
e-mail (obchodní korespondence, zprávy/reporty)	R4, R6, R12, R13, R14, R15, R17	7
životopis (CV), průvodní dopis k žádosti o zaměstnání	R1, R6, R8, R10, R14, R15, R17	7
software	R5, R7, R8, R9, R11, R16, R17	7
chaty	R16	1
podklady pro prezentace	R1, R4, R6, R9, R10, R11, R15	7
Mluvené texty		
rozhlasové a televizní zprávy	R1, R4	2
přijímací pohovory do zaměstnání	R1, R6, R8, R10, R14, R15, R17	7
telefonické rozhovory	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14, R15, R17	14
přednášky, semináře, školení, instruktáže	R9, R10, R16	3
prezentace	R1, R4, R6, R9, R10, R11, R15	7

Tab. 17 Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní – Typy textů

OBLAST MIMOPRACOVNÍ

Údaje shromážděné od odborníků na IT působících v praxi za účelem identifikace potřeb budoucích absolventů tohoto studijního v oblasti komunikace v AJ v mimopracovní oblasti užívání jazyka, která v souladu s našimi cíli zahrnuje oblast osobní a veřejnou, neobsahují žádná fakta získaná z rozhovorů s personalisty, tj.

s respondenty R14-R17, protože s ohledem na velice individuální charakter těchto informací při těchto rozhovorech nebyly zjišťovány.

Lze říci, že **situace**, v nichž odborníci na IT používají angličtinu v oblasti mimopracovní, **komunikativní úlohy**, které při nich řeší, a s nimi související **témata komunikace** jsou oproti oblasti pracovní mnohem méně různorodé. V naprosté většině případů se jedná o dovolenou, cestování a související služby. Převažující **frekvence užívání AJ**, kterou respondenti v této souvislosti uvedli, je jednou až dvakrát ročně, pouze dva respondenti dle svého vyjádření vůbec nekomunikují v AJ mimo pracovní oblast užívání jazyka. **Partnery v komunikaci** jsou v naprosté většině případů (uvedlo 11 ze všech respondentů) poskytovatelé služeb především v oblasti cestování, ubytování, stravování a nakupování. Malá část z dotázaných odborníků uvedla v této souvislosti komunikaci vztahující se k osobním zálibám a koníčkům, někteří respondenti zmínili komunikaci s přáteli-cizinci. Z těchto dat již vyplývají – a respondenti sami zmínili – **typy textů**, se kterými se při takové komunikaci setkávají. Patří mezi ně především texty informativního charakteru v **psané podobě**, jako jsou např. brožury, prospekty, letáky, reklamní materiály, veřejná značení a nápisy, značení a nápisy v obchodech, obaly a nálepky na zboží nebo formuláře a dále texty určené pro zábavu, a to v **mluvené či psané podobě** (především knihy, časopisy, filmy, rozhlasové a televizní vysílání, písně). Z hlediska komunikativních jazykových činností jde vesměs o **recepti**.

Formy komunikace v oblasti mimopracovní nebyly analyzovány nijak detailně. S ohledem na výše uvedené partnery v komunikaci a komunikativní situace z rozhovorů vyplynulo, že v této oblasti naprosto převažuje **ústní interakce** včetně telefonování, které je však málo časté. Relativně častá je rovněž **písemná interakce** elektronickou formou, tedy e-mail. Doplňuje je chatování. Situace, v nichž dotázaní odborníci komunikují v AJ, a s nimi související témata komunikace ukazuje tab. 18.

Situace	Respondent	Četnost výskytu
dovolená, cestování a související služby	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R12, R13	11
komunikace s přáteli-cizinci	R2, R6, R9, R12	4
osobní záliby, koníčky	R2, R9	2
z toho četba	R1, R2, R8	3

Tab. 18 Analýza potřeb – firmy – Oblast mimopracovní – Situace a témata komunikace

Obdobně jako při rozhovorech s akademickými pracovníky FEI, i v případě rozhovorů s odborníky z praxe nás zajímaly vlastní zkušenosti respondentů s výukou angličtiny, kterou absolvovali nebo v některých případech absolvují, a názory na různé organizační formy výuky, výukové metody, způsoby hodnocení jejich výkonu apod. Vzhledem k tomu, že v oboru IT je ovládání angličtiny považováno za nutnost a často samozřejmost (viz výše v úvodu k interpretaci dat vztahujících se k pracovní oblasti užívání AJ u odborníků na IT), existuje jen malé procento specialistů, kterým jejich míra ovládání AJ získaná studiem na základní, střední, případně vysoké škole postačuje a kteří necítí potřebu dále se v tomto jazyce vzdělávat (v tomto smyslu se vyjádřili pouze tři respondenti). Ostatní se věnují dalšímu sebezdokonalování v AJ formami, které vnímají primárně jako intenzivní samostudium. Tyto formy zahrnují většinou sledování odborných informací na internetu, čtení odborných publikací nebo sledování médií. Někteří se účastní organizované výuky v kurzech, které si zajišťují sami, příp. které pro ně organizuje zaměstnavatel. Z informací od oslovených odborníků vyplývá, že za nejprínosnější považují takové formy výuky, které probíhají ve velmi malých skupinách 3-5 studentů, a preferují metody, které kladou důraz na konverzaci, rozvoj ústního vyjadřování a schopnost interakce včetně efektivního využívání společenských funkcí jazyka, tedy rozvíjení sociolingvistické kompetence. Většina respondentů spatřuje největší přínos v možnosti navštěvovat kurzy vedené rodilým mluvčím s tím, že k tomu, aby byla takováto výuka skutečně efektivní, je třeba, aby tento rodilý mluvčí nebyl pouze partnerem pro nezávaznou konverzaci, ale dobře ovládal i didaktiku AJ. Zaznamenali jsme časté komentáře respondentů ve smyslu „*neumím dobře gramatiku, ale v praxi to nepotřebuju*“, „*je potřeba, aby se učila komunikace a hlavně reakce, a ne aby se přikládala velká důležitost gramatice*“, „*větší důraz by se měl klást na*

komunikaci a schopnost domluvit se než např. na gramatiku“; „je třeba mluvit a mluvit, překonat zábrany a nebát se komunikovat, i když vím, že budu dělat chyby.“ Tyto názory velmi často zazněly zároveň s argumentem, že většina partnerů v komunikaci, do které se odborníci v praxi zapojují, nejsou rodilí mluvčí, a jako takoví se tedy sami často dopouštějí různých jazykových chyb včetně gramatických, *„nezáleží tedy tolik na tom, jak se domluví, ale hlavně že se domluví“*. Jako jeden z ideálních způsobů, jak se dobře naučit anglicky, byla často zmiňována možnost cestovat a pobývat v zahraničí – ať už v anglicky mluvících nebo jiných zemích – a to za účely pracovními i soukromými, kdy je člověk neustále vystaven nejrůznějším situacím, při nichž je odkázán sám na sebe a může tak rozvíjet svou komunikativní kompetenci.

Na dotaz, co podle jejich názoru odborníky v oboru IT nejvíce motivuje ke studiu AJ nebo ke zdokonalování se v angličtině, naprostá většina dotázaných odpověděla, že je to obecný trend v tomto oboru, především neustále se zrychlující vývoj nových produktů a aplikací, informace o nichž jsou nejrychleji dostupné právě v angličtině, a s tím související nutnost průběžně se dále v oboru vzdělávat. Dalším často zmiňovaným motivem byl kariérní postup, tedy možnost získat lepší práci nebo vyšší a lépe placenou pracovní pozici díky dobré angličtině, což dokládá výrok *„pro lidi, co nemaj problém a angličtinou, je určitě víc příležitostí“*. Specialisté pracující v nejvyšších manažerských pozicích potom uváděli motivy typické pro sebeaktualizující osobnosti (srov. motivaci akademických pracovníků), např. *„ve svém postavení člověk nechce vypadat jako idiot“*, *„je špatné, když je člověk závislý na tom, co mu někdo přeloží“*, *„chci být nezávislý, abych nemusel říkat 'tohle já neumím'“*.

Jak jsme poznamenali výše, potřebu rozvíjet **sociolingvistickou kompetenci** často zmiňovali při rozhovorech samotní respondenti, přestože sami tento pojem přímo nepoužívali. Podobně jako při rozhovorech, které jsme vedli s akademickými pracovníky FEI, i tentokrát nás zajímalo, jakou důležitost respondenti přikládají obecně **sociokulturní kompetenci**. Při analýze dat shromážděných díky rozhovorům s odborníky z praxe jsme dospěli k podobným zjištěním jako v případě akademických pracovníků. Většina respondentů z řad specialistů působících ve firmách nepřikládá velkou důležitost sociokulturní kompetenci v angličtině jakožto jazyku anglicky mluvících zemí a za podstatnější považuje dobré ovládnutí jiných složek komunikativní jazykové kompetence – tento názor zastává 10 z celkového počtu dotázaných. Argumentují především tím, že jejich partneři v komunikaci pocházejí z rozličných

zemí a kultur, je tedy podle nich zapotřebí mít v této souvislosti na zřeteli, že různé kultury mají svoje specifika, ale v žádném případě nejde podle jejich názoru o to, že by při výuce AJ měla být věnována speciální pozornost společenským a kulturním odlišnostem anglicky mluvících zemí. Připomínají v této souvislosti, že angličtina je novodobá lingua franca a uvádějí argumenty, které jsou v souladu s tím, že většina Evropanů se dnes neučí angličtinu „s cílem ztotožnit se s kulturním dědictvím anglicky mluvících zemí a s pocitem co nejvíce se přiblížit myšlení a cítění rodilého Angličana nebo Američana“ (Ondrová 2008, s. 183).⁸⁵

Pokud jde o **lingvistické kompetence** jakožto součást komunikativní jazykové kompetence, i respondenti z řad odborníků z praxe odpovídali na otázku *Jak vnímáte důležitost těchto znalostí/dovedností?* To, jakou důležitost přikládá tato skupina respondentů každé z uvedených složek na škále 1-málo důležitá až 5-velmi důležitá je patrné z tab. 19, která ukazuje výsledné průměrné hodnoty (tučně vytištěné číselné hodnoty v levém krajním sloupci vyjadřují aritmetický průměr hodnot vztahujících se k příslušné složce).

Ø					
4,6	Znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše.				
	1:	2:	3: /	4: ////	5: //////////////
3,2	Znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše.				
	1:	2: //	3: //////////////	4: ////	5:
2,5	Dobrá výslovnost a intonace.				
	1: //	2: //	3: ////	4: ///	5:
2,9	Dobrá znalost pravopisu.				
	1: //	2: ///	3: ////	4: //	5:

Tab. 19 Analýza potřeb – firmy – Základní lingvistické kompetence

Z údajů v tabulce vyplývá, že dotázaní odborníci z praxe z hlediska základních lingvistických kompetencí považují za nejdůležitější znalost slovní zásoby vztahující se k jejich oboru. Za poněkud méně důležitou považují dobrou znalost pravidel gramatiky

⁸⁵ k tomuto tématu viz též Závěr

a schopnost správně je používat. Ještě menší důležitost přikládají dobré znalosti pravopisu, ne však proto, že by pravopis podceňovali, ale jsou vesměs zvyklí používat funkci kontrola pravopisu (*spelling checker, spell checker*) v textových editorech, se kterými pracují a které jim v tomto smyslu usnadňují situaci. Za nejméně důležitou ze svého pohledu považují odborníci v praxi dobrou výslovnost a intonaci. Jejich názory jistě souvisejí s tím, že pracují povětšinou s psanou podobou jazyka, a to především v rámci recepce. Řada z nich však uvedla jako jednu ze základních komunikativních úloh, kterou musí umět řešit, prezentace. Ty jsou založené především na ústní produkci a mají často funkci přesvědčovací. Dobrá výslovnost je pro úspěšné splnění této komunikativní úlohy podmínkou. Je tedy zřejmé, že mnozí z respondentů nedoceňují úlohu dobré výslovnosti a intonace a neuvědomují si, že jim to při jejich vlastní komunikaci může škodit.

Dále byli respondenti požádáni, aby se vyjádřili ke **komunikativním jazykovým činnostem**, konkrétně aby je seřadili z hlediska důležitosti a obtížnosti podle toho, jak tyto dvě charakteristiky vnímají oni sami, tedy z pohledu odborníků na IT. Nejméně důležitým/obtížným přiřadili číselnou hodnotu 1, nejdůležitějším/nejobtížnějším 4. Výsledné průměrné hodnoty ukazují následující tabulky 20 a 21 (pravý krajní sloupec každé z těchto tabulek ukazuje hodnotu aritmetického průměru pro danou charakteristiku):

A - důležitost				Ø
Ústní vyjadřování				2,7
1:////	2://	3://///	4:////	
Poslech s porozuměním				2,6
1:////	2:////	3://///	4:////	
Čtení s porozuměním				2,5
1://	2:////////	3:////	4:////	
Psaní				2,1
1://///	2:////	3:////	4://	

Tab. 20 Analýza potřeb – firmy – Řečové činnosti z hlediska důležitosti

kterými se setkávají. V této souvislosti nás zajímala především pracovní oblast užívání AJ, ale dověděli jsme se i podrobnější informace o mimopracovním kontextu užívání jazyka u těchto odborníků. Díky těmto rozhovorům jsme dále získali poznatky o tom, jak odborníci v praxi vnímají důležitost a obtížnost jednotlivých komunikativních jazykových činností a co při nich považují za podstatné.

Mimo jiné nám tyto rozhovory poskytly řadu cenných podnětů pro zdokonalení výuky AJ se zaměřením na IT. Jedním z nejvýznamnějších postřehů v tomto kontextu bylo to, že většina respondentů se domnívá, že na úrovni bakalářského studia je nejpodstatnější, aby si studenti upevnili základy obecného jazyka a osvojili si základní odbornou slovní zásobu oboru. Působení v konkrétní profesi a na specifických pozicích při výkonu povolání je potom navede na konkrétní směr, ve kterém budou potřebovat svou komunikativní kompetenci v AJ dále rozvíjet. Tento dle výpovědí dotázaných rozšířený názor je v souladu s naším předpokladem, že přestože lze nalézt velkou řadu např. komunikativních úloh, situací a typů textů, které budou společné pro rozličné profese a různé pracovní pozice, a tedy podstatné pro výuku AJ v rámci daného studijního oboru, konkrétní kontext odborníků na IT jakožto uživatelů AJ bude vždy spojen s jejich vlastním specifickým zaměřením a s konkrétní pracovní pozicí.

Mezi nejpřínosnější efekty rozhovorů s odborníky z praxe můžeme dále zařadit kontakt s uživateli používajícími angličtinu ke konkrétním komunikativním účelům v praktickém životě, který se ukázal být přínosný pro obě strany: v rámci výzkumu poskytl cenná data a pro odborníky z praxe symbolizoval kroky na cestě k otevřenosti akademického prostředí vůči okolnímu světu. Právě uzavřenost a určitá nepřístupnost akademického světa vůči okolí včetně trhu práce bývá odborníky z praxe často kritizována. V rámci výzkumného šetření mnozí z respondentů vyjádřili přání a zároveň ochotu blíže spolupracovat s vysokými školami na přípravě budoucích absolventů pro trh práce. Některé rozhovory poskytly inspiraci pro společné projekty, které by bylo možno ve spolupráci s UPa v budoucnu realizovat. Příkladem zájmu potencionálních zaměstnavatelů o bližší spolupráci s vysokými školami, které připravují absolventy ve studijních oborech odpovídajících jejich zaměření, je pečlivě připravená prezentace, kterou si na téma komunikativních potřeb v AJ před samotným výzkumným rozhovorem vytvořil jeden z respondentů – vedoucí oddělení výzkumu a vývoje ve firmě zaměstnávající na různých pozicích odborníky na IT. Pro názornost uvádíme podklady pro tuto prezentaci v Příloze 7, v zájmu zachování anonymity respondenta a

jeho zaměstnavatele však ve zjednodušené podobě (z jednotlivých snímků prezentace jsme odstranili předlohy obsahující název a identifikační údaje společnosti a jméno autora prezentace).

Zájem odborníků z firem o spolupráci se školami, v tomto případě konkrétně s vyučujícími odborné angličtiny pro obor IT, dokládá i ochota respondentů společně se zamyslet nad tím, co by mohlo pomoci zefektivnit výuku odborného jazyka za účelem co nejlepšího uplatnění absolventů v praxi. Při jednom z rozhovorů, které jsme vedli s pracovníky personálních oddělení potencionálních zaměstnavatelů absolventů oboru IT, zazněla zcela konkrétní a podle našeho názoru velice užitečná doporučení. Pro dokreslení uvádíme krátkou ukázkou ze shrnujícího protokolu z tohoto rozhovoru (V-výzkumník, R-respondent):

V: Napadá vás nějaké konkrétní doporučení, jak my, vyučující angličtiny, bychom mohli pomoci svým studentům, co by pro ně asi bylo nejpřínosnější?

*R: Já si myslím, že třeba jakoby sonda do toho jejich světa, ve kterém se pohybují, třeba včetně návštěvy nějaké krátké **konference**, sledování **webů** těch softwarových firem, toho, co se tam řeší, jaký slovník ti lidé používají – teď myslím nejen odbornou slovní zásobu, ale i slova...každý ten obor má svůj sloh, styl, tak možná jít k tomu zdroji, ze kterého všechny ty informace pocházejí. Ještě mě napadlo navštívit i nějaký ten **chat** nebo **diskusi**, to vám také dá dobrý obrázek o tom, jakým jazykem ti lidé, kteří se tím zabývají, hovoří, na jaké úrovni, případně co by ještě bylo potřeba s nimi jakoby dopilovat. Já myslím, že mezi nimi ta jejich úroveň není tak odlišná, oni komunikují jakoby intuitivně tím jazykem s těmi odbornými výrazy. To by vám asi mohlo poskytnout celkový obrázek o tom, na co se zaměřit, aby ta dorozumivací schopnost mezi nimi byla lepší.*

Kromě přínosných doporučení jak zefektivnit výuku AJ jsme od některých respondentů získali inspiraci pro další výzkum. Podle názoru jednoho z dotázaných by bylo užitečné sestavit dotazník zaměřený na komunikativní potřeby odborníků v AJ a rozeslat ho 100 a 200 firmám z TOP 500, tedy žebříčku 500 nevýznamnějších firem sestavovaného pravidelně renomovanými poradenskými společnostmi, s cílem získat od nich informace o tom, co konkrétně tyto firmy požadují od svých zaměstnanců, pokud jde o komunikativní kompetenci v angličtině. Dle vyjádření tohoto respondenta by výsledky takového průzkumu byly nepochybně zajímavé i pro studenty, které by tak

bylo možné „*motivovat ke studiu angličtiny pomocí konkrétních příkladů prestižních zaměstnavatelů nabízejících zajímavou práci, kariérní růst a dobré ohodnocení.*“ Jiný respondent navrhl oslovit s podobně zaměřeným šetřením personální agentury, které dobře znají požadavky svých klientů-zaměstnavatelů na své budoucí zaměstnance včetně priorit v oblasti ovládnání CJ.

Porovnání závěrů z této části analýzy potřeb se závěry z jejich dalších dílčích etap uvádíme v poslední části této kapitoly, 3.4.

3.3.1.3 Analýza potřeb – úřady

Třetí, závěrečnou skupinou respondentů té části analýzy potřeb, pro niž jsme získávali data prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, byli pracovníci institucí státní a veřejné správy, které jsou v kontaktu s trhem práce. V této fázi výzkumu jsme realizovali celkem šest rozhovorů za pomoci standardních postupů popsaných v úvodní části této kapitoly, věnované metodologii výzkumu.⁸⁶ Připomeňme, že cílem této části šetření bylo získat odpověď na výzkumnou otázku č. 5 z okruhu A, která zněla:

OA5: Jaké požadavky v oblasti komunikace v AJ vymezují pro absolventy oboru IT na FEI UPa odpovědní pracovníci institucí, které jsou v úzkém kontaktu s trhem práce a zabývají se jeho dlouhodobým rozvojem a trendy?

Jak jsme uvedli v úvodu této kapitoly, věnovaném metodologickým otázkám výzkumu včetně konstrukce výzkumného vzorku, našim výběrovým kritériím pro tuto část výzkumu vyhovovaly Úřad práce v Pardubicích, Krajský úřad Pardubického kraje, Krajská hospodářská komora Pardubického kraje a Magistrát města Pardubic. V těchto institucích jsme se obrátili na pracovníky, v jejichž kompetenci je trh práce, příprava absolventů škol pro trh práce a spolupráce orgánů státní a veřejné správy s trhem práce na jedné straně a se školami připravujícími absolventy pro uplatnění na trhu práce na straně druhé. Vzhledem k mnohem nižšímu počtu respondentů ve srovnání s ostatními dvěma částmi výzkumného šetření byla analýza a interpretace shromážděných dat v tomto případě jednodušší, a proto jsme při ní nevyužili techniku sestavování tabulek pro rámcovou analýzu. Všechny ostatní postupy jsme mohli zachovat i díky tomu, že ani tentokrát žádný z respondentů neodmítl pořízení nahrávky celého rozhovoru na

⁸⁶ Vzhledem k odlišnému charakteru respondentů v porovnání s předcházejícími dvěma etapami analýzy potřeb bylo však třeba použít jiný záznamový arch – viz Příloha 6.

diktafon. V procesu kódování dat jsme tam, kde to bylo možné, použili systém kategorií vytvořený při analýze rozhovorů pořízených s prvními dvěma skupinami respondentů, příp. jsme vytvořili kategorie nové odpovídající specifickým charakteristikám této části výzkumného vzorku.

Úřad práce v Pardubicích

Na Úřadu práce v Pardubicích (dále jen ÚP) jsme uskutečnili dva rozhovory, jeden s respondentem v pozici zástupce ředitele a zároveň vedoucího odboru trhu práce a druhý s respondentem v pozici poradce EURES⁸⁷. Jako osnova rozhovoru nám v obou případech posloužil záznamový arch (viz Příloha 6), ale díky velké vstřícnosti a neformálnímu přístupu respondentů jsme získali řadu užitečných informací nad rámec předem připravených otázek. Poznatky z těchto dvou rozhovorů je možné shrnout do několika následujících bodů (citace zde představují ukázky ze shrnujících protokolů z daných rozhovorů):

I. Komunikativní potřeby absolventů VŠ (obecně, případně konkrétně absolventů oborů zaměřených na IT) z pohledu ÚP jakožto instituce informované o požadavcích trhu práce a zaměstnavatelů

Dle vyjádření respondentů jsou pro odborníky z řad absolventů VŠ v **pracovní oblasti** užívání AJ nejčastějšími **partnery v komunikaci** představitelé cizího managementu v mezinárodních firmách, tedy pracovníci v nadřízených pozicích, a představitelé zahraničních obchodních partnerů působící buď v pozicích na stejné úrovni, nebo v pozicích nadřízených, příp. podřízených. Nejčastějšími **formami komunikace** jsou osobní setkání a rozhovory, telefonické rozhovory včetně konferenčních hovorů a videokonferencí a e-mail neboli elektronická pošta. V naprosté většině případů zaměstnavatelé od svých zaměstnanců požadují zvládnutí všech těchto forem komunikace v AJ. **Komunikativní situace a úlohy**, které by uchazeči

⁸⁷ Služba EURES (*EUropean Employment Services* – Evropské služby zaměstnanosti) nabízí veřejné služby zaměstnanosti všech 27 členských států EU, dále Norska, Islandu a Lichtenštejska, které jsou součástí Evropského hospodářského prostoru (EHP). Dohodu o účasti v síti EURES má i Švýcarsko. Základním úkolem sítě EURES je poskytovat služby, užitečné pracovníkům, uchazečům a zájemcům o práci i zaměstnavatelům, respektive všem občanům, kteří mají zájem využívat svého práva volného pohybu osob. Poskytování všech služeb EURES občanům a zaměstnavatelům je umožněno dvěma základními cestami: na jedné straně to jsou databáze zveřejněné na EURES - evropském portálu pracovní mobility, na straně druhé to jsou informační a poradenské služby nabízené EURES poradci a kontaktními pracovníky EURES, působícími na úřadech práce v České republice. (převzato z http://portal.mpsv.cz/eures/sit_eures)

o zaměstnání z řad absolventů VŠ ovládajících AJ měli umět řešit, zahrnují především vyřizování telefonických hovorů (opět včetně hovorů konferenčních a videokonferencí) s důrazem na to, „*aby uměli mluvit*“ v takovýchto situacích, kdy „*nemají čas si to rozmyslet, musí umět reagovat, rychle reagovat*“, dále přijímací pohovory do zaměstnání, prezentace (ve smyslu umět prezentovat nejen sebe sama, ale také firmu nebo i zemi, kterou příslušný pracovník reprezentuje), obchodní jednání se zahraničními partnery a studium odborných textů. Umět řešit situace, které vyžadují opravdu dobrou komunikativní kompetenci, je obvykle požadováno na vyšších pracovních pozicích: „*My víme, že aktivně znamená velmi dobrou znalost, čili když například uchazeč-vysokoškolák uvede, že ovládá nějaký jazyk aktivně, pošleme ho za tím zaměstnavatelem, který požaduje dobrou znalost jazyka. Technici, tam většinou stačí pasivně, obchodníci musí skutečně umět dobře komunikovat.*“

Témata komunikace v AJ v oblasti pracovní mohou být značně různorodá v závislosti na konkrétním zaměření firmy. Velmi často se vyskytujícími obecnými tématy jsou potom obchod a u mezinárodních firem vnitřní chod firmy (firemní komunikace). **Typy textů** v AJ, s nimiž by podle informací od zaměstnavatelů uchazeči o zaměstnání z řad absolventů VŠ měli umět **receptivně** pracovat, závisejí na konkrétní pracovní pozici s tím, že „*u veškerých těch nižších pozic potřebují, aby pochopili manuály, které popisují operace, příkazy apod., je to jednoduché, tu operaci mají nakreslenou i napsanou, jde tedy vlastně o obrázek s popisem; na těch dalších pozicích, to už jsou skuteční odborníci*“, kteří by měli umět pracovat se složitějšími odbornými texty vztahujícími se k jejich oboru. Z hlediska **produkce** by všichni měli umět napsat životopis a motivační/průvodní dopis v AJ k žádosti o zaměstnání, v rámci **interakce** by měli dokázat psát obchodní dopisy a vést alespoň základní obchodní korespondenci, a to především formou e-mailu. V oblasti mimopracovní by měli dobře rozumět vztahujícím se ke komunikaci v běžných životních situacích, jako jsou např. texty informativního charakteru (brožury, prospekty, letáky, reklamní materiály, veřejný značení a nápisy, značení a nápisy v obchodech, obaly a nálepky na zboží, formuláře – obdobně viz též kap. 3.3.1.1 a 3.3.1.2).

Při rozhovorech uskutečněných na ÚP se respondenti rovněž sami spontánně vyjádřili k **sociokulturní/sociolingvistické kompetenci**. Při jednom z obou rozhovorů konkrétně zaznělo: „*Je taky potřeba, aby ti lidi počítali s rozdíly v kulturách jiných zemí. Z praxe vím a naše lidi na to připravuju, že např. v Itálii je běžné přijít na jednání*

o 15 minut pozdě, ale třeba ve Skandinávii prostě neexistuje dostavit se pozdě, v japonských firmách je téměř povinností stále se usmívat a ony to své zaměstnance učí.“ Z diskusí o **lingvistických kompetencích**, které by uchazeči o zaměstnání vyžadující ovládnutí AJ měli mít, vedených při těchto rozhovorech vyplynulo, že zaměstnavatelé kladou důraz na odbornou terminologii, slovní zásobu daného oboru. *„Dokonalé ovládnutí gramatiky není nutné. Zaměstnavatelé by preferovali, aby odborníci měli lepší znalost odborného jazyka.*“ Obdobně, v případě **komunikativních jazykových činností** opět zazněl důraz na ústní interakci a schopnost efektivně komunikovat na úkor např. psaní.

V souvislosti s aktivitami EURES respondent uvedl, že v rámci pracovní mobility je nutné, aby lidé uměli dobře komunikovat v cizím jazyce, příp. konkrétně v AJ, nejen v pracovní, ale i **mimopracovní oblasti** užívání jazyka, a to především v běžných životních situacích, jakými jsou např. komunikace s lékařem a zdravotnickým personálem, cestování aj.

II. Současné trendy v oblasti komunikativní kompetence v AJ u absolventů VŠ a názory zaměstnavatelů na úroveň této komunikativní kompetence

Lze říci, že informace získané z rozhovorů vedených na ÚP ohledně současných trendů v oblasti komunikativní kompetence v AJ u absolventů VŠ jsou v souladu se závěry, ke kterým ve svých analytických pracích na toto téma dospěl NÚOV (srov. 1.4), s nímž ÚP také na některých analýzách spolupracoval. I podle vyjádření samotných respondentů z ÚP, kteří v tomto kontextu tlumočili názory zaměstnavatelů, **jazyková vybavenost absolventů VŠ se v posledních letech mírně zlepšuje**, přesto však *„vysokoškoláci nejsou dostatečně jazykově vybaveni, i když to záleží na individuálním přístupu každého z nich...Informace, které máme, jsou, že vysokoškoláci většinou dobře ovládají gramatiku, ale chybí jim odbornost, i když zaměstnavatelé jsou radši, když je to dobrý technik, který se tu odbornou znalost v jazyce, což jsou hlavně termíny a pojmy, naučí v praxi. Zaměstnavatelé by preferovali, aby odborníci měli lepší znalost odborného jazyka.“*⁸⁸

Dalším z trendů, které se v poslední době v této souvislosti vyvíjejí, je, že s tím, jak lidé stále více cestují do zahraničí nejen soukromě, ale i za prací, *„ti lidi, co se vrací z ciziny, bez problému komunikují, i když mívají problém, že mají mezery*

⁸⁸ z kontextu vyplývá, že respondent měl na mysli zejména odbornou slovní zásobu

v gramatice a v psaní. V tomto smyslu bude konkurence stoupat, čili bude přibývat jazykově vybavených odborníků.“ Tento trend se dále odráží v tom, že na rozdíl od situace na počátku 90. let 20. století, kdy byl obrovský nedostatek odborníků ovládajících cizí jazyky, a firmy si proto za účelem komunikace se zahraničními partnery nebo manažery najímaly překladatele a tlumočníky, v posledních letech preferují technicky zaměřené odborníky ovládající alespoň základy jazyka. Důvody, které k tomu mají, jsou do značné míry ekonomické, ale tento trend je rovněž ovlivněn tím, že **odborníků zběhlých v cizích jazycích přibývá.** *„Firmy už nechtějí najímat překladatele, protože to nebývá odborník v oboru, chtějí raději odborníka se znalostí jazyka. Dřív si na jednání do ciziny firmy braly překladatele, ale někdy se stalo, že komunikace nebyla efektivní. Teď je posun v tom, že na jednání s cizinci firma raději vyšle dva odborníky, kteří si při komunikaci v cizím jazyce vzájemně vypomůžou, než by si najímala překladatele.“*

Dalším trendem, na který nás respondenti z ÚP upozornili a který rovněž odpovídá závěrům ze studií NÚOV, je postupně se rozvíjející, i když stále nedostatečná **spolupráce škol s trhem práce.** Podle názoru ÚP je třeba mnohem více, než tomu bylo doposud, zaměřit pozornost na kontakty mezi školami všech stupňů s budoucími zaměstnavateli a s trhem práce obecně, jak je to běžné v jiných zemích, a to v mnoha aspektech včetně komunikativní kompetence v cizích jazycích. *„Myslím, že by bylo dobře, aby Univerzita pro to víc udělala, pro tu spolupráci s firmami z hlediska jazykových potřeb. Ten váš záměr je hrozně dobrý...Nebylo by na škodu, kdyby někdo z těch firem, z těch cizinců, co tam pracují, chodil mezi studenty a bavil se s nimi v tom cizím jazyce o tom, co ta firma dělá a co potřebuje. Trošku ta škola by se mohla tomu víc otevřít...Je pravda, že všude v Evropě školy spolupracují se světem práce daleko víc, je to trend, který je teď ve všech dokumentech, je podporován i granty z EU. Trh by to chtěl, ale vidím, že tady je to spíš trochu problém ze strany těch škol. Cizinci pracující ve firmách sami hovoří o tom, že v jiných zemích, třeba v Německu nebo Irsku, to jde, ale tady ne.“* Považujeme za vhodné na tomto místě znovu připomenout, že požadavek na rozvoj širší spolupráce mezi světem vzdělávání a světem práce stále více zaznívá i od odborníků a výzkumníků v pedagogice, která v našich podmínkách doposud věnovala pozornost především výzkumu v oblasti efektů edukačního procesu a velmi málo se soustředila na analýzu a evaluaci vzdělávacích potřeb.

Rozhovory uskutečněné s uvedenými pracovníky ÚP potvrdily i další trend vysledovaný ve studiích NÚOV, a to **zlepšení situace v zaměstnanosti absolventů VŠ**, podle vyjádření respondentů „*částečně i díky programům, které pro ně firmy připravují. Je to vidět i na Kontaktu, tom veletrhu pracovních příležitostí na UPa, že každý rok je tam víc firem, které samy přijdou za studenty s nabídkou příležitostí a programů pro budoucí absolventy.*“

Studie NÚOV prokazují, že míra ovládnutí cizích jazyků nebývá dostatečná zejména u absolventů škol neekonomického zaměření. Zajímalo nás, jaké informace v této souvislosti mají pracovníci ÚP, a zde citujeme část shrnujícího protokolu vztahující se k tomuto tématu (V-výzkumník, R-respondent):

V: Máte informace o tom, jestli jazyková vybavenost absolventů závisí na tom, jaký obor vystudovali? Například jestli je jiná u absolventů ekonomických oborů než třeba u absolventů oborů elektrotechnických, zaměřených na informační technologie a tak?

R: Takto to nelze říci. Pravda ale je, že zahraniční zaměstnavatelé by vítali naše techniky díky jejich vynikajícím odborným znalostem, ale problém je právě v komunikaci, v té angličtině. Ale nedá se to zevšeobecňovat...Nabídky práce, které od zahraničních zaměstnavatelů dostáváme pro naše občany, obsahují vždy požadavek alespoň na základní znalost jazyka...Další věc je, že sem přijíždí zahraniční management, který rovněž formuluje konkrétní požadavky na ovládnutí jazyka z hlediska nejen požadavků na výkon profese, ale i firemní komunikace...

Lze shrnout, že podle informací a zkušeností ÚP není podstatné, jaký obor absolvent VŠ vystudoval, ale jakými konkrétními schopnostmi a dovednostmi každý jednotlivý uchazeč o zaměstnání disponuje a jaké jsou specifické požadavky na jednotlivé profese a pracovní pozice.

III. Konkrétní návrhy a tipy ÚP na zefektivnění výuku CJ/AJ na VŠ a na zvýšení motivace studentů ke studiu CJ

Z rozhovorů s pracovníky ÚP vyplynulo několik užitečných tipů pro zkvalitnění výuky AJ na VŠ. Jeden z nich se týkal volby **textů** v AJ: „*Texty je potřeba vybírat takové, které studenty opravdu zajímají. Ze zkušenosti vím, že je baví z jejich oboru,*

takže u IT o počítačích, programech a tak, ne třeba o Červené karkulce, jak je v některých učebnicích. Plus k tomu jim dát řešit problém.“

Další doporučení se týkalo volby **výukových metod**: *„Simulace situací z reálného pracovního i osobního života, hrát si na to, je velmi dobrá věc. Tak to dělají v některých firmách v rámci vnitřního tréninku...Je potřeba i studenty připravovat na kulturní odlišnosti v jednotlivých zemích. Nejlepší forma přípravy na to je hra.“* Respondenti z ÚP tedy na základě svých zkušeností a informací od zaměstnavatelů využívajících různých metod specifických pro profesní vzdělávání dospělých, tedy andragogiku, které mohou být inspirací i pro metody používané v rámci výuky na VŠ⁸⁹, doporučují **aktivizující výukové metody** (srov. Maňák, Švec 2003, s. 105-130), podle některých kritérií členění odpovídající **metodám problémovým** (viz Mužík 2005, s. 115-118), konkrétně metody situační, metody inscenační a simulační didaktické hry.

Podle vyjádření dotázaných pracovníků ÚP *„vyučování cizím jazykům by mělo být opravdu komunikativní a zaměřené na praxi...Dřív kurz znamenal naučit se dobře věty, slovosled a tak. I když základ je potřeba, nelze bazírovat na gramatice. Člověk je překvapenější, že gramatika je opravdu v pozadí.“*

Rozhovory vedené respondenty na ÚP byly velmi přínosné a přinesly řadu cenných poznatků, postřehů a doporučení, jak vyplývá z předcházejících řádků. Obecně však ÚP samotný je skutečně pouze zprostředkovatelem zaměstnání a nemá kompetence ani vybavení k tomu, aby nějakým způsobem testoval nebo ověřoval míru ovládnutí CJ u uchazečů o zaměstnání. Jak respondenti sami uvedli, toto už je otázka konkrétní nabídky a poptávky, tj. až při pohovoru s konkrétním potenciálním zaměstnavatelem uchazeč prokazuje své vlastní schopnosti, znalosti a dovednosti.

Krajský úřad Pardubického kraje

Na Krajském úřadě Pardubického kraje (dále jen KÚ) byla naším respondentem člen Rady KÚ pro rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání a zaměstnanost. V rozhovoru s ním zazněl jeden velmi podstatný, i když pro vyučující CJ na UPa nepříznivý výrok: *„Informace, které mám od většiny zaměstnavatelů, jsou, že Univerzita připravuje své absolventy nedostatečně v oblasti cizích jazyků.“* Podle tohoto respondenta je jedním z trendů poslední doby to, že firmy stále častěji organizují úvodní programy pro nastupující absolventy, které zahrnují jazykové vzdělávání, aby se tito

⁸⁹ srov. 2.2

noví zaměstnanci rychle dostali na takovou jazykovou úroveň, jakou zaměstnavatelé potřebují. Při rozhovoru jsme se tedy snažili získat více konkrétních poznatků o tom, co by podle názoru KÚ a zaměstnavatelů mohlo přispět k tomu, aby absolventi UPa přicházeli do zaměstnání lépe jazykově vybaveni. Nejpodstatnější návrhy a doporučení, které jsme získali, lze shrnout takto:

- pokud možno umožnit studentům **výuku s rodilými mluvčími** („absolvent Univerzity například neumí vyřídit telefonický hovor, protože nerozumí rodilému mluvčímu“)

(Na tomto místě je vhodné podotknout - a je to patrné i z dat prezentovaných a interpretovaných výše - že při ostatních rozhovorech jsme se naopak setkávali s názorem, že pro odborníky v praxi jsou partnery v komunikaci v AJ v naprosté většině případů mluvčí, jejichž rodný jazyk je jiný než angličtina; v rámci našeho šetření jde tedy o ojedinělý názor.)

- motivovat studenty, aby se účastnili **dlouhodobých stáží a výměnných pobytů v zahraničí**, kde by se naučili dobře komunikovat v obecné podobě CJ, neboť „odbornou terminologii se technik naučí“

(Tento názor odpovídá tomu, že podle většiny respondentů je pro odborníky v praxi důležité ovládat nejen jazyk odborný, ale i jeho obecnou podobu, a že za tímto účelem je vhodné co nejvíce cestovat. V rozhovorech vedených na ÚP však naopak zazněl požadavek na lepší vybavenost absolventů z hlediska odborného jazyka – viz výše.)

- připravovat studenty na **přijímací pohovory do zaměstnání** vedené v CJ (Přijímací pohovor do zaměstnání je jedna z typických komunikativních úloh, kterou by absolvent kurzu odborného jazyka na VŠ měl podle naprosté většiny respondentů umět dobře a snadno vyřešit.)

- více **komunikovat se zaměstnavateli** – doporučení pro UPa jako celek (Toto doporučení zaznělo velmi často a je dokladem výše zmiňovaného trendu posledních let.)

- UPa by mohla využít prostředků z programů EU k přípravě **jazykových kurzů**, které by potom ve spolupráci se zaměstnavateli, KÚ, ÚP a jinými institucemi mohla nabízet zájemcům z řad veřejnosti v rámci programů celoživotního vzdělávání, které jsou pro KÚ jednou z priorit v oblasti rozvoje lidských zdrojů. „Cesta by tedy byla umět udělat něco v rámci evropského programu, aby to pro

veřejnost bylo cenově přístupnější - ne ale zadarmo, protože toho, co je zadarmo, si lidé neváží. Je třeba se ale zaměřit na programy nejen pro nějakým způsobem handicapované nebo diskriminované, jako jsou ženy na mateřské dovolené, menšiny, tělesně postižení a tak, ale i pro ty takzvané normální lidi, pro ně toho právě moc není.“

(O návrhu pořádat jazykové kurzy v rámci programů celoživotního vzdělávání se již několikrát diskutovalo v Jazykovém centru UPa. Z kapacitních a finančních důvodů zatím nebylo možné žádný takový kurz otevřít, ale rozhodně se takovýmito aktivitami počítá pro budoucí projekty, včetně možností získat pro ně prostředky ze strukturálních fondů EU.)

Krajská hospodářská komora Pardubického kraje

Krajská hospodářská komora Pardubického kraje (dále jen KHK) vzhledem k účelu, za kterým byla zřízena, a k podstatě své činnosti⁹⁰ nemá příliš konkrétních informací o specifických požadavcích zaměstnavatelů na komunikativní kompetence v CJ u jejich zaměstnanců. Oblasti vzdělávání se věnuje „*ve smyslu spolupráce mezi zaměstnavateli a školami z hlediska odborného vzdělávání, nikoli jazykového,*“ jak podotkl její ředitel, s nímž jsme vedli výzkumný rozhovor. Přesto, že tento rozhovor nemohl přinést příliš konkrétních poznatků pro naše stávající účely, byl pro náš výzkum velmi inspirativní, ať už pro jeho současnou etapu, nebo pro případné badatelské aktivity do budoucna. Nejpodstatnější informace z tohoto rozhovoru je možné shrnout následovně:

- KHK má zájem o bližší **spolupráci s UPa.**

(Tato informace je opět v souladu s trendem vyznačujícím se snahou o těsnější kontakty mezi světem vzdělávání a světem práce a s požadavkem na větší otevřenost akademické sféry.)

⁹⁰ Hlavním posláním Hospodářské komory České republiky je podpora podnikatelských aktivit mimo zemědělství, potravinářství a lesnictví, prosazování a ochrana zájmů a zajišťování potřeb členů komory...Hospodářská komora České republiky šíří znalosti a informace o hospodářství, ekonomických podmínkách a právních předpisech, týkajících se podnikatelských aktivit, jakož i hospodářských styků se zahraničím. Poskytuje své členské základně i podnikatelské veřejnosti poradenské a konzultační služby v otázkách spojených s podnikatelskou činností, organizuje v rámci své působnosti vzdělávací činnost, spolupracuje s orgány státní správy a místních samospráv, zabezpečuje propagaci a šíření informací o podnikatelské činnosti svých členů, zřizuje v rámci své působnosti zařízení s institucemi na podporu rozvoje podnikání a vzdělanosti, profesního vzdělávání a forem rekvalifikace. Hospodářská komora ČR se podílí na řešení problémů zaměstnanosti a na odborné přípravě k výkonu povolání, podporuje školská zařízení, zřízená k tomuto účelu. (zdroj: <http://www.komora.cz>)

Konkrétní náměty pro spolupráci jsou:

- zprostředkování kontaktu mezi UPa a trhem práce za účelem identifikace **potřeb zaměstnavatelů**, včetně požadavků na cizojazyčné kompetence zaměstnanců (*„informace z trhu práce o tom, co požaduje - včetně jazykových požadavků - by jistě měly značný motivační potenciál pro studenty“*)
- prezentace námětů na **společný výzkum** a návrhů na **spolupráci s podnikatelskými subjekty** ze strany UPa na různých typech setkání nebo shromáždění organizovaných KHK
- **spolupráce na projektech** umožňujících dotace ze strukturálních **fondů EU**
- podle informací, které KHK má od zaměstnavatelů ohledně požadavků na komunikativní kompetence v AJ u zaměstnanců, důraz je kladen především na **ovládání obecné podoby jazyka** (*„Prozatím žádné konkrétní požadavky v tomto směru shromážděné od zaměstnavatelů nebo firem nemáme. Ale vím, že nějaké konkrétní názvosloví nebo termíny je naučej, jde jim o to, aby uměli základy.“*)
(Zde je možné zopakovat podstatnou část komentáře k podobnému bodu obsaženému ve shrnutí rozhovoru uskutečněném na KÚ: Tento názor odpovídá tomu, že podle většiny respondentů je pro odborníky v praxi důležité ovládat nejen jazyk odborný, ale i jeho obecnou podobu. V rozhovorech vedených na ÚP však naopak zazněl požadavek na lepší vybavenost absolventů z hlediska odborného jazyka – viz výše.)

Magistrát města Pardubic

Poslední institucí státní a veřejné správy, na kterou jsme se v souladu s cíli svého výzkumu obrátili, byl Magistrát města Pardubic (dále jen MMP). Vzhledem k tomu, že kontakty s trhem práce a s dalšími institucemi, které na něm působí v souvislosti s přípravou pracovních sil, jsou v působnosti úseku školství odboru komunitních služeb, se žádostí o rozhovor jsme kontaktovali vedoucí tohoto odboru. Díky informacím, které MMP zveřejňuje na www.mesto-pardubice.cz, jsme se ještě před uskutečněním

rozhovoru dověděli, že strategický plán města na období 2007-2014 zahrnuje kromě jiného následující cíle⁹¹:

- Zvýšit kvalifikaci místní pracovní síly, uvést v soulad nabídku a poptávku na trhu práce, přivést do města nové studenty a udržet je po absolvování školy.
- Propojit vzdělávání s praxí prostřednictvím exkurzí do firem, setkávání žáků a studentů se zaměstnavateli, zapojení do soutěží podporujících profesní orientaci žáků a studentů.
- Vytvořit základnu pro vzájemnou výměnu informací a společné řešení díky spolupráci mezi reprezentanty města, kraje, veřejných institucí (ÚP, CzechInvest, KHK apod.) a významných podnikatelských subjektů.
- Spolupracovat s KÚ, ÚP a zaměstnavateli v oblasti vzdělávání, podporovat rozvoj oborů významných pro trh práce, spolupracovat při realizaci projektů celoživotního vzdělávání.
- V oblasti spolupráce s UPa napomáhat rozvoji UPa zejména v oborech poptávaných na trhu práce a spolupracovat při rozvoji areálů UPa.

Mezi nejpodstatnější informace, které pro naše účely vyplynuly z rozhovoru s vedoucí odboru komunitních služeb, patří to, že MMP nevstupuje do kontaktu s trhem práce přímo, ale prostřednictvím spolupráce a společných projektů s dalšími institucemi, zahrnujícími ÚP a KHK, které jsme v rámci svého šetření rovněž oslovili a od nichž jsme získali konkrétnější údaje. Dále z rozhovoru vyplynulo, že MMP nemá žádné speciální programy, které by zahrnovaly jazykové vzdělávání, ani prozatím nebyl zapojen do žádného projektu, v rámci něhož by bylo možné přidělit prostředky na tento účel. Pokud jde o celoživotní vzdělávání, zkušenost pracovníků MMP je taková, že prozatím je velmi těžké najít účinné prostředky motivace k němu, protože v naší společnosti celoživotní vzdělávání stále není chápáno jako běžné (obdobnou zkušenost má v tomto ohledu i KÚ). Vzhledem k tomu, že MMP v minulosti spolupracoval s UPa kromě jiného na projektu e-learningového vzdělávání, zazněl při rozhovoru s vedoucí odboru komunitních služeb inspirativní návrh na vytvoření e-learningového kurzu specializovaného na odborný cizí jazyk ve spolupráci se zaměstnavateli, příp. dalšími institucemi.

⁹¹ zdroj: <http://pardubice.eu/urad/radnice/dulezite-informace/strategicky-plan/>

Vedoucí odboru komunitních služeb nám zprostředkovala druhý rozhovor, který jsme uskutečnili na MMP. Vedli jsme ho s vedoucí personálního úseku kanceláře tajemníka. Očekávali jsme, že by pro nás mohl být přínosný proto, že úkoly, které tento úsek plní, zahrnují komplexní zajištění vzdělávání úředníků a dalších zaměstnanců MMP od vstupního školení přes průběžné vzdělávání až po zvláštní odbornou způsobilost a vzdělávání vedoucích pracovníků. Tato oblast zahrnuje i dobrovolné jazykové vzdělávání včetně kurzů AJ, a to pro všechny oddělení včetně oddělení IT. Analýzu vzdělávacích potřeb pro tyto kurzy však provádí sama externí instituce, která je zajišťuje, jmenovitě Britské centrum Pardubice, jehož správa spadá do odboru komunitních služeb MMP a na které by bylo třeba se za účelem získání podrobnějších informací obrátit. Zmíněná respondentka nám kromě jiného nabídla zprostředkování spolupráce s pracovníky oddělení pro IT, kde působí zhruba sedm odborníků v různých pracovních pozicích. Vzhledem k tomu, že tyto pracovní pozice jsme za účelem našeho šetření z velké části pokryli v té fázi analýzy potřeb, kdy jsme se zaměřili na specialisty na IT působící ve firmách, odborníky pracující na oddělení pro IT MMP jsme tentokrát přímo nekontaktovali.

Shrnutí

V závěru této části věnované analýze potřeb budoucích absolventů oboru IT z pohledu pracovníků institucí státní a veřejné správy, které jsou v kontaktu s trhem práce a znají jeho potřeby a požadavky, můžeme shrnout, že rozhovory uskutečněné s těmito respondenty poskytly řadu odpovědí na otázku č. 5 z okruhu A. V porovnání s těmi odpověďmi, které jsme získali z rozhovorů vedených s prvními dvěma skupinami respondentů, šlo většinou o odpovědi obecnějšího charakteru. Informace v nich obsažené pro nás byly cenné především z toho důvodu, že se týkaly obecných trendů patrných na trhu práce v posledních několika letech z hlediska zaměstnanosti absolventů škol a názorů zaměstnavatelů na jejich klíčové kompetence včetně komunikativní kompetence v AJ. Kromě toho jsme od této skupiny respondentů získali mnohé cenné podněty pro rozšíření spolupráce mezi Univerzitou Pardubice a trhem práce včetně institucí, které se podílejí na jeho zkoumání a rozvoji.

Pokud jde o konkrétní informace vztahující se k požadavkům zaměstnavatelů na absolventy VŠ z hlediska jejich komunikativní kompetence v AJ, nejpřínosnějšími rozhovory této části analýzy potřeb byly ty, které jsme uskutečnili na Úřadu práce. Většina těchto informací se vztahuje na cizojazyčné kompetence absolventů VŠ obecně

bez specifikace zaměření studia, ale mnohé se týkají konkrétně oborů orientovaných na IT. Informace obojího typu jsou pro nás relevantní vzhledem k tomu, že např. řada komunikativních situací a úloh je společná více oborům, partneři v komunikaci jsou obdobní z hlediska postavení ve firmách nebo pracovních pozic, rovněž formy komunikace i typy textů jsou často podobné. Konkrétní témata komunikace potom samozřejmě závisejí na příslušném oboru.

Velmi zajímavé byly pro nás informace, které jsme na ÚP získali v souvislosti se současnými trendy v oblasti komunikativní kompetence v AJ u absolventů VŠ. Kromě toho, že některé informace potvrzovaly závěry, ke kterým ve svých analytických studiích dospěl NÚOV, při obou rozhovorech byly zmíněny trendy, které by mohly mít motivační charakter pro studenty. Mezi ně patří např. to, že zaměstnavatelé potřebují techniky dobře ovládající odborný AJ, takovíto odborníci jsou na trhu práce lépe oceňováni, mají lepší perspektivy v kariérním růstu, více příležitostí k zaměstnání v zahraničí apod. Kromě toho ke zvýšení motivace studentů a zefektivnění kurzů odborného AJ na VŠ by mohla přispět i konkrétní doporučení pro výuku, která respondenti na ÚP zmínili.

Rozhovory vedené na ostatních institucích přinesly poněkud méně konkrétních poznatků týkajících se komunikativních potřeb absolventů oboru IT v AJ než rozhovory realizované na ÚP. Jejich přínos spočíval především v navrhované spolupráci s UPa do budoucna. Všichni respondenti ze všech institucí, kde jsme uskutečnili rozhovory, se vyjádřili v tom smyslu, že spolupráce mezi vysokými školami, trhem práce a orgány státní a veřejné správy, které na něm působí, je potřebná, že o ni mají zájem a že je nezbytné více ji rozvíjet, jak je tomu běžné v jiných zemích. Požadavek na užší spolupráci s vysokými školami na přípravě budoucích absolventů pro trh práce a zároveň ochotu k takové spolupráci přispívat jsme zaznamenali i při rozhovorech s mnohými respondenty z řad odborníků na IT působících ve firmách, jak bylo zmíněno výše (viz 3.3.1.2). V této spolupráci vidíme i široký potenciál pro pedagogický výzkum orientovaný na vztah mezi světem vzdělávání a světem práce, ať už se zřetelem na ekonomické problémy vzdělávání, profesní přípravu, rekvalifikaci, nezaměstnanost nebo jiné aspekty. Takto zaměřený výzkum představuje jeden z trendů pedagogického výzkumu v západní Evropě, ale v ČR mu prozatím není věnována příliš velká pozornost (srov. Průcha 2002, s. 435).

3.3.2 Data shromážděná pomocí dotazníku – Analýza potřeb – studenti FEI

V této části práce se věnujeme prezentaci a interpretaci dat, která jsme získali pomocí dotazníku, jehož respondenty byli studenti oboru IT v rámci stejnojmenného bakalářského studijního programu. Připomeňme, že cílem této etapy šetření bylo získat odpověď na výzkumnou otázku OA1, která zněla: **Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují samotní studenti oboru IT na FEI UPa?** V části věnované metodologii výzkumu (3.1.3) jsme popsali způsob konstrukce výzkumného vzorku sestávajícího ze studentů oboru IT na FEI. V podkapitole 3.2 jsme vysvětlili důvody, které nás vedly k tomu, že získávání dat pomocí dotazníku sestaveného pro samotné studenty jsme zařadili na závěr svého výzkumného šetření, přestože dotazník se týkal té dílčí výzkumné otázky, kterou jsme formulovali jako první. Na stejném místě jsme rovněž popsali, jak jsme dotazník konstruovali, a vysvětlili, jakým způsobem byla finální elektronická podoba dotazníku zpřístupněna studentům (dotazník samotný viz Příloha 9). V době, kdy byl dotazník ve stavu „aktivní“, který jsme nastavili ve správcovském prostředí elektronického výzkumného nástroje, a studenti měli možnost ho vyplnit, tj. od začátku listopadu 2008 do konce února 2009, studovalo obor IT na FEI celkem 561 studentů. Počet studentů, kteří dotazník vyplnili a v rámci elektronického systému odeslali ke zpracování, dosáhl 190. Návratnost dotazníku tedy činila necelých 34%.⁹²

Obdobně jako při polostrukturovaných rozhovorech, které jsme použili pro předcházející etapu výzkumného šetření, i v dotazníku jsme sledovali především to, jak studenti vnímají jednotlivé faktory ovlivňující jejich komunikativní potřeby v AJ (srov. graf v Příloze 2), tedy zejména komunikativní situace a/nebo úlohy, témata komunikace, jazykové činnosti a texty. Dále nás zajímalo, jaké názory studenti mají na důležitost jednotlivých složek lingvistické kompetence, jak subjektivně vnímají obtížnost textů v učebnicích a dalších materiálů používaných při výuce AJ na jejich fakultě, co je nejvíce motivuje ke studiu AJ apod. Kromě toho jsme několik otázek zaměřili na jejich předchozí studium AJ s cílem zjistit, ve kterých aspektech a nakolik ovlivňuje jejich současné studium v rámci povinné výuky na FEI. Vzhledem k tomu, že jen velmi málo studentů má vlastní zkušenosti s komunikací v AJ v pracovní oblasti užívání jazyka, neprovádíme v této části analýzy potřeb rozdělování získaných

⁹² Toto procento je nižší, než jsme očekávali. Nicméně vzhledem k tomu, že se nám i přes opakované výzvy nepodařilo pro náš záměr získat více studentů, nezbyvalo nám než se s touto návratností spokojit.

informací na ty, které se týkají pracovní oblasti, a ty, které spadají do mimopracovní oblasti užívání jazyka. Prezenci a interpretaci dat shromážděných pomocí dotazníku nám usnadnil samotný softwarový produkt, v němž jsme dotazník připravovali a následně zpracovávali⁹³. Jeho výsledkem je kromě jiného většina níže uvedených tabulek.

Několik položek dotazníku bylo zaměřeno na **komunikativní situace a/nebo úlohy**, které studenti řeší nebo podle svého názoru v budoucnu budou řešit v rámci své komunikace v AJ.

V položce č. 14 jsme se ptali přímo na komunikativní situace:

➤ *Označte, jak často potřebujete a podle vašeho názoru budete potřebovat angličtinu v následujících situacích (1=nikdy, 2=občas, 3=často, 4=denně):*

Navrhli jsme ji jako uzavřenou položku se škálou 1-4 pro zvolení frekvence, s níž se studenti podle svého názoru budou setkávat se jednotlivými situacemi v rámci nabízených možností. Odpovědi studentů shrnuje tab. 22.

	Průměrné pořadí				
	1	2	3	4	
při studiu odborné literatury					(2,8)
při sledování televize/filmů					(2,7)
při poslechu rozhlasu/hudby					(2,5)
při čtení beletrie (tzv. krásné literatury) v originále					(1,7)
při čtení denního tisku					(1,8)
při práci s internetem					(3,6)
při cestování					(2,9)
v kontaktu s příbuznými/přáteli/známými					(1,8)
při povinné výuce ve škole					(2,6)
v práci (na plný či částečný úvazek nebo na brigádě)					(2,4)
v situacích souvisejících s vašimi zálibami a koníčky, které nezahrnují výše uvedené					(2,9)

Tab. 22 Analýza potřeb – studenti FEI: Komunikativní situace a/nebo úlohy

⁹³ více k elektronickému nástroji pro výzkumné šetření viz 3.2.2

Z tabulky je patrné, že studenti podle svého názoru nejčastěji používají a budou používat AJ především při práci s internetem⁹⁴. Další frekventované komunikativní situace, kterých se studenti podle vlastního vyjádření účastní nebo budou účastnit, jsou situace související s jejich zálibami a koníčky a s cestováním a čtvrtým nejčastějším typem komunikativní situace je pro studenty studium odborné literatury. Následuje sledování médií (televize, rozhlas, film, hudba) aj.

Funkci kontrolní položky k č. 14 do značné míry splňovala položka č. 28 uvedená v části dotazníku zaměřené na **motivaci**:

➤ *U každé z následujících možností označte, do jaké míry pro vás osobně znamená důvod učit se anglicky (1=jen málo, 2=částečně, 3=poměrně hodně, 4=hodně):*

	Průměrné pořadí				
	1	2	3	4	
při studiu odborné literatury					(2,8)
při sledování televize/filmů					(2,7)
při poslechu rozhlasu/hudby					(2,5)
při čtení beletrie (tzv. krásné literatury) v originále					(1,7)
při čtení denního tisku					(1,8)
při práci s internetem					(3,6)
při cestování					(2,9)
v kontaktu s příbuznými/přáteli/známými					(1,8)
při povinné výuce ve škole					(2,6)
v práci (na plný či částečný úvazek nebo na brigádě)					(2,4)
v situacích souvisejících s vašimi zálibami a koníčky, které nezahrnují výše uvedené					(2,9)

Tab. 23 Analýza potřeb – studenti FEL: Motivace

Z porovnání výše uvedených dvou tabulek je patrné, že situace, příp. komunikativní úlohy spojené s cestováním, sledováním médií a studiem jsou zároveň zdrojem motivace studentů ke studiu AJ.

⁹⁴ Pro upřesnění doplňujeme, že práce s internetem znamená především čtení a studium odborných i neobdobných textů (recepce písemného projevu), ústní nebo písemnou interakci v rámci internetové komunikace a recepce mluveného/zpívaného projevu, pokud jde o poslech hudby a sledování filmů (více ke zmiňovaným jazykovým činnostem, jejich pojetí a rozdělení viz 2.3.3).

Se situacemi a úlohami řešenými uživateli jazyka v průběhu komunikace souvisela rovněž položka č. 17, která byla formulována s cílem zjistit preferenci studentů z hlediska obecného a profesně orientovaného jazyka:

➤ *Uved'te, do jaké míry je pro vás důležité ovládat angličtinu pro níže uvedené účely (1=vůbec ne, 2=málo, 3=poměrně hodně, 4=hodně).*

	Průměrné pořadí				
	1	2	3	4	
při studiu odborné literatury					(2,8)
při sledování televize/filmů					(2,7)
při poslechu rozhlasu/hudby					(2,5)
při čtení beletrie (tzv. krásné literatury) v originále					(1,7)
při čtení denního tisku					(1,8)
při práci s internetem					(3,6)
při cestování					(2,9)
v kontaktu s příbuznými/přáteli/známými					(1,8)
při povinné výuce ve škole					(2,6)
v práci (na plný či částečný úvazek nebo na brigádě)					(2,4)
v situacích souvisejících s vašimi zálibami a koníčky, které nezahrnují výše uvedené					(2,9)

Tab. 24 Analýza potřeb – studenti FEI: Obecný a profesně orientovaný jazyk

Z grafické prezentace odpovědí studentů v tab. 24 je zřejmé, že většina z nich preferuje orientaci na AJ pro jejich vlastní profesní zaměření a zároveň značná část považuje za důležité ovládat obecnou angličtinu pro běžnou komunikaci.

Do té části dotazníku, která se vztahovala ke komunikativním situacím a úlohám, jsme záměrně zařadili velmi obecnou otázku zaměřenou na to, jak studenti sami vnímají nezbytnost ovládnutí AJ pro svou budoucí profesi, která byla tak často zmiňována v rozhovorech vedených s respondenty z řad akademických pracovníků a odborníků v praxi. Zajímalo nás, jaké procento studentů bude vnímat ovládnutí angličtiny jako jeden z nezbytných předpokladů pro úspěšný výkon povolání. Otázku č. 15 jsme tedy položili jako dichotomickou v tomto znění:

➤ *Myslíte si, že angličtinu budete potřebovat ve svém budoucím povolání?*

Více než 94% odpovědí bylo kladných. Je tedy zřejmé, že studenti si jsou dobře vědomi faktu, že jejich obor patří mezi ty, ve kterých se odborníci bez ovládnutí AJ neobejdou. Otázkou zůstává, nakolik se toto vědomí odráží v jejich vlastní vnitřní motivaci k zodpovědnému studiu jazyka.

Na **témata komunikace** byly zaměřeny položky č. 18 a 19.

Položka č. 18

➤ *Mezi následujícími tématy označte ta, která považujete za důležitá pro zvládnutí ústní komunikace v obecné angličtině:*

osobní údaje, rodina, povolání	88,9%	(169)
domov, bydlení, životní prostředí	57,9%	(110)
běžný denní program	70,5%	(134)
volný čas, zábava, společenský život	83,2%	(158)
cestování	67,4%	(128)
mezilidské vztahy	54,2%	(103)
zdraví, zdravotnictví	42,1%	(80)
školství, vzdělávání	45,8%	(87)
nakupování	63,2%	(120)
jídlo a pití	78,4%	(149)
služby	71,1%	(135)
kultura	56,3%	(107)
počasí, klima	40,0%	(76)
úřady a instituce	54,7%	(104)
politika, náboženství	24,7%	(47)
jiné téma: buď vše nebo nic..	0,5%	(1)
jiné téma: film, vizuální efekty	0,5%	(1)
jiné téma: I	0,5%	(1)
jiné téma: IT	1,1%	(2)
jiné téma: IT	1,1%	(2)
jiné téma: jde hlavne o to umet mluvit a nebat se neco rici, na jaky tema je jedno, protoze je to dano prostredim, kde se pohybuj, na gramatice nezalezi az tak moc	0,5%	(1)

jiné téma: Postupy(jak co sestojit) a Principy (jak fungují elektrotechnické prvky)	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: psychedelie	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: snad vše co bylo vypsáno výše, toto je spíše individuální	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: sport	▄▄▄ 1,1%	(2)
jiné téma: sporty	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: technika	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: telefonování, korespondence,..	▄▄ 0,5%	(1)
jiné téma: zřejmě vše	▄▄ 0,5%	(1)

Tab. 25 Analýza potřeb – studenti FEI – Mimopracovní oblast: Témata komunikace

Již v předcházejících částech analýzy potřeb jsme uvedli, že rozsah témat komunikace může být velmi široký a prakticky neomezený, což platí především pro mimopracovní oblast užívání jazyka. Dokresluje to i výše uvedená tab. 25, která prezentuje odpovědi studentů v příslušné položce dotazníku.

Položka č. 19 – Studenti uváděli témata komunikace v rámci svého odborného zaměření:

- *Uved'te témata z oboru IT, která potřebujete nebo podle svého názoru budete potřebovat pro svou komunikaci v angličtině.*

Tuto položku jsme formulovali jako otevřenou, studenti tedy uváděli různá odborná témata, která považují za důležitá pro svou komunikaci v angličtině. Po vyloučení odpovědí, které nebylo možné analyzovat pro jejich nulovou vypovídací hodnotu, a odpovědí typu „nevím“, „neumím se vyjádřit“ jsme provedli kategorizaci studenty navrhovaných témat. Přehled kategorizovaných témat uvádí následující tab. 26 (je třeba podotknout, že hesla chápaná studenty jako témata spadají někdy do jiných faktorů ovlivňujících komunikativní potřeby uživatele jazyka – viz komentáře ve sloupci Poznámka):

Téma komunikace	Četnost	Poznámka
IT obecně, vše, počítače	77	
software, programování	55	
odborné texty ⁹⁵	29	<i>spadá do typů textů</i>
témata z oblasti obchodní angličtiny (Business English) ⁹⁶	28	
počítačové sítě	22	
internet, práce s internetem	12	
komunikace v zaměstnání a pracovněprávní vztahy	9	<i>zahrnuje i komunikativní situace</i>
grafika a multimédia	8	
web design, tvorba a správa www stránek	7	
řešení problémů, technická podpora	5	<i>odpovídá komunikativním úlohám</i>
elektrotechnika	2	
prezentace výrobků, softwaru na webu	2	<i>odpovídá komunikativním úlohám</i>
odborné diskuse a fóra (na internetu)	2	<i>zahrnuje i komunikativní situace</i>
trendy a novinky v oboru	2	
textové editory a tabulkové procesory	1	
bezpečnost	1	
automatizace, řídicí systémy	1	
<i>(vyloučené odpovědi)</i>	<i>(6)</i>	
<i>(„nevím“, „neumím se vyjádřit“)</i>	<i>(25)</i>	

Tab. 26 Analýza potřeb – studenti FEI – Témata komunikace v rámci odborného zaměření

Typy textů⁹⁷, se kterými studenti podle svého názoru potřebují nebo budou potřebovat umět pracovat, z velké části vyplynuly z těch dat získaných prostřednictvím dotazníku, která jsme prezentovali výše. Je možné shrnout, že se jedná především o následující typy:

Psané texty – odborná angličtina

a) z hlediska *recepte*:

- **odborné texty**, které je možné rozdělit do několika skupin:
 - technická dokumentace, manuály, návody
 - katalogové listy neboli *datasheets*

⁹⁵ technická dokumentace, manuály, návody, katalogové listy (*datasheets*)

K tomu poznámky studentů: „*Při studiu různých technologií jsou materiály jen v angličtině.*“

„*...v češtině jsou nedostatečné, či zastaralé překlady literatury, takže originál je vždy vítán.*“

⁹⁶ zahrnuje především obchodní korespondenci a komunikaci se zákazníky a partnery

⁹⁷ k typologii textů ve výuce AJ a ke komunikativním jazykovým činnostem srov. část 2.3.3

- software jako velmi specifický typ odborného textu
- souvislé odborné texty (referáty, články, studie, monografie)
- smlouvy, kontrakty

b) z hlediska **produkce**:

- profesní životopis (CV)
- podklady pro prezentace firem, výrobků, služeb, projektů atd.
- software jako velmi specifický typ odborného textu

c) z hlediska **interakce**:

- obchodní korespondence
- odborné diskuse a fóra na internetu

Psané texty – obecná angličtina

a) z hlediska **recepce**:

- noviny, časopisy
- texty související s běžným každodenním životem (např. veřejná značení a nápisy, značení a nápisy v obchodech, informační a reklamní materiály aj.)

b) z hlediska **interakce**:

- osobní korespondence
- texty související s běžným každodenním životem (formuláře, dotazníky apod.)

Mluvené texty – odborná angličtina

a) z hlediska **recepce**

- přednášky

b) z hlediska **produkce**

- prezentace firem, výrobků, služeb, projektů atd. (částečně se uplatňuje také interakce – v diskusi)

c) z hlediska **interakce**

- přijímací pohovor do zaměstnání (v roli uchazeče)
- telefonické hovory

Mluvené texty – obecná angličtina

a) z hlediska **recepce**

- texty určené pro zábavu (písně, texty filmových představení apod.)

- texty související s běžným každodenním životem (veřejná hlášení a pokyny, zpravodajství aj.)

c) z hlediska **interakce**

- přijímací pohovor do zaměstnání (v roli uchazeče)
- telefonické hovory
- texty související s běžným každodenním životem (veřejná hlášení a pokyny, zpravodajství, rozhovory vedené v běžných životních situacích aj.)

K textům, se kterými studenti pracují, patří texty v učebnicích a studijních materiálech používaných při výuce AJ. V dotazníku jsme se proto studentů zeptali, jak vnímají tyto texty z hlediska obtížnosti.

Otázka č. 27:

- *Nakolik obtížné jsou pro vás texty v učebnicích a studijních materiálech používaných při vašich hodinách angličtiny na VŠ?*

velmi obtížné	3,7%	(7)
přiměřeně obtížné	51,6%	(98)
málo obtížné	26,3%	(50)
příliš snadné	5,3%	(10)
neumím posoudit	12,6%	(24)
CELKEM	99,5%	189 (190)

Tab. 27 Analýza potřeb – studenti FEI – Obtížnost textů v učebnicích a studijních materiálech

Z tab. 27 je patrné, že většina studentů považuje používané učebnice a studijní materiály za přiměřeně obtížné. Za povšimnutí stojí, že více než čtvrtina studentů se domnívá, že používané učebnice a studijní materiály jsou málo obtížné. Podle našeho názoru je toto procento příliš vysoké, protože naznačuje, že značný počet studentů by zvládl práci s náročnějšími texty v učebnicích a studijních materiálech. Z různých důvodů není optimální, aby studenti pracovali s materiály, které se jim zdají málo obtížné. Takové materiály je mohou jednak demotivovat, jednak jim neumožňují dosáhnout v rozvoji komunikativní kompetence v AJ takové úrovně, která by odpovídala jejich schopnostem. Rozhodně by tedy stálo za to podrobit používané učebnice a studijní materiály detailnější analýze z hlediska obtížnosti pro studenty.

Stejně jako v případě rozhovorů, které jsme vedli s respondenty z řad akademických pracovníků FEI a odborníků na IT působících v praxi, i v případě dotazníku pro studenty nás zajímaly názory účastníků průzkumu na důležitost jednotlivých složek **lingvistické kompetence**. Za účelem zjištění názorů studentů v této oblasti jsme formulovali otázku č. 21.

Otázka č. 21:

➤ *Jak vnímáte důležitost každé z těchto znalostí/dovedností na stupnici 1-5? (každé z nich přiřadte číselnou hodnotu na stupnici 1=málo důležitá - 5=velmi důležitá)*

	Průměrné pořadí					
	1	2	3	4	5	
znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše						(4,5)
znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše						(3,4)
dobrá výslovnost a intonace						(3,6)
dobrá znalost pravopisu						(3,1)

Tab. 28 Analýza potřeb – studenti FEI – Složky lingvistické kompetence-důležitost

Jak ukazuje tab. 28, slovní zásoba vztahující se k oboru je tou složkou lingvistické kompetence, kterou studenti považují za nejdůležitější. Z hlediska důležitosti není podle studentů příliš velký rozdíl mezi gramatikou a výslovností a intonací, nejméně důležité je podle názoru studentů dobře ovládat pravopis. Ze zkušenosti s různými typy studentských prací a z neformálních diskusí se studenty víme, že při vlastní písemné produkci, která je v naprosté většině případů vedena na počítači v některém z textových editorů (převážně v editoru Word v rámci Windows), studenti využívají automatickou funkci kontrola pravopisu. Problémem však je, že přestože se studenti na tuto funkci spoléhají, ne vždy ji dokážou používat důsledně, což se negativně odráží v pravopisné stránce jejich písemných projevů. Studenti by ovládnutí pravidel pravopisu v AJ neměli podceňovat a měli by ho vnímat jako integrální součást své vlastní komunikativní kompetence v AJ.

Stejně jako v případě rozhovorů s respondenty z řad akademických pracovníků FEI a odborníků z praxe, i v dotazníku pro studenty jsme věnovali pozornost **jazykovým činnostem**, tedy tomu, čemu v tradiční české lingvodidaktice odpovídá termín řečové

dovednosti⁹⁸. Zajímalo nás, na které činnosti se studenti podle svého názoru potřebují nejvíce zaměřit z hlediska rozvoje své komunikativní kompetence v AJ. Za účelem zjištění názorů studentů jsme v tomto případě formulovali otázku č. 23.

Otázka č. 23:

➤ *Jak se podle svého názoru potřebujete zdokonalit v každé z následujících činností? (1=téměř vůbec ne, 2=jen málo, 3=poměrně hodně, 4=velmi)*

Průměrné pořadí					
	1	2	3	4	
ústní vyjadřování					(3,4)
poslech s porozuměním					(2,9)
čtení s porozuměním					(2,5)
psaní					(2,8)

Tab. 29 Analýza potřeb – studenti FEI – Jazykové činnost – potřeba zdokonalit se

Jak vyplývá z tab. 29, zdaleka nejvíce se studenti podle svého názoru potřebují zdokonalit v ústním vyjadřování. Přibližně stejnou pozornost potřebují věnovat zdokonalení se v poslechu s porozuměním a psaní. Jako nejméně naléhavou cítí potřebu zlepšovat se ve čtení s porozuměním, což podle našeho názoru souvisí s tím, že vzhledem k charakteru své specializace a studijního oboru se v této činnosti cítí poměrně zběhlí díky zkušenosti se čtením a studiem specifických odborných textů, jako je software v originální anglické verzi, různé manuály ke komponentům počítačových systémů, popisy hardwarových součástí apod. Z vlastní praxe vyučujícího odborného AJ však víme – a vyplývá to i z výsledků rozhovorů s ostatními dvěma skupinami respondentů – že je třeba, aby se studenti naučili dobře pracovat nejen s těmito specifickými útvary, ale i s odbornými články, studii, a monografiemi stejně jako s texty z osobní a veřejné oblasti užívání jazyka.

3.3.2.1 Formulace a ověřování hypotéz

Již v kapitole věnované metodologii výzkumu jsme odkazovali na to, že dotazník jako nástroj obvyklý především v kvantitativním výzkumu nám kromě shromáždění dat od velkého počtu respondentů umožnil verifikovat dílčí hypotézy, které jsme formulovali s cílem ověřit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi některými z námi zkoumaných jevů (viz 3.1.3). V úvodu této části výzkumné zprávy, která je zaměřena na analýzu dat získaných prostřednictvím dotazníku pro studenty, jsme

⁹⁸ srov. část 2.3.3

zmínili, že softwarový produkt použitý k přípravě a zpracování dotazníku v elektronické formě nám prezentaci a interpretaci shromážděných dat usnadnil.⁹⁹ Jednou z výhod tohoto softwarového produktu je funkce pro zpracování a zobrazení kontingenčních tabulek v rámci automatického třídění odpovědí respondentů na základě společných znaků.¹⁰⁰ Vhodným statistickým testem významnosti pro ověřování vztahů mezi zkoumanými jevy je v tomto případě test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (srov. Chráska 2007, s. 76-78), který jsme se rozhodli použít.

Již v průběhu přípravy a ověřování dotazníku pro studenty se ukázalo, že některé položky nabízejí možnosti pro bližší zkoumání z hlediska statisticky významných souvislostí sledovaných jevů. Se zřetelem k účelu a rozsahu této práce jsme zvolili pouze dva níže uvedené případy. V závěru této části věnované formulaci a ověřování hypotéz potom uvádíme příklady jiných souvislostí, jejichž verifikaci by bylo možné zahrnout do dalších šetření, která by podle našeho názoru mohla být tímto výzkumem inspirována.

Otázka, zda existuje souvislost mezi tím, nakolik podle samotných studentů dostačuje jejich vlastním potřebám jejich stávající úroveň komunikativní kompetence v AJ, a ročníkem, ve kterém momentálně studují, patřila mezi nejzajímavější. Chtěli jsme ověřit, zda počet roků studia a s tím související např. rostoucí míra odborných znalostí, rozšiřující se všeobecný rozhled a postupně se konkretizující představy o budoucí profesi nějakým způsobem ovlivňují názor studentů na to, nakolik jejich angličtina dostačuje jejich komunikativním potřebám. V dotazníku se ke zkoumaným jevům vztahovaly následující dvě položky:

Otázka č. 13

➤ *Domníváte se, že vaše znalost¹⁰¹ angličtiny dostačuje vašim potřebám?*

Položka č. 29

➤ *Ročník ____ .*

Jak jsme zmínili výše, tuto závislost jsme se rozhodli ověřit pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku. Prvním krokem tohoto testu je formulování nulové (H_0) a alternativní hypotézy (H_A), které v tomto případě zněly takto:

⁹⁹ podrobněji k samotnému softwarovému produktu phpESP Survey viz 3.2.2

¹⁰⁰ Ve správcovském prostředí softwarového produktu phpESP Survey existuje sekce zpracovávající výsledky průzkumu, ve které je pro tuto funkci zavedený název *Křížové tabulky výsledků průzkumu*.

¹⁰¹ Stále platí, že nepřesný a laický termín „znalost“ angličtiny ve smyslu úroveň komunikativní kompetence v angličtině jsme v dotazníku pro studenty používali pro zjednodušení.

H_0 Mezi tím, jak studenti vnímají svou vlastní úroveň komunikativní kompetence v AJ ve vztahu k potřebám, a tím, který ročník studují, neexistuje závislost.

H_A Mezi tím, jak studenti vnímají svou vlastní úroveň komunikativní kompetence v AJ ve vztahu k potřebám, a tím, který ročník studují, existuje závislost.

Testování statistické významnosti jsme se rozhodli provést na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Ve správcovském prostředí softwarového produktu phpESP Survey jsme použili příslušnou funkci, čímž jsme získali následující tabulku:

ot. 13 "Domníváte se, že vaše znalost angličtiny dostačuje vašim potřebám?"
vs ot. 29 "Ročník"

	první	druhý	třetí	Totals
Yes:	29 (30,07) ¹⁰²	21 (20,87)	8 (7,06)	58
No:	69 (67,93)	47 (47,13)	15 (15,94)	131
TOTALS	98	68	23	189 ¹⁰³

Tab. 30 Analýza potřeb – studenti FEI – Statistická závislost I

Testové kritérium χ^2 jsme potom vypočítali jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$, kde P je pozorovaná četnost a O očekávaná četnost, pro všechna pole kontingenční tabulky:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,038 + 0,017 + 0,001 + 0,000 + 0,125 + 0,055 = \mathbf{0,236}$$

Dále bylo třeba určit počet stupňů volnosti tabulky, a to podle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s počet sloupců v tabulce. Pro naši tabulku tedy vychází $f = 2$. Pro tento stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$

¹⁰² Tabulka odpovídá tomu, v jaké podobě jsme ji získali z výstupu v phpESP Survey, pouze s tím rozdílem, že očekávané četnosti uvedené v závorkách každého pole bylo třeba dopočítat (rovnají se součinu marginálních četností odpovídajících příslušnému poli vydělenému celkovou četností).

¹⁰³ Věnovali jsme pozornost rozdílnému údaji v celkovém počtu respondentů. Víme, že dotazník vyplnilo celkem 190 studentů, proto jsme se snažili zjistit, proč celkový počet uvedený v této tabulce je o jednu menší, tj. 189. Nemáme možnost získat podrobnosti o tom, jakým způsobem zpracovává data příslušný software, ale při detailnějším zkoumání různých jeho funkcí pro zpracovávání výsledků průzkumu jsme zjistili, že tento drobný rozdíl v celkovém počtu respondentů je způsobený zaokrouhlováním při dílčích analýzách.

jsme našli ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ (viz Chráska 2007, s. 248). Z porovnání kritické hodnoty s hodnotou vypočítanou je patrné, že vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní, jinými slovy mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významná závislost. Lze potom shrnout, že ročník, který respondenti studují, nemá vliv na to, jak vnímají dostatečnost v míře ovládnání AJ ve vztahu ke svým komunikativním potřebám.

Dále nás zajímalo nás, zda existuje souvislost mezi tím, jak studenti vnímají svou stávající úroveň komunikativní kompetence v AJ, a tím, jak byli pro cvičení z AJ rozdělení do skupin různé úrovně na základě vstupního rozřazovacího testu v úvodu studia v prvním ročníku. Jinak řečeno, chtěli jsme zjistit, v jakém vztahu je u studentů spokojenost či nespokojenost s vlastní angličtinou vzhledem k jejich potřebám a to, na jaké úrovni v angličtině jsou podle výsledků rozřazovacího testu. Ve správcovském prostředí phpESP Survey jsme proto zadali příslušné parametry pro kontingenční tabulku tak, aby zobrazovala, jak studenti odpověděli na otázku č. 13 (viz výše) a zároveň jaké byly jejich odpovědi na položku č. 33.

Položka č. 33

➤ *Úroveň, ve které jsem zařazen/a pro cvičení z anglického jazyka, je: _____.*

Pro ověření toho, zda existuje statisticky významná závislost mezi jevy, na které byly zaměřeny tyto dvě položky dotazníku, jsme opět použili test nezávislosti chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku. Nejprve bylo tedy nutné formulovat nulovou a alternativní hypotézu:

H₀ To, jak studenti vnímají svou úroveň ovládnání angličtiny ve vztahu ke svým komunikativním potřebám v tomto jazyce, nijak nesouvisí s tím, jak jsou rozdělení do skupin na základě výsledků rozřazovacího testu.

H_A Vnímání úrovně ovládnání angličtiny ve vztahu k vlastním komunikativním potřebám u studentů významně souvisí s tím, jak jsou rozdělení do skupin na základě rozřazovacího testu.

Testování statistické významnosti jsme opět provedli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka, kterou jsme získali pomocí automatické elektronické formy zpracování výsledků, měla tentokrát následující podobu (očekávané četnosti bylo opět nutné dopočítat).

ot. 13 "Domníváte se, že vaše znalost angličtiny dostačuje vašim potřebám?"

vs ot. 33 "Úroveň, ve které jsem zařazen/a pro cvičení z anglického jazyka, je ___:"

	první	druhý	třetí	Totals
Yes:	29 (30,07) ¹⁰⁴	21 (20,87)	8 (7,06)	58
No:	69 (67,93)	47 (47,13)	15 (15,94)	131
TOTALS	98	68	23	189¹⁰⁵

Tab. 31 Analýza potřeb – studenti FEI – Statistická závislost II

Obdobně jako v předcházejícím případě jsme testové kritérium χ^2 vypočítali jako

součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 7,131 + 3,066 + 0,996 + 0,428 + 5,117 + 2,198 = \mathbf{18,936}$$

Počet stupňů volnosti pro tuto tabulku, získaný pomocí vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, je opět $f = 2$. Z testování závislosti v předcházejícím případě již víme, že kritická hodnota testového kritéria je v tomto případě $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$. Srovnáme-li námi vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, můžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Jinými slovy, to, jak studenti vnímají svou úroveň ovládní angličtiny ve vztahu ke svým komunikativním potřebám v tomto jazyce, významně souvisí s tím, jak byli rozděleni do skupin na základě výsledků rozřazovacího testu.

Z tabulky je patrné, že pouze zhruba 30% z dotázaných studentů se domnívá, že k tomu, co potřebují vyjádřit, jim jejich vlastní angličtina dostačuje, a asi 70% je

¹⁰⁴ Tabulka odpovídá tomu, v jaké podobě jsme ji získali z výstupu v phpESP Survey, pouze s tím rozdílem, že očekávané četnosti uvedené v závorkách každého pole bylo třeba dopočítat (rovnají se součinu marginálních četností odpovídajících příslušnému poli vydělenému celkovou četností).

¹⁰⁵ Věnovali jsme pozornost rozdílnému údaji v celkovém počtu respondentů. Víme, že dotazník vyplnilo celkem 190 studentů, proto jsme se snažili zjistit, proč celkový počet uvedený v této tabulce je o jednu menší, tj. 189. Nemáme možnost získat podrobnosti o tom, jakým způsobem zpracovává data příslušný software, ale při detailnějším zkoumání různých jeho funkcí pro zpracování výsledků průzkumu jsme zjistili, že tento drobný rozdíl v celkovém počtu respondentů je způsobený zaokrouhlováním při dílčích analýzách.

opačného názoru. Největší procento respondentů, kteří se domnívají, že to, jak ovládají angličtinu, dostačuje jejich potřebám, je mezi studenty zařazenými do nejpokročilejší skupiny (*Intermediate*), a to cca 75%. Mezi studenty ve skupině mírně pokročilých (*Pre-Intermediate*) je podle odpovědí respondentů 24% takovýchto studentů a mezi studenty s elementární mírou ovládnutí jazyka (*Elementary*) jsou jich pouze necelá 2%. Tento výsledek lze považovat za příznivý v tom smyslu, že studenti s nižší úrovní AJ si zjevně uvědomují nutnost zdokonalovat se v tomto jazyce, aby byli schopni uspokojit své komunikativní potřeby. Mezi těmi, kteří odpověděli záporně, nejsou potom tak velké rozdíly z hlediska poměrného zastoupení: přibližně 43% je jich ze skupiny *Intermediate*, 34% z *Pre-Intermediate* a 23% z *Elementary*.

Jak jsme se zmínili v úvodu této části věnované formulaci a ověřování hypotéz, v rámci výzkumných šetření v budoucnu, která by mohla vycházet z tohoto výzkumu, by mohlo být přínosné sledovat některé další souvislosti. Domníváme se, že by bylo zajímavé podrobněji se věnovat např. tomu, jak spolu souvisí úroveň komunikativní kompetence v AJ, se kterou studenti přicházejí na VŠ, a typ střední školy, kterou absolvovali, nebo detailně prozkoumat, jaké priority v komunikativních jazykových činnostech uvádějí ti studenti, kteří odpověděli, že angličtinu potřebují především pro studium a čtení odborných textů, na rozdíl od těch, kteří mají za cíl dobře ovládat jazyk za účelem běžné komunikace v každodenním životě. Dalším námětem pro bližší zkoumání by mohlo být srovnání subjektivního vnímání potřeby zdokonalovat se v jednotlivých složkách lingvistické kompetence s tím, jakých výsledků s ohledem na ně dosáhli studenti v rozřazovacím testu. Tato a některá další témata nebylo možné zařadit do tohoto výzkumu, ale podle našeho názoru by jim rozhodně měla být věnována pozornost v souvislosti s komunikativními potřebami absolventů VŠ, zefektivňováním jazykových kurzů, způsoby testování apod.

Jak jsme uvedli v úvodu této části, několik otázek v dotazníku pro studenty jsme zaměřili na jejich předchozí studium AJ, přičemž nás zajímalo, ve kterých aspektech a nakolik ovlivňuje jejich současné studium v rámci povinné výuky na FEI. Jedním z takových aspektů byl vztah mezi typem SŠ, kterou absolvovali, a úrovní komunikativní kompetence v AJ, do které byli zařazeni na základě výsledků rozřazovacího testu. Tento vztah zobrazuje následující tab. 32, která zpracovává odpovědi na položky č. 1 a 33.

Položka č. 1

➤ Označte typ střední školy, kterou jste absolvoval/a: _____ .

Položka č. 33

➤ Úroveň, ve které jsem zařazen/a pro cvičení z anglického jazyka, je: _____.

	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Totals
gymnázium:	1	7	21	29
obchodní akademie:	1	4	3	8
odborná/průmyslová škola zaměřená na informatiku:	18	32	33	83
odborná/průmyslová škola zaměřená na jiný obor:	8	13	37	58
jiná střední škola:	2	1	2	5
TOTALS	30	57	96	183

Tab. 32 Analýza potřeb – studenti FEI – ŠŠ a úroveň AJ dle rozřazovacího testu

Z výsledků uvedených v tabulce je možné vypočítat, jaké procento studentů přicházejících z jednotlivých typů škol je zařazeno do jednotlivých úrovní. Např. v nejpokročilejší skupině dle výsledků rozřazovacího testu, tj. ve skupině označené *Intermediate*, je zařazeno celkem 96 studentů, tj. 52% celkového počtu respondentů. Většina z nich, celkem 38,5% jsou absolventi středních odborných škol zaměřených na jiný obor než IT, 34,4% jsou absolventi středních odborných škol zaměřených na IT, 21,9% absolventi gymnázií, 3,1% absolventi obchodních akademií a 2,1% absolventi středních škol jiného typu. Z dalšího porovnání vyplývá, že z celkového počtu respondentů-absolventů gymnázií, kterých je 29, jich je v nejpokročilejší skupině *Intermediate* zařazeno 21, tj. 72,4%. Další nejpočetnější podskupinou mezi nejpokročilejšími studenty jsou absolventi středních škol jiného zaměření než na IT, celkem 63,8%, následují absolventi blíže jiných, blíže nespecifikovaných středních škol se 40%, absolventi škol orientovaných na IT s 39,8% a absolventi obchodních akademií s 37,5%. Z těchto údajů je zřejmé, že ze studentů, kteří přicházejí studovat obor IT na FEI UPa, jsou v AJ nejlepší absolventi gymnázií. Je žádoucí, aby i absolventi jiných SŠ nastupovali na VŠ s lepší jazykovou vybaveností, aby se vysokoškolská výuka AJ

v bakalářských oborech mohla zaměřit na rozvoj komunikativní kompetence směrem k úrovni B2 a vyšším podle *Rámce*¹⁰⁶ s důrazem na odborný jazyk. Jazykové centrum UPa se snaží přispět ke zlepšení situace v tomto smyslu např. pořádáním odborných seminářů za účasti vyučujících AJ z různých typů SŠ, na kterých dochází k výměně zkušeností a zlepšení vzájemné informovanosti o cílech výuky AJ, výukových metodách, materiálech a způsobech hodnocení.

Shrnutí

Dotazníkové šetření realizované s respondenty z řad studentů FEI elektronickou formou pomocí softwarového produktu PHP Survey se ukázalo jako efektivní jak z hlediska samotných studentů, kteří nám potvrdili, že tuto formu upřednostňují v porovnání s dotazníky v tištěné podobě, tak z hlediska možností zpracování shromážděných dat. Přineslo řadu informací o tom, jak studenti sami vnímají své komunikativní potřeby v AJ, ať už jde o komunikativní situace nebo úlohy, které musí a budou muset řešit, témata své současné i předpokládané budoucí komunikace či typy textů, se kterými potřebují a budou potřebovat umět pracovat. Kromě toho nám poskytlo údaje týkající se názorů studentů na důležitost jednotlivých složek lingvistické kompetence a na priority, které studenti mají v oblasti jazykových činností v souvislosti s rozvojem jejich vlastní komunikativní kompetence v AJ. Některá data shromážděná pomocí dotazníku, který jsme zvolili jako výzkumný nástroj pro tuto etapu svého šetření, jsme podrobili statistické analýze, abychom prověřili souvislosti mezi zkoumanými jevy.

Zpracovávání tohoto dotazníku nám nejen umožnilo provést analýzu dat, za jejímž účelem byl konstruován, ale zároveň nás upozornilo na některé další jevy a souvislosti v kontextu výuky AJ na FEI UPa. Vzhledem k tomu, že rozsah a účel této práce neumožňuje věnovat jim více pozornosti, rádi bychom se na ně zaměřili při svém budoucím bádání.

Za jeden z nejvýznamnějších dílčích závěrů, ve které analýza dat získaných v této etapě našeho výzkumného šetření vyústila, považujeme následující: studenti byli ve svých odpovědích na otázky týkající se jejich komunikativních potřeb v AJ poměrně málo vyhranění, což je patrné i z grafického zpracování odpovědí na jednotlivé položky

¹⁰⁶ V souladu s *Národním plánem výuky cizích jazyků* (2006), který je postupně zaváděn do praxe, úroveň B2 bude ta, s níž budou přicházet na VŠ absolventi SŠ (srov. Úvod).

dotazníku ve výše uvedených tabulkách. Z vyjádření studentů je zřejmé, že si uvědomují nutnost ovládat angličtinu nejen pro účely svého budoucího profesního uplatnění, ale i z důvodu efektivního a uspokojivého osobního fungování v moderním světě, kde je angličtina mezinárodním dorozumívacím jazykem číslo jedna. Téměř nulová zkušenost s komunikací v AJ v pracovní oblasti užívání jazyka a zároveň prozatím ještě značně limitované zkušenosti z ostatních domén, což kromě jiného souvisí s věkem respondentů a z něho vyplývajícím omezeným počtem sociálních rolí, ve kterých doposud měli možnost fungovat, jsou zřejmě příčinou toho, že studenti nemají jednoznačně preference z hlediska komunikativních situací či úloh, témat komunikace nebo typů textů. Z odpovědí studentů však vyplývá, že považují za důležité umět dobře ovládat jak odborný jazyk, tak angličtinu pro komunikaci v běžných životních situacích. Toto zjištění je ve shodě s poznatky, které jsme získali z polostrukturovaných rozhovorů. Porovnání závěrů z této části analýzy potřeb se závěry z jejích dalších dílčích etap přinášíme na konci této kapitoly.

3.4 Výsledky výzkumu

V předcházející části této kapitoly jsme prezentovali a interpretovali data shromážděná v průběhu jednotlivých etap analýzy potřeb v rámci výzkumného šetření. Připomeňme, že základní výzkumná otázka (VO), kterou jsme si položili na začátku výzkumu, zněla:

- **Jaké komunikativní potřeby v anglickém jazyce mají studenti oboru Informační technologie v rámci bakalářského studijního programu na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice?**

Díky analýze potřeb, jak jsme ji popsali v částech 3.3.1 a 3.3.2, jsme tyto komunikativní potřeby mohli identifikovat. V první části této podkapitoly (viz 3.4.1 níže) věnované výsledkům výzkumu tedy uvádíme, jaké komunikativní potřeby jsme identifikovali prostřednictvím odpovědí na dílčí výzkumné otázky (OA1-OA5), které jsme formulovali v rámci tematického okruhu A před započítáním samotného šetření, a zároveň zodpovídáme dílčí výzkumnou otázku spadající do okruhu B (OB). Pro přehlednost zde jednotlivé dílčí výzkumné otázky shrnujeme znovu:

Okruh A:

- **OA1: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují samotní studenti oboru IT na FEI UPa?**
- **OA2: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro své studenty vyučující odborných předmětů pro obor IT na FEI UPa?**
- **OA3: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa odborníci, kteří již působí v praxi?**
- **OA4: Jaké potřeby v oblasti komunikace v AJ identifikují pro budoucí absolventy oboru IT na FEI UPa jejich potenciální zaměstnavatelé?**
- **OA5: Jaké požadavky v oblasti komunikace v AJ vymezují pro absolventy oboru IT na FEI UPa odpovědní pracovníci institucí, které jsou v úzkém kontaktu s trhem práce a zabývají se jeho dlouhodobým rozvojem a trendy?**

Okruh B:

- **OB: Jaké rozdíly či shody se objevují ve vnímání potřeb a požadavků v oblasti komunikace v AJ u studentů, vyučujících, odborníků působících v praxi, potenciálních zaměstnavatelů a pracovníků institucí zaměřených na trh práce?**

V souladu s řešením výzkumného problému a jeho metodologickými postupy, jak jsme je naplánovali v části 3.1.3, nám zbývá zodpovědět výzkumné otázky, které jsme zařadili do **okruhu C** (OC1 a OC2). Jsou to tyto otázky:

- **OC1: Do jaké míry jsou identifikované potřeby reflektovány v současném sylabu předmětu AJ pro obor IT na FEI UPa?**
- **OC2: Jakým způsobem je možné dosáhnout toho, aby identifikované potřeby byly v inovovaném sylabu předmětu AJ pro obor IT na FEI UPa reflektovány co nejlépe?**

Odpovědi na ně shrnujeme ve druhé části této podkapitoly (3.4.2). V ní konfrontujeme potřeby identifikované výzkumným šetřením se stávajícím sylabem kurzu AJ a předkládáme návrhy na jeho inovaci.

3.4.1 Komunikativní potřeby studentů oboru IT FEI UPa v AJ

Připomeňme, že za účelem analýzy komunikativních potřeb studentů oboru IT v AJ jsme vycházeli z pojetí komunikativní jazykové kompetence, jak je prezentováno v *Rámci*, a na základě tohoto pojetí jsme sestavili graf znázorňující jednotlivé faktory, které tuto kompetenci ovlivňují (viz Příloha 2) a na které jsme se zaměřili ve výzkumném šetření. Považujeme za důležité znovu připomenout, že jednotlivé faktory ovlivňující komunikaci a jednotlivé dimenze jazyka se při vlastním komunikačním aktu prolínají a nelze je oddělovat¹⁰⁷, avšak v rámci výzkumného šetření bylo třeba je jasně odlišit, aby bylo možné s nimi pracovat.

Zaměřme se nejprve na to, jaké **shody** a **rozdíly** jsou patrné mezi komunikativními potřebami, jak je uváděly jednotlivé skupiny respondentů.

Shody:

- 1) Respondenti ze všech čtyř skupin, tedy akademičtí pracovníci FEI, specialisté působící ve firmách, odborníci na problematiku trhu práce i studenti, se shodují v tom, že budoucí absolventi oboru IT nutně potřebují ovládat angličtinu nejen pro účely svého profesního uplatnění, pro které je tato cizojazyčná kompetence jedním ze základních předpokladů více než v jiných oborech, ale i pro komunikaci v mnoha situacích osobního života v moderním globalizovaném světě, kde je angličtina mezinárodním dorozumívacím jazykem číslo jedna. Pro studenty oboru IT v bakalářském studijním programu je tedy podstatné, aby po

¹⁰⁷ srov. 2.3.3

absolvování kurzu AJ v rámci své povinné výuky dobře ovládali obecnou angličtinu¹⁰⁸ a některé specifické komunikativní kompetence v rámci odborného jazyka, jak vyplynuly s analýzy potřeb (k těmto specifickým kompetencím viz níže).

- 2) Shoda panuje i v tom, že odborníci v oboru IT používají AJ v pracovní a vzdělávací oblasti¹⁰⁹ velmi často, což znamená s minimální frekvencí několikrát týdně v závislosti na konkrétní specializaci a pracovní pozici.
- 3) Ve shodě s očekáváním a podle vyjádření respondentů ze všech skupin je možné konstatovat, že v **pracovní oblasti užívání jazyka**, kde komunikace probíhá z velké části v **odborném jazyce, témata komunikace** úzce souvisejí s oborem. Je třeba mít na zřeteli, že v oboru IT existuje několik základních odborných tematických okruhů (viz tab. 35 níže). Kromě těchto základních tematických okruhů lze však rozlišit témata typická pouze pro určitá specifická zaměření.
- 4) Značná míra shody panuje u respondentů ze všech skupin, pokud jde o **formy komunikace, partnery v komunikaci, komunikativní situace/úlohy, témata komunikace a typy textů v mimopracovní oblasti užívání jazyka**. Zde jsou témata v souladu s komunikativními situacemi a úlohami, se kterými se respondenti při komunikaci v AJ v této oblasti setkávají. Jde vesměs o témata, situace a texty vztahující se především k cestování, dopravě a souvisejícím službám, nakupování a osobním zálibám.¹¹⁰ Posledně jmenovaný okruh samozřejmě může být z hlediska jednotlivců velmi široký, ale mezi záliby a koníčky, které souvisejí s užíváním AJ a které respondenti ze všech skupin uváděli nejčastěji, patří práce s internetem, poslech hudby s texty v angličtině a sledování filmů v anglické verzi. Z podstaty výše zmíněných převládajících témat a situací vyplývá, že při nich jde především o **interakci**, a to hlavně **ústní**, méně často **písemnou**, která je pak převážně uskutečňována **elektronickou formou** (e-mail, různé webové aplikace a formuláře na internetu), a částečně **recepti psané podoby jazyka**, konkrétně různých informačních materiálů,

¹⁰⁸ Na úrovni B1 dle *Rámce*, pro kterou zpracováváme výsledky výzkumu (více k zaměření na tuto úroveň viz Úvod)

¹⁰⁹ pro naše účely jsme tyto dvě oblasti užívání jazyka spojili – viz úvod části 3.3.1.1

¹¹⁰ Komunikativní kompetence, které uživatel jazyka musí dosáhnout za účelem takové komunikace, v podstatě odpovídá úrovni B1 globálně pojaté stupnice dle *Rámce* (2002) na s. 24 (viz též Úvod). K podrobnější specifikaci komunikativní kompetence na úrovni B1 (*Threshold*) obecně i z hlediska zde vymezeného užšího okruhu témat viz též Ek a Trim, 1998b (srov. kap. 3.3.1.1).

brožurek, letáků, nápisu atd. V případě zálib a koníčků vystupují do popředí především **recepce písemného projevu** v podobě textů na internetu a **recepce mluveného projevu** zprostředkovaného různými typy médií¹¹¹.

Rozdíly:

- 1) Za nejvýznamnější z rozdílů, které se projevily při porovnávání dat získaných v jednotlivých etapách analýzy potřeb, považujeme ten, že ve srovnání s ostatními skupinami respondentů poskytli nejméně konkrétních údajů týkajících se komunikativních potřeb budoucích absolventů oboru IT samotní studenti (srov. shrnutí části 3.3.2 věnované zpracování dotazníku). Je zcela zjevné, že studenti si uvědomují, že bez angličtiny se neobejdou ani při studiu, ani ve své budoucí profesi, ani ve veřejné a osobní oblasti užívání jazyka. Avšak poměrně limitovaná zkušenost s používáním AJ ve všech doménách u většiny studentů je zřejmě důvodem toho, že jejich vlastní vyjádření jsou ve srovnání s ostatními skupinami respondentů málo konkrétní.
- 2) Konkrétnější informace o komunikativních potřebách studentů oboru IT v AJ, než jsme získali od studentů samotných, nám poskytli zejména specialisté na IT působící v praxi (viz 3.3.1.2), kteří buď sami mají konkrétní zkušenost s komunikací v AJ ve své profesi, nebo jde o pracovníky personálních oddělení firem podnikajících v oboru, kteří komunikativní potřeby specialistů na IT znají. Rozdíly v komunikativních potřebách, které jednotliví respondenti v rámci této skupiny uváděli, vyplývají z konkrétních odborných specializací respondentů, případně jejich pracovních pozic.
- 3) Konkrétní informace o komunikativních potřebách studentů oboru IT v AJ jsme získali také od akademických pracovníků FEI UPa. Z profesních specifíků jednotlivých skupin respondentů vyplývá, že některé komunikativní potřeby, které uváděli oni, nebyly mezi těmi, které zmiňovali specialisté na IT působící v praxi, a naopak (srov. 3.3.1.1 a 3.3.1.2). Z hlediska konkrétnosti poskytnutých údajů mezi nepřínosnější rozhovory patřily ty, které jsme realizovali na Úřadu práce. Od dat získaných prostřednictvím jiných rozhovorů se tyto údaje lišily především v tom, že zahrnovaly současné trendy v požadavcích na komunikativní kompetence absolventů VŠ v AJ z pohledu trhu práce a

¹¹¹ k textům v médiích více viz *Rámeček* (2002), s. 95-99

zaměstnavatelů. Díky informacím, které mají od zaměstnavatelů, mohli tito respondenti poskytnout inspirativní doporučení pro zefektivnění kurzů AJ na VŠ a zvýšení motivace studentů (srov. 3.3.1.3).

Z porovnání zde uvedených a některých dalších shod a rozdílů v komunikativních potřebách studentů, které vyplynuly z etap výzkumného šetření vedených s jednotlivými skupinami respondentů, jsme dospěli k souhrnnému přehledu komunikativních potřeb studentů oboru IT FEI UPa v AJ, které považujeme za nejdůležitější pro koncipování kurzu AJ a tvorbu sylabu (viz níže). Tento přehled zahrnuje ty potřeby, které byly identifikovány jako nejpodstatnější všemi skupinami respondentů. Primárně jsme tento přehled rozdělili na pracovní a mimopracovní oblast užívání jazyka.

KOMUNIKATIVNÍ POTŘEBY STUDENTŮ OBORU IT NA FEI UPa V AJ V MIMOPRACOVNÍ OBLASTI UŽÍVÁNÍ JAZYKA

Komunikativní potřeby studentů oboru IT v mimopracovní oblasti/doméně užívání anglického jazyka odpovídají ve všech složkách komunikativní kompetencí na úrovni B1¹¹² globálně pojaté stupnice dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Důraz je kladen zejména na **témata, situace a texty vztahující se k cestování, dopravě a souvisejícím službám, nakupování a osobním zálibám, v jejichž kontextu se uplatňuje zejména **ústní interakce**, méně často **písemná interakce** (převážně elektronickou formou), **recepce psané podoby jazyka a recepce mluveného projevu** zprostředkovaného různými typy médií.**

Přestože v předcházejících částech disertační práce jsme obvykle uváděli na prvním místě data a informace vztahující se k pracovní oblasti užívání jazyka, tentokrát uvádíme jako první identifikované komunikativní potřeby studentů oboru IT v mimopracovní oblasti užívání jazyka. Rozhodli jsme se tak z toho důvodu, že jde o potřeby v rámci komunikativní kompetence v obecném jazyce, ze které je třeba vycházet i při tvorbě sylabů pro kurzy odborného jazyka a která je v *Rámci* detailně rozpracována do úrovní A1, A2, B1, B2, C1 a C2 včetně modelových deskriptorů. V *Rámci* a také např. v publikaci Eka a Trima (1998b), ze které kromě jiného tento dokument čerpá, lze nalézt přehled všeho, co uživatel angličtiny umí (*can do*) na úrovni

¹¹² charakteristika komunikativní úrovně B1 na globálně pojaté stupnici Rámce – viz Úvod

B1 ve všech složkách komunikativní jazykové kompetence (jde o jazykové funkce, obecné i specifické pojmy, jazykové prostředky, texty a dovedností potřebné pro práci s nimi aj). O tyto materiály je tedy možné se opřít při sestavování sylabu.

KOMUNIKATIVNÍ POTŘEBY STUDENTŮ OBORU IT NA FEI UPa V AJ V PRACOVNÍ OBLASTI UŽÍVÁNÍ JAZYKA

V této části uvádíme nejprve přehlednou tabulku 33¹¹³, která prezentuje identifikované komunikativní potřeby studentů oboru IT z hlediska toho, jak se v nich vzájemně prolínají faktory ovlivňující komunikativní potřeby uživatele jazyka, na které jsme se zaměřili při analýze potřeb. Připomeňme, že stále jsme si vědomi toho, na co jsme upozorňovali na několika místech výše (srov. 2.3.2 nebo 3.4.1), totiž že jednotlivé faktory ovlivňující komunikaci se při vlastním komunikačním aktu prolínají a nelze je oddělovat. Abychom však nenarušili přehlednost, vyčlenili jsme témata komunikace, která se vztahují ke všem faktorům uvedeným v tab. 33, do zvláštní tabulky 35 (viz níže).

¹¹³ Z důvodu omezené plochy stránky uvádíme poznámky k tab. 33 zde:

^IZa účelem sestavení této tabulky jsme se přiklonili k typologii založené na funkčních stylech jazyka (srov. 2.3.3). K diferenciaci stylu odborných jazykových projevů a k jednotlivým slohovým útvarům odborné komunikace více viz např. Chloupek a kol. (1991, s. 186-198), k vymezení a podstatě odborného a administrativního stylu též Knittlová (2003, s. 121-165).

^{II}zjednodušující označení; některým polím tabulky by lépe odpovídaly pojmy psaná/mluvená podoba jazyka/řeči

^{III} Jsme si vědomi toho, že s činnostmi úzce souvisejí také komunikativní jazykové strategie, tedy „prostředky, jejichž pomocí [uživatel jazyka] mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji nebo nejúspěšněji podle svého záměru. Užívání komunikativních strategií je možno chápat jako uplatňování metakognitivních principů: *plánovitá příprava, provedení, monitorování a pokus o vhodnější formulaci* během různých typů komunikativních činností: recepce, interakce, produkce a mediace, tj. zprostředkování.“ (Rámec, 2002, s. 58)

KOMUNIKATIVNÍ SITUACE A/NEBO ÚLOHY	TYPY TEXTŮ ^I	FORMY KOMUNIKACE ^{II}	KOMUNIKATIVNÍ JAZYKOVÉ ČINNOSTI ^{III}
čtení a studium odborné literatury (převážně na internetu, a to především z podstaty oboru, pro který je charakteristický velmi rychlý vývoj)	odborné texty vč. katalogových listů (<i>datasheets</i>)	písemná	recepce
práce se softwarem v originální anglické verzi a programování (jde o specifickou formu odborného textu a specifické dovednosti při práci s ním)	specifický odborný text	písemná	recepce, produkce
komunikace při společenských událostech souvisejících s výkonem povolání a pracovní náplní	mluvené texty (rozhovory) odborné i neodborné	ústní	interakce
prezentace odborné činnosti (včetně výsledků výzkumu), projektů, produktů/služeb, analýz	strukturovaný odborný text	ústní	převážně produkce , též recepce , částečně interakce
výběrové řízení do zaměstnání , jehož součástí je příjemací pohovor (<i>job interview</i>), strukturovaný životopis (<i>curriculum vitae, CV</i>) a průvodní/motivační dopis (<i>cover/covering letter</i>)	prakticky odborný/administrativní text	ústní písemná	interakce produkce
řešení problémů souvisejících s výkonem profese, a to především technických (v případě pracovního zařazení do týmu technické podpory se stává přímo náplní práce) a pracovní právních	odborné rozhovory, diskuse	ústní nebo písemná (písemná převážně elektronická)	interakce
telefonování včetně konferenčních hovorů a videokonferencí	odborné mluvené texty (rozhovory)	ústní	interakce
zpracovávání informací a dat za účelem podávání ústních nebo písemných zpráv kolegům/podřízeným/nadřízeným	odborné nebo prakticky odborné texty	písemná – převážně elektronická (e-mail) – nebo ústní	produkce
vyřizování obchodní korespondence	odborné a prakticky odborné texty	písemná, převážně elektronická (e-mail)	interakce

Tab. 33 Výsledky výzkumu – Komunikativní potřeby studentů IT v AJ – Pracovní oblast

V souvislosti s **komunikativními jazykovými činnostmi** bychom na tomto místě rádi připomněli, že v průběhu výzkumného šetření nás kromě jiného zajímal osobní názor respondentů na důležitost, případně obtížnost těchto činností v souvislosti s jejich odborným zaměřením (šlo o všechny skupiny kromě pracovníků institucí ve vztahu k trhu práce, které lze v porovnání s ostatními skupinami považovat za „nepřímé“ respondenty; srov. 3.3.1.1, 3.3.1.2 a 3.3.2). V této souvislosti jsme požádali akademické pracovníky a odborníky z praxe, aby jednotlivé jazykové činnosti¹¹⁴ posoudili z hlediska důležitosti (sloupec A v níže uvedené tab. 34) a obtížnosti (sloupec B) podle toho, jak tyto dvě charakteristiky vnímají pro svůj obor. Nejméně důležitým/obtížným přiřadili číselnou hodnotu 1, nejdůležitějším/nejobtížnějším 4. Níže uvedená tab. 34 ukazuje hodnoty aritmetického průměru pro jednotlivé dovednosti u každé skupiny. V dotazníku pro studenty jsme použili stejnou škálu 1-4, ale položku jsme formulovali takto: *Jak se podle svého názoru potřebujete zdokonalit v každé z následujících činností? (1=téměř vůbec ne, 2=jen málo, 3=poměrně hodně, 4=velmi)*. Lze říci, že tato položka vypovídá o stejné charakteristice jako položka, ve které jsme se dotazovali na důležitost, protože potřebu zdokonalit se jistě pociťujeme ve vztahu k něčemu, co považujeme za důležité. Proto tučně vytištěné hodnoty aritmetického průměru u jednotlivých činností, jak je ukazuje následující tabulka, považujeme za srovnatelné.

	A – dle důležitosti		B – dle obtížnosti		Potřeba zdokonalit se
	Akademičtí pracovníci FEI UPa	Odborníci z praxe	Akademičtí pracovníci FEI UPa	Odborníci z praxe	Studenti
Ústní vyjadřování	2,3	2,7	3,5	3,5	3,4
Poslech s porozuměním	2,9	2,6	2,9	3,2	2,9
Čtení s porozuměním	3,6	2,5	1,7	1,2	2,5
Psaní	2,0	2,1	1,9	2,4	2,8

Tab. 34 Výsledky výzkumu – Komunikativní jazykové činnosti – názory na jejich důležitost/obtížnost

¹¹⁴ nazývané též řečové dovednosti – viz 2.3.3

Z porovnání výsledků zobrazených v tab. 34 vyplývá několik zajímavých postřehů, ze kterých vybíráme následující:

1) Akademičtí pracovníci přikládají největší důležitost čtení s porozuměním, které zároveň považují ze svého pohledu za nejméně obtížné.

2) Zhruba stejný stupeň důležitosti, který akademičtí pracovníci přisuzují čtení s porozuměním, připisují odborníci z praxe a studenti ústnímu vyjadřování. Rozdíl v pohledu na tyto dvě dovednosti u jednotlivých skupin respondentů odpovídá jejich komunikativním potřebám, které vyplývají ze specifických situací, ve kterých angličtinu používají.

3) Ústní vyjadřování je podle akademických pracovníků a podle odborníků z praxe nejobtížnější – obě skupiny tuto dovednost vnímají zhruba stejně na uvedené škále obtížnosti 1-4. Obě skupiny respondentů v tomto kontextu nejčastěji zmiňovali zejména ústní interakci, kterou považují při své komunikaci v AJ za jednu z nejobtížnějších dovedností vůbec. Zároveň se shodují v tom, že při výuce AJ je potřeba nácviku této dovednosti věnovat velkou pozornost.

4) Studenti se podle svého názoru nejvíce potřebují věnovat rozvoji ústního vyjadřování, zatímco rozdíly mezi hodnotami, které v tomto ohledu přikládají ostatním dovednostem, nejsou příliš markantní. Studenti často argumentují tím, že při organizované výuce AJ ve škole se především potřebují naučit „mluvit“, ostatní dovednosti mohou dle svého názoru snadněji rozvíjet v rámci samostudia nebo díky svým zálibám. Motivovat je při výuce AJ k aktivitám zaměřeným na rozvoj ústního vyjadřování však často nebývá jednoduché právě s ohledem na jejich odborné zaměření – mnohem více než ústní interakci jsou totiž zvyklí používat komunikaci prostřednictvím moderních technologií.¹¹⁵

Je zajímavé porovnat názory jednotlivých skupin respondentů na komunikativní jazykové činnosti, jak je zobrazuje tab. 34. Nicméně z přehledu komunikativních potřeb studentů oboru IT v AJ, které jsme uvedli výše v tab. 33, jednoznačně vyplývá, že studenti potřebují **rozvíjet všechny jazykové činnosti v rámci písemné i ústní podoby AJ.**

¹¹⁵ Více ke komunikativním jazykovým činnostem, jak je vnímají jednotlivé skupiny respondentů, viz části 3.3.1.1, 3.3.1.2 a 3.3.2 věnované analýze potřeb.

Témata komunikace

Nejlépe je v průběhu analýzy potřeb dokázali specifikovat a klasifikovat akademičtí pracovníci FEI UPa. Proto na tomto místě uvádíme v modifikované podobě tabulku (viz tab. 35 níže), která vznikla na základě údajů získaných z rozhovorů s touto skupinou respondentů (srov. 3.3.1.1) a kterou jsme upravili s přihlédnutím k informacím od respondentů z ostatních skupin tak, aby postihovala veškerá odborná témata, na něž je třeba brát zřetel při tvorbě sylabu.

Okruh I	Okruh II
informační technologie obecně (software i hardware)	elektronika a elektrotechnika obecně
informační systémy	komunikační technologie
programování	mikroprocesorová technika
vývoj softwaru	Okruh III
operační systémy	řízení procesů
počítačové sítě	automatizace
textové editory	Okruh IV
tabulkové procesory	základní témata z obchodní angličtiny (<i>Business English</i> ; především obchodní korespondence a komunikace s partnery/zákazníky)
počítačová grafika a multimédia	e-commerce/elektronický obchod
internet	
web design, tvorba a správa webových stránek	

Tab. 35 Výsledky výzkumu – Oblast pracovní – Témata komunikace

Výše jsme uvedli přehled komunikativních potřeb studentů oboru IT v AJ, které jsme identifikovali na základě výzkumného šetření zaměřeného na analýzu potřeb. K tomu, aby absolventi studijního oboru IT na FEI UPa byli schopni tyto potřeby naplnit, je třeba, aby prostřednictvím povinného kurzu AJ v rámci jejich studijního plánu dosáhli odpovídající **komunikativní jazykové kompetence**.¹¹⁶ Jinými slovy, v souladu s jednotlivými kroky při tvorbě kurzu, které odpovídají lineárnímu modelu plánování-implementace-evaluace¹¹⁷, po analýze potřeb následuje formulování cílů. K němu jsme přistoupili ve druhé části této podkapitoly (viz níže, 3.4.2). Na tomto

¹¹⁶ k pojetí komunikativní jazykové kompetence v této disertační práci viz 2.3.3

¹¹⁷ srov. 1.3

místě bychom se rádi pozastavili u jednotlivých složek komunikativní jazykové kompetence.

Jak jsme uvedli v těch částech práce, ve kterých se podrobně věnujeme analýze potřeb, u všech skupin respondentů kromě pracovníků institucí ve vztahu k trhu práce¹¹⁸ nás zajímal názor dotazovaných na **lingvistické složky komunikativní jazykové kompetence** (srov. 3.3.1.1, 3.3.1.2 a 3.3.2). Požádali jsme je o odpověď na otázku *Jak vnímáte důležitost těchto znalostí/dovedností?* a respondenti přiřadili každé z uvedených složek podle vlastního uvážení jednu číselnou hodnotu ze stupnice 1-málo důležitá až 5-velmi důležitá. K porovnání názorů jednotlivých skupin respondentů slouží následující tab. 36, kde jsou zaznamenány hodnoty aritmetického průměru pro každou z uvedených kompetencí.

Akademič tí pracovníci FEI UPa	Odborníci z praxe	Studenti	
4,5	4,6	4,5	Znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše. ¹¹⁹
3,3	3,2	3,4	Znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše. ¹²⁰
2,8	2,5	3,6	Dobrá výslovnost a intonace. ¹²¹
2,7	2,9	3,1	Dobrá znalost pravopisu. ¹²²

Tab. 36 Výsledky výzkumu – Základní lingvistické kompetence – názory na jejich důležitost

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že respondenti ze všech uvedených skupin považují za nejdůležitější znalost slovní zásoby vztahující se k tématům, která se vyskytují v jejich komunikaci v AJ. V oblasti odborného jazyka to znamená znalost odborné terminologie. Zajímavé je, že studenti vnímají dobrou výslovnost a intonaci jako výrazně důležitější než zbývající skupiny respondentů. Za pozornost stojí také fakt, že všechny skupiny respondentů považují za málo důležitou dobrou znalost pravopisu (i když akademičtí pracovníci ji v souladu svými komunikativními potřebami považují

¹¹⁸ které lze v porovnání s ostatními skupinami považovat za „nepřímé“ respondenty – viz též výše v odstavcích věnovaných komunikativním jazykovým činnostem

¹¹⁹ zjednodušená formulace za účelem tvorby položek v polostrukturovaných rozhovorech a v dotazníku; míněno ve smyslu lexikální kompetence v pojetí *Rámce*

¹²⁰ opět zjednodušeně, v podstatě odpovídá gramatické a sémantické kompetenci v *Rámci*

¹²¹ jinak fonologická kompetence – viz *Rámec*

¹²² zjednodušeně formulováno ve smyslu ortografické a ortoepické kompetence – srov. *Rámec*

za důležitější než dobrou výslovnost a intonaci). Přestože tuto složku komunikativní jazykové kompetence rozhodně nelze podceňovat, respondenti vesměs uváděli jako důvod, proč se jejímu rozvoji nepotřebují intenzivně věnovat, to, že při produkci psaných textů mohou využívat funkci kontroly pravopisu, která je běžně integrována v textových editorech. Praktická zkušenost z výuky AJ však ukazuje, že studenti tuto funkci buď nevyužívají dostatečně, nebo je ve využívání všech jejích možností limitují nedostatečné znalosti a dovednosti v jiných složkách komunikativní kompetence.

Důraz na slovní zásobu, tedy v odborném jazyce na odbornou terminologii, odpovídá požadavkům na **rozvíjení komunikativní jazykové kompetence** v pracovní a vzdělávací oblasti užívání jazyka. Toto rozvíjení však **musí probíhat ve všech složkách**, jinak by nebylo možné hovořit o komunikativní jazykové kompetenci. Při koncipování kurzu, tvorbě sylabu i samotné výuce je třeba odmítnout laické názory na „nepotřebnost“ gramatiky nebo malou důležitost dobré výslovnosti či ovládnání pravopisu při komunikaci v AJ, které často plynou z negativních zkušeností se školní výukou (srov. části 3.3.1 a 3.3.2 o analýze potřeb), avšak je nutné neustále přihlížet ke skutečným komunikativním potřebám uživatelů/studentů.¹²³

Pokud jde o **sociolingvistickou kompetenci** jako složku komunikativní jazykové kompetence, naše výzkumné šetření prokázalo, že komunikativní potřeby studentů oboru IT v AJ v pracovní oblasti užívání jazyka se v tomto případě vztahují především na komunikaci v pracovních právních a obchodních vztazích. V souvislosti s tím, že partnery v komunikaci v tomto případě jsou/budou kolegové, podřízení a nadřízení v práci obchodní partneři a zákazníci/klienti v obchodních vztazích, jde o to, aby se studenti naučili rozeznávat a používat zejména lingvistické markery sociálních vztahů (použití a výběr pozdravů, různých způsobů oslovení, zásady pro střídání partnerů v promluvě), řečové zdvořilostní normy a základní rozdíly ve funkčních stylech (srov. *Rámeček*, 2002, s. 120-123). Ve spojitosti se sociolingvistickou kompetencí a sociokulturními znalostmi naše šetření dále potvrdilo¹²⁴, že v pojetí vyučování obecné i odborné angličtiny bude muset dojít ke změnám pod vlivem toho, jakým vývojem prošla role tohoto jazyka v mezinárodní komunikaci za posledních několik desítek let. Podle mnohých odborníků na vyučování AJ včetně Howatta a Widdowsona tyto změny mají také ideologické souvislosti a někteří autoři hovoří o tom, že je třeba

¹²³ Více k jednotlivým složkám komunikativní jazykové kompetence, jak je vnímají jednotlivé skupiny respondentů, viz části 3.3.1.1, 3.3.1.2 a 3.3.2 věnované analýze potřeb.

¹²⁴ srov. 3.3.1.2

„dekolonizovat“ a „dehegemonizovat“ užívání AJ v roli, kterou hraje jako moderní lingua franca, a ve vyučování/učení (srov. Widdowson o nových trendech v Howatt a Widdowson, 2004, 353-372; více k tomuto tématu viz Závěr).

Třetí složku komunikativní jazykové kompetence, kterou jsou **pragmatické kompetence** (srov. 2.3.3), jsme v průběhu svého výzkumného šetření nevyčlenili zvlášť. Z toho, jak jsme šetření vedli, je však zřejmé, že jsme ji stále měli na zřeteli. Připomeňme, že dle pojetí *Rámce* jde v rámci této složky o funkční kompetence (čili použití mluvených projevů a písemných textů v aktu komunikace k určitým funkčním účelům; děje se tak prostřednictvím komunikativních úloh), diskursní kompetence a kompetence výstavby textu (neboli schopnosti uživatele uspořádat věty v takovém sledu, aby vytvořil souvislý jazykový celek při respektování pravidel koherence a koheze). Z přehledu komunikativních potřeb studentů oboru IT v AJ v pracovní oblasti užívání jazyka, který uvádíme výše v tab. 33, je patrné, že disponování pragmatickými kompetencemi je předpokladem úspěšnosti při naplňování uvedených komunikativních potřeb.

3.4.2 Konfrontace potřeb identifikovaných výzkumem se stávajícím sylabem kurzu AJ a návrhy za účelem jeho inovace

V této části práce zodpovídáme výzkumné otázky OC1 a OC2 (viz výše). V Úvodu jsme vysvětlili důvody, které nás vedly k tomu, že jsme pro analýzu potřeb a návrh inovovaného sylabu pro kurz AJ zvolili úroveň B1¹²⁵ dle *Rámce*. Zmínili jsme rovněž, že v průběhu výzkumného šetření došlo v organizaci studia cizích jazyků na UPa k některým změnám.

V souladu s výše zmíněnými změnami a cíli této práce jsme pro konfrontaci komunikativních potřeb studentů oboru IT, které jsme identifikovali na základě analýzy potřeb, použili stávající sylabus kurzu¹²⁶ AJ na úrovni B1 pro studijní obor IT v bakalářském programu na FEI UPa. Tento kurz sestává ze čtyř předmětů Anglický jazyk CEFR I B1 až Anglický jazyk IV CEFR B1+, vyučovaných v 1. - 4. semestru (viz příloha 10 – Popisy předmětů v IS STAG¹²⁷ UPa). Z popisu jednotlivých součástí těchto předmětů, jak se zobrazují v IS STAG, vyplývá, že cíle, obsah i získané způsobilosti

¹²⁵ Některé komunikativní potřeby identifikované výzkumem odpovídají vyšší úrovni B1 označované B1+. Kde je to třeba, uvádíme tuto vyšší úroveň v závorce.

¹²⁶ k pojetí kurzu a sylabu v této práci více viz 1.3

¹²⁷ IS STAG = Informační systém studijní agendy

jsou zde popsány velmi stručně a také málo konkrétně. Oba tyto nedostatky jsou částečně ovlivněny kapacitními možnostmi systému STAG a dalšími formálními požadavky na obsah a formu informací uváděných v tomto systému, který podléhá jednotným pravidlům stanoveným celouniverzitně. Při porovnání popisu předmětů s výsledky analýzy potřeb je však zřejmé, že informace v IS STAG bude třeba upravit v souvislosti s inovovaným sylabem, který v této části práce prezentujeme podrobněji. Největší změny je zjevně třeba provést v sekci Obsah předmětu, neboť v současné době jsou zde uvedena pouze témata z oboru IT a některé gramatické jevy a jazykové funkce bez zjevné vazby na cíle předmětu a získané způsobilosti. Některé komunikativní potřeby identifikované v průběhu výzkumného šetření nejsou ve stávajícím sylabu reflektovány (např. telefonování, řešení problémů, vyřizování obchodní korespondence – srov. Příloha 10 a tab. 33).

3.4.2.1 Cíle kurzu AJ

Jak jsme připomněli výše, v souladu s teoretickými východisky tvorby kurzu, ze kterých vycházíme v této práci, je v pořadí druhým krokem po analýze potřeb stanovení cílů.

Hlavní výukový cíl kurzu anglického jazyka pro studenty oboru IT na FEI UPa formulujeme takto:

V souladu s obecnými cíli evropského vysokoškolského vzdělávání a s přihlédnutím k prioritám *Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Univerzity Pardubice*¹²⁸ se ve výuce anglického jazyka zaměřit na dosažení komunikativní kompetence, která absolventům oboru usnadní uplatnění na evropském trhu práce. Zároveň usilovat o to, aby dosažená komunikativní kompetence odrážela požadavky na mezinárodní kompatibilitu univerzitní výuky, tím usnadnila studentům mobilitu v rámci Evropy i mimo ni a umožnila jim zapojení do mezinárodních programů. Vytvořit předpoklady pro to, aby se dosažená komunikativní kompetence v anglickém jazyce stala součástí obecné hodnotové, vědomostní a dovednostní základny, kterou budou absolventi oboru dále rozvíjet za účelem profesního a osobnostního rozvoje v rámci celoživotního vzdělávání.

¹²⁸ viz 2.1

Specifické výukové cíle pro výše uvedené čtyři předměty stanovujeme prostřednictvím komunikativních cílů. Komunikativní cíl je z hlediska cílů prioritou současného cizojazyčného vzdělávání a obvykle bývá formulován prostřednictvím jazykových činností (řečových dovedností¹²⁹). V souladu s požadavkem operacionalizace cílů, který je v současném vzdělávání akcentován, je vhodné pracovat ve výuce CJ s modelovými deskriptory dle *Rámce*. Tyto deskriptory vyjadřují, co dokáže (*can do*) student/uživatel CJ, pokud dosáhne příslušné úrovně komunikativní kompetence. *Rámec* poskytuje deskriptory pro recepci, produkci a interakci v CJ. Díky těmto deskriptorům je možné při tvorbě kurzu popsat očekávané výstupy, které odrážejí stanovené cíle. S využitím modelových deskriptorů *Rámce* pro úroveň B1 a B1+ a s přihlédnutím ke komunikativním potřebám identifikovaným prostřednictvím výzkumného šetření operacionalizujeme **specifické výukové cíle kurzu anglického jazyka pro studenty oboru IT na FEI UPa** pro jednotlivé jazykové činnosti následovně:

PRODUKTIVNÍ JAZYKOVÉ ČINNOSTI

Samostatný ústní projev (mluvení)

Student:

- ❖ Dokáže poměrně plynule podat souvislý, jednoduše formulovaný popis mnohých témat z oblasti svého zájmu, přičemž je prezentuje jako lineární sled myšlenek.
- ❖ V argumentaci dokáže stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány a jednání.
- ❖ Dokáže zpracovat faktografické informace týkající se běžných záležitostí jeho oboru a podat o nich zprávu. Při ústním sdělování zpráv o událostech dokáže formulovat svůj názor na ně.
- ❖ Zvládne základní prezentační dovednosti v anglickém jazyce. S podporou v podobě elektronické aplikace dokáže připravit a přednést jednoduše formulovanou strukturovanou prezentaci na známé téma ve svém oboru.
- ❖ Svou prezentaci dokáže přednést natolik jasně, že jej lze téměř celou dobu bez potíží sledovat, přičemž poměrně přesně vysvětluje hlavní myšlenky.

¹²⁹ k terminologii viz 2.3

- ❖ V rámci prezentace dokáže zodpovědět následné dotazy, ale někdy musí požádat o jejich zopakování, hlavně pokud jsou vysloveny rychle.

Písemný projev (psaní)

Student:

- ❖ Dokáže napsat jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti svého zájmu. Dokáže napsat popis události nebo vyprávět příběh vztahující se k cestování.
- ❖ Dokáže zpracovat faktografické informace týkající se běžných záležitostí jeho oboru za účelem napsání zprávy. Písemné zprávy umí účelně sdělovat především elektronickou formou (e-mail). V písemných zprávách o událostech dokáže vyjádřit svůj názor na ně.
- ❖ Dokáže samostatně napsat jednoduchý osobní nebo obchodní dopis, ve kterém umí sdělit potřebné informace nebo o ně požádat.
- ❖ Při psaní dopisů dokáže rozlišit a samostatně použít prvky formálního a neformálního stylu.
- ❖ Při psaní dopisů se značnou mírou jistoty zvládá základní požadavky na elektronickou písemnou komunikaci (e-mail).
- ❖ V rámci výběrového řízení do zaměstnání dokáže napsat vlastní strukturovaný životopis a průvodní/motivační dopis.

RECEPTIVNÍ JAZYKOVÉ ČINNOSTI

Poslech s porozuměním

Student:

- ❖ Dokáže porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajícím se věcí každodenního života, zejména ve spojitosti s nakupováním, cestováním, dopravou a souvisejícími službami.
- ❖ Stejně tak dokáže porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajícím se studia a zaměstnání.
- ❖ Rozpozná jak obecná sdělení, tak specifické podrobnosti za předpokladu, že jde o zřetelnou výslovnost a všeobecně známý přízvuk.
- ❖ Dokáže sledovat s porozuměním přednášku ve svém oboru, pokud jde o známé téma a prezentace je jednoduše členěná a jasně uspořádaná. Umí

rozpoznat podstatné informace a učinit si o nich srozumitelné poznámky, které může později využít.

- ❖ V průběhu přednášky nebo prezentace dokáže zachytit a písemně zaznamenat detaily, které jsou pro něho podstatné z hlediska odborného zaměření (např. údaje o výsledcích laboratorních měření při výzkumu, technické specifikace různých zařízení apod.; B1+).
- ❖ Rozumí informačnímu obsahu většiny nahraného nebo vysílaného materiálu týkajícího se běžných témat, témat osobního zájmu a odborných témat za předpokladu, že poslouchaný projev není příliš rychlý a je podán v jasně artikulovaném spisovném jazyce. (B1+)

Čtení s porozuměním

Student:

- ❖ Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k běžným tématům každodenního života, zejména ve spojitosti s nakupováním, cestováním, dopravou a souvisejícími službami (informační brožury, prospekty, letáky, veřejná značení a nápisy, jízdní řády aj.).
- ❖ Dokáže rozpoznat významné myšlenky jednoduchých zpravodajských útvarů publicistického stylu, zejména na internetu, za účelem sledování aktuálních událostí týkajících se běžného života i novinek v oboru IT.
- ❖ Dokáže číst s porozuměním jasně formulované a nepřiliš komplikované odborné texty (zejména manuály, návody k použití, technické specifikace různých zařízení, katalogové listy – *datasheets*).
- ❖ Zná a v souladu s účelem čtení textu umí používat různé techniky čtení, zejména orientační čtení s porozuměním jádra věcí (*skimming*), rychlé čtení za účelem vyhledání určitých informací (*scanning*), čtení pro podrobné porozumění (*intensive reading, studying*) aj.
- ❖ S využitím techniky orientačního čtení dokáže přehlédnout delší odborný text z oboru IT, najít v něm potřebné údaje a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů, aby splnil určitou úlohu. (B1+)

- ❖ Při čtení textů umí efektivně pracovat s dvojjazyčným slovníkem a ovládá strategie odhadování významu neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu a znalosti základních pravidel slovtvorby.
- ❖ Dokáže postihnout podstatné informace v osobních i obchodních dopisech a snadno se orientuje v elektronické poště (e-mail), přičemž bez problémů rozezná prvky formálního a neformálního stylu.

INTERAKTIVNÍ JAZYKOVÉ ČINNOSTI

Ústní interakce

Student:

- ❖ Dokáže využít široký rejstřík jednoduchého jazyka, aby si poradil s většinou situací, které mohou nastat v běžném životě, zejména ve spojitosti s nakupováním, cestováním, dopravou a souvisejícími službami.
- ❖ V rámci společenské konverzace se dokáže bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mu blízká, vyjádřit osobní názory a vyměňovat si informace týkající se všeobecně známých témat, osobních zájmů nebo každodenního života (např. studia, rodiny, koníčků, aktuálních událostí).
- ❖ Dokáže setrvat v rozhovoru nebo diskusi. Občas může být jeho projev méně srozumitelný, zejména tehdy, když se bude snažit vyjádřit přesně to, co má na mysli.
- ❖ Dokáže s jistou mírou sebedůvěry komunikovat o rutinních odborných záležitostech, které se vztahují k jeho oboru. (B1+)
- ❖ Při formálních diskusích nebo na schůzích dokáže porozumět většině z toho, o čem je řeč v rámci oboru IT, pokud partneři v komunikaci zřetelně vyslovují a vyhnu se velmi idiomatičkému vyjadřování.
- ❖ V odborně zaměřené komunikaci dokáže získat a předat, ověřit a potvrdit si informace a vysvětlit, proč něco představuje problém. Ve snaze napomoci vyřešení problému umí zpracovat získané informace a na základě nich navrhnout řešení. (B1+)
- ❖ Při přijímacím pohovoru v rámci výběrového řízení do zaměstnání dokáže v roli dotazovaného poskytnout požadované údaje včetně odborných informací vztahujících se k oboru IT, i když s omezenou přesností. Občas musí požádat o zopakování dotazu nebo informace, zejména pokud

dotazovatel hovoří rychle nebo obsírně. Do určité míry se dokáže při pohovoru chopit iniciativy, ale je v interakci značně závislý na dotazovateli.

- ❖ Dokáže vést jednoduchý telefonický rozhovor týkající se situací v běžném životě, zejména v souvislosti s cestováním, dopravou a souvisejícími službami.
- ❖ Dokáže vést jednoduchý telefonický rozhovor v situacích souvisejících s profesním uplatněním v oboru IT. Důležité údaje dokáže v průběhu hovoru krátce a výstižně písemně zaznamenat, aby s nimi mohl následně pracovat nebo je předat. Umí zanechat nebo přijmout vzkaz pro nepřítomnou osobu.
- ❖ Při telefonování občas potřebuje požádat o zopakování určitých slov a frází. Předpokladem úspěchu v telefonické komunikaci je, že partner má zřetelně artikulovaný spisovný projev bez výrazně idiomatického vyjadřování a že kvalita telefonického hovoru není výrazně snížena vnějšími rušivými vlivy.
- ❖ Za účelem potvrzení vzájemného porozumění dokáže při telefonickém rozhovoru zopakovat nebo shrnout, co řekl partner v komunikaci. (B1+)
- ❖ Při konferenčních telefonických hovorech (případně videokonferencích) dokáže zasáhnout do hovoru použitím vhodné fráze, aby se ujal slova. (B1+)

Písenná interakce

Student:

- ❖ V rámci všeobecné písenné interakce dokáže sdělit informace a myšlenky týkající se jak abstraktních, tak konkrétních témat, ověřit si informace a zeptat se na problémy nebo problémy poměrně přesně vysvětlit.
- ❖ V osobní korespondenci umí požadovat a sdělit jednoduché, bezprostředně důležité informace a vysvětlit, co považuje za důležité.
- ❖ Ovládá základní pravidla obchodní korespondence. Dokáže sestavovat, přijímat a vyřizovat zejména jednoduché objednávky zboží nebo služeb, vyřizovat jejich uhrazení (např. formou faktury) a v souvislosti s tím formulovat a vyřizovat jednoduché stížnosti, reklamace apod.

- ❖ Ovládá vedení obchodní korespondence prostřednictvím elektronické pošty (e-mail), kterou umí efektivně využívat i díky tomu, že bez problému dokáže rozlišit a použít prvky formálního a neformálního stylu.
- ❖ Umí získat podstatné informace týkající se technických problémů v oboru IT a na jejich základě písemně zpracovat návrh jejich řešení. Komunikaci o technických problémech a jejich řešení umí vést elektronickou formou (e-mail, chat, internetová diskusní fóra).

KOMUNIKATIVNÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE

Komunikativní jazykové kompetence jakožto specifické výukové cíle kurzu AJ pro studenty oboru IT na FEI UPa operacionalizujeme takto:

Lexikální kompetence

Student:

- ❖ Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval, do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života. Kromě nejběžnějších témat, jakou jsou rodina, studium, koníčky a zájmy, jde zejména o témata ve spojitosti s nakupováním, cestováním, dopravou a souvisejícími službami.
- ❖ Má dostačující odbornou slovní zásobu k tomu, aby se srozumitelně a jednoznačně vyjadřoval v rámci nejdůležitějších odborných témat v oboru IT.¹³⁰
- ❖ Pokud jde o gramatická slova, ovládá široký repertoár spojek včetně např. *as long as, in order to, although, even though, however, while*. Znalost lexikálního významu těchto spojek mu usnadňuje porozumění zejména při čtení odborného textu. Tyto spojky a také lexikální pojmenování interpunkčních znamének (*comma, colon, semi-colon* aj.) potřebuje student ovládat rovněž pro účely programovacího jazyka.¹³¹
- ❖ Zná základní způsoby obohacování slovní zásoby, jako jsou tvoření slov pomocí prefixů a sufixů, skládání, zkracování nebo konverze, což mu usnadňuje především odhadování významu neznámých slov při čtení odborného textu.

¹³⁰ seznam témat viz tab. 35 výše

¹³¹ srov. 3.3.1.1

- ❖ Zná zásadní typologické rozdíly mezi angličtinou a češtinou, které se odrážejí v anglickém lexiku, a díky tomu se snadněji orientuje především v odborném textu.

Gramatická kompetence

Student:

- ❖ Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.
- ❖ Pokud jde o morfologii, zná běžné derivační prefixy a sufixy, což mu usnadňuje zejména porozumění odborným textům.
- ❖ Zná základní gramatické a syntaktické charakteristiky odborného stylu, mezi které patří:
 - pasívum a další neosobní struktury,
 - spojky a jiné konektory vyjadřující logický sled jevů nebo událostí, vzájemné vztahy a závislost,
 - větné kondenzory, jako jsou participia, gerundia a infinitivní vazby,
 - sémantické kondenzáty (*noun groups*).

Fonologická kompetence

Student:

- ❖ Ovládá zvukovou stránku jazyka natolik, že jeho výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když se občas dopouští chyb ve výslovnosti a v jeho projevu je někdy zřejmý cizí přízvuk.
- ❖ Dokáže se vyhnout takovým chybám ve výslovnosti, které by měly za následek špatnou srozumitelnost, a to zejména v odborném kontextu.
- ❖ Připravený samostatný ústní projev (např. prezentaci) umí zpracovat tak, že se při něm nedopouští chyb ve výslovnosti a intonaci.

Ortografická kompetence

Student:

- ❖ Dokáže vytvořit souvislý text, jehož pravopis, interpunkce a úprava jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text bez problémů sledovat.

- ❖ Pravopisná pravidla ovládá natolik, že při psaní textů na počítači nespolehá pouze na funkci „kontrola pravopisu“ (*spelling checker, spell checker*) v textovém editoru, ale sám dokáže odhalit pravopisné chyby, zejména ty, které by mohly vést k nepochopení.
- ❖ Zná a samostatně používá běžné logografické znaky (např. @, &, #, \$).

Sociolingvistická kompetence

Student:

- ❖ Uvědomuje si nejdůležitější rozdíly ve zvycích, v obvyklé jazykové praxi, postojích, hodnotách a víře, které jsou dominantní ve společnosti, ze které pocházejí partneři v komunikaci¹³², a dokáže je zohlednit při komunikaci.
- ❖ Při komunikaci využívá nejběžnějších vyjadřovacích prostředků neutrálního funkčního stylu. Přitom dokáže rozlišit formálnost a neformálnost, adekvátně na ně reagovat a používat odpovídající jazykové prostředky k jejich vyjádření.
- ❖ Dokáže rozeznávat a používat lingvistické markery sociálních vztahů a řečové zdvořilostní normy s ohledem na sociální role partnerů v komunikaci. Respektuje rovnost, nadřazenost a podřazenost v obchodních a pracovněprávních vztazích a umí je rozlišit při své jazykové komunikaci.

Pragmatická kompetence

Student:

- ❖ V rámci diskursní kompetence
 - dokáže uspořádat věty v takovém sledu, aby tvořily koherentní jazykový celek;
 - dokáže spojit sérii kratších jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek;
 - chápe principy textové koheze a zná její základní prostředky (především referenci, konektory a lexikální kohezivní prostředky), zejména v aplikaci na odborný styl; dokáže je uplatňovat při čtení textů i při vlastní produkci souvislých textů;

¹³² tzn. nejde jen o partnery z anglosaských zemí a sociolingvistické aspekty komunikace s rodilými mluvčími – více viz Závěr

- dokáže adekvátně strukturovat vlastní ústní projev s ohledem na komunikativní úlohu (např. prezentaci).
- ❖ V rámci funkční kompetence
 - dokáže srozumitelně vyjádřit podstatu myšlenky;
 - v průběhu ústní interakce dokáže smysluplně komunikovat od jejího počátku až po její závěr, i když se zřejmými pauzami způsobenými plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci (zejména v delších úsecích zcela samostatné promluvy);
 - ovládá jazykové prostředky, které potřebuje k funkčním účelům komunikace; s ohledem na odborné zaměření studenta jde především o mikrofunkce v rámci kategorií poskytování a hledání faktografických informací, navazování kontaktu s lidmi, strukturování projevu a pokus o vhodnější formulaci v komunikaci a makrofunkce v rámci kategorií popis, výklad, instrukce a demonstrace¹³³.

3.4.2.2 Návrh inovovaného sylabu

Poté co jsme operacionalizovali výukové cíle kurzu AJ pro obor IT na FEI UPa, přistupujeme k návrhu inovovaného sylabu pro tento kurz. V souladu s pojetím sylabu v této práci ho předkládáme jako specifikaci toho, co má být obsahem výuky, a pořadí, ve kterém to bude do výuky zařazeno¹³⁴. Z chronologických důvodů rozdělujeme navržený sylabus na čtyři části, které odpovídají čtyřem předmětům v jednotlivých po sobě následujících semestrech kurzu¹³⁵. Celý návrh inovovaného sylabu včetně doporučených učebnic¹³⁶ uvádíme v části Přehled výstupů práce.

K návrhu inovovaného sylabu jsme zvolili přístup označovaný v literatuře jako multidimenzionální nebo variabilní¹³⁷. Tento přístup je založen na volbě jednoho typu sylabu jako výchozího, přičemž jsou zároveň uplatňovány principy tvorby jiných typů sylabů. Inovovaný sylabus předkládaný v této práci navrhujeme primárně jako sylabus založený na komunikativních funkcích jazyka (*functional-notional syllabus*). Tento typ sylabu se totiž jeví jako nejadekvátnější z hlediska způsobu, jakým jsme popsali

¹³³ srov. Rámec, s. 128-129, podrobněji Ek a Trim, 1998b, s. 27-47

¹³⁴ viz 1.3.2

¹³⁵ viz výše a Příloha 4

¹³⁶ srov. 3.4.2.3 níže

¹³⁷ srov. např. Cunningsworth (1995), Nunan (1998, 2004), Hutchinson a Waters (1992)

komunikativní potřeby studentů v tab. 33 (viz výše), kde jsou v prvním sloupci uvedeny komunikativní situace a/nebo úlohy. Zároveň uplatňujeme principy tvorby syllabu obsahově orientovaného (*content-based*) založeného na tématech (*topics*) a pro každý předmět uvádíme přehled témat¹³⁸, se kterými navrhujeme pracovat na pozadí uvedených situací. S ohledem na charakter a cíle výuky odborného jazyka na VŠ¹³⁹ přitom považujeme za vhodné do tohoto výchozího modelu v průběhu výuky integrovat prvky syllabu zaměřeného na plnění úloh (*task-based syllabus*)¹⁴⁰. V návrhu inovovaného syllabu prezentovaném v této práci však úlohy neuvádíme proto, abychom nenarušili jeho přehlednost, a také z důvodu výše zmíněné multidimenzionality, kterou v tomto případě spatřujeme i ve využití procesuálních prvků v jinak primárně obsahově pojatém syllabu. Zároveň považujeme za důležité podotknout, že v souladu s komunikativními cíli cizojazyčné výuky automaticky předpokládáme rozvíjení všech jazykových činností (řečových dovedností) v průběhu každého cvičení¹⁴¹, třebaže z níže uvedeného nově navrženého syllabu to není vždy na první pohled patrné.

3.4.2.3 Doporučené učebnice, studijní materiály, formy a metody výuky

Problematika výběru učebnic a studijních materiálů stejně jako oblast vhodných forem a metod výuky zahrnuje široký okruh otázek a s ohledem na zaměření, cíle a rozsah této práce není možné pojmout je zde komplexně. Považujeme však za důležité alespoň částečně se jim věnovat, protože představují zbývající kroky v lineárním modelu tvorby kurzu, jak jsme ho prezentovali v kap. 1.3.

Součástí návrhu inovovaného syllabu, který prezentujeme v Přehledu výstupů práce, je i přehled učebnic, které považujeme za hodné doporučení s ohledem na komunikativní potřeby studentů, které jsme identifikovali prostřednictvím výzkumu, cíle kurzu AJ a jazykové funkce a témata obsažená v návrhu syllabu.

Za účelem sestavení seznamu doporučených učebnic jsme vycházeli především z pojetí učebnic jako součástí souboru didaktických prostředků a jako druhu školních

¹³⁸ viz tab. 35

¹³⁹ srov. 2.3

¹⁴⁰ srov. Nunan 2004, Richards 2006;

Task znamená v angličtině úloha nebo úkol. V českém odborném kontextu didaktiky CJ není prozatím ustálený překlad pojmů *task-based teaching/learning/syllabus*, a proto se setkáváme s překladem v podobě úloha i úkol, tedy např. výuka/učení se pomocí plnění úloh i úkolů, syllabus založený na plnění úloh i úkolů apod. Pro účely této práce jsme zvolili výraz úloha, který je kromě jiného v souladu s pojetím tohoto pojmu v *Rámci*.

¹⁴¹ Cvičením zde míníme organizační formu vysokoškolské výuky – srov. 2.2

didaktických textů prezentovaného Průchou (1998) a z doporučení, která pro výběr učebnic uvádí Cunningsworth (1995). Považujeme rovněž za užitečné zmínit současné tendence v tvorbě jazykových učebnic, jak je uvádí např. Jelínek (2006/2007). Patří mezi ně tendence „k integraci prvků, které jsou produktem různých didaktických směrů“ (Jelínek, 2006/2007, s. 128), dále „zřetel k různým aspektům osobnosti žáka, k jeho motivaci, k jeho individuálním zvláštnostem v oblasti kognitivní i emocionální a k jeho učebním strategiím“ (tamtéž, s. 129) a také to, že mnohé jazykové učebnice se snaží vést žáky/studenty k samostatnému učení a hodnocení, což představuje využití vazeb na Evropské jazykové portfolio¹⁴².

Z kritérií, která pro výběru učebnic předkládá Cunningsworth (1995), jsme použili zejména následující:

Učebnice CJ

- mají korespondovat s potřebami studentů a s jejich kontextem užívání jazyka;
- mají být vhodné z hlediska věku a zaměření studentů;
- mají podporovat kreativní užívání jazyka;
- pokud možno mají být uspořádány na základě modulů, které usnadňují případné samostudium, což platí zejména pro učebnice navrhované pro kurzy odborného jazyka;
- s ohledem na dynamiku rozvoje oboru IT musí být učebnice pro tento obor co nejaktuálnější.

Za samozřejmost při výběru učebnic považujeme zásadu přiměřenosti, považovanou za jednu z nejdůležitějších již od dob J. A. Komenského.

Dnešní učebnice CJ a učebnicové soubory většinou obsahují mimo jiné CD-ROM s různými doplňkovými multimediálními aktivitami. Vedle učebnic je nevyčerpatelným zdrojem dalších studijních materiálů samozřejmě internet. Jako užitečné zdroje pro práci ve cvičeních nebo pro individuální studium či sebezdokonalování je možné doporučit např. následující webové stránky:

- www.cambridge.org/elt/ict
- www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish
- www.ego4u.com

Inspirativní příručkou pro vyučující kurzů AJ pro studenty oboru IT je *How to Teach English with Technology*, jejímiž autory jsou G. Dudeney a N. Hockley (2007). Obsahuje řadu cenných praktických rad, jak vyučovat AJ s využitím nejmodernějších

¹⁴² viz níže

technologií, které jsou mladým lidem – a studentům oboru IT zvláště – velmi blízké. Jako doplňkový audiovizuální materiál, který tematicky čerpá z oboru IT, zároveň je velmi zábavný a zvyšuje motivaci studentů ke studiu AJ, lze doporučit televizní seriál britské televizní společnosti Channel4 vysílaný pod názvem *The IT Crowd*. Z hlediska materiálních didaktických prostředků se jedná o autentický televizní pořad z prostředí rodilých mluvčích. Seriál s komediální nadsázkou zobrazuje život v moderní obchodní společnosti z oboru IT. Postavy seriálu mezi sebou komunikují hovorovou angličtinou s prvky slangu, ale též business English a odborné terminologie z oboru IT¹⁴³.

V kap. 2.2 jsme se stručně zmínili o specifických **organizačních formách** výuky na VŠ s tím, že pro vysokoškolskou výuku CJ doporučujeme převzít některé formy ze sekundárního vzdělávání, příp. ze vzdělávání dospělých. S ohledem na komunikativní cíle výuky CJ považujeme za vhodnou především práci ve dvojicích a malých skupinách, kdy je z hlediska metod vhodné uplatňovat prvky výuky pomocí plnění úloh (*task-based teaching*)¹⁴⁴. Kromě toho doporučujeme využít projektové vyučování, kdy studenti pracují v průběhu semestru na určitém projektu a potom prezentují jeho výsledky v AJ. Z hlediska interdisciplinárního přístupu se potom nabízí možnost, aby studenti v průběhu posledního, čtvrtého semestru kurzu AJ zpracovávali projekt na odborné téma a v rámci závěrečné prezentace v AJ seznámili vyučující odborných předmětů a své kolegy s jeho výsledky.

Pokud jde o **výukové metody**, připomeňme ještě, že v průběhu výzkumného šetření jsme získali cenná doporučení zejména díky rozhovorům uskutečněným na Úřadu práce v Pardubicích¹⁴⁵, kdy respondenti na základě informací od zaměstnavatelů doporučovali metody řešení problémů, konkrétně metody situační, metody inscenační a simulační didaktické hry. Zejména v kombinaci s prací v malých skupinách dále považujeme za vhodné využívat metody sněhové koule a brainstormingu.¹⁴⁶

¹⁴³ Seriál se rovněž objevuje ve vysílání České televize, a to v původním znění s českými titulky. Více viz Hloušková, 2007/2008.

¹⁴⁴ viz též 3.4.2.2

¹⁴⁵ srov. 3.3.1.3

¹⁴⁶ srov. např. Vašutová (2002), s. 219-224, Bednaříková (2006), s. 70-71

3.4.2.4 Navrhované metody hodnocení

Obdobně jako problematika výběru učebnic, kterou jsme se zabývali v předcházející části této kapitoly, i hodnocení je oblast velice komplexní, kterou v této práci zdaleka nemůžeme pokrýt. V souvislosti se zaměřením této práce však považujeme za důležité zmínit se alespoň o některých aspektech hodnocení v cizojazyčném vzdělávání.

Z obecných principů hodnocení, které jsou v současné lingvodidaktice akcentovány, považujeme za nejpodstatnější pro hodnocení ve výuce odborného AJ na VŠ především princip komunikativnosti¹⁴⁷ a s ním související princip hodnocení v souladu s potřebami studentů. S ohledem na tyto principy by předmětem hodnocení úspěšnosti studenta v kurzu mělo být praktické užívání jazyka v relevantní situaci, přičemž rozdíl mezi úspěšností studenta a jeho úrovní ovládnutí jazyka v reálném životě by měl být malý¹⁴⁸. Při hodnocení dosažených výukových cílů napomáhají deskriptory komunikativních činností a deskriptory aspektů ovládnutí jazyka ve vztahu ke složkám komunikativní kompetence uvedené v *Rámci* a eventuálně dále rozpracované pro potřeby vyučování, učení a hodnocení v konkrétních kurzech.¹⁴⁹

V hodnocení dosažených výsledků učení/vyučování obecně, hodnocení ve výuce/učení CJ nevyjímaje, hraje důležitou roli sebehodnocení studenta. Sebehodnocení je přitom v souladu s trendy, které v poslední době nabývají na významu v koncepcích a teoriích učení, jejichž jádrem je autoregulace a autonomie studenta. Tyto trendy odrážejí důraz kladený na celoživotní vzdělávání. Užitečnou pomůckou pro sebehodnocení ve výuce/učení se CJ je tzv. Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP). Zatímco *Rámc* lze považovat za nástroj standardizace evropského jazykového vzdělávání, EJP odráží principy nově formulovaných koncepcí cizojazyčného vyučování/učení v tom, že „poskytuje formát, který umožňuje zaznamenávání a formální uznání nejrůznějších zkušeností s učením se jazykům a poznáváním kulturních odlišností (interkulturalitou)“ (*Rámc*, s. 5). *Národní plán výuky cizích jazyků* (2006, s. 7) uvádí, že EJP, které je v ČR zpracováno pro všechny věkové kategorie studentů a stupně vzdělávání, „umožňuje

¹⁴⁷ k pojetí komunikativnosti ve výuce CJ viz 2.3.3; podrobně k metodám testování v rámci komunikativního přístupu k výuce CJ viz např. Weir (1990)

¹⁴⁸ Z hlediska typů hodnocení se zde prolíná didaktické hodnocení neboli hodnocení školní úspěšnosti (*achievement*) a hodnocení způsobilosti neboli úrovně ovládnutí jazyka (*proficiency*); srov. *Rámc*, s. 185-186.

¹⁴⁹ srov. 3.4.2.1

urychlení modernizace výuky jazyků podle potřeb Evropské unie“, motivuje studenty pro učení se jazyku a vede je k sebehodnocení.

Pro využití ve vysokoškolské praxi bylo zpracováno *Evropské jazykové portfolio pro VŠ* (2006). Jeho základní formát je shodný s obecným formátem EJP, v jehož úvodu jsou uvedeny informace o tom, z čeho se EJP skládá a k čemu slouží:

„**EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO** má tři části:

- **JAZYKOVÝ PAS**, který přehledně shrnuje držitelovu jazykovou a kulturní identitu, zkušenosti se studiem jazyka, jazykové diplomy a certifikáty.
- **JAZYKOVÝ ŽIVOTOPIS**, který držiteli portfolia umožňuje stanovení učebních cílů, zaznamenávání průběhu studia a získaných interkulturních zkušeností a pravidelné hodnocení učebního pokroku
- **SOUBOR DOKUMENTŮ A PRACÍ**, do kterého si držitel zakládá ukázky svých prací vyhotovených při učení se jednotlivým jazykům.

Proč zavádět **EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO**?

RADA EVROPY zavedla EJP pro ty, kteří se učí cizí jazyk, jako pomůcku

- pro sledování procesu postupného osvojování jazyka
- pro zaznamenávání úspěchů a zkušeností, včetně důležitých interkulturních kontaktů získaných během učení se jazyku.“ (*Evropské jazykové portfolio pro VŠ*, 2006, s. i)

Verze pro VŠ dále specifikuje způsoby využití EJP v tomto stupni vzdělávání:

„Tato verze **EVROPSKÉHO JAZYKOVÉHO PORTFOLIA** (EJP) byla vytvořena pro evropské univerzity. Zahrnuje všechny jazykové úrovně od začátečnicků (A1) až po pokročilé (C1 a C2) a může být používána univerzitními studenty, kteří studují jeden nebo více cizích jazyků, (i) jako oborové studium, (ii) jako povinné/povinně volitelné či výběrové předměty v rámci svého studijního programu, (iii) nad rámec svého studijního programu. Portfolio mohou používat i studenti, kteří právě žádný jazyk nestudují, ale chtějí si shromáždit doklady o dosažené jazykové úrovni tak, aby je mohli použít, budou-li se hlásit ke studiu či ucházet se o zaměstnání.“ (*Evropské jazykové portfolio pro VŠ*, 2006, s. ii)

Jako autonomní součást hodnocení bude EJP integrováno do kurzu výuky AJ pro studenty oboru IT na FEI UPa. Příkladem materiálu, který se může stát součástí souboru dokumentů a prací studenta, jsou výše nahrávky prezentací studentů a certifikáty potvrzující účast na studentské konferenci¹⁵⁰.

¹⁵⁰ viz poznámky k návrhu inovovaného sylabu v Přehledu výstupů práce

Využívání různých typů portfolií včetně EJP považujeme v souladu s Nunanem (2004) za jednu z metod sběru dat za účelem hodnocení ve výuce/učení se CJ. Dalšími metodami, které navrhujeme využít pro didaktické hodnocení v kurzu AJ pro studenty oboru IT na FEI UPa a které zároveň nabízí celouniverzitní systém STAG, jsou zejména didaktický test a rozbor ústního projevu studenta¹⁵¹.

Závěrem kapitoly 3.4, v níž jsme spojili prezentaci výsledků výzkumu s diskusí o nich, můžeme konstatovat, že se nám podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky, které jsme si položili před zahájením samotného výzkumného šetření (srov. 3.1.3). Obecnou diskusí o výsledcích, úvahy o výzkumu ve vztahu k současnému stavu poznání v lingvodidaktice AJ a v kontextu současné pedagogické teorie včetně otevření některých nových otázek předkládáme v Závěru.

¹⁵¹ Testování studentů vyučujícími JC UPa probíhalo donedávna písemnou nebo ústní formou. V současné době provádí JC pilotní ověřování elektronických hodnotících testů prostřednictvím portálu IS STAG. Zavádění elektronických způsobů testování je jednou z forem e-learningu, na jehož rozvoji UPa intenzívně pracuje.

ZÁVĚR

V úvodu této práce jsme si vytyčili dva základní cíle:

- 1) Přispět k analýze potřeb jazykového vzdělávání pro účely uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce a ke zlepšení efektů vzdělávacích procesů pro trh práce.
- 2) Provést identifikaci komunikativních potřeb v anglickém jazyce u studentů oboru Informační technologie na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice, tyto potřeby analyzovat a na základě provedené analýzy inovovat sylabus kurzu anglického jazyka jako povinného předmětu v rámci uvedeného studijního oboru.

Můžeme konstatovat, že oba cíle se podařilo naplnit. Tuto práci považujeme za příspěvek k poznání potřeb trhů práce a věříme, že výsledky výzkumu v ní prezentované mohou vést ke zkvalitnění vysokoškolského jazykového vzdělávání za účelem profesního uplatnění absolventů. Přínos pro pedagogickou teorii spatřujeme v tom, že splnění prvního cíle bylo dosaženo díky vytvoření způsobu komunikace mezi světem vzdělávání a trhem práce. Výsledky výzkumu dokládají, že navázání spolupráce mezi odborníky v oblasti cizojazyčného vyučování a specialisty na trhu práce za účelem stanovení cílů v jazykovém vzdělávání je nejen možné, ale zároveň velice žádoucí. Zkoumání vztahů mezi uvedenými dvěma sférami je jedním z trendů, který je v poslední době patrný v pedagogickém výzkumu zejména v západní Evropě, zatímco v naší zemi mu zatím není věnována příliš velká pozornost.

Naplněním druhého cíle, směřujícího k pedagogické praxi, je návrh inovovaného sylabu, který bude zaveden do výuky anglického jazyka pro obor IT na FEI UPa. Ve srovnání s původním sylabem odráží nově navrhovaný sylabus mnohem lépe reálné komunikativní potřeby studentů s ohledem na jejich budoucí profesní uplatnění i osobní život, a proto věříme, že jeho zavedení do výuky přispěje k zefektivnění daného jazykového kurzu a zároveň ke zvýšení motivace studentů ke studiu angličtiny.

Je třeba podotknout, že výzkum prezentovaný v této práci má i svá omezení. Jedním z nich je do určité míry limitovaná platnost výsledků, které jsou v plném rozsahu aplikovatelné na jednu konkrétní situaci. Lze však očekávat, že tyto výsledky zároveň zcela konkrétním způsobem přispějí ke zkvalitnění profesně zaměřené jazykové výuky jako jedné z priorit současného vzdělávání. Kromě toho, potřeby studentů identifikované v rámci výzkumu nezůstanou konstantní, ale budou se měnit jednak

v souvislosti se změnami v oboru IT, které jsou mnohem dynamičtější než v řadě jiných oborů, dále v důsledku změn odehrávajících se na trhu práce a ve společnosti, změn pod vlivem globálního vývoje apod. Akční výzkum, o jehož principy se tato práce opírá, je svou povahou cyklický. Po určité době bude tedy třeba provést reflexi akce, k níž výzkum dospěl formou inovace sylabu, zachytit změny, ke kterým došlo, a ty opět nově zpracovat do systému výuky anglického jazyka na FEI UPa.

Již v průběhu zpracovávání výsledků výzkumu se objevila některá dílčí témata vhodná pro podrobnější zkoumání. Patří k nim např. faktory ovlivňující motivaci ke studiu cizích jazyků u studentů na jedné straně a u odborníků působících v praxi na straně druhé, individuální styly učení se cizím jazykům, vliv osobnostních, sociálních, kulturních a dalších faktorů na formování těchto stylů a jejich vývoj v průběhu studia na vysoké škole, vliv zkušeností s metodami a formami cizojazyčné výuky na střední, případně základní škole na preference vysokoškolských studentů aj. Je tedy zřejmé, že tento výzkum by se mohl stát inspirací pro budoucí bádání.

Závěrem je třeba uvést, že lingvodidatické teorie i praxe vyučování obecného i odborného anglického jazyka se v současné době nacházejí ve fázi, pro kterou jsou charakteristické výzvy odrážející globální politické, ekonomické, sociální a kulturní změny. Angličtina se dnes používá jako jazyk mezinárodní komunikace (*lingua franca*) mezi lidmi, kteří nejsou rodilí mluvčí. Efektivní komunikace v tomto jazyce tedy neznamená lpění na normách rodilých mluvčích.¹⁵² Podle Widdowsona je proto třeba přehodnotit to, co nazýváme komunikativní kompetencí, a je nutné především popsat systém angličtiny jako mezinárodního dorozumívacího jazyka. V souvislosti s tím, že cíle výuky anglického jazyka budou muset vycházet do určité míry z jiných norem než z norem rodilých mluvčích, vystupuje znovu do popředí důraz na funkční užívání jazyka. Funkčností se zde míní volnější vyjadřování uživatelů pomocí omezeného rozsahu funkcí a bez nutnosti přizpůsobovat se normám, které představují sociokulturní identitu jiných lidí. Posun od globalizace k lokalizaci se podle Widdowsona má projevit v tom, že pedagogika a lingvodidaktika musí vycházet z místních podmínek ve smyslu geografickém i ve smyslu kontextu výuky ve třídě.¹⁵³ Ve výuce odborné angličtiny nebo též angličtiny pro profesní účely (*English for Specific Purposes*) bude třeba provést změny v pojetí účelů (*purposes*) v souladu s uplatňováním principů analýzy žánrů

¹⁵² Srov. např. Howatt, a Widdowson (2004) nebo Ondrová (2008)

¹⁵³ viz Widdowson in Howatt a Widdowson (2004), s. 359-361

(*genre analysis*) v přístupech k výukovým cílům. Žánr je v tomto kontextu spojován s určitou diskursní komunitou, a spíše než učit studenty užívat specifické rysy angličtiny typické pro různé druhy textů bude tedy třeba učit je socializaci v různých typech diskursů. V této souvislosti vyvstává otázka, zda je vůbec žádoucí formulovat cíle ve výuce odborného jazyka s odkazem na specifické účely.¹⁵⁴

Osobně považujeme za nejpodstatnější v nejnovějších teoriích a přístupech k vyučování/učení se cizích jazyků to, že nic není překládáno jako dogma, žádná metoda není považována za tu jedinou správnou a zaručenou. Od učitelů se vyžaduje kritické myšlení a sledování nových názorů, aby si mohli vytvořit svůj vlastní informovaný postoj k metodám, tvorbě kurzů, způsobům hodnocení atd. a aby si dokázali vybrat to, co považují za dobré, efektivní a smysluplné. Toto všechno může zahrnovat teorie a přístupy, které byly po určitou dobu odmítány nebo považovány za „špatné“ nebo překonané.¹⁵⁵ Role učitelů cizích jazyků není z tohoto hlediska jednoduchá. Zde se nabízí uzavřít tuto práci poznámkou, že i to je příklad nebývalých nároků, které na člověka klade moderní doba, z čehož jsme vyšli v samém úvodu.

¹⁵⁴ více viz tamtéž, s. 355

¹⁵⁵ srov. Widdowson, 2003

ANOTACE

Tato disertační práce je zaměřena na analýzu potřeb ve výuce odborného anglického jazyka. Problematika analýzy vzdělávacích potřeb je v souladu s nejnovějšími trendy v oblasti pedagogického výzkumu a analýza potřeb hraje důležitou roli v teorii i praxi cizojazyčného vzdělávání.

Teoretická část disertační práce je zaměřena zejména na východiska analýzy potřeb v oblasti teorie potřeb známé z psychologie, filozoficko-historické souvislosti analýzy potřeb, pojetí vzdělávacích potřeb v pedagogice a didaktice či vztah mezi potřebami ve vzdělávání a trhem práce. Dotýká se rovněž specifik vysokoškolského vzdělávání se zřetelem k cizojazyčné přípravě na tomto stupni škol.

Praktická část práce je věnována výzkumu. Výzkumný design zvolený pro účely této práce se opírá o principy akčního výzkumu a využívá smíšeného modelu kombinujícího kvalitativní a kvantitativní přístupy. Edukační realitu a situační kontext, ze které výzkum vycházel, tvořil kurz anglického jazyka pro studenty oboru Informační technologie na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice. Výzkumné šetření bylo provedeno se čtyřmi skupinami respondentů, kterými byli samotní studenti, akademičtí pracovníci fakulty, odborníci působící v praxi a pracovníci institucí státní a veřejné správy, které jsou v kontaktu s trhem práce. Zvolené výzkumné nástroje zahrnovaly polostrukturovaný rozhovor a dotazník v elektronické podobě.

Jedním z cílů, které byly v této práci naplněny, bylo přispět k analýze potřeb jazykového vzdělávání pro účely uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce, a tím ke zlepšení efektů vzdělávacích procesů pro trh práce. Druhý cíl, jímž bylo inovovat sylabus kurzu anglického jazyka pro studenty zmíněného oboru na základě analýzy jejich komunikativních potřeb, byl splněn v podobě konkrétního výstupu. Tímto výstupem je nový sylabus včetně doporučení týkajících se učebnic a dalších výukových materiálů, výukových metod, organizačních forem a způsobů hodnocení. Při tvorbě inovovaného sylabu bylo přihlédnuto k požadavkům na standardizaci cizojazyčného vzdělávání v evropském kontextu. Za tímto účelem byla využita doporučení Rady Evropy reprezentovaná jednak dokumentem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, který lze chápat jako nástroj standardizace, jednak *Evropským jazykovým portfoliem* jako prostředkem sebehodnocení v učení se cizím jazykům.

Klíčová slova: odborný anglický jazyk, analýza potřeb, vysokoškolské vzdělávání, tvorba sylabu, trh práce, informační technologie, akční výzkum, polostrukturovaný rozhovor, dotazník

ABSTRACT

The dissertation deals with needs analysis in English for Specific Purposes (ESP). The theme is in accordance with the latest trends in educational research as well as in the theory and practice of language teaching, playing an important role in both.

The theoretical part of the dissertation focuses primarily on the grounds of needs analysis in the theory of needs in psychology, on philosophical and historical relations to needs analysis, the concept of educational needs in pedagogy and didactics and the relation between needs in education and the job market. This part also takes account of some specifics of tertiary education with regard to language teaching at this level.

The practical part covers the research. The investigation was based on the principles of action research. The educational reality and the situation context it was derived from was the course of English for IT at the Faculty of Electrical Engineering and Informatics of the University of Pardubice. Four groups of respondents were involved, namely the students, the academic staff, IT specialists working in practice and officials from the state and local administration bodies that are in contact with the job market. The instruments that were used for the investigation were a semi-structured interview and a questionnaire in an electronic form.

The dissertation had two main goals. One of them was to contribute to the analysis of needs in language teaching for the purpose of a successful career start of university graduates on the job market and help improve the effects of educational processes for the job market. This was achieved by creating a channel of communication between language teaching professionals on one hand and IT specialists in practice and job-market experts in state and public administration on the other hand. The other goal was to innovate the syllabus for the English for IT course. It was attained by designing a new syllabus based on the communicative needs identified by means of the research. The innovated syllabus includes recommended textbooks and other materials, methods and forms of teaching and assessment methods. When designing the new syllabus, recommendations presented in the Council of Europe's documents were taken into consideration, namely those of *Common European Framework of Reference for Languages*, which can be considered as an instrument of standardization, and the *European Language Portfolio*, a means of self-assessment in learning languages.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), needs analysis, tertiary education, syllabus design, job market, information technologies, action research, semi-structured interview, questionnaire

ANOTACIÓN

Esta tesis se concentra en el análisis de las necesidades en el aula del inglés para fines específicos (ESP). La problemática del análisis de las necesidades en el aula coincide con las tendencias más modernas en el área de la investigación pedagógica y el mencionado análisis juega el papel muy importante también en teoría y praxis de la educación de las lenguas extranjeras.

La parte teórica de esta tesis se concentra sobre todo en el punto de base del análisis de las necesidades en el área de la teoría de las necesidades que surge de la psicología, en el contexto filosófico-histórico del análisis de las necesidades, en el concepto de las necesidades de la enseñanza en pedagógica y didáctica o bien en las relaciones entre la enseñanza y el mercado laboral. Esta parte toca así mismo los específicos de la enseñanza universitaria bajo el aspecto hacia la preparación en lenguas extranjeras en este grado escolar.

La parte práctica está dedicada a la investigación. El diseño investigativo que era elegido para los fines de este trabajo está basado en los principios de la investigación-acción y aprovecha el modelo híbrido que consiste en combinar los accesos cualitativo y cuantitativo. La realidad educativa y el contexto situacional, que forman la base de la investigación, se basan sobre el curso de inglés para los estudiantes de la asignatura Tecnologías de la Informática en la Facultad de Electrónica e Informática de la Universidad de Pardubice. La investigación contaba con cuatro grupos de interrogados cuales eran los estudiantes, los empleados académicos de la Facultad, los especialistas que operan en la práctica y los empleados de las instituciones de administración estatal y pública que están en contacto con el mercado laboral. Las herramientas investigativas elegidas incluían la entrevista semiestructurada y el cuestionario en forma electrónica.

Una de las metas que se alcanzaron con este trabajo, era contribuir al análisis de las necesidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras para los fines de la implementación de los graduados universitarios en el mercado laboral, y con eso mejorar los efectos de los procesos educativos en el mercado laboral. Otra meta que consiste en innovar el sílabo del curso de inglés para los estudiantes de la mencionada asignatura a base del análisis de sus necesidades comunicativas, era cumplido en forma de resultado concreto. Este resultado es un sílabo nuevo incluyendo los manuales y otros materiales educativos, métodos educativos, formas de organización de la enseñanza y métodos de evaluación. Al crear el sílabo innovado se han tomado en cuenta

los requisitos para la estandarización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto europeo. Bajo este objetivo se aprovechaban las recomendaciones del Consejo Europeo y su documento *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que se comprende como una herramienta de estandarización y *El Portfolio Europeo de Lenguas* que representa el medio de la autoevaluación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Palabras clave: inglés para fines específicos (ESP), análisis de las necesidades, enseñanza universitaria, creación del sílabo, mercado laboral, Tecnologías de la Informática, investigación-acción, entrevista semiestructurada, cuestionario

SEZNAM LITERATURY

- Analýza dalšího profesního vzdělávání v Pardubickém kraji. Sborník příspěvků.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-926-8.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press, 1991. ISBN 0-19-437003-8.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 1.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006a. ISBN 80-244-1355-8.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006b. ISBN 80-244-1356-6.
- Bílá kniha terciárního vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2009. [cit. 27. ledna 2009] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha>>.
- BURDOVÁ, J.; TRHLÍKOVÁ, J.; VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol – 2006.* Praha: NÚOV, 2007. [cit. 2. června 2008] Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- BURNS, A.: *Collaborative Action Research for English Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-521-63084-3.
- CIPRO, M. *Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů. Svazek 1.* Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7.
- CIPRO, M. *Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů. Svazek 2.* Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- CIPRO, M. *Prameny výchovy. Galerie světových pedagogů. Svazek 3.* Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7.
- CUNNINGSWORTH, A. *Choosing Your Coursebook.* Oxford: Heinemann, 1995. ISBN 0-435-24058-7.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERMÁK, F. *Korpus, informace a lingvistika.* In: Přednášky z XLVIII. běhu Letní školy slovanských studií. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2005, s. 15-24 [cit. 11. ledna 2010]. Dostupné z WWW: <<http://korpus.cz/doc/korp-info-lingv.rtf>>. ISBN 80-86642-42-9.
- DEWEY, J. *O pramenech vychovatelské vědy.* Praha: Jaroslav Samec, 1947.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti Univerzity Pardubice na období 2006 – 2010.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. Dostupné z WWW: <<https://dokumenty.upce.cz/Univerzita/zakladni-dokumenty/dlouhodoby-zamer/dz-2006-2010.pdf>>.
- DÓRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-79377-7.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- DUDENEY, G., HOCKLY, N. *How to Teach English with Technology.* Harlow: Pearson Education, 2007. ISBN 978-1-4058-4773-5.
- DUDLEY-EVANS, T. *An Overview of ESP in the 1990s.* In: The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings. [online] Aizuwakamatsu: Aizu University, Center for Language Research, 1998. ISSN 1343-8573. [cit. 3. února 2010] Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov>>
- DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN-10: 0521596750.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses*. Boston: Heinle & Heinle, 2000. ISBN 0-8384-7909-X.
- EK, J. K. VAN, TRIM, J. L. M. *Waystage 1990*. Cambridge: CUP, 1998a. ISBN 0-521-56707-6.
- EK, J. K. VAN, TRIM, J. L. M. *Threshold 1990*. Cambridge: CUP, 1998b. ISBN 0-521-56706-8.
- EK, J. K. VAN, TRIM, J. L. M. *Vantage*. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 0-521-56705-X.
- Evropské jazykové portfolio pro VŠ*. [CD-ROM] Praha: CASAJC, 2006. ISBN 978-80-7308-198-0.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-20-7.
- HALLIDAY, M. A. K., McINTOSH, A., STREVEN, P. D. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, Green and Co, 1964.
- HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- HEJNA, D. *Patočka a Komenského otevřená duše*. In *Výchova a tradice evropského myšlení*. Sborník z mezinárodní konference Filosofie, výchova a tradice evropského myšlení, Plzeň 2002. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2003, s. 81-88. ISBN 80-86473-49-X.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Komenského návrat ve Slepování střepů*. Kuras, B. *Slepování střepů. Komenského návrat*. e-Pedagogium. Roč. 2007, č. 3, s. 57-59. ISSN 1213-7758.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Komunikativní potřeby v angličtině z pohledu odborníků na IT působících v praxi*. In: *Modernizace výuky cizích jazyků pro zvýšení konkurenceschopnosti absolventů VŠ*. Sborník příspěvků z mezinárodního semináře. [CD-ROM] Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-501-3. [cit. 22. září 2009]
- HLOUŠKOVÁ, J. *Potřeby absolventů oboru IT v anglickém jazyce z pohledu vyučujících odborných předmětů*. In: *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR. Ústí nad Labem: UJEP 2008, s. 89-94. ISBN 978-80-7414-074-7.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Práce s videem při výuce cizího jazyka na VŠ*. *Cizí jazyky*. 2007/2008, roč. 52, č. 1., s. 21-23. ISSN 1210-0811.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Výuka prezentačních dovedností v angličtině v rámci kurzu odborného anglického jazyka*. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V*. Sborník příspěvků z V. ročníku

- studentské vědecké konference konané dne 13. prosince 2007. Olomouc: Votobia 2007, s. 62-66, ISBN 978-80-7220-306-2.
- HOWATT, A. P. R. WIDDOWSON, H. G. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2004. ISBN: 0-19-442185-6.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-31837-8.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. *How communicative is ESP?* *ELT Journal*. 1984, roč. 38, č. 2, s. 108-113. ISSN 0951-0893.
- CHLOUPEK, J. a kol. *Stylistika češtiny*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-23302-3.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.
- CHOCHOLOVÁ, S., PÁNKOVÁ, M., STEINER, M. (ed). *Jan Amos Komenský – Odkaz kultury vzdělávání*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1700-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- JANÍK, T. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 51-67. ISBN 80-7315-078-6.
- JELÍNEK, S. *Koncepční otázky učebnic cizích jazyků*. *Cizí jazyky*. 2006/2007, roč. 50, č. 4., s.126-130. ISSN1210-0811.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALOUSKOVÁ, P. a kol. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004*. [online] Praha: NÚOV, 2004. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenosti absolventů škol-šetření v kvartérním sektoru*. [online] Praha: NÚOV, 2007. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenosti absolventů škol – šetření v terciární sféře*. [online] Praha: NÚOV, 2006. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- KENNEDY, C., BOLITHO, R. *English for Specific Purposes*. London: Macmillan Publishers, 1984. ISBN 0-33-27175-0.
- KNITTLOVÁ, D. *K teorii a praxi překladu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0143-6.
- KOBLÍŽKOVÁ, A. *Analýza potřeb – význam a přínos analýzy potřeb pro zvýšení funkční gramotnosti*. In: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice: Fakulta humanitních studií. Série C, 6 (2000). Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001, s. 91-110. Dostupný z WWW: <<http://library.upce.cz/Sources/CL199.pdf> >. ISSN 1213-3485.
- KURAS, B. *Slepování střepů. Komenského návrat*. Praha: Wald Press, 2007. ISBN 80-903232-8-6.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-867-2.

- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521-28154-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-251-36746-8.
- McCARTHY, M. *Doing Business with a Spoken Corpus*. (Přednáška). Bonn: IATEFL BESIG, 22. 11. 2008.
- MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-926-X.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MORENO, A. I. *Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso*. In: BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies. 2004, no. 12. ISSN 1139-8213. [cit. 23. dubna 2007] Dostupný z WWW: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1023620>>
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu*. Cizí jazyky. 2005/2006, roč. 49, č. 4, s. 131-133 (část I), č. 5, 171-173 (část II). ISSN1210-0811.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. ISBN 0-521-28294-2.
- MUÑOZ, C. *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidos, 2002. ISBN 84-493-1295-7.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha: MŠMT 2006. [citováno 18. ledna 2010] Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
- NEUWIRTHOVÁ, L. *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2006. [citováno 15. ledna 2010] Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/68562/pedf_d/>
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-42968-4.
- NUNAN, D. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press, 1988. ISBN 0-19-437139-5.
- NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-54947-7.
- ONDROVÁ, D. *Lingvistická diverzita Evropy a globální status anglického jazyka. Místo anglického jazyka v multilingválním a multikultúrním európskom kontexte*. In: Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy. Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR. Ústí nad Labem: UJEP 2008, s. 180-187. ISBN 978-80-7414-074-7.

- PRŮCHA, J. *Kurikulum: výzkumy variabilního fenoménu*. (přednáška v rámci konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV) Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 11. prosince 2006.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: CDVU MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2007. [cit. 20. ledna 2010] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- REIMANNOVÁ, I. *Využití informačních technologií ve výuce odborného anglického jazyka. Blended learning v cizojazyčném vyučování*. Disertační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2008. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Michaela Pišová, M. A., PhD.
- RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-92512-9.
- ŘÍHA, P. *Slovník počítačové informatiky. Výkladový slovník pro práci s informacemi*. Ostrava: Montanex, 2002. ISBN 80-7225-083-3.
- SCRIVENER, J. *Elephants Upstairs: The Motivation Paradox*. (Přednáška na konferenci A Caledonian School Conference for Foreign Language Teachers.) Praha: Caledonian School, 21. března 2006.
- SIROTOVÁ, M. *Výchova v práci vysokoškolského učitele*. In *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost*. Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí. [online] Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2007, s. 102-108. [cit. 25. ledna 2010] Dostupné z WWW: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SONGHORI, M. H.: *Introduction to Needs Analysis. English for Specific Purposes World*. Vol. 2008, iss. 4. [cit. 12. září 2008] Dostupný s WWW: <<http://www.esp-world.info>>.
- SOUČEK, V. *V jakém smyslu se škola může podílet na utváření sociálního řádu? Sociální pedagogika Johna Deweye a její vztah k současnosti*. In: *Výchova a tradice evropského myšlení*. Sborník z mezinárodní konference Filosofie, výchova a tradice evropského myšlení, Plzeň 2002. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2003, s. 324-334. ISBN 80-86473-49-X.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN: 80-244-0404-4.
- SWALES, J. *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1988. ISBN 0-13-283383-2.

- ŠTASTNOVÁ, P. a kol. *Potřeby zaměstnavatelů z pohledu analýzy inzertní nabídky zaměstnání a názorů pracovníků personálních agentur (2007-08)*. [online] Praha: NÚOV, 2008. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>
- ŠTASTNOVÁ, P.; VYMĚTALOVÁ, S.; MATĚJKOVÁ, L. *Absolventi na trhu práce – Co zaměstnavatelé očekávají?* Praha: ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0304-3.
- ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Dostupné z <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqé_April_2009.pdf>.
- TOLLINGEROVÁ, D. *Profese – vysokoškolský učitel. Výzkum profesního obrazu učitelů českých vysokých škol univerzitního směru v mezinárodním srovnání*. Aula. 2000, roč. 8, č. 4, s. 50-87. ISSN 1210-6658.
- TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol – 2004*. [online] Praha: NÚOV, 2004. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- ÚLOVCOVÁ, H. aj. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2007*. [online] Praha: NÚOV, 2008. [cit. 2. června 2008] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.
- UR, P. *A course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0521-44994-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky (pro vzdělavatele učitelů)*. Praha: ÚVRŠ, 1999. ISBN 80-86039-97-8.
- VIOLA, M. *Designing English Courses for Business People. An Adventure Trip*. (Přednáška na konferenci TESOL France Colloquium 2009) Paříž: TESOL France, 7. listopadu 2009.
- WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-55535-3.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- WEIR, C. J. *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1990. ISBN 0-13-15528-48.
- WEST, R. *Needs analysis in language teaching*, *Language Teaching*. 1994, vol. 27, no. 1, s. 1–19. ISSN 0261-4448.
- WIDDOWSON, H. G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-437445-9.
- WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983. ISBN 0-19-437072-0.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. ISBN 0-19-437077-1.
- Zákon o vysokých školách, 111/1998 Sb. Úplné znění se zapracovanými novelami dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zapracovanymi-novelami>>.*
- YLI-RENKO, K. *Assessing Foreign Language Training Needs of Adults. A Case Study from Finland*. *Research Bulletin* 67. [online] Helsinky: University of Helsinki, 1988. ISBN 951-45-4639-3. [cit. 3. února 2010] Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov>>.

PŘEHLED OBRÁZKŮ A TABULEK

SEZNAM OBRÁZKŮ:

Obr. 1	Maslowova hierarchie lidských potřeb	11
Obr. 2	Tvorba kurzu jako proces	21
Obr. 3	Důvody pro přijímání absolventů	31
Obr. 4	Kolbův model zkušenostního učení	39
Obr. 5	Strom výuky anglického jazyka	51
Obr. 6	Bachmanovo pojetí jazykové kompetence	56

SEZNAM TABULEK:

Tab. 1	Srovnání hodnot aritmetického průměru klíčových kompetencí z roku 2000 a 2004	27
Tab. 2	Význam klíčových kompetencí pro jednotlivé vzdělanostní skupiny zaměstnanců	27
Tab. 3	Význam klíčových kompetencí pro jednotlivé vzdělanostní skupiny zaměstnanců	28
Tab. 4	Srovnání názorů zaměstnavatelů na důležitost klíčové kompetence zběhlost v cizích jazycích u absolventů VŠ v letech 2000, 2004, 2006 a 2007.....	28
Tab. 5	Rozdělení komunikativních dovedností	59
Tab. 6	Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní: Formy komunikace	75
Tab. 7	Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní: Komunikativní situace a/nebo úlohy	76
Tab. 8	Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní – Témata komunikace	77
Tab. 9	Analýza potřeb – FEI – Oblast pracovní – Typy textů.....	78
Tab. 10	Analýza potřeb – FEI – Oblast mimopracovní – Situace a témata komunikace.....	80
Tab. 11	Analýza potřeb – FEI – Základní lingvistické kompetence	83
Tab. 12	Analýza potřeb – FEI – Řečové činnosti z hlediska důležitosti	85
Tab. 13	Analýza potřeb – FEI – Řečové činnosti z hlediska obtížnosti	85
Tab. 14	Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Formy komunikace	90
Tab. 15	Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Komunikativní situace a/nebo úlohy.....	92
Tab. 16	Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní: Odborná témata dle zaměření a pozice.....	94
Tab. 17	Analýza potřeb – firmy – Oblast pracovní – Typy textů	96

Tab. 18	Analýza potřeb – firmy – Oblast mimopracovní – Situace a témata komunikace	98
Tab. 19	Analýza potřeb – firmy – Základní lingvistické kompetence	100
Tab. 20	Analýza potřeb – firmy – Řečové činnosti z hlediska důležitosti	101
Tab. 21	Analýza potřeb – firmy – Řečové činnosti z hlediska obtížnosti	102
Tab. 22	Analýza potřeb – studenti FEI: Komunikativní situace a/nebo úlohy ..	119
Tab. 23	Analýza potřeb – studenti FEI: Motivace	120
Tab. 24	Analýza potřeb – studenti FEI: Motivace	121
Tab. 25	Analýza potřeb – studenti FEI – Mimopracovní oblast – Témata komunikace	123
Tab. 26	Analýza potřeb – studenti FEI – Témata komunikace v rámci odborného zaměření	124
Tab. 27	Analýza potřeb – studenti FEI – Obtížnost textů v učebnicích a studijních materiálech	126
Tab. 28	Analýza potřeb – studenti FEI – Složky lingvistické kompetence – důležitost	127
Tab. 29	Analýza potřeb – studenti FEI – Jazykové činnosti – potřeba zdokonalit se	128
Tab. 30	Analýza potřeb – studenti FEI – Statistická závislost I	130
Tab. 31	Analýza potřeb – studenti FEI – Statistická závislost II	132
Tab. 32	Analýza potřeb – studenti FEI – ŠŠ a úroveň AJ dle rozřazovacího testu	134
Tab. 33	Výsledky výzkumu – Komunikativní potřeby studentů IT v AJ – Pracovní oblast	143
Tab. 34	Výsledky výzkumu – Komunikativní jazykové činnosti – názory na jejich důležitost/obtížnost	144
Tab. 35	Výsledky výzkumu – Oblast pracovní – Témata komunikace	146
Tab. 36	Výsledky výzkumu – Základní lingvistické kompetence – názory na jejich důležitost	147

PŘEHLED VÝSTUPŮ PRÁCE

NÁVRH INOVOVANÉHO SYLABU

ANGLICKÝ JAZYK I CEFR B1
SITUATIONS:
Being personal 1) talking and writing about everyday life, hobbies and interests 2) giving opinions on the hottest domestic and international issues 3) expressing agreement and disagreement
Arranging business trips 4) organizing travel and accommodation 5) dealing with travel and accommodation problems
Telephoning 6) answering the phone 7) making and checking notes 8) understanding numbers and details
Shopping 9) asking for things 10) asking about details, specifications, numbers and prices 11) comparing things
Reporting on events 12) writing reports on trips, projects, appointments
TOPICS: Information technologies in general (hardware and software) Operating systems Word processors Spreadsheets

ANGLICKÝ JAZYK II CEFR B1

SITUATIONS:

Entertaining visitors and partners

- 1) receiving visitors
- 2) dealing with cultural differences
- 3) building professional relationships
- 4) socializing
- 5) small talk

Exchanging letters and e-mail messages

- 6) using good layout and style in letters
- 7) checking spelling
- 8) writing/replying to letters, e-mails and orders
- 9) sorting out problems and complaints

Telephoning

- 10) taking messages
- 11) leaving messages
- 12) dealing with problems on the phone

TOPICS:

Communication technologies

Business English

Business letters

E-commerce

Web design and administration

ANGLICKÝ JAZYK III CEFR B1+

SITUATIONS:

Keeping up-to-date

- 1) looking for the latest news on the internet
- 2) listening to radio news
- 3) watching TV news

Working with technical texts

- 4) following text structure
- 5) identifying sequencing
- 6) searching rapidly for specific information
- 7) giving comments, expressing opinions

Dealing with technical problems

- 8) describing processes and procedures
- 9) asking and giving information about details, specifications and numbers
- 10) explaining problems
- 11) giving instructions
- 12) giving advice and offering solutions

TOPICS:

Electronics and electrical engineering

Information systems

Computer networks

The internet

Computer graphics and multimedia

ANGLICKÝ JAZYK IV CEFR B1+
SITUATIONS:
<p>Working with technical texts</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) reading for main ideas 2) studying carefully 3) identifying time, causative and conditional relations 4) summarizing and writing abstracts
<p>Looking for a job</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) choosing an ideal job 6) writing a CV 7) writing a cover letter 8) preparing for a job interview
<p>Preparing and giving presentations¹⁵⁶</p> <ol style="list-style-type: none"> 9) structuring the content 10) using body language 11) involving the audience 12) giving presentations
<p>TOPICS:</p> <p>Software development</p> <p>Programming</p> <p>Microprocessor technology</p> <p>Process control</p> <p>Automation</p>

¹⁵⁶ Potřebu zvládnutí základních prezentačních dovedností v angličtině u studentů oboru IT prokázaly již výsledky pilotáže a předvýzkumu (srov. kap. 3.2). S ohledem na tyto výsledky jsme již v průběhu výzkumu zavedli experimentální dílčí kurz prezentačních dovedností v rámci předmětu Anglický jazyk IV. Vyvrcholením tohoto dílčího kurzu byla studentská konference Mastering IT Presentations (vice viz Hloušková, 2007). Vzhledem k dobré zkušenosti s tímto projektem a pozitivními ohlasy mezi studenty i akademickými pracovníky FEI je tento dílčí kurz průběžně dále zdokonalován a studentská konference se stává tradičním závěrem kurzu AJ. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si certifikáty potvrzující jejich účast na této konferenci a záznamy jejího průběhu na DVD zakládali do svého osobního portfolia (k Evropskému jazykovému portfoliu viz níže).

UČEBNICE PRO ANGLICKÝ JAZYK I-IV, CEFR B1 – B1+

1) obecná angličtina:

- Redston, C., Cunningham, G. **Face2Face Intermediate**. Cambridge: CUP, 2006.

2) odborná a profesně orientovaná angličtina:

- Esteras, S. R. **Infotech. English for Computer Users**. Cambridge: CUP, 2008.
- Esteras, S. r., Fabré, E. M. **Professional English in Use: ICT - For Computer Users and the Internet**. Cambridge: CUP, 2007.
- Glendinning, E. H., McEwan, J. **Oxford English for Information Technology**. Oxford: OUP, 2006
- Jones, L. **Working in English**. Cambridge: CUP, 2001.
- Naterop, B. J., Revell, R. **Telephoning in English**. Cambridge: CUP, 2004.
- Emmerson, P. **email English**. Oxford: Macmillan Education, 2004.
- Downes, C. **Cambridge English for Job-hunting**. Cambridge: CUP, 2008.

Seznam zkratek

AJ – anglický jazyk

angl. – anglický, anglicky

CJ – cizí jazyky

EJP – Evropské jazykové portfolio

ELT – *English Language Teaching*, česky vyučování/výuka anglického jazyka

ESP – *English for Specific Purposes*, česky obvykle *odborný anglický jazyk*, příp. *anglický jazyk pro specifické účely*

EST – *English for Science and Technology*, česky angličtina pro vědu a techniku

EU – Evropská unie

FEI – Fakulta elektrotechniky a informatiky

IS STAG – Informační systém studijní agendy (celouniverzitní informační systém UPa)

IT – informační technologie

JC – Jazykové centrum

KHK – Krajská hospodářská komora

KÚ – Krajský úřad Pardubického kraje

LSP – *Language(s) for Specific Purposes*, česky obvykle *odborný(é) cizí jazyk(y)*, příp. *cizí jazyk(y) pro specifické účely*

MMP – Magistrát města Pardubic

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

OA – výzkumná otázka v rámci tematického okruhu A

OB – výzkumná otázka v rámci tematického okruhu B

OC – výzkumná otázka v rámci tematického okruhu C

SŠ – střední škola

ÚEI – Ústav elektrotechniky a informatiky

ÚP – Úřad práce v Pardubicích

UPa – Univerzita Pardubice

VO – výzkumná otázka (základní)

VŠ – vysoká škola

ČR – Česká republika

ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání

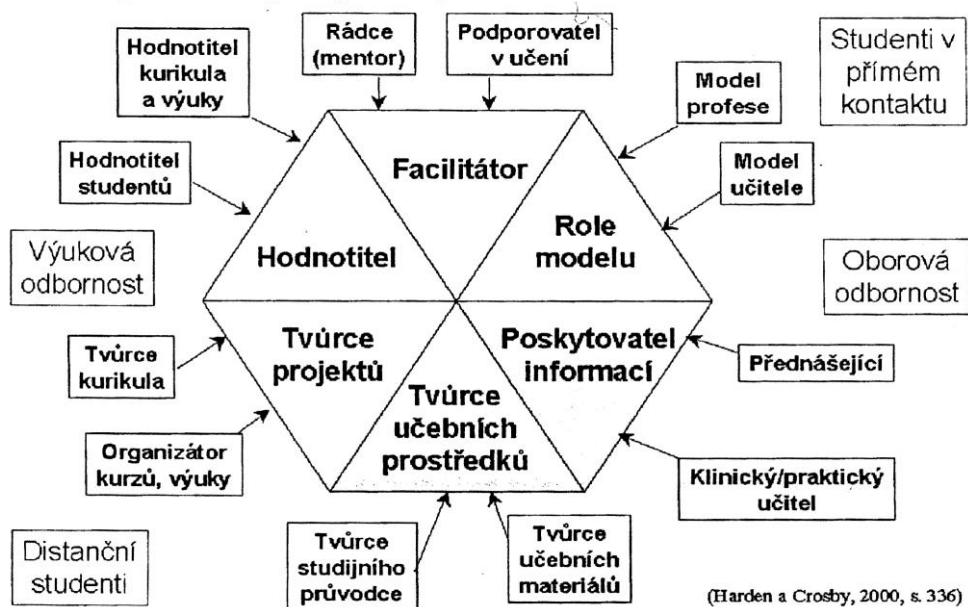
IS STAG – Informační systém studijní agendy

PŘÍLOHY 1 - 10

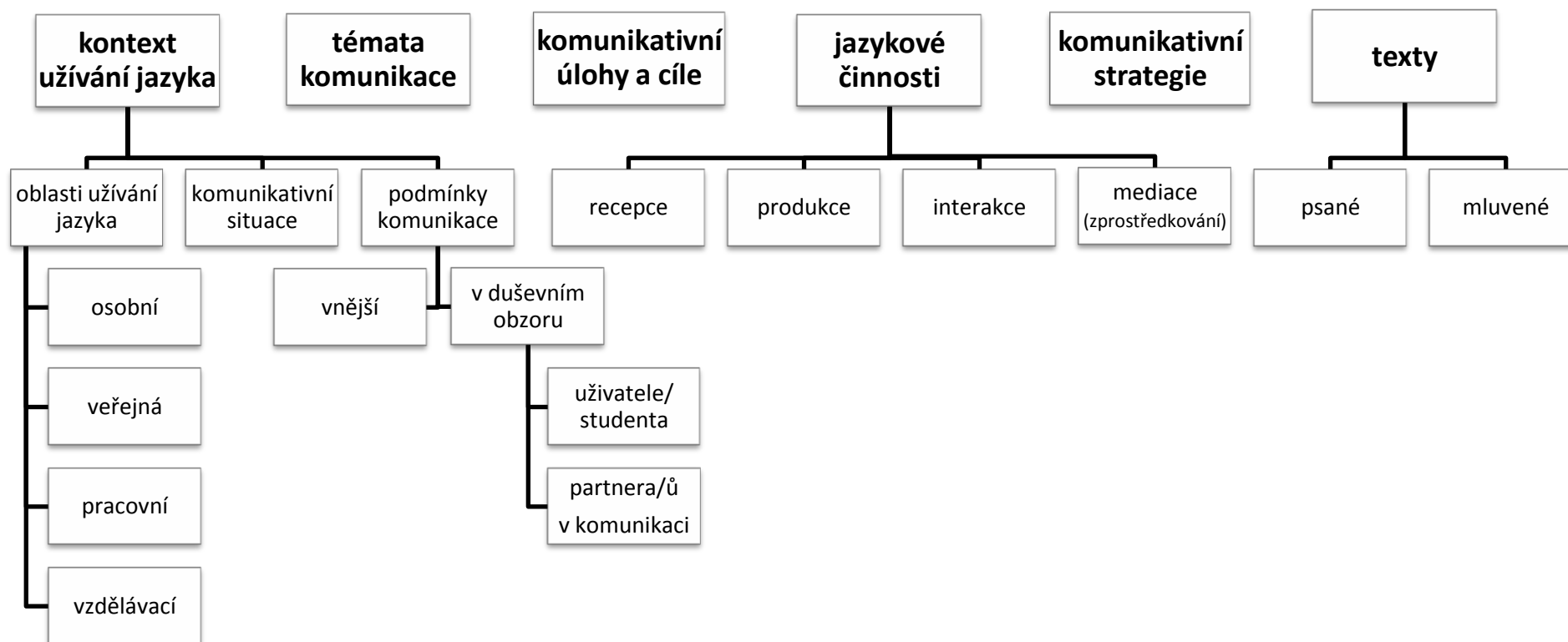
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Pedagogické role VŠ učitele	188
Příloha 2	Faktory ovlivňující komunikativní potřeby v CJ (graf)	189
Příloha 3	FEI – počty studentů	190
Příloha 4	Charakteristika studijního oboru Informační technologie a profil absolventa	190
Příloha 5	FEI – studijní plány	191
Příloha 6	Záznamový arch pro polostrukturovaný rozhovor	
	a. s akademickými pracovníky FEI a s odborníky v praxi	195
	b. s pracovníky personálních oddělení firem	198
	c. s pracovníky institucí státní a veřejné správy (ÚP)	200
Příloha 7	Analýza potřeb – firmy – Komunikativní potřeby v AJ – prezentace připravená respondentem jako podklad pro výzkumný rozhovor.....	201
Příloha 8	Transkripce rozhovoru – ukázka ze shrnujícího protokolu	202
Příloha 9	Dotazník pro studenty	203
Příloha 10	Popisy předmětů v IS STAG UPa	215

12 pedagogických rolí VŠ učitele



Příloha 2: Faktory ovlivňující komunikativní potřeby uživatele jazyka
(v pojetí dle *Rámce*)



Příloha 3 FEI – počty studentů

Univerzita Pardubice

**POČTY STUDUJÍCÍCH STUDENTŮ NA FAKULTĚ 2008/09 KE
DNI 15.10.2008**

Fakulta: FEI celkové počty

Místo	Typ	Forma	1. ročník	2. ročník	3. ročník	Součty
Pardubice	Bakalářský	Prezenční	408	210	176	794
Pardubice	Navazující	Prezenční	64	33		97
Celkem:			472	243	176	891

Fakulta: FEI počty podle oborů

Stud.program	Obor	1. ročník	2. ročník	3. ročník	Součty
B2612-Elektrotechnika a informatika	2612R060/99/KMT	117	61	35	213
		117	61	35	213
B2646-Infračinná technologie	1802R007/99/IT	271	149	141	561
	3902R046/99/RP	20			20
		291	149	141	581
N2612-Elektrotechnika a informatika	2612T064/99/KŘT	10	4		14
		10	4		14
N2646-Infračinná technologie	1802T007/99/ITN	54	29		83
		54	29		83
Celkem:		472	243	176	891

Příloha 4 Charakteristika studijního oboru Infračinná technologie a profil absolventa

Charakteristika oboru:

Bakalářský prezenční studijní program Infračinná technologie je určen pro přípravu odborníků schopných realizovat a provozovat infračinné systémy a jejich moduly. Bakalářské studium je zaměřeno především na oblast infračinných technologií z hlediska metod zpracování informací, programovacích jazyků, výstavby a správy databází, aplikací systémové analýzy, správy a obsluhy počítačových sítí.

Funkční zaměření absolventů je předpokladem pro uplatnění v profesích v oborech:

- Design a vývoj infračinných systémů a softwaru (analytik, programátor).
- Vývoj a správa internetových aplikací.
- Administrace infračinné a komunikační infrastruktury podniku (správce databází, sítí a infračinných systémů).

Odborný profil absolventa:

Absolventi mají nezbytný rozsah znalostí vysokoškolské matematiky a statistiky, ekonomiky, managementu a marketingu. Dále studenti nabývají specifické znalosti v oblasti infračinných technologií z hlediska metod zpracování informací, programovacích jazyků, výstavby a správy databází, aplikací systémové analýzy, správy a obsluhy počítačových sítí.

Absolvent po ukončení bakalářského studia úspěšnou obhajobou bakalářské práce a složením bakalářských zkoušek obdrží titul Bakalář (Bc.).

Příloha 5 FEI – Studijní plány

Studijní program: **B2646 – Informační technologie**

Kreditní limit: **180**

Forma: **Prezenční**

Standardní doba studia: 3 roky

Studijní obor: **1802R007 – Informační technologie**

Segment: **1. ročník IT**

Povinné 1. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
KIT/IUDP	Úvod do počítačů	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/1
KIT/IZALG	Základy algoritmizace	2	0-2-0	Zp	ZS/1
KIT/IZEK	Základy ekonomie	4	2-2-0	Z, Zk	ZS/1
KRP/IZIT	Základy informačních technologií	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/1
UM/IMAT1	Matematika 1	6	3-3-0	Z, Zk	ZS/1
KE/IZSE	Základy slaboproudé elektrotechniky	4	2-1-0	Z, Zk	LS/1
KID/ITEGR	Teorie grafů	4	2-2-0	Z, Zk	LS/1
KIT/IPRAV	Právo	2	2-0-0	Zp	LS/1
KIT/IRPP	Řízená prázdninová praxe I	2	0-0-3	Zp	LS/1
KIT/IZAPR	Základy programování	4	2-2-0	Z, Zk	LS/1
KST/IPALP	Praktikum z algoritmizace a programování	2	0-2-0	Zp	LS/1
UM/ILALG	Lineární algebra	4	3-2-0	Z, Zk	LS/1
UM/IMAT2	Matematika 2	6	2-4-0	Z, Zk	LS/1

Povinně volitelné 1. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
JC/IPA1A	Anglický jazyk I CEFR A2	2	0-2-0	Zp	ZS/1
JC/IPA1B	Anglický jazyk I CEFR B1	2	0-2-0	Zp	ZS/1
JC/UPA10	Anglický jazyk I CEFR A1	2	0-2-0	Zp	ZS/1
KIT/IIFZ	Informační zdroje a jejich využívání	2	1-1-0	Zp	ZS/1

KIT/ISPSY	Sociální psychologie	2	1-1-0	Zp	ZS/1
JC/IPA2A	Anglický jazyk II CEFR A2 *	2	0-2-0	Zp	LS/1
JC/IPA2B	Anglický jazyk II CEFR B1 *	2	0-2-0	Zp	LS/1
JC/UPA20	Anglický jazyk I CEFR A1	2	0-2-0	Zp	LS/1
KIT/IZMAR	Základy marketingu	4	2-2-0	Z, Zk	LS/1
KRP/ITETP	Textové editory a tab. procesory	4	2-2-0	Z, Zk	LS/1

Pozn.: Zařazení předmětu Anglický jazyk do bloku povinně volitelných předmětů je vynuceno omezenými možnostmi informačního systému STAG. Anglický jazyk je v souladu s akreditací předmětem povinným a student si variantu výuky zapisuje v obou semestrech podle úrovně svých znalostí. Dále si student vybere v každém semestru jeden z uvedených předmětů.

Segment: 2. ročník IT

Povinné 2. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
KE/IPS1	Počítačové sítě I	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/2
KID/IPOGR	Počítačová grafika	6	2-3-0	Z, Zk	ZS/2
KIT/IOOP	Objektově orientované programování	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/2
KST/IUJC	Úvod do jazyka C	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/2
UM/ISTAT	Statistika	6	3-2-0	Z, Zk	ZS/2
KIT/IC++1	Jazyk C++ I	5	2-2-0	Z, Zk	LS/2
KIT/IDAS1	Databázové systémy I	5	2-2-0	Z, Zk	LS/2
KIT/IRPP2	Řízená prázdninová praxe II	2	0-0-3	Zp	LS/2
KIT/IZMAR	Základy marketingu	4	2-2-0	Z, Zk	LS/2
KST/IDATS	Datové struktury	5	2-2-0	Z, Zk	LS/2

Povinně volitelné 2. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
JC/IPA3A	Anglický jazyk III CEFR A2 *	2	0-2-0	Zp	ZS/2
JC/IPA3B	Anglický jazyk III CEFR B1 *	2	0-2-0	Zp	ZS/2
JC/IPA3U	Anglický jazyk III CEFR B1+ *	2	0-2-0	Zp	ZS/2

KDMML/ IUCPO	Účetnictví podniku	4	2-2-0	Zk	ZS/2
KID/IOPAN	Operační analýza	4	2-2-0	Z, Zk	ZS/2
KIT/IZKMA	Základy managementu	4	2-2-0	Z, Zk	ZS/2
JC/IPA4A	Anglický jazyk IV CEFR A2 *	2	0-2-0	Zp	LS/2
JC/IPA4B	Anglický jazyk IV CEFR B1 *	2	0-2-0	Zp	LS/2
JC/IPA4U	Anglický jazyk IV CEFR B1+ *	2	0-2-0	Zp	LS/2
KIT/IGRED	Grafické editory	4	2-2-0	Z, Zk	LS/2
KIT/IJAV	Programovací techniky v jazyce Java	4	1-3-0	Z, Zk	LS/2
KST/IPS2	Počítačové sítě II	4	2-2-0	Z, Zk	LS/2

Pozn.: Zařazení předmětu Anglický jazyk do bloku povinně volitelných předmětů je vyloučeno omezenými možnostmi informačního systému STAG. Anglický jazyk je v souladu s akreditací předmětem povinným a student si variantu výuky zapisuje v obou semestrech podle úrovně svých znalostí. Student si dále vybere v každém semestru jeden z uvedených předmětů.

Volitelné 2. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
KRP/IMSW	Modelování ve výpočtových SW	4	1-3-0	Z, Zk	LS/2

Pozn.: Studenti mají možnost zapsat si tělesnou výchovu dle nabídky Katedry tělovýchovy a sportu.

Segment: 3. ročník IT

Povinné 3. ročník

prac. /zkr. př.	předmět	kredity ECTS	rozsah P+C+S	ukončen	doporuč. sem./roč.
KDMML/ IEKPO	Ekonomika podniku	3	2-1-0	Zp	ZS/3
KIT/ICAD	Systémy CAD	4	2-2-0	Z, Zk	ZS/3
KIT/IDAS2	Databázové systémy II	5	2-3-0	Z, Zk	ZS/3
KIT/IJC+2	Jazyk C++ II	5	2-2-0	Z, Zk	ZS/3
KIT/IOPEX	Odborná praxe – exkurze	2	0-0-2	Zp	ZS/3

KIT/IOSYS	Operační systémy	4	2-2-0	Z, Zk	ZS/3
KIT/IWWW	Návrh a tvorba WWW stránek *	4	1-3-0	Z, Zk	ZS/3
KST/IMOSI	Modelování a simulace	3	2-2-0	Z, Zk	ZS/3
KIT/IJC +3	Jazyk C++ III	6	1-3-0	Z, Zk	LS/3
KIT/IOPE2	Odborná praxe – exkurze	3	0-0-2	Zp	LS/3
KIT/IPNIN	Podnikání na Internetu *	6	2-2-0	Z, Zk	LS/3
KIT/ISOSY	Správa operačních systémů	6	2-3-0	Z, Zk	LS/3
KIT/ISPWE	Správa webserveru	3	1-2-0	Z, Zk	LS/3
KIT/IZBPR	Zpracování bakalářské práce	3	0-3-0	Zp	LS/3
KST/IIRSP	Informační a řídicí systémy v praxi	3	2-2-0	Z, Zk	LS/3

Segment: **Státní závěrečná zkouška IT**

Předměty státní závěrečné zkoušky povinné

Databázové systémy

Operační systémy a počítačové sítě

Programovací techniky

Obhajoba bakalářské práce

Pozn.:

1. Databázové systémy (zahrnuje vybrané partie z předmětů: Databázové systémy I – II);
2. Operační systémy a počítačové sítě (zahrnuje vybrané partie z předmětů: Operační systémy, Správa operačních systémů, Počítačové sítě);
3. Programovací techniky (zahrnuje vybrané partie z předmětů: Datové struktury, Úvod do jazyka C, Jazyk C++ I – III a Objektově orientované programování).

Příloha 6 a. Záznamový arch pro polostrukturovaný rozhovor s akademickými pracovníky FEI a s odborníky v praxi

1. Osobní údaje:

1 povolání	
2 pracovní pozice (počet let)	
3 nejvyšší dosažené vzdělání	
4 mateřský jazyk	

2. Komunikativní kompetence v CJ

(1-nejlepší, 4-nejhorší)

1	
2	
3	
4	

3. Komunikativní kompetence v AJ

3.1 Je vyžadována pro danou pracovní pozici?

3.2 Pokud je vyžadována, jakým způsobem byla/je zjišťována?

3.3 Úroveň a způsob jejího dosažení

(stupeň vzdělávání, délka studia AJ, kurzy, zkoušky, certifikáty)

3.4 Míra spokojenosti s dosaženou úrovní

3.5 Průběžné sebezdokonalování (ano-ne, forma)

3.6 Zkušenosti s dosavadní výukou AJ (způsob výuky, formy, metody, výsledky, hodnocení)

4. Kontext užívání AJ (oblasti pracovní i mimopracovní)

4.1 Frekvence užívání AJ

4.1.1 v oblasti pracovní

4.1.2 v oblasti mimopracovní

4.2 Partneři v komunikaci v AJ

4.2.1 v oblasti pracovní

4.2.2 v oblasti mimopracovní

4.3 Situace, při nichž dochází ke komunikaci v AJ, příp. jejich podmínky

4.3.1 v oblasti pracovní

4.3.2 v oblasti mimopracovní

4.4 Témata komunikace považovaná za nejdůležitější

4.4.1 v oblasti pracovní

4.4.2 v oblasti mimopracovní

Příklad témat
(oblast
mimopracovní,
Vantage)
1 osobní údaje
2 bydlení, životní
prostředí
3 každodenní život
4 volný čas, zábava
5 cestování
6 vztahy s jinými lidmi
7 zdraví a péče o tělo
8 školství, vzdělávání
9 nakupování
10 jídlo a pití
11 služby
12 místa
(orientace ve městě)
13 jazyky
14 počasí
15 politika, oficiální
příležitosti

4.5 Texty používané nejčastěji (též považované za nejobtížnější)

4.5.1 typy textů pro čtení

4.5.2 typy textů vyskytující se v mluvené řeči (včetně médií)

4.5.3 typy textů, které je třeba umět psát (včetně např. přípravy pro tisk, možnost „proofreading“)

4.5.4 typy textů pro překlad, je-li třeba překládat (jaké texty, při jakých příležitostech, cílový jazyk)

5. Jazykové funkce

Dokázal/a byste specifikovat, co nejčastěji potřebujete vyjádřit při své komunikaci v AJ?

např.:

- 1 poskytování a zjišťování informací (fakta, události)
- 2 vyjadřování a zjišťování postojů (souhlas-nesouhlas, znalost-neznalost, vůle, emoce, morální postoje jako poděkování, omluva)
- 3 vyjadřování a přijímání výzev/nabídek/doporučení k činnosti
- 4 společenská komunikace
- 5 strukturování promluvy (v mluveném projevu, při telefonování, psaní dopisů)
- 6 přirozené zapojení do ústní komunikace (zvládnutí obou rolí, včetně vyjádření nepochopení)

6. Sociokulturní kompetence

Nakolik je podle Vás důležitá sociokulturní kompetence při komunikaci v AJ? Proč?

málo-----velmi

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

společenské konvence (jazykové i mimojazykové)

zvyky v oblasti společenského chování (dochvilnost, oblečení, stolování, přijímání/odmítání nabídek k dalšímu kontaktu)

znalost reálií, sociální a náboženské struktury, politických podmínek, tradic apod.

7. Lingvistické kompetence a její základní složky (lexikální, gramatická, fonologická, ortografická)

Jak vnímáte důležitost těchto znalostí/dovedností? (stupnice 1-málo důležitá až 5-velmi důležitá)

	Znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše.
	Znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše.
	Dobrá výslovnost a intonace.
	Dobrá znalost pravopisu.

8. Řečové činnosti

Priority (1-4) přisuzované řečovým dovednostem: **A** – podle důležitosti

(1-nejméně důležité, 4-nejdůležitější)

B – podle obtížnosti

(1-nejméně obtížné, 4-nejobtížnější)

	A	B
Ústní vyjadřování		
Poslech s porozuměním		
Čtení s porozuměním		
Psaní		

9. Organizační formy výuky a učebních činností

9.1 Formy výuky vnímané jako osobně nejoblíbenější

(individuální, ve dvojicích, v malých skupinách, v rámci celé třídy/skupiny, žádná preference)

9.2 Styly učení a učební činnosti

(při hodinách AJ: práce s učebnicí – procvičování jazykových jevů ve cvičeních, práce s texty, opakování a procvičování gramatiky/čtení/poslechu/psaní/ústního projevu-rozhovory/konverzace, hraní rolí, diskuse, prezentace; sebezdokonalování v AJ: materiály s klíčem pro samostudium, sledování filmů, poslech hudby, poslech rozhlasu, četba, práce s internetem, osobní korespondence, cestování apod. používání AJ v práci ...)

10. Motivace

Cítíte potřebu dále se vzdělávat v AJ? Proč? Máte představu o tom, co Vás osobně nejvíce motivuje? (hierarchie potřeb)

Příloha 6 b. Záznamový arch pro polostrukturovaný rozhovor s pracovníky personálních oddělení firem

1. Údaje o společnosti

1.1 Obor podnikání:

1.2 Veškeré IT pozice ve společnosti, pro které je vyžadována znalost AJ:

1.3 Jakým způsobem je zjišťována znalost AJ? Jaké doklady znalosti jsou požadovány?

1.4 Nabízí společnost vzdělávání v AJ? Jaký typ/formy (zkoušky, placené-neplacené, v prac. době – mimo prac. dobu)

1.5 Zjišťuje společnost pokrok v AJ u svých zaměstnanců?

2. Jednotlivé IT pozice

2.1 Požadovaná úroveň znalosti AJ pro danou pozici/pozici:

2.2. Kontext užívání AJ v dané pozici:

2.2.1 Situace, při nichž dochází ke komunikaci v AJ, příp. jejich podmínky

2.2.2 Témata komunikace považovaná za nejdůležitější

2.2.3 Texty používané nejčastěji (též považované za nejobtížnější)

2.2.3.1 typy textů pro čtení

2.2.3.2 typy textů vyskytující se v mluvené řeči (včetně médií)

2.2.3.3 typy textů, které je třeba umět psát (včetně např. přípravy pro tisk, možnost „proofreading“)

2.2.3.4 typy textů pro překlad, je-li třeba překládat (jaké texty, při jakých příležitostech, cílový jazyk)

3. Jazykové funkce

Dokázal/a byste specifikovat, co je nejčastěji třeba vyjádřit při komunikaci v AJ v dané pozici?

např.:

- 1 poskytování a zjišťování informací (fakta, události)
- 2 vyjadřování a zjišťování postojů (souhlas-nesouhlas, znalost-neznalost, vůle, emoce, morální postoje jako poděkování, omluva)
- 3 vyjadřování a přijímání výzev/nabídek/doporučení k činnosti
- 4 společenská komunikace
- 5 strukturování promluvy (v mluveném projevu, při telefonování, psaní dopisů)
- 6 přirozené zapojení do ústní komunikace (zvládnutí obou rolí, včetně vyjádření nepochopení)

5. Sociokulturní kompetence

Nakolik je podle Vás důležitá sociokulturní kompetence při komunikaci v AJ? Proč?

málo-----velmi

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

společenské konvence (jazykové i mimojazykové)
zvyky v oblasti společenského chování (dochvilnost, oblečení, stolování, přijímání/odmítání nabídek k dalšímu kontaktu)
znalost reálií, sociální a náboženské struktury, politických podmínek, tradic apod.

6. Lingvistické kompetence a její základní složky (lexikální, gramatická, fonologická, ortografická)

Jak vnímáte důležitost těchto znalostí/dovedností?

(stupnice 1-málo důležitá až 5-velmi důležitá)

	Znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše.
	Znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše.
	Dobrá výslovnost a intonace.
	Dobrá znalost pravopisu.

7. Motivace:

Co podle Vašeho názoru nejvíce motivuje Vaše zaměstnance ke zdokonalování se v angličtině?

Příloha 6 c. Záznamový arch pro polostrukturovaný rozhovor s pracovníky institucí státní a veřejné správy (ÚP)

1. Požadavky zaměstnavatelů a trhu na CJ a AJ

2. Jakým způsobem zaměstnanci specifikují požadavky na AJ?

3. Obory a pracovní pozice, pro které je vyžadována znalost AJ

Požadavky na AJ pro jednotlivé pracovní pozice - především v oboru ICT?

4. Požadavky na celoživotní vzdělávání z hlediska CJ/AJ

5. Uchazeči o zaměstnání a jejich znalosti CJ/AJ:

Jakým způsobem je uvádějí?

Jak je zjišťuje úřad práce (ÚP)?

Liší se jejich znalost CJ/AJ podle oborů?

6. Rekvalifikace - nabízí ÚP jazykové kurzy?

Pokud ano, jakým způsobem probíhají?

Jak do nich ÚP zařazuje uchazeče?

7. Absolventi a znalost CJ/AJ - zlepšení nebo zhoršení?

8. Dle NÚOV by se školy měly více zaměřit na rozvoj CJ kompetencí - názor ÚP?

9. Spolupracuje nějak ÚP se školami v oblasti CJ vzdělávání?

10. Motivace uchazečů o zaměstnání ke studiu CJ/AJ

11. Materiály, dokumenty ÚP k dané problematice

12. Spolupráce ÚP s NÚOV?

Příloha 7 Analýza potřeb – firmy – Komunikativní potřeby v AJ – prezentace
připravená respondentem jako podklad pro výzkumný rozhovor

Na tomto místě jsou ve zjednodušené podobě uvedeny snímky prezentace, kterou si pro vlastní výzkumný rozhovor na téma komunikativních potřeb v AJ u odborníků na IT působících v praxi připravil jeden z respondentů – vedoucí oddělení výzkumu a vývoje ve společnosti, která zaměstnává odborníky na IT na různých pracovních pozicích. V zájmu zachování anonymity jsme ze snímků odstranili předlohy obsahující název a identifikační údaje společnosti a jméno autora prezentace. Veškerý text v jednotlivých polích snímků jsme zachovali v původní podobě včetně některých terminologických nepřesností (např. „*potřeba jazykových znalostí*“ ve významu požadovaná komunikativní kompetence).



SPOLEČNOST SSS
(oddělení výzkumu a vývoje)

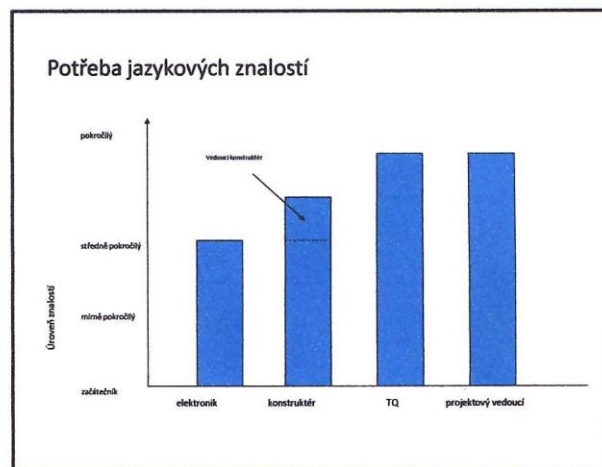
- 9 vývojových pracovníků - elektronika
- 2 vývojoví pracovníci - konstrukce
- 1 pracovník TQ - technická kvalita, procesy, plánování
- 2 projektoví vedoucí

Zastoupení žen – 15%
 Vysokoškolské vzdělání – 67%
 Znalost AJ (min.středně pokročilé znalosti) – ca. 67%
 Znalost NJ (min. středně pokročilé znalosti) – ca. 55%

Potřeba jazykových znalostí

Potřeba znalosti cizího jazyka:

- telefonní hovory** – rodilí i nerodilí mluvčí, tel. konference s více účastníky (témata podobná jako u emailových zpráv)
- emailová komunikace** – většinou popis, vysvětlení, upozornění, prosba, reakce na dotaz, technická specifikace
- osobní rozhovory** – pozdravy, fráze, neformální komunikace
- technická angličtina** – návody, protokoly, patenty, normy
- moderace porad, tvorba zpráv a prezentací** (projektový vedoucí)
- rychlá reakce na dotazy** (srozumitelná smysluplná odpověď)



Příloha 8 Transkripce rozhovoru – ukázka ze shrnujícího protokolu

V=výzkumník, R=respondent (F8)

V: Takže kdybychom vzali jazyky, kterými hovoříte, tak na první místo byste dal angličtinu?

R: No rozhodně. Němčina teď hodně pasivně, no. Když vidím nějaký nápisy nebo tak, tak to rozumím bez problémů, ale kdybych se měl nějak vymáčkout, tak to je takový krkolomný. Tak asi ta angličtina je rozhodně pro mě takovej top a pak dejme tomu ta španělština. Němčina možná teď tak na stejný úrovni s ruštinou. Člověk hodně zapomene, jak to nepoužívá.

V: Já se teď podívám tady na tu svou strukturu. Vy už jste mi toho hodně řekl. Teď ještě kdybychom se vrátili tady k těm textům. Vy už jste říkal, že potřebujete často studovat něco, nějaký odborný články a tak. Potřebujete taky někdy sám tvořit nějaké texty v angličtině? Třeba pro ty holandský partnery nějaký zprávy nebo tak?

R: To jako musím, no. Nějaká ta běžná komunikace probíhá formou toho mailu, ale kolikrát je třeba nějaký projekt, který dáváme dohromady, tak já třeba dostanu nějaký český podklady, tak částečně to musím přeložit, částečně musím doplnit nějaký poznámky, no, a dát dohromady třeba několikastránkový elaborát k tomu projektu a poslat ho do Holandska ke schválení nebo nějaký diskuzi a tak dále. No tak psát se musí taky, no, i když tam asi bude hromada chyb...ha, ha...No ale je taky dobrý třeba, že ten word vám to opraví, no.

V: To je pravda. Studenti na to ale občas zapomínají.

R: No my používáme takovej slovníček, i třeba ten elektrotechnický slovník je docela dobrej, když si člověk není jistej nějakým slovem nebo jak se to píše nebo tak...

V: Dobře...Kdybychom tedy pokročili zase trošku dál, já tady teď mám takovou tabulku týkající se toho, čemu my říkáme lingvistická kompetence a její základní složky, to znamená znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše, znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše, dobrá výslovnost a intonace a dobrá znalost pravopisu. Já bych vás teď poprosila, jestli byste mohl každé z nich přiřadit hodnotu na stupnici jedna-málo důležitá až pět-velmi důležitá podle toho, jak vy je vnímáte ve vašem oboru a v tom, jak vy potřebujete používat angličtinu.

R: No tak slovní zásoba, to je nejdůležitější, tam bych dal pětku. Znalost pravidel gramatiky, tam bych dal tak trojku. Dobrá výslovnost a intonace a pravopis, no to je tak napůl, no, tak taky za tři.

V: Pak tady mám věc, který říkáme řečové činnosti, což souvisí jednak s tím, jak se jazyk učíme, a jednak s tou komunikativní kompetencí, takže ústní vyjadřování, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a psaní, to jsou ty čtyři základní. Tady bych vás poprosila, jestli byste je seřadil v tom sloupečku A podle důležitosti na stupnici jedna až čtyři.

R: No tak poslech s porozuměním bych dal jako nejdůležitější, takže čtyři, no a to ústní vyjadřování taky je důležitý, že jo, takže dejme tomu tři, čtení s porozuměním potom dva a psaní jedna.

V: Ten druhý sloupeček je podle obtížnosti, jak vy osobně to vnímáte, co je pro vás nejméně obtížné, to je jedna, a naopak nejméně obtížné, to je čtyři.

R: No takovej ten poslech s porozuměním, to je těžký, že jo. Když mluvíte s někým, kdo není Angličan, tak to většinou není problém, ale když mluvíte s rodilým mluvčím z anglicky mluvících zemí, tak to bych dal k těm těžším, dejme tomu trojku, ústní vyjadřování dvojka, psaní bych asi v týhle době dal jakoby nejtěžší, teda čtyřku, no a čtení s porozuměním jedna. Při tom čtení člověk má čas, že jo, má možnost si to přečíst dvakrát...

V: O těch formách výuky a stylech učení už jsme mluvili, potom tady mám ještě motivaci. Cítíte vy sám potřebu dál se vzdělávat?

R: No cítím, občas takovej nějaký pokračovací kurz nebo udržovací kurz by rozhodně stál za to, no, najít si na to čas...

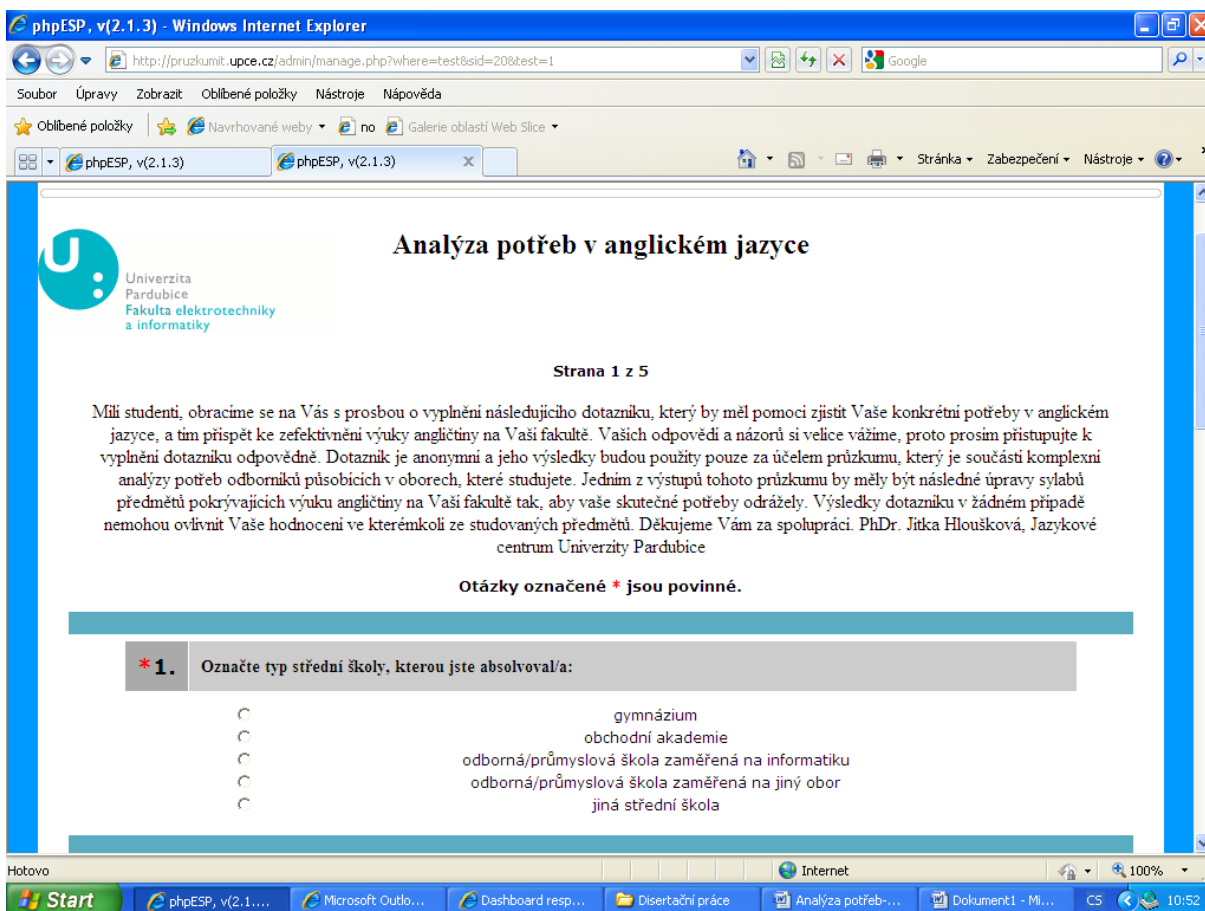
V: A proč? Co vás k tomu nejméně motivuje?

R: No, já si myslím, že právě ten informační proud, který se na nás valí, pro mě jako v tý angličtině nejméně, to je takový to největší upotřebení pro mě, no. I sem si říkal, moh bych si vzít nějakou tu knížku, přečíst, když jich mám doma asi třicet. No takovej jako pocit, že by stálo zato si to trošku upevnit a rozšířit. Třeba i tu gramatiku, jako ne nějak do detailů, ale i z hlediska přesnosti toho vyjadřování, no., že je to prostě lepší, když ty věty sázíte tak, jak mají být. Pro svůj pocit, no.

V: Tak jo, já myslím, že jsme to v podstatě pokryli všechno...

Příloha 9 Dotazník pro studenty

Nejprve uvádíme ukázkou úvodní strany v podobě, ve které se dotazník zobrazoval studentům při zpracovávání. Následuje kopie elektronické podoby celého dotazníku ve verzi pro textový editor.



Analýza potřeb v anglickém jazyce

Strana 1 z 5

Milí studenti, obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který by měl pomoci zjistit Vaše konkrétní potřeby v anglickém jazyce, a tím přispět k zefektivnění výuky angličtiny na Vaší fakultě. Vašich odpovědí a názorů si velice vážíme, proto prosím přistupujte k vyplnění dotazníku odpovědně. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze za účelem průzkumu, který je součástí komplexní analýzy potřeb odborníků působících v oborech, které studujete. Jedním z výstupů tohoto průzkumu by měly být následné úpravy sylabů předmětů pokrývajících výuku angličtiny na Vaší fakultě tak, aby vaše skutečné potřeby odrážely. Výsledky dotazníku v žádném případě nemohou ovlivnit Vaše hodnocení ve kterémkoli ze studovaných předmětů. Děkujeme Vám za spolupráci. PhDr. Jitka Hloušková, Jazykové centrum Univerzity Pardubice

Otázky označené * jsou povinné.

- *1. Označte typ střední školy, kterou jste absolvoval/a:
- gymnázium
 - obchodní akademie
 - odborná/průmyslová škola zaměřená na informatiku
 - odborná/průmyslová škola zaměřená na jiný obor
 - jiná střední škola
- *2. Maturoval/a jste z cizího jazyka?
- Ano
 - Ne
- *3. Maturoval/a jste z angličtiny?
- Ano
 - Ne
- *4. Jak dlouho jste se učil/a anglicky před nástupem na VŠ?
- 0 roků
 - 1-4 roky
 - více než 4 roky
- *5. Učil/a jste se angličtinu v rámci povinné výuky na základní škole?
- Ano
 - Ne
- *6. Která z následujících možností platila pro povinnou výuku cizích jazyků na vaší základní škole?

- měl/a jsem možnost vybrat si cizí jazyk, angličtina byla v nabídce
- měl/a jsem možnost vybrat si cizí jazyk, angličtina nebyla v nabídce
- neměl/a jsem možnost vybrat si cizí jazyk, všichni jsme měli angličtinu
- neměl/a jsem možnost vybrat si cizí jazyk, všichni jsme měli jiný jazyk než angličtinu
- už si přesně nepamatuji, ale měl/a jsem angličtinu
- už si přesně nepamatuji, ale měl/a jsem jiný jazyk

*7. Učil/a jste se angličtinu v rámci povinné výuky na střední škole?

- Ano
- Ne

*8. Která z následujících možností platila pro povinnou výuku cizích jazyků na vaší střední škole?

- měl/a jsem možnost vybrat si, angličtina byla v nabídce
- měl/a jsem možnost vybrat si, angličtina nebyla v nabídce
- neměl/a jsem možnost vybrat si, byl/a jsem zařazen/a na angličtinu
- neměl/a jsem možnost vybrat si, byl/a jsem zařazen/a na jiný jazyk

Strana 1 z 5

[Další stránka](#)

Analýza potřeb v anglickém jazyce

Strana 2 z 5

Otázky označené * jsou povinné.

*9. Absolvoval/a jste kurz(y) nebo soukromou výuku angličtiny mimo výuku základní a/nebo střední školy?

- Ano

Ne

10. Jste držitelem/držitelkou certifikátu/osvědčení o absolvování zkoušky z anglického jazyka?

ano

ne

pokud ano, jakého? (typ, název)

*11. Kolik cizích jazyků ovládáte (alespoň částečně)?

žádný

jeden

dva

tři

více než tři

*12. Které cizí jazyky kromě angličtiny alespoň částečně ovládáte (do volného pole napište jazyky, které nejsou uvedeny v nabídce)?

němčinu

francouzštinu

ruštinu

španělštinu

italštinu

jiný:

žádný

*13. Domníváte se, že vaše znalost angličtiny dostačuje vašim potřebám?

Ano



Ne

Strana 2 z 5

Další stránka

Analýza potřeb v anglickém jazyce

Strana 3 z 5

Otázky označené * jsou povinné.

- *14. Označte, jak často potřebujete a podle vašeho názoru budete potřebovat angličtinu v následujících situacích (1=nikdy, 2=občas, 3=často, 4=denně):

	1	2	3	4
při studiu odborné literatury	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při sledování televize/filmů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při poslechu rozhlasu/hudby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při čtení beletrie (tzv. krásné literatury) v originále	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při čtení denního tisku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při práci s internetem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při cestování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v kontaktu s příbuznými/přáteli/známými	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při povinné výuce ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v práci (na plný či částečný úvazek nebo na brigádě)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v situacích souvisejících s vašimi zálibami a koníčky, které nezahrnují výše uvedené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- *15. Myslíte si, že angličtinu budete potřebovat ve svém budoucím povolání?



Ano



Ne

16. Pokud jste odpověděl/a ANO, uveďte, do jaké míry podle vás budete angličtinu potřebovat pro následující účely: (1=vůbec ne, 2=málo, 3=poměrně hodně, 4=hodně)

	1	2	3	4
obchodní korespondence (dopisy, e-mail, fax)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
překlady odborných textů z angličtiny do češtiny/mateřského jazyka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
překlady odborných textů z češtiny/mateřského jazyka do angličtiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
překlady textů v obecném jazyce z angličtiny do češtiny/mateřského jazyka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
překlady textů v obecném jazyce z češtiny/mateřského jazyka do angličtiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
studium odborné literatury/technických textů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
telefonování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikace při obchodních jednáních	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikace při společenských příležitostech souvisejících s mým povoláním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jiné, zde neuvedené účely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- *17. Uveďte, do jaké míry je pro vás důležité ovládat angličtinu pro níže uvedené účely (1=vůbec ne, 2=málo, 3=poměrně hodně, 4=hodně).

	1	2	3	4
angličtina pro každodenní/běžnou komunikaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angličtina pro akademické účely (tj. např. za účelem studia v zahraničí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
odborná/technická angličtina pro IT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
právnícká angličtina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obchodní angličtina (Business English)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

angličtina pro jiné, zde neuvedené účely



*18. Mezi následujícími tématy označte ta, která považujete za důležitá pro zvládnutí komunikace v obecné angličtině:

- osobní údaje, rodina, povolání
- domov, bydlení, životní prostředí
- běžný denní program
- volný čas, zábava, společenský život
- cestování
- mezilidské vztahy
- zdraví, zdravotnictví
- školství, vzdělávání
- nakupování
- jídlo a pití
- služby
- kultura
- počasí, klima
- úřady a instituce
- politika, náboženství
- jiné téma:

*19. Uveďte témata z oboru IT, která potřebujete nebo podle svého názoru budete potřebovat pro svou komunikaci v angličtině

*20. Mezi následujícími situacemi označte ty, ve kterých se podle svého názoru nejčastěji vyskytujete nebo budete vyskytovat v pracovní oblasti:

- prezentace, odborné referáty apod.
- přijímací/výběrové řízení do zaměstnání (žádost, CV, pohovor)
- obchodní jednání.(partnerství, konkurence, kontrakty, výběrová řízení)
- obchodní styk (nákup, prodej, objednávky, fakturace apod.)
- pracovně právní vztahy (zaměstnavatel-zaměstnanec, nadřízený-podřízený, pracovní smlouvy)
- schůze, porady
- jiné:

*21. Jak vnímáte důležitost každé z těchto znalostí/dovedností na stupnici 1-5? (každé z nich přiřaďte číselnou hodnotu na stupnici 1=málo důležitá - 5=velmi důležitá)

	1	2	3	4	5
znalost slovní zásoby vztahující se k tématům vymezeným výše	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
znalost pravidel gramatiky a schopnost správně je používat v situacích uvedených výše	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dobrá výslovnost a intonace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dobrá znalost pravopisu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*22. Vyhovují vám učebnice a studijní materiály používané při vašich hodinách angličtiny na VŠ?

- rozhodně ne
- spíše ne
- víceméně ano
- rozhodně ano
- neumím posoudit

- *23. Jak se podle svého názoru potřebujete zdokonalit v každé z následujících činností? (1=téměř vůbec ne, 2=jen málo, 3=poměrně hodně, 4=velmi)

	1	2	3	4
ústní vyjadřování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poslech s porozuměním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
čtení s porozuměním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
psaní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- *24. Uved'te, nakolik obtížná je pro vás každá z následujících činností při hodinách angličtiny ((1=velmi snadná, 2=poměrně snadná, 3=poměrně obtížná, 4=velmi obtížná)

	1	2	3	4
ústní komunikace s vyučujícím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zapojení do konverzace/diskuze ve dvojicích nebo skupinách studentů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
porozumění vyučující/mu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
porozumění mluvčím na nahrávkách na CD/DVD/video/v televizi apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
porozumění textům v učebnicích/studijních materiálech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
porozumění textům v různých doplňkových materiálech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
psaní poznámek při plnění různých úkolů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
psaní souvislého textu na zadané téma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Strana 3 z 5

[Další stránka](#)

Analýza potřeb v anglickém jazyce

Strana 4 z 5

Otázky označené * jsou povinné.

*25. Pokud v současné době píšete texty v angličtině, jakého jsou typu? (označte všechny, které přicházejí v úvahu)

- domácí práce (homework, assignments)
- referáty
- úkoly v testech
- soukromé dopisy
- obchodní dopisy
- soukromá elektronická pošta/e-mail
- obchodní elektronická pošta/e-mail
- překlad z češtiny/mateřského jazyka do angličtiny
- překlad z angličtiny do češtiny/mateřského jazyka
- úkoly a zadání při hodinách
- jiné:

*26. Do jaké míry se podle svého názoru potřebujete zdokonalit v každé z následujících oblastí? (1=velmi málo, 2=částečně, 3=poměrně hodně, 4=hodně)

	1	2	3	4
slovní zásoba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gramatika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
výslovnost a intonace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pravopis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*27. Nakolik obtížné jsou pro vás texty v učebnicích a studijních materiálech používaných při vašich hodinách angličtiny na VŠ?

- velmi obtížné
- přiměřeně obtížné
- málo obtížné
- příliš snadné
- neumím posoudit

- *28. U každé z následujících možností označte, do jaké míry pro vás osobně znamená důvod učit se anglicky (1=jen málo, 2=částečně, 3=poměrně hodně, 4=hodně)

	1	2	3	4
angličtina se mi líbí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chci rozumět písničkám a/nebo filmům v angličtině	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chci si číst beletrii (tzv. krásnou literaturu) v angličtině	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angličtinu potřebuji ke studiu odborné literatury	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chci sledovat tisk a média v angličtině	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
potřebuji získat potřebné kredity, abych mohl/a pokračovat ve studiu/řádně ukončit studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angličtinu používám v kontaktu s přáteli/příbuznými - cizinci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chci v angličtině studovat v zahraničí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
znalost angličtiny mi umožní lepší uplatnění v zaměstnání v ČR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angličtinu budu potřebovat, protože chci pracovat v cizině	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
znalost angličtiny mi usnadní cestování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Strana 4 z 5

[Další stránka](#)

Analýza potřeb v anglickém jazyce

Strana 5 z 5

Otázky označené * jsou povinné.

Průzkum je anonymní, přesto vás prosíme o identifikaci vaší příslušnosti k následujícím kategoriím, protože tyto informace jsou pro nás důležité.

- *29. Ročník

*30. Můj mateřský jazyk je čeština

Ano

Ne

*31. Jsem

muž

žena

32. Mým současným vyučujícím angličtiny na VŠ je rodilý mluvčí.

Ano

Ne

33. Úroveň, ve které jsem zařazen/a pro cvičení z anglického jazyka, je:

Strana 5 z 5

Odeslat průzkum

Děkujeme vám,

že jste věnovali čas vyplnění tohoto dotazníku. Velmi si vážíme Vaší spolupráce. Jakékoli další náměty, připomínky a komentáře k tomuto dotazníku, příp. k výuce angličtiny na Vaší fakultě můžete poslat na adresu jitka.hlouskova@upce.cz.

Příloha 10 Popisy předmětů v IS STAG UPa

(uvádíme pouze relevantní část popisů předmětů; kompletní popisy jsou k dispozici v katalogu studijních programů, oborů a předmětů UPa na <http://ects.upce.cz/?lang=cs>)

Zkratka předmětu: JC/IPA1B
Název předmětu: Anglický jazyk I CEFR B1
Akademický rok: 2009/2010

Cíle předmětu (anotace):

Cílem předmětu je prohloubení a rozšíření jazykových znalostí a dovedností získaných v průběhu předchozího studia s důrazem na odbornou terminologii a gramatické struktury relevantní studijnímu oboru. Studenti rozšiřují své jazykové dovednosti na úrovni A2 CEFR. Cílová úroveň je B1 CEFR.

Obsah

Storage devices.
Magnetic storage.
Optical storage.
Flash memory.
Basic software.
The operating system (OS).
Word processing (WP).
Spreadsheets and databases.

Zkratka předmětu: JC/IPA2B
Název předmětu: Anglický jazyk II CEFR B1
Akademický rok: 2009/2010

Cíle předmětu (anotace):

Cílem předmětu je prohloubení a rozšíření jazykových znalostí a dovedností získaných v průběhu předchozího studia s důrazem na odbornou terminologii a gramatické struktury relevantní studijnímu oboru. Studenti rozšiřují své jazykové dovednosti na úrovni A2 CEFR s cílovou úrovní B1 CEFR.

Obsah

Storage devices.
Magnetic storage.
Optical storage.
Flash memory.
Basic software.
The operating system (OS).
Word processing.
Spreadsheets and databases.

Precautions.
Connectors.
Countable/uncountable nouns.
Articles.
Giving and following instructions.
Plurals

Zkratka předmětu: JC/IPA3U
Název předmětu: Anglický jazyk III CEFR B1+
Akademický rok: 2009/2010

Cíle předmětu (anotace):

Předmět poskytuje další prostor pro rozšíření jazykových znalostí a dovedností získaných v průběhu předchozího studia. Důraz je kladen na rozvíjení schopností aplikace osvojovaných jazykových prostředků a řečových dovedností na potřeby efektivní komunikace v odborné praxi po ukončení studia. Součástí kurzu je práce s odbornými texty a studium materiálů z oblasti informatiky a ekonomiky. Cílová úroveň je B1+ v rámci CEFR.

Obsah

Faces of the Internet.
The Internet and email.
Chat and conferencing.
Internet security.
Creative software.
Graphics and design.
Desktop publishing.
Multimedia.
Web design.

Collocations.
Prefixes e- and cyber-.
Chat abbreviations.
The past simple.
The -ing form.
Order of adjectives.
Conditional sentences.
Modal verbs.

Zkratka předmětu: JC/IPA4U
Název předmětu: Anglický jazyk IV CEFR B1+
Akademický rok: 2009/2010

Cíle předmětu (anotace):

Předmět poskytuje další prostor pro rozšíření jazykových znalostí a dovedností získaných v průběhu předchozího studia. Důraz je kladen na rozvíjení schopností aplikace osvojovaných jazykových prostředků a řečových dovedností na potřeby efektivní komunikace v odborné praxi po ukončení studia. Součástí kurzu je práce s odbornými texty a studium materiálů z oblasti informatiky a ekonomiky. Cílová úroveň je B1+ v rámci CEFR.

Obsah

Programming.
Jobs in ICT.
Program design and computer languages.
Java.
Jobs in ICT.
Computers tomorrow.
Communication systems.
Networks.
Videogames.
New technologies.
Presenting skills.

Word building.
The infinitive.
The -ed form.
The present perfect.
The passive.
Phrasal verbs.
Adverbs.
Future forms.

Profesní životopis autorky

Dosažené vzdělání:

- 1983 – 1988: Filozofická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, angličtina-čeština
1988 – v rámci studia stáž na University College of London, UK (6 týdnů)

Dosavadní praxe:

- 2004 - dosud: asistentka, Jazykové centrum, Univerzita Pardubice
profesní zaměření: ESP - odborný anglický jazyk (IT), všeobecný anglický jazyk
1992 - 2004: soukromá podnikatelka (překlady, tlumočení, zpracovávání informací pro on-line databázová centra v USA a UK)
1989 - 1991: učitelka anglického a českého jazyka
předsedkyně předmětové komise pro cizí jazyky
Gymnázium Dašická, Pardubice
1988 - 1989: učitelka anglického a českého jazyka, ZŠ Řečany nad Labem

Publikační činnost:

- HLOUŠKOVÁ, J. *K některým aspektům motivace v kontextu aktuálních trendů ve výuce odborného jazyka*. In: *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 51-55. ISBN 80-7044-694-3.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Analýza potřeb - předpoklad efektivnosti kurzu odborný anglický jazyk*. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Sborník příspěvků z IV. ročníku studentské vědecké konference konané dne 11. prosince 2006. Olomouc: Votobia, 2006. S. 165-169. ISBN 80-7220-280-4.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Kde a jak se mohou protnout svět vzdělávání, svět práce a cíle vyučování cizím jazykům*. *e-Pedagogium*. Roč. 2007, č. 2, s. 29-35. ISSN 1213-7758.
- Hloušková J., Holá J. *Defining a New Internet Communication Strategy at the University of Pardubice*. In: *Sborník z mezinárodní konference Virtual University*. Bratislava 2007: STU, 2007, s. 78-82. ISBN: 978-80-89316-09-0.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Students Conference as a Way of Concluding an ESP Course*. In: *Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa VŠ*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: Univerzita obrany, 2007, s. 123-126. ISBN 978-80-7231-261-0.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Výuka prezentačních dovedností v angličtině v rámci kurzu odborného anglického jazyka*. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V*. Sborník příspěvků z V. ročníku studentské vědecké konference konané dne 13. prosince 2007. Olomouc: Votobia 2007, s. 62-66, ISBN 978-80-7220-306-2.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Práce s videem při výuce cizího jazyka na VŠ*. *Cizí jazyky*. 2007/2008, roč. 52, č. 1., s. 21-23. ISSN 1210-0811.
- HLOUŠKOVÁ, J. *K některým psychologickým aspektům vyučování odborného cizího jazyka*. In: *Celoživotní vzdělávání, informační technologie a výuka odborného jazyka*. Sborník z mezinárodního semináře. Olomouc: Hanex 2008, s. 13-18. ISBN 978-80-7409-011-0.
- HLOUŠKOVÁ, J. *Potřeby absolventů oboru IT v anglickém jazyce z pohledu vyučujících odborných předmětů*. In: *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR. Ústí nad Labem: UJEP 2008, s. 89-94. ISBN 978-80-7414-074-7.

HLOUŠKOVÁ, J. Komunikativní potřeby v angličtině z pohledu odborníků na IT působících v praxi. In: Modernizace výuky cizích jazyků pro zvýšení konkurenceschopnosti absolventů VŠ. Sborník příspěvků z mezinárodního semináře. [CD-ROM] Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-501-3.

Recenze:

HLOUŠKOVÁ, J. Emmerson, P.: *Business English Handbook*. Cizí jazyky. Roč. 51, č. 1., s. 34-35. ISSN 1210-0811.

HLOUŠKOVÁ, J. *Komenského návrat ve Slepování střepů*. Kuras, B. *Slepování střepů. Komenského návrat*. e-Pedagogium. Roč. 2007, č. 3, s. 57-59. ISSN 1213-7758.

Citace vlastní práce:

REIMANNOVÁ, I. *Využití informačních technologií ve výuce odborného anglického jazyka: Blended learning v cizojazyčném vyučování*. Olomouc, 2008. 135 s.+ 23 příl. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky s celoškolskou působností. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

Aktivní účast na konferencích a odborných seminářích:

Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole. Mezinárodní vědecká konference. Ústí nad Labem, Katedra cizích jazyků Fakulty sociálně ekonomické Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. 7. 9. 2005.

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV. Studentská vědecká konference, Pedagogická fakulta UP Olomouc, 11. 12. 2006.

Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa VŠ. Mezinárodní konference, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, 13.-14. 9. 2007.

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V. Studentská vědecká konference, Pedagogická fakulta UP Olomouc, 13. 12. 2007.

Nové cesty ve výuce odborného jazyka. Mezinárodní seminář, Právnická fakulta UP Olomouc, 20. – 21. 5. 2008.

Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy. Mezinárodní konference, Centrum jazykové přípravy Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem, 12. 9. 2008.

21st IATEFL BESIG Conference Bonn, Germany, 21.-23. 11. 2008. Konference Mezinárodní asociace učitelů angličtiny se zaměřením na obchodní a odborný jazyk.

Modernizace výuky cizích jazyků pro zvýšení konkurenceschopnosti absolventů VŠ. Mezinárodní seminář, Ekonomická fakulta TUL Liberec, 16. 9. 2009.

22nd IATEFL BESIG Conference Poznan, Polsko, 20.-22. 11. 2009. Konference Mezinárodní asociace učitelů angličtiny se zaměřením na obchodní a odborný jazyk.

Účast na dalších konferencích a odborných akcích:

Linguaforum 2006. A Caledonian School Conference for Foreign Language Teachers, Praha 21. 3. 2006.

Expolingua Praha 2006. Mezinárodní veletrh jazyků, vzdělávání a kultury, Praha 10.-11. 11. 2006.

19th IATEFL BESIG Conference. British Council Milan, Itálie, 8.-10. 12. 2006.

Malta - Reggio Calabria - Czech Republic. Discussing Learning Experience in English and Italian Languages. Praha, 17. 1. 2007.

28th Annual Colloquium 2009. TESOL France, Paříž, 6.-7.11. 2009.

Zapojení v projektech s grantovou dotací:

Přednáškový pobyt britského lektora Paula Emmersona - Inovace a nové trendy v Business English. Projekt FRVŠ č. 3004/2006 s dotací 124 000,- Kč (řešitel).

Realizace elektronické formy rozřazovacích testů v rámci předmětu anglický jazyk pro studenty bakalářských studijních programů na Ústavu elektrotechniky a informatiky. Projekt č. 1180/11/PR/161006 v rámci Programu rozvojových aktivit Univerzity Pardubice pro rok 2006 s dotací 12 000,- Kč (spoluřešitel).

Rozvoj prezentačních dovedností v odborném anglickém jazyce u studentů ÚEI. Projekt č. 1180/11/RA/171032 v rámci Programu rozvojových aktivit Univerzity Pardubice pro rok 2007 s dotací 15 000,- Kč (spoluřešitel).

Jazykové centrum. Projekt č. CZ.04.0.03/3.2.15.1/0050 v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů Evropského sociálního fondu s celkovou dotací 2 000 000,- Kč. (manažer projektu, 2005-2007)

Výzkum rozhodovacího procesu volby studia studentek oboru IT v ČR a v Japonsku. Projekt č. PRA/2008/1 v rámci Programu rozvojových aktivit Univerzity Pardubice pro r. 2008 s dotací 140 000,- Kč (spoluřešitel).

oponent a člen hodnotící komise v rámci Závěrečného oponentního řízení FRVŠ pro r. 2007

Další vědecko-pedagogické aktivity:

koordinace výuky anglického jazyka na Fakultě elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice

organizace mezinárodních zkoušek TOEIC na Univerzitě Pardubice (akreditovaná examinátorka pro mezinárodní zkoušku TOEIC - Certified TOEIC Test Administrator, členka organizačního týmu pro jednotlivé zkoušky)

členka organizačního týmu studentské vědecké konference v anglickém jazyce Mastering IT Presentations (květen 2007, květen 2008)

koordinace a vedení odborného metodického semináře pro učitele SŠ English for IT včetně referátů (listopad 2006)

odborný referát na téma Teaching English for IT v rámci prezentace Jazykového centra Univerzity Pardubice na University College of London za účelem navázání spolupráce (listopad 2007)