

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Mgr. Ondřej Duda

**UŽITÍ SOCIOLINGVISTICKÝCH TEORIÍ  
PŘI ROZVOJI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ  
UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA**

Disertační práce

Doktorský studijní program Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.

Olomouc 2024

## **Bibliografický záznam**

Autor: Mgr. Ondřej Duda

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Název práce: Užití sociolingvistických teorií při rozvoji profesních kompetencí učitelů anglického jazyka

Typ práce: Disertační práce

Školitel: doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.

Akademický rok: 2023/2024

Počet stran: 200

Klíčová slova: profesní kompetence učitele AJ, učitel anglického jazyka, kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ, profesní profil učitele AJ, pregraduální vzdělávání učitelů AJ, budoucí učitel AJ, sociolingvistické teorie, sociolingvistika, komunikace s žáky, výuka AJ, konverzace a diskurz, interakce.

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci s názvem Užití sociolingvistických teorií při rozvoji profesních kompetencí učitelů anglického jazyka vypracoval samostatně pod odborným dohledem školitele, na základě použití odborné literatury a pramenů a uvedl je v seznamu použitých zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci 14. 2. 2024

.....

Mgr. Ondřej Duda

## Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na rozvoj profesních kompetencí učitelů AJ v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ z pohledu užití sociolingvistických teorií s tím, že komunikace s žáky ve výuce AJ byla autorem stanovena jako primárně zkoumaný jev. Práce je rozdělena na teoretickou část, empirickou část, část věnovanou výstupům práce, část věnovanou diskusi, závěrečnou část a přílohovou část. Vzhledem k zaměření disertační práce na užití sociolingvistických teorií jsou teoretická východiska sociolingvistiky uváděna v teoretické části postupně ve vztahu k jednotlivým kompetenčním požadavkům na výkon profese učitele AJ v kontextu primárně zkoumaného jevu komunikace s žáky ve výuce AJ. Empirická část práce je věnována kvalitativně koncipovanému výzkumnému šetření, jehož realizace byla rozložena do čtyř fází. První fáze byla přípravná se zaměřením na zjišťování vnímání míry osvojení profesních kompetencí budoucími učiteli AJ a druhá fáze se soustředila na komparativní analýzu obsahu studijních programů učitelství AJ na vybrané vysoké škole v ČR a USA se zaměřením na sociolingvistiku. Třetí fáze se zabývala rozhovory s učiteli AJ o významu profesních kompetencí učitele AJ v praxi se zaměřením na komunikaci ve výuce AJ, a to z hlediska vztahu k pregraduální přípravě budoucích učitelů AJ. Čtvrtá fáze se věnovala videostudii záznamů výuky AJ, v jejímž rámci byla provedena analýza diskurzu výuky AJ z autentických videonahrávek pořízených na vybraných ZŠ. Poznatky získané v teoretické části a výsledky vycházející z výzkumných šetření empirické části práce byly využity k realizaci výstupů a dosažení stanovených cílů práce. Hlavním cílem disertační práce bylo vytvořit návrh integrace výstupů práce – vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, profesního portfolia budoucího učitele AJ, sylabů vybraných disciplín a nově vytvořené disciplíny – do studijního programu se specializací na pregraduální vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i v zahraničí.

Klíčová slova: profesní kompetence učitele AJ, učitel anglického jazyka, kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ, profesní profil učitele AJ, pregraduální vzdělávání učitelů AJ, budoucí učitel AJ, sociolingvistické teorie, sociolingvistika, komunikace s žáky, výuka AJ, konverzace a diskurz, interakce.

## **Abstract**

The dissertation focuses on the development of professional competencies of English teachers in English teacher training programs from the perspective of the use of sociolinguistic theories. For the purposes of the dissertation, the author has identified communication with students in English lessons as the primary phenomenon of investigation. The dissertation is divided into a theoretical part, an empirical part, a results section, a discussion, a conclusion and an appendix. Due to the focus of the dissertation on the use of sociolinguistic theories, the theoretical background of sociolinguistics is presented in the theoretical part sequentially in relation to the individual competence requirements for the profession of an English teacher in the context of the primarily investigated phenomenon. The empirical part of the dissertation is devoted to a qualitatively designed research investigation, the implementation of which was divided into four phases. The first phase was a preparatory one, aimed at investigating the perception of the degree of acquisition of professional competencies by future teachers of English. The second phase focused on a comparative content analysis of English teacher training programs at selected universities in the Czech Republic and the USA, with an emphasis on sociolinguistics. The third phase involved interviews with English teachers about the importance of English teachers' professional competencies in practice, with a focus on communication in English lessons in relation to the English teacher training programs. The fourth phase was devoted to a video study of English lessons, in which the discourse of English lessons was analysed from authentic video recordings made in selected elementary schools. The knowledge gained in the theoretical part and the results from the research of the empirical part were used to realize the outcomes of the dissertation and fulfil the objectives. The main aim of the dissertation was to develop a proposal for the integration of the outputs of the dissertation – an original and comprehensive model of a professional profile of an English teacher, a professional portfolio of a future English teacher, syllabuses of selected disciplines and a newly created discipline – into a study program specialised in English teacher training with possible use at universities in the Czech Republic and abroad.

**Keywords:** professional competencies of an English teacher, English language teacher, competence requirements for the profession of an English teacher, professional profile of an English teacher, English teacher training program, undergraduate program, a future English teacher, sociolinguistic theories, sociolinguistics, communication with pupils/ students, English lessons, conversation and discourse, interaction.

## **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat svému školiteli doc. PhDr. Václavu Řeřichovi, CSc., za vstřícný přístup, trpělivost, odborné vedení a přínosné rady při realizaci disertační práce. Děkuji také zúčastněným školám, učitelům, žákům a univerzitním studentům za jejich ochotu a čas investovaný do výzkumu.

# Obsah

Seznam tabulek .....	11
Seznam obrázků .....	12
Seznam zkratk .....	13
Úvod .....	15
Terminologická vymezení .....	18
Cíle disertační práce .....	20
Struktura disertační práce .....	21
Výstupy disertační práce .....	23
Design výzkumu a postup řešení .....	24
Teoretická část .....	26
1 Pregraduální vzdělávání učitelů AJ ve 21. století .....	26
1.1 Aktuální trendy v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ .....	28
1.2 Sociolingvistika v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ .....	30
2 Pojetí profese učitele v kontextu kompetenčních požadavků .....	32
2.1 Profesionální kompetence učitele v mezinárodní perspektivě .....	33
2.1.1 Mezinárodní kurikulární a další dokumenty .....	34
2.1.2 Národní kurikulární a další dokumenty .....	37
2.2 Rozvoj profesionálních kompetencí v pregraduálním vzdělávání učitelů .....	38
2.2.1 Kompetence učitele v odborné literatuře .....	41
2.2.2 Sociolingvistika ve vztahu k profesionálním kompetencím učitele .....	43
3 Profesionální kompetence učitele cizího jazyka .....	45
3.1 Profesionální kompetence učitele AJ .....	47
3.1.1 Sociolingvistika ve vztahu k profesionálním kompetencím učitele AJ .....	50
3.1.1.1 Komunikace v profesionálních kompetencích učitele AJ .....	51
3.1.1.2 Jazykové kódy v komunikaci .....	57
3.1.1.3 Jazyková alternace v komunikaci ve výuce AJ .....	59

3.1.1.4	Teorie komunikační akomodace .....	60
3.1.1.5	Konverzace a diskurz ve výuce AJ .....	61
3.1.2	Digitální kompetence v profesním profilu učitele AJ .....	66
3.1.3	Další kompetenční požadavky v profesním profilu učitele AJ .....	69
3.1.4	Role učitele ve výuce v kontextu profesních kompetencí učitele AJ.....	72
4	Závěr teoretické části .....	73
	Empirická část.....	75
5	Fáze 1: Předvýzkum zaměřený na vnímání pregraduálního vzdělávání učitelů AJ.....	75
5.1	Fáze 1: dílčí výzkumné šetření č. 1 .....	75
5.2	Fáze 1: dílčí výzkumné šetření č. 2 .....	77
6	Fáze 2: Komparativní analýza obsahu studijních programů.....	79
6.1	Popis komparativní analýzy a postup řešení.....	79
6.2	Cíle analýzy a výzkumné otázky .....	81
6.3	Komparativní analýza studijních programů.....	82
6.3.1	Charakteristika zkoumaných institucí .....	82
6.3.2	Charakteristika zkoumaných studijních oborů a programů.....	85
6.3.2.1	Charakteristika profilu absolventa .....	87
6.3.2.2	Charakteristika skupin předmětů.....	93
6.3.3	Komparace sociolingvistických aspektů ve vybraných předmětech .....	95
6.3.4	Komparace vybraných aspektů sylabů předmětu Sociolingvistika .....	99
6.3.5	Komparace předmětu Sociolingvistika na YSU.....	100
6.3.6	Komparace předmětu Sociolingvistika na UPOL a YSU .....	102
6.4	Závěr komparativní analýzy .....	107
7	Fáze 3: Rozhovory s učiteli AJ.....	108
7.1	Cíle a výzkumné otázky.....	108
7.2	Metodologie a postup řešení.....	108
7.3	Výsledky výzkumného šetření.....	110



7.3.1	Otevřené kódování .....	110
7.3.2	Axiální kódování .....	125
7.3.3	Selektivní kódování .....	129
7.4	Závěr a diskuse .....	130
8	Fáze 4: Videostudie – analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ .....	132
8.1	Cíle výzkumného šetření .....	132
8.2	Metodologie .....	132
8.3	Rozhovor s vyučující AJ .....	135
8.4	Požizování videozáznamů výuky AJ .....	140
8.4.1	Analýza dat .....	143
8.5	Výsledky analýzy diskurzu výuky AJ .....	148
8.5.1	Opravné sekvence ve výuce AJ .....	149
8.5.2	Střídání kódů ve výuce AJ .....	151
8.5.3	Opakování replik ve výuce AJ .....	155
8.5.4	Střídání replik ve výuce AJ .....	156
8.5.5	Sekvence s minimálními reakcemi ve výuce AJ .....	156
8.5.6	Sekvence se zdvořilostí ve výuce AJ .....	157
8.5.7	Sekvence s gestikulací ve výuce AJ .....	158
8.5.8	Fráze v angličtině ve výuce AJ .....	159
8.6	Závěr analýzy diskurzu .....	160
9	Závěr empirické části .....	161
10	Výstupy disertační práce .....	164
	Výstup 1 .....	164
	Výstup 2 .....	164
	Výstup 3 .....	164
	Výstup 4 .....	171
	Výstup 5 .....	172

Výstup 6.....	174
Výstup 7.....	175
Diskuse.....	181
Závěr .....	186
Seznam použitých zdrojů.....	191
Přílohy	

## Seznam tabulek

<i>Tab. 1: Model profesního standardu učitele dle Vašutové</i>	46
<i>Tab. 2: Základní informace o zkoumaných studijních programech</i>	87
<i>Tab. 3: Srovnání zaměření bakalářských studijních programů</i>	89
<i>Tab. 4: Srovnání zaměření navazujících magisterských programů</i>	91
<i>Tab. 5: Základní informace o předmětu Sociolingvistika na YSU</i>	101
<i>Tab. 6: Systém známkování v předmětu 6950 Sociolingvistika</i>	101
<i>Tab. 7: Srovnání cílů a tematického zaměření v předmětech Sociolingvistika</i>	102
<i>Tab. 8: Tematická kategorizace v předmětech Sociolingvistika na UPOL a YSU</i>	103
<i>Tab. 9: Informace o rozhovorech a respondentech</i>	110
<i>Tab. 10: Fráze v angličtině používané v průběhu výuky AJ</i>	123
<i>Tab. 11: Paradigmatický model jevu komunikace ve výuce AJ</i>	126
<i>Tab. 12: Vlivy působící na komunikaci ve výuce AJ</i>	127
<i>Tab. 13: Základní informace o školách a vyučujících</i>	135
<i>Tab. 14: Charakteristika získaných dat videostudie – škola 1 a 2</i>	144
<i>Tab. 15: Fráze v angličtině užití učiteli ve videozáznamech výuky AJ</i>	159
<i>Tab. 16: Výstup 5 – základní informace o disciplíně Angličtina ve vyučování</i>	172
<i>Tab. 17: Výstup 5 – základní informace o disciplíně Sociolingvistika pro učitele AJ</i>	173

## Seznam obrázků

<i>Obr. 1: Amalgamizace požadavků profese učitele AJ (vlastní tvorba)</i>	33
<i>Obr. 2: Profil absolventa oboru cizí jazyk dle Hanušové (vlastní tvorba)</i>	46
<i>Obr. 3: Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu</i>	66
<i>Obr. 4: Dimenze práce se softwarem a hardwarem rámce DigCompEdu (vlastní tvorba)</i>	69
<i>Obr. 5: Schéma vztahů mezi vytvořenými kategoriemi (vlastní tvorba)</i>	125
<i>Obr. 6: Vztahy mezi kategoriemi vůči zkoumanému jevu komunikace ve výuce AJ (vlastní tvorba)</i>	126
<i>Obr. 7: Schéma kauzálního modelu s centrální kategorií dosahování porozumění žáka (vlastní tvorba)</i>	129
<i>Obr. 8: Plán učebny třídy VIII. a IX., škola č. 1 (vlastní tvorba)</i>	141
<i>Obr. 9: Plán učebny třídy VIII., škola č. 2 (vlastní tvorba)</i>	142
<i>Obr. 10: Výstup 3 – Model komplexního profesního profilu učitele AJ (vlastní tvorba)</i>	165
<i>Obr. 11: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace modelu profesního profilu učitele AJ do designu studijních programů zaměřených na učitelství AJ (vlastní tvorba)</i>	177
<i>Obr. 12: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 1 (vlastní tvorba)</i>	178
<i>Obr. 13: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 2 (vlastní tvorba)</i>	178
<i>Obr. 14: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 3 (vlastní tvorba)</i>	179

## Seznam zkratek

AI	Umělá inteligence
AJ	Anglický jazyk
AJV	Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
CEFRL	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
CJ	Cizí jazyk
CLT	Communicative language teaching
Co	Completus studijní program
CŽV	Celoživotní vzdělávání
ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
DA	Diskurzivní analýza
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EC	European Commission
EU	Evropská unie
GRAD	Navazující magisterský studijní program AJ na YSU
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCED-F	Klasifikace oborů vzdělávání (CZ-ISCED-F 2013)
L1	Language 1 – mateřský jazyk
L2	Language 2 – druhý jazyk, cílový jazyk
LS	Letní semestr
Ma	Maior studijní program
Mi	Minor studijní program
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
NMgr.	Navazující magisterský studijní program
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání <sup>1</sup>
PdF	Pedagogická fakulta
RVP	Rámcový vzdělávací program

---

<sup>1</sup> Od roku 2020 Národní pedagogický institut České republiky: <https://www.npi.cz/>.

SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SZZ	Státní závěrečná zkouška
ŠVP	Školní vzdělávací program
TL	Target Language – cílový jazyk
UAJ	Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ
ÚCJ	Ústav cizích jazyků
UNDER	Bakalářský studijní program AJ na YSU
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
VŠ	Vysoká škola
VŠKP	Vysokoškolská kvalifikační práce
YSU	Youngstown State University
ZS	Zimní semestr

## Úvod

V kontextu neustále se měnící společnosti klade současná škola na učitele ve všech ohledech výkonu jejich profese nemalé nároky. Při důrazu na kvalitu práce učitele a rozvoj klíčových kompetencí žáka je jedním z nejdůležitějších aspektů činnosti učitele úspěšná komunikace s žáky ve výuce, ve škole pak i s dalšími učiteli, zaměstnanci školy, ale i rodiči žáků a jinými členy komunity.

V případě výuky cizího jazyka neprobíhá komunikace se žáky primárně v mateřském jazyce, a to ani ze strany učitele, ani ze strany žáků. Jelikož se tato disertační práce zabývá rozvojem profesních kompetencí učitelů anglického jazyka (dále jen AJ), budeme nahlížet na komunikaci s žáky jako na primárně zkoumaný jev v kontextu kompetenčních požadavků pro výkon profese učitele AJ. Předmětem zájmu autora práce je komunikace učitele AJ s žáky ve výuce AJ a role komunikace v kompetenčních požadavcích pro výkon profese učitele AJ. V tomto kontextu se zájem autora ubírá především směrem ke způsobu, jakým učitel AJ komunikuje s žáky ve výuce AJ, jaké jazykové prostředky ke komunikaci učitel AJ využívá v mateřském i cílovém jazyce a za jakým účelem.

Z uvedených důvodů je v empirické části disertační práce nahlíženo na výuku anglického jazyka na II. stupni ZŠ jako na proces, v němž se zkoumaný jev vyskytuje ve formě interakce mezi učitelem AJ a žáky. Pohledem sociolingvistických teorií si autor disertační práce klade za cíl nalézt vhodná teoretická východiska pro uchopení zkoumaného jevu a jeho ukotvení v kompetenčních požadavcích na výkon profese učitele AJ a navrhnout vlastní inovativní model profesního profilu učitele AJ, který bude možno integrovat do studijních programů pregraduálního vzdělávání učitelů AJ na vysokých školách s využitím v ČR i zahraničí.

Pregraduální vzdělávání učitelů AJ v ČR probíhá zpravidla formou tříletého bakalářského studia, dvouletého navazujícího magisterského studia či čtyřletého nebo pětiletého magisterského studia. Akreditované studijní obory a programy v ČR pro pregraduální vzdělávání učitelů AJ pro II. stupeň ŽŠ nebo SŠ, I. stupeň a II. stupeň ZŠ či SŠ nabízejí profesní přípravu budoucích učitelů AJ s ohledem na aktuální potřeby vycházející ze školního prostředí. Studijní program profesní přípravy budoucích učitelů AJ zpravidla obsahuje popis profilu absolventa daného studijního programu se znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, kterými bude student disponovat po úspěšném ukončení studia a bude tak připraven k výkonu své profese. Aby bylo dosaženo požadavků stanovených v profilu absolventa studijního programu, pregraduální vzdělávání probíhá formou systematického

studia jednotlivých disciplín rozdělených do předmětů, bloků či jiných vzdělávacích aktivit se vzájemnou návazností realizovaných v adekvátních ročnících studia. V odborné literatuře lze nalézt několik pojetí profesních kompetencí učitele, včetně modelu profesních kompetencí učitele AJ, v jejichž případě se nejčastěji vychází z modelu dle Vašutové (2004, s. 105; 2013, s. 12–14), Hanušové (2005, s. 27) či Spilkové et al. (nedatováno).

Rozmanitost pojetí odborných požadavků na výkon profese učitele a také učitele AJ má za následek nejednoznačnost a nesoudržnost v odrazu souboru kompetenčních požadavků v profilu absolventa studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ pro daný stupeň školy. Rámec kompetenčních požadavků potřebných pro výkon profese učitele AJ by měl být dle autora disertační práce specifikován v modelu profesního profilu učitele AJ, jehož obsah by měl korespondovat s požadavky na výkon profese vycházející z praxe. Výsledný model profesního profilu učitele AJ by dle autora bylo vhodné využít také jako profilu absolventa studijních programů učitelství AJ v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ. Autor disertační práce se domnívá, že výše uvedené návrhy je možné realizovat za předpokladu cíleného výzkumného šetření, odborné konverzace zúčastněných stran pregraduálního vzdělávání: budoucích učitelů, učitelů v praxi a akademických pracovníků na vysokých školách. Autor disertační práce si je vědom, že takový úkol je nelehký, časově, personálně i materiálně náročný.

Jako učitel AJ považuje autor disertační práce hloubkové porozumění tématu profesních kompetencí učitele AJ za vysoce přínosné nejen z hlediska získaných vědomostí, ale také efektivnosti sebereflexe a dalšího rozvoje stávajících studijních programů na svém kmenovém pracovišti a pedagogických fakultách v ČR, případně i v zahraničí. Autor disertační práce si proto klade za cíl vytvořit vlastní komplexní model profesního profilu učitele AJ s využitím vybraných sociolingvistických teorií a s návrhem integrace konstruovaného modelu profesního profilu učitele AJ a dalších výstupů disertační práce do studijního programu pregraduální přípravy učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR. Autor disertační práce shledává užití sociolingvistických teorií v modelu profesního profilu učitele AJ přínosné pro budoucí učitele AJ i učitele AJ, neboť jedním z předpokladů k úspěšnému výkonu jejich profese je efektivní komunikace s žáky (srov. Gavora, 2005; Kyriacou, 2012).

Tato disertační práce nabývá významu v kontextu probíhající veřejné debaty o profesionalizaci učitelství v ČR. MŠMT ČR se pokouší o standardizaci kompetenčních nároků na učitelskou profesi, zároveň však novelizuje zákon o pedagogických pracovní-



cích, ve kterém umožňuje ředitelům škol udělit tzv. dočasné aprobace, čímž profesionalizaci učitelství do jisté míry podryvá (MŠMT, 2023b). Touto disertační prací chce autor upozornit na nutnost profesionalizace učitelství, tento proces podpořit již v rovině pregraduálního vzdělávání učitelů a inovovat rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů AJ vzdělávaných na vysokých školách nejen v ČR, ale i v zahraničí.

## Terminologická vymezení

V disertační práci se budeme věnovat vzdělávacímu procesu a jeho aktérům – subjektům a objektům – v různých rovinách a budeme o nich hovořit následujícím způsobem:

- Student vysoké školy v bakalářském, navazujícím magisterském studijním programu nebo programu celoživotního studia bude označován jako *student*.
- Student studijních programů zaměřených na učitelství bude označován termínem *budoucí učitel* zvoleného studijního programu dle ISCED-F 0114<sup>2</sup> (UNESCO, 2013).
- Budoucí učitel, který úspěšně ukončil studium zaměřené na učitelství AJ, nebo tak lze předpokládat, bude nazýván jako *absolvent učitelství AJ*.
- Učitelé z praxe, tzv. praktikující učitelé, kteří mohou, ale nemusejí navštěvovat kurzy na vysoké škole v rámci DVPP a jiných programů, nebo si dle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících doplňují potřebné vzdělání, budou nazýváni jednoduše *učitelé* (Česko, 2010a).
- *Učitel AJ* není rodilým mluvčím AJ. Pokud ano, je tak řečeno.
- Pojem *žák* bude používán k označení dítěte či mladistvého jedince v předpokládaném věkovém rozmezí 6 až 15 let navštěvujícího I. a/nebo II. stupeň základní školy (dále jen ZŠ) (dle ISCED<sup>3</sup> 2) v ČR, nebo k označení jedince v předpokládaném věkovém rozmezí 15 až 19 let navštěvujícího střední školu, střední odborné učiliště či jiný ekvivalent středního stupně vzdělání (dle ISCED 3) (EC, 2011).
- V disertační práci jsou zohledněny inkluzivní tendence jazykového vývoje posledních let, nicméně z důvodu zjednodušení a přehlednosti autor práce zvolil *generické maskulinum* pro označení mužské i ženské formy.
- Autor disertační práce je v empirické části této práce nazýván jako *výzkumník*.
- Je-li odkazováno na *kmenové pracoviště autora disertační práce*, jedná se o ÚCJ PdF UP v Olomouci.

---

<sup>2</sup> ISCED-F je zkratka pro *International standard classification of education: Fields of education and training*, jedná se o mezinárodní standard klasifikace úrovně odborné přípravy na vysokých školách pro vykonání specifických profesí a povolání vydané v roce 2013. (UNESCO, 2013), (předklad autora).

<sup>3</sup> ISCED je zkratka pro *International Standard Classification of Education*, jedná se o mezinárodní standard klasifikace úrovně vzdělávání vydaný Evropskou komisí (EC, 2011), (předklad autora).

Vzhledem k zaměření disertační práce a profesní specializaci autora je použito množství cizojazyčných zdrojů, mnohé z nich nejsou oficiálně dostupné v českém jazyce. Pokud autor disertační práce přistoupil k překladu textu, jeho částí, hesel či slov, je tak vždy indikováno v závorce slovy *překlad autora*. Případné vysvětlení nebo dodatečné informace jsou uvedeny v poznámkovém aparátu. Většina cizojazyčných zdrojů je v AJ, pokud jsou užity citace v AJ, jsou řádně uvedeny v seznamu zdrojů. Pokud je přejat originální anglický název a není přeložen, je tak uvedeno a případně vysvětleno.

## Cíle disertační práce

Disertační práce je zaměřena na rozvoj profesních kompetencí učitelů AJ z pohledu užití sociolingvistických teorií s tím, že *komunikace s žáky ve výuce AJ* je stanovena jako ústřední a primárně zkoumaný jev. Práce je koncipována tak, že při rozvoji profesních kompetencí učitelů AJ vycházíme z širokého záběru pedagogických, psychologických, sociologických, lingvodidaktických a sociolingvistických předpokladů k úspěšnému výkonu profese učitele AJ se zaměřením na jednotlivá kritéria kompetenčních požadavků.

Hlavním cílem disertační práce je návrh integrace vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, profesního portfolia budoucího učitele AJ, sylabů vybraných disciplín a nově vytvořené disciplíny s využitím sociolingvistických teorií do studijního programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i v zahraničí.

Prvním dílčím cílem disertační práce je konstrukce vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, ve kterém se autor zabývá implikacemi teoretických východisek sociolingvistiky v kompetenčních požadavcích souvisejících s výkonem profese učitele anglického jazyka.

Druhým dílčím cílem disertační práce je návrh designu sylabu disciplíny zaměřené na komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ a inovace designu sylabů disciplín zaměřených na sociolingvistiku ve studijních programech pregraduálního vzdělávání učitelů AJ.

## Struktura disertační práce

Disertační práce se skládá z teoretické části, empirické části, části výstupů práce, diskuse, závěrečné části a přílohové části.

V **teoretické části** se práce zabývá kompetenčními požadavky pro výkon profese učitele AJ, sociolingvistickými teoriemi a jejich vztahem k souboru profesních kompetencí učitele AJ. Teoretická část vychází z poznatků pedagogiky, psychologie, sociologie, lingvistiky, psycholingvistiky, lingvodidaktiky a sociolingvistiky. Teoretická část práce se v na sebe navazujících kapitolách nejprve věnuje zasazení problematiky pregraduálního vzdělávání učitelů do současnosti a řeší aktuální trendy odrážející potřeby školní reality v profesní přípravě budoucích učitelů na VŠ. Vzhledem k terminologické nekonzistentnosti v řešené problematice profesního rozvoje učitele AJ teoretická část definuje klíčové pojmy a jejich pojetí vzhledem k řešenému tématu, vymezuje profesní kompetence učitele, učitele cizího jazyka a učitele AJ na základě české a zahraniční odborné literatury a jiných relevantních dokumentů.

Vzhledem k zaměření disertační práce na rozvoj profesních kompetencí učitelů AJ z pohledu užití sociolingvistických teorií jsou teoretická východiska sociolingvistiky uváděna postupně ve vztahu k profesnímu profilu učitele AJ a jednotlivým kompetenčním požadavkům v kontextu s primárně zkoumaným jevem *komunikace s žáky ve výuce AJ*. Jelikož konstrukce vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ je dílčím cílem práce, závěrečné kapitoly teoretické části se věnují dalším kompetenčním požadavkům na výkon této profese. V závěru teoretické části autor práce shrnuje a vyhodnocuje zjištěné poznatky s ohledem na další postup v empirické části práce. Tento postup autor práce shledává jako adekvátní a zároveň nezbytný k teoretickému uchopení tématu práce a dosažení stanovených cílů.

V **empirické části** disertační práce přibližuje rozsáhlé výzkumné šetření, které bylo založeno na kvalitativním designu a jeho realizace byla rozložena do čtyř fází. První fáze byla přípravná se zaměřením na zjišťování vnímání míry osvojení profesních kompetencí budoucími učitelí AJ studujícími na ÚCJ PdF UPOL. Druhá fáze popisuje postup a výsledky komparativní analýzy obsahu studijních programů učitelství AJ na vybrané vysoké škole v ČR a USA se zaměřením na sociolingvistiku. Třetí fáze se zabývá rozhovory s učitelí AJ o významu profesních kompetencí učitele AJ v praxi se zaměřením na komunikaci ve výuce AJ, a to z hlediska vztahu k pregraduální přípravě budoucích učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL. Čtvrtá fáze se soustředila na videostudie záznamů výuky AJ,

v rámci které byla provedena analýza diskurzu výuky AJ z autentických videonahrávek pořízených na vybraných ZŠ. V každé fázi jsou prezentovány výsledky jednotlivých dílčích výzkumných šetření. Závěr empirické části shrnuje výsledky výzkumných šetření všech čtyř fází a představuje východiska pro aplikaci výsledků v podobě plánovaných výstupů práce.

V části práce zaměřené na **výstupy disertační práce** jsou autorem prezentovány jednotlivé výstupy stanovené v souladu s cíli disertační práce.

**V diskusi** se autor soustředil na vyhodnocení zjištěných poznatků z teoretické části a výsledků z empirické části a na jejich aplikaci vzhledem k prezentovaným výstupům práce a v kontextu celkového přínosu oboru.

**Závěr disertační práce** obsahuje shrnutí výsledků disertační práce a zhodnocení naplnění stanovených cílů práce.

**Přílohová část** disertační práce obsahuje doplňující materiály z výzkumného šetření.

## Výstupy disertační práce

Výstupy disertační práce byly autorem formulovány v souladu se stanovenými cíli práce takto:

- Výstup 1: využití poznatků získaných z teoretické a empirické části práce v procesu hodnocení studijních programů na vysokých školách v ČR i zahraničí.
- Výstup 2: využití a implementace poznatků z teoretické a empirické části práce v další pedagogické činnosti autora.
- Výstup 3: model profesního profilu učitele AJ s kompetenčními požadavky souvisejícími s výkonem této profese s využitím sociolingvistických teorií.
- Výstup 4: profesní portfolio budoucího učitele AJ vycházející z vytvořeného modelu profesního profilu učitele AJ, sloužící jako sebereflektivní nástroj pro budoucí učitele AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí.
- Výstup 5: inovace designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí.
- Výstup 6: design sylabu nové disciplíny zaměřené na *komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ* s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí.
- Výstup 7: návrh integrace konstruovaného modelu profesního profilu učitele AJ (výstup 3), studentského portfolio budoucího učitele AJ (výstup 4), inovovaných disciplín (výstup 5) a nově vytvořené disciplíny (výstup 6) do designu studijních programů zaměřených na *učitelství anglického jazyka pro základní školy* s možností využití na vysokých školách v ČR a s předpokládanou implementací na ÚCJ PdF UPOL.

## Design výzkumu a postup řešení

Design výzkumného šetření disertační práce byl koncipován jako kvalitativní a rozdělen do čtyř fází postupně realizovaných v rozmezí let 2016 až 2023. Vzhledem ke značné komplexnosti designu výzkumného šetření disertační práce je metodologie jednotlivých fází detailně popsána v příslušných kapitolách empirické části. Z důvodů časové, technické i datově objemné náročnosti sběru a analýzy dat v jednotlivých fázích autor práce stanovil pevný plán a pracovní postup za účelem dodržování systematičnosti práce k dosažení stanovených cílů se zohledněním možných překážek. Vytvořené pracovní postupy a časové harmonogramy realizace výzkumného šetření každé fáze jsou popsány v příslušných kapitolách empirické části. Fáze výzkumného šetření disertační práce jsou rozděleny takto:

**Fáze 1:** Předvýzkum – dílčí výzkumná šetření zaměřená na profesní přípravu učitelů AJ  
V první fázi, která probíhala v rozmezí let 2016 až 2019, byla realizována tři dílčí výzkumná šetření se zaměřením na profesní přípravu učitelů AJ, sebehodnocení profesních kompetencí a vnímání profese učitele budoucími učiteli AJ studujícími na ÚCJ PdF UPOL. Hlavním cílem uskutečněných dotazníkových šetření bylo získat vstupní data o stavu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ ve vztahu ke kompetenčním požadavkům na výkon profese učitele AJ.

**Fáze 2:** Komparativní analýza obsahu studijních programů se zaměřením na sociolingvistiku  
Ve druhé fázi, která probíhala v rozmezí let 2018 až 2020, byla provedena komparativní analýza obsahu vybraných vzdělávacích programů učitelství AJ na dvou státních vysokých školách v ČR a USA. Cílem komparativní analýzy bylo srovnání sylabů předmětu sociolingvistika a vybraných aspektů s integrací sociolingvistických teorií do studijních programů zaměřených na pregraduální přípravu budoucích učitelů AJ. Výzkumnou metodou pro analýzu studijních programů byla obsahová analýza.

**Fáze 3:** Rozhovory s učiteli AJ

Třetí fáze výzkumného šetření, která probíhala v rozmezí let 2022 až 2023, se orientovala na význam profesních kompetencí učitele AJ se zaměřením na zkoumaný jev *komunikace ve výuce AJ* z hlediska vztahu k pregraduálnímu vzdělávání učitelů AJ. Cílem realizace třetí fáze bylo zjistit potřeby učitelů AJ při studiu na ÚCJ PdF UPOL a získat zpětnou vazbu na studovaný program. Výzkumným nástrojem pro sběr dat byl polostrukturovaný



rozhovor a pro analýzu získaných dat byla zvolena zakotvená teorie. Celkem bylo uskutečněno šest rozhovorů s učiteli AJ, kteří byli zároveň studenty vybraných programů učitelství AJ na ÚCJ PdF UPOL.

#### **Fáze 4:** Videostudie – analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ

Čtvrtá fáze výzkumného šetření, která probíhala v rozmezí let 2020 až 2023, se zabývala analýzou diskurzu výuky AJ na ZŠ se zaměřením na probíhající interakce mezi učitelem a žáky ve výuce AJ. Cílem čtvrté fáze bylo analyzovat a popsat průběh interakce ve výuce AJ z hlediska volby použití jazyka jako nástroje pro komunikaci za účelem porozumění žáka. Výzkumným nástrojem pro sběr dat byl zvolen videozáznam a výzkumnou metodou byla konverzační analýza. Analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ byla provedena pomocí autentických videonahrávek pořízených z výuky AJ na II. stupni vybraných ZŠ v ČR.

## Teoretická část

### 1 Pregraduální vzdělávání učitelů AJ ve 21. století

Desetiletí po nástupu rapidní akcelerace změn ve vzdělávání na přelomu tisíciletí nejen v ČR, ale v celém evropském prostředí, se nacházíme v dynamicky se měnící globální společnosti, na jejíž potřeby je nedostačující pouze reagovat, ale je třeba je předvídat. V kontextu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ je třeba reagovat nejen na potřeby vycházející ze školní reality, ale také na globální fenomény, jakými jsou například vliv sociálních sítí na učení, využití umělé inteligence ve vzdělávání<sup>4</sup>, mezinárodní bezpečnost nebo nástup digitalizace do vzdělávání (Řeřicha, Práger, 2019; Vaníčková, 2019; EC, 2021; Nosková, 2022). MŠMT ČR uvádí ve strategických cílech pro rozvoj školství v ČR do roku 2030 nutnost zajistit vzdělání zaměřené na „... *aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání*“ a v připravované reformě pregraduálního vzdělávání učitelů se ministerstvo chystá mimo jiné zaměřit na to, aby se čeští absolventi učitelských oborů vyrovnali evropským kolegům (MŠMT, 2020; MŠMT, 2021a, s. 4). Klíčové výzvy na celosvětové úrovni, které je nutné integrovat do vzdělávání budoucích učitelů, představují komplikace, neboť je nemožné předvídat konkrétní potřeby žáků ve školách po celém světě, ani v rámci jednotlivých států. Organizace UNESCO identifikovala potřeby globálního vzdělávání a formulovala *Agendu pro udržitelný rozvoj ve vzdělávání do roku 2030*, Evropská komise propaguje mimo jiné i udržitelný rozvoj a diverzitu ve vzdělávání (UNESCO, © 2023; UN, © 2015; Donlevy et al., 2015). Výše zmíněné globální problémy a jejich implikace ve vzdělávání nejsou předmětem této disertační práce, i přesto ale autor považuje za důležité zasadit toto užší zaměření práce na pregraduální vzdělávání učitelů AJ do kontextu globalizace a světových konfliktů.

Pregraduální vzdělávání učitelů AJ, stejně jako i jiných učitelů, čelí v dnešní době několika výzvám. Na národní úrovni je to nejednotnost v požadavcích na výstupy absolventů studijních programů v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů. Studijní programy napříč Evropou jsou mnohdy strukturou i obsahem značně odlišné, což znemožňuje zajištění stejně kvalitní odborné přípravy všech budoucích učitelů AJ a další zvyšování je-

---

<sup>4</sup> Například program ChatGPT-3.5 a 4.0 společnosti OpenAI čelí kritice, neboť se v nedávné studii ukázalo, že tato umělá inteligence generuje nepravdivá výsledná data i z reálných zdrojových dat (Taloni et al., 2023).

jich odborné kvalifikace. Jedním ze zásadních problémů je, že resorty školství jsou v některých evropských zemích dlouhodobě podfinancovány (Švec, 1999, s. 11–13; Hanušová, 2005, s. 7–18; EURYDICE, 2015; EC, 2021).

Dlouhodobým problémem je také neatraktivnost učitelské profese, jelikož v praxi učitelé čelí vysoké pracovní zátěži a zároveň neadekvátnímu finančnímu ohodnocení. Budoucí učitelé musí často skloubit studijní vytížení s prací a dalšími závazky, což jim může ztěžovat maximální využití jejich potenciálu při studiu a rozvoji dovedností a znalostí, které potřebují k tomu, aby se stali úspěšnými učiteli. Mezi další úskalí profese učitele patří měnící se požadavky profese, kdy se od učitelů očekává široká škála dovedností a znalostí například v oblasti digitálních technologií, v oblasti inkluzivního vzdělávání a individuálního přístupu k výuce, a to bez ohledu na jejich věk a aprobaci (Duda, 2019; Münich et al., 2015; EC, 2021; MŠMT, 2021a).

Dopady pandemie COVID-19 na studijní programy pregraduálního vzdělávání učitelů byly na rozdíl od jiných odvětví do jisté míry pozitivní, jelikož VŠ byly nuceny přizpůsobit se online prostředí, zavést hybridní formu výuky či jiná opatření. Pandemie představovala nové výzvy jak pro vysokoškolské studenty, tak i jejich vyučující, nicméně v dlouhodobém kontextu přinesla akceleraci změn na poli digitalizace studijních opor, možností hybridní výuky a podpory výuky, především pro kombinované a dálkové studium (Vědavyzkum, © 2023). Dalším faktorem ovlivňujícím studijní programy pregraduálního vzdělávání učitelů je mezinárodní bezpečnost, která má ve světle aktuálních válečných konfliktů na Ukrajině a v Izraeli dopad na postoje učitelů k významu výchovy k občanství, proevropskému přístupu a otázce mezinárodní bezpečnosti.

V evropském kontextu se také ukázalo, že pro učitele všech předmětů je stěžejní být komunikativní v angličtině. V případě budoucích učitelů AJ napříč evropskými státy je tento trend zaměřený na vysokou úroveň znalosti angličtiny a odráží se v požadavcích na jazykovou úroveň v daných studijních programech. Školní třídy jsou stále rozmanitější, žáci pocházejí z různých prostředí a mají rozdílné vzdělávací potřeby. Budoucí učitelé AJ musí být připraveni vyučovat s ohledem na tuto potřebu evropské školy a zároveň vytvářet inkluzivní vzdělávací prostředí a prokázat vysokou schopnost adaptability (Granziere et al., 2019; EC, 2021).

Ve světle probíhajících změn je třeba neustále aktualizovat studijní programy pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů AJ tak, aby odrážely měnící se požadavky profese a celé společnosti. To může být opravdovou výzvou, jelikož studijní programy pregraduální přípravy učitelů se např. v českém prostředí akreditují na dobu až pěti let.

Když přičteme přibližně tříletou přípravu, může se stát, že již v polovině doby realizace daného programu je tento model v určitých aspektech neaktuální.

V případě univerzit, které zmiňované programy nabízí, došlo k posunu v konstrukci jednotlivých studijních programů k integrovanému modelu a modelu spolupráce (Lorentzen, 1996, cit. podle Hanušová, 2005, s. 10). Zaměření dříve čistě jazykovědného oboru na učitelství umožňuje řadě studentů stát se úspěšnými učiteli AJ. Jde o vysokoškolské studenty, kteří při nástupu do studia ještě nevědí, zdali je učitelská profese pro ně ten správný směr, jelikož se například hlásí do programu kvůli tomu, že neuspěli u přijímacího řízení na filologii (Duda, 2019; Hanušová, 2005, s. 10). V českém kontextu upozorňovala Hanušová (2005, s. 11) již před dvěma desetiletími na problém konstrukce studijních programů jako souboru jednotlivých předmětů spadajících do samostatných vědních disciplín, které jsou málo provázané. Západoevropský a americký vliv kladoucí důraz na propojení teorie s praxí u nás zdomácněl velmi rychle a vzhledem k pozitivní zpětné vazbě budoucích učitelů na pedagogické praxe lze předpokládat, že se tento trend bude jen posilovat a poměr časové dotace pedagogických praxí a teoretických disciplín se bude dále měnit, možná v budoucnu i ve prospěch praxí (MŠMT, 2021a).

## **1.1 Aktuální trendy v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ**

Aktuálním trendem odrážejícím potřeby školní reality, zároveň také atraktivním a mediálně zviditelňovaným, jsou digitální technologie a jejich využití ve výuce AJ s důrazem na možnosti užití nástrojů s umělou inteligencí (Klatovský et al., 2023). Nástup digitalizace do školství nebyl nijak nárazový, spíše pozvolný, a to se také odráželo v přizpůsobování studijních programů na VŠ v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů. Cizí jazyky však jako aprobační předměty pregraduálního vzdělávání učitelů na VŠ i jako vyučovací předměty na evropských školách všech typů a úrovní mají velký potenciál ve využití moderních technologií k učení se cizího jazyka. Je proto nezbytné, aby učitelé AJ nezůstávali pozadu a tento potenciál v praxi maximálně využili. K tomu je nutno na tyto potřeby pružně reagovat ze stran vysokých škol a obsahové požadavky integrovat systematicky a smysluplně do profilů absolventů jednotlivých studijních programů určených k profesní přípravě budoucích učitelů.

Jeden z nejaktuálnějších trendů posledních desetiletí, který se odráží v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ, je komunikativní přístup k výuce AJ. Komunikativní jazykové vyučování (CLT) umožňuje učitelům AJ i žákovi vnímat cizí jazyk v širším měřítku, nikoliv

jako samostatná slova, nebo fráze, ale jako plynoucí soustavu jazykových struktur. Komunikativní přístup dává možnost uživateli jazyka oprostít se od restrikcí jazykové produkce (např. času) a vnímat jazyk jako proces (Stern, 1991, s. 111; Bernstein, 2003, s. 71–73; Hanušová, 2005, s. 14; Harmer, 2007, s. 69–71; Scrivener, 2011, s. 31; Richards, 2015, s. 68–76).

Žáci se tak cizí jazyk neučí, ale osvojují, používají jen tu součást jazyka, kterou potřebují v dané situaci (Hanušová, 2005, s. 14). Komunikativní přístup ve výuce AJ jako didaktický přístup k výuce cizího jazyka je zaměřený na aktivizaci žáků a slouží jako motivační nástroj ke zvyšování úrovně jejich komunikativní kompetence. Na tento didaktický směr se sice předkládaná disertační práce nezaměřuje, nicméně autor považuje za důležité aktuální trendy nepřehlížet.

Dalším významným trendem učitelství, který se promítá i do pregraduálního vzdělávání učitelů AJ, je individualizace výuky a zaměření na žáka<sup>5</sup>. Nutnost přihlídnutí k individuálním potřebám žáka a zaměření na žáka v kombinaci s vhodnými formami výuky pro maximalizaci efektivity výuky a osvojování jazyka je nejen známkou moderního vyučování, ale také aktuálnosti studijního programu na VŠ, který v těchto směrech připravuje budoucí učitele AJ na praxi. Jak je tomu i v případě trendu digitálních technologií ve vzdělávání, na některé role učitele ve výuce AJ je kladen větší důraz než dříve (Hanušová, 2005, s. 17).

Za poslední, pro tuto práci důležitý fenomén v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů AJ, lze považovat podobu cizího jazyka, v našem případě AJ a jeho variace. AJ se vyvíjí poměrně rychlým tempem vzhledem ke globalizaci, internetu a také silnému vlivu jiných jazyků, které napomáhají výskytu a prosperitě velkého množství druhů „angličtin“ po celém světě (Stern, 1991; Scrivener, 2011; Richards, 2015). Jednou z největších výzev jazykového vzdělávání na základních a středních školách nejen v ČR je jazyková diskontinuita v podobě AJ vyučovaného na školách, který je zpravidla standardní, obsažený v učebnicích, zároveň však odlišný od reálného jazyka užitého v běžném životě nebo médiích (TV, stream, film). Regionálně podmíněné varianty AJ v podobě severoamerické a britské angličtiny bývají často integrovaným elementem, zpravidla se zaměřením na výjimky a zajímavosti z pohledu výslovnosti či slovní zásoby. Otázku „*Proč se žáci ve škole učí jinou angličtinu, než se kterou přicházejí do styku v reálném životě?*“ se tato práce nepokouší zodpovědět. Je ovšem velmi důležitá, neboť nás nutí položit si

---

<sup>5</sup> V angličtině se uvádí termín learner-centered teaching, nebo learner-centered approach.

otázku jinou, vztahující se k pregraduálnímu vzdělávání učitelů AJ, a to: „*Lze využít současný vývoj anglického jazyka ve světě ve studijních programech zaměřených na profesní přípravu budoucích učitelů AJ, aby byli lépe připraveni na školní realitu?*“ Jelikož zmíněná problematika tematicky spadá do sociolingvistiky, tyto potenciální implikace budou detailněji zkoumány v dalších kapitolách.

## **1.2 Sociolingvistika v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ**

Pregraduální vzdělávání učitele AJ je v ČR realizováno zpravidla v bakalářském a navazujícím magisterském studijním programu, kdy v souladu s českými legislativními dokumenty – Zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a Školským zákonem České republiky ve znění účinném od 1. 1. 2024 upravujícím Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v České republice – je absolvent takového studia držitelem akademického titulu Mgr. uváděného před jménem (Česko, 2010a; Česko, 2010b). Bakalářské studium je orientováno na všeobecný jazyk, jazykové dovednosti a kulturně-literární přehled s tematickým zaměřením na vzdělávání a pedagogiku. Navazující magisterské studium přímo dále rozvíjí všeobecný jazyk, jazykové dovednosti a kulturně-literární přehled, lingvodidaktické disciplíny, literaturu pro děti a další specifické didaktické předměty (Hornová, 2003; Hanušová, 2005; Hanušová et al., 2009; PDF, 2020a; PDF, 2020b).

V kontextu zaměření této disertační práce se při analýze jednotlivých předmětů ve studijních programech vychází z předpokladu, že studijní programy na úrovni bakalářského nebo navazujícího studia v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ mají zařazeny sociolingvistiku buď v podobě samostatného předmětu nebo tematických okruhů ze sociolingvistiky integrovaných v jiných předmětech (viz druhá fáze výzkumného šetření v empirické části). Obsahové zaměření předmětu sociolingvistika či jednotlivých tematických okruhů pak disponuje lingvodidaktickým přesahem.

V rámci jednotlivých profesních kompetencí učitele AJ se sociolingvistika nejeví jako primární zdroj pro obsahovou konstrukci modelu profesního profilu učitele AJ. Na profesi učitele AJ je třeba nahlížet komplexně. Společně s kompetenčními požadavky na výkon profese se budeme zabývat také činnostmi, které učitel AJ ve výuce vykonává. Z těchto důvodů se následující kapitoly teoretické části práce nebudou věnovat obsahové stránce předmětu sociolingvistika ve studijním programu pregraduálního vzdělávání učitele AJ na VŠ či tematickým okruhům, ale vybraným sociolingvistickým teoriím, které

představují teoretická východiska pro komplexní uchopení kompetenčních požadavků v profesním profilu učitele AJ vzhledem k primárně zkoumanému jevu *komunikace se žáky ve výuce AJ*.

## 2 Pojetí profese učitele v kontextu kompetenčních požadavků

Dokončením navazujícího magisterského studia vzdělávání učitelů AJ, stejně jako všech učitelů, nekončí, jelikož učitel během své kariéry prochází několika fázemi, od začátečníka po experta (Lukášová, 2009, s. 772; Píšová et al., 2013, s. 17). Expertnost v učitelství je po desetiletí diskutovaným tématem především vzhledem k obsahové stránce pregraduálního vzdělávání učitelů napříč obory. Tomu se v současné době dostává zvýšené pozornosti díky novele zákona o pedagogických pracovnících, která umožňuje ředitelům udělit tzv. *dočasnou učitelství kvalifikaci* bez předchozího studia, a tím způsobuje *deprofesionalizaci* učitelství profese (Spilková, 2023, s. 34–39; MŠMT, 2023b). Je důležité zmínit, jak uvádí Lukášová (2009, s. 772), že každá učitelství profese je spojena s nekončícím důrazem na zdokonalování. Dokonalost je do jisté míry v jakémkoliv kontextu nedosažitelná, avšak důraz na kvalitativní stránku znalostí, dovedností a využití vlastní zkušenosti přímo souvisí a pozitivně ovlivňuje profesní identitu učitele a vede k expertnosti v dané profesi. Tato disertační práce, její obsah ani výstupy si ovšem nekladou za cíl poskytnout návod na expertnost v učitelství profese. Pro kompetenční požadavky k výkonu profese učitele AJ je ale expertní pojetí učitelství profese zaměřující se na perfektní výkon při práci učitele či vykazování znaků excelence v kontextu výchovy a vzdělávání považováno za hodnotné (srov. Lukášová, 2009, s. 772; Píšová et al., 2013, s. 17).

V pojetí učitelství profese D. C. Berlinera (2001, cit. podle Lukášová, 2009, s. 772–773) hovoříme v kontextu profesní dráhy učitele o třech dimenzích; první dimenze „*Individuální (personální) dimenze a kvalita života učitele v profesi*“, odkazuje na kvalitu života při výkonu profese a sebeuvědomění (*well-being*<sup>6</sup>), což je velmi důležité pro celkovou spokojenost učitele v práci. Druhá dimenze „*Společenská dimenze a standard společenské způsobilosti*“ upozorňuje, že přes vysoce kladené nároky na učitele profese nedosahuje zaslouženého společenského statusu<sup>7</sup>. Třetí dimenze „*Kvalifikační dimenze a profesní kompetence*“ se chápe jako soubor kompetencí, které vycházejí z pojetí Vašutové (2004). Soubor profesních znalostí, dovedností a zkušeností (také hodnot a postojů) se tzv. „*amalgamizuje*“ s předpoklady pro výkon profese učitele. „*Amalgamizaci*“ lze v našem pojetí spatřit mezi kompetenčními požadavky na výkon profese učitele AJ, které

---

<sup>6</sup> *Well-being* z anglického originálu v překladu znamená „*všestranná a uspokojivá kvalita života a bytí*“ (překlad autora).

<sup>7</sup> Mnohaleté snažení o vytvoření národního rámce standardu učitelství profese, které by napomohlo nebo dokonce zaručilo takový společenský status, zatím nebylo naplněno do podoby reálného produktu, jako tomu je například ve Velké Británii (GOVUK, © 2021).



musí budoucí učitelé AJ získat pregraduálním vzděláním, a také činnostmi, které později při výkonu profese učitele AJ vykonávají, jak je vizualizováno na diagramu níže (viz obr. 1).



Obr. 1: „Amalgamizace požadavků profese učitele AJ“ (vlastní tvorba)

Jednání každého učitele ve výkonu jeho profese je cílené, profesionální, kalkulované, plánované, flexibilní, co nejvíce adaptabilní a zároveň také automatizované pro maximalizaci efektivity jeho práce. Takové jednání má své charakteristické rysy, které lze kategorizovat do čtyř skupin: v první kategorii učitel ví, proč jedná, ve druhé kategorii učitel ví, jak jednat, ve třetí (kontextuální) kategorii svou znalostní a dovednostní základnu učitel využívá s ohledem na okolnosti a ve čtvrté kategorii učitel využívá své tzv. „*know-how*“. K výše popsanému jednání je třeba kvalitní a ucelené pregraduální přípravy (Píšová et al., 2013, s. 17–18).

## 2.1 Profesní kompetence učitele v mezinárodní perspektivě

Pojem profesní kompetence učitele a jeho ukotvení nejsou tak jednoznačné, jak by se na první pohled zdálo. Lze konstatovat, že v obecné rovině pojem *kompetence učitele* není nový, a to ani v českém prostředí, ani v zahraničí. Častější užití termínu v odborné literatuře se však oproti západním státům u nás trochu opozdilo. Pro zachování přehlednosti a celistvému pochopení konceptu kompetencí učitele se budeme nejprve zabývat

mezinárodními a národními kurikulárními a dalšími dokumenty, ze kterých čerpáme zejména v českém prostředí. Později přejdeme k odborné literatuře a různým pojetím kompetencí učitele tak, jak je chápou vybraní autoři.

### 2.1.1 Mezinárodní kurikulární a další dokumenty

Při formulaci *kompetencí učitele* musíme vycházet z dokumentů, které obsahují kompetenční požadavky na výkon profese učitele. Mezi směrodatné evropské dokumenty patří v roce 1996 vydaná zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v XXI. století UNESCO – „*Učení je skryté bohatství*“, tzv. *Delorsova zpráva (Learning: The Treasure Within)*<sup>8</sup> (Delors, 1996), která byla později revidována jako *Revisiting Learning* (Tawil a Cougoureux, 2013). Pro vymezení pojmu kompetence učitele slouží z evropských stěžejních dokumentů primárně *White paper on education and training teaching and learning towards the learning society* (EC, 1995). Evropská komise v dokumentu *Literature review Teachers' core competences: requirements and development* (Caena, 2011) rozebírá kompetence učitele ve všeobecné rovině platné pro všechny členské státy EU. Caena používá pojmy výuková kompetence a kompetence učitele převzaté z výsledků výzkumného šetření TALIS<sup>9</sup> (OECD, 2009) a definuje je takto: „... *výukové kompetence lze popsat jako zaměřené na roli učitele v akci ve třídě, a proto přímo spojené s výukou. Kompetence učitele, které naznačují širší pohled na profesní dimenzi učitelů, lze považovat za rozmanité role učitele na několika úrovních – jednotlivce, školy, místní komunity, profesních sítí*“ (Caena, 2011, s. 7–8; srov. Vašutová, 2013, s. 8–10).

Ve dvou dokumentech publikovaných Evropskou komisí, konkrétně „*Supporting teacher competence development for better learning outcomes*“ (EC, 2013, s. 9–11) a „*Teacher Competence Framework in Europe*“ (Caena, 2014, s. 315–316), lze nalézt výčet sedmi hlavních kompetenčních požadavků pro profesi učitele („*core competences*“). V prvním požadavku se zaměřují na orientaci učitele v rámcových dokumentech potřebných pro výkon jeho profese, včetně znalostí teorií vzdělávání a hodnocení a jejich aplikace v praxi. Ve druhém požadavku se uvádí didaktické znalosti a jejich aplikace ve výuce a rozmanitost užitých výukových metod s důrazem na digitální technologie (srov. VÚP,

---

<sup>8</sup> Jacques Delors v čele organizace UNESCO stanovil čtyři pilíře výchovy a vzdělávání, na nichž je založeno vzdělávání v průběhu lidského života.

<sup>9</sup> TALIS je zkratka pro Teaching and Learning International Survey, jedná se o mezinárodní výzkumné šetření o vyučování a učení specificky orientované na učitele a ředitele škol s již uskutečněnými pětiletými cykly výzkumu v letech 2008, 2013 a 2018 (ČŠI, © 2023).

© 2007, s. 7; MŠMT, 2021b<sup>10</sup>). Třetí požadavek se týká managementu a řízení třídy a kázeňských problémů, čtvrtý požadavek se potom zaměřuje na individuální a kooperativní přístup k žákům. Z pohledu pátého požadavku na učitele je důležité být kritický k vlastní práci a svou pedagogickou činnost inovovat na základě reflexe a výzkumu dalších zdrojů. Neméně důležitý je šestý požadavek, kdy učitel musí mít pozitivní přístup k vlastní práci, profesi samotné a projevovat známky odhodlání na dlouhé profesní dráze, být otevřen a být inkluzivní. Učitel by měl být přizpůsobivý ve své práci i ve svém jednání, jak uzavírá požadavek sedmý<sup>11</sup> (Caena, 2014, s. 315–316).

Mezi významné země v evropském prostředí, které mají vlastní standardizovaný rámec požadavků na učitelskou profesi a z něhož bychom si v naší zemi mohli brát inspiraci, patří Velká Británie. První vydání rámce z roku 2011 bylo již podruhé aktualizováno v roce 2021, je volně přístupné na vládních webových stránkách země a obsahuje osm požadavků; v prvním oddílu „*Část 1: Výuka. Učitel musí:*“ a ve druhém oddílu „*Část 2: Osobní a profesionální jednání.*“<sup>12</sup> (GOVUK, © 2021), (překlad autora). První oddíl týkající se činností učitele ve výuce rozděluje požadavky na motivaci žáků (1), dosahování stanovených učebních cílů (2), teoretické znalosti vyučovaného předmětu (3), přípravu výuky (4) a individuální přístup k žákům (5), řízení třídy a zvládání kázně (6) a ostatní povinnosti spojené s učitelskou profesí (7) (GOVUK, © 2021), (překlad autora).

Podobný vývoj lze sledovat i v zámoří, kdy v USA potřeba standardizovat požadavky na výkon učitelské profese vyústila již na konci osmdesátých let minulého století do standardu obsahujícího pět klíčových požadavků („*The Five Core Propositions*“) vydaného Národním výborem pro profesní standardy učitelství<sup>13</sup> (NBPTS, 2016a).

---

<sup>10</sup>V roce 2021 došlo ke změně znění oddílu o klíčových kompetencích v RVP ZV a RVP GV a soubor klíčových kompetencí byl aktualizován o digitální na „*základě konceptu průřezového rozvoje digitální gramotnosti dětí a žáků, který se ověřoval v letech 2019-2020 v mateřských, základních a středních školách v ČR.*“

<sup>11</sup>Structured, well-organised knowledge frameworks (about curricula, education theories, assessment), supported by effective knowledge management strategies; sound knowledge of how to teach specific subjects, linked to digital competences and an understanding of student learning; classroom teaching/ management skills and strategies; interpersonal, collaborative, reflective and research skills for work in professional school communities; critical attitudes towards professional practice and innovation, based on different sources — student outcomes, theory and professional dialogue; positive attitudes and commitment to ongoing professional development, collaboration, diversity and inclusion; and adaptive expertise — the ability to adapt plans and practices to the needs of contexts and students.

<sup>12</sup>PART ONE: TEACHING: A teacher must: 1 Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils; 2 Promote good progress and outcomes by pupils; 3 Demonstrate good subject and curriculum knowledge; 4 Plan and teach well-structured lessons; 5 Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils; 6 Make accurate and productive use of assessment; 7 Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment; 8 Fulfil wider professional responsibilities; PART TWO: PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT.

<sup>13</sup> „National Board for Professional Teaching Standards“

Jde o elektronickou verzi v anglickém a španělském jazyce (s ohledem na tamní demografické požadavky) s detailním popisem pěti klíčových požadavků na výkon učitel-ské profese, kterými jsou:

1. zájem učitele je žák, jeho učení a tomu se plně věnuje (srov. (1) a (2) GOVUK, © 2021),
2. teoretický základ předmětu, který učitel vyučuje (srov. (3) GOVUK, © 2021) a
3. také ovládání způsobů, jakými obsah učitel vyučuje – metody (srov. (2) GOVUK, © 2021),
4. zodpovědnost za management třídy a kontrolní činnosti spojené s kázní a za kontrolu učení žáků (srov. (4), (1), (6) GOVUK, © 2021),
5. reflektivní přístup ke své praxi a neustálé rozšiřování znalostní základny<sup>14</sup> (NBPTS, 2016a), (překlad autora).

Ze zmíněného amerického pojetí je zřejmé, že se jedná o všeobecná doporučení pro učitele a očekávání k výkonu jejich profese. Pro účely této disertační práce byly podrobeny všechny požadavky detailní analýze zmíněného rámce. Autorem bylo zhodno- ceno, že pro demonstrativní účely se detailně zaměříme pouze na druhý požadavek:

- a) učitelé oceňují, jak jsou znalosti z jejich předmětů utvářeny, organizovány a propojo- vány s ostatními obory,
- b) učitelé mají specializované znalosti o tom, jak žákům předat znalosti,
- c) učitelé utvářejí více cest ke znalostem<sup>15</sup> (NBPTS, 2016a, s. 18–22), (překlad autora).

Všechny tři body druhého klíčového požadavku jsou didakticky zaměřeny vzhle- dem k formulaci celého požadavku. V detailním popisu se neobjevuje doporučení týkající se komunikativních dovedností učitele, a to v žádném z pěti klíčových požadavků. Lze předpokládat, že požadavky vztahující se ke komunikaci učitele s žáky jsou již v tomto rámci plně integrovány a prochází všemi zmíněnými klíčovými požadavky. Komunika- tivní dovednosti učitele jsou důležité pro úspěšný výkon profese učitele, a proto autor této práce považuje formulaci profesních požadavků vztahujících se ke komunikaci s žáky ve výuce za zásadní.

---

<sup>14</sup> 1. Teachers are committed to students and their learning. 2. Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students. 3. Teachers are responsible for managing and monitoring student learning. 4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience. 5. Teachers are members of learning communities.

<sup>15</sup> a) Teachers Appreciate How Knowledge in Their Subjects is Created, Organized, and Linked to Other Disciplines; b) Teachers Command Specialized Knowledge of How to Convey a Subject to Students; c) Teachers Generate Multiple Paths to Knowledge.

## 2.1.2 Národní kurikulární a další dokumenty

V českém prostředí donedávna patřila mezi směrodatné dokumenty *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT, 2001), která byla nahrazena *Strategií vzdělávací politiky České republiky 2020* obsahující plán ministerstva školství „*dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost*“ (MŠMT, 2014, s. 26). Zmíněný cíl se bohužel do roku 2020 naplnit nepovedlo a dokument byl v roce 2020 nahrazen *Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, v níž je ministerstvem plánováno zvyšování kvality v profesní přípravě učitelů a vytvoření „*kompetenčního profilu učitelů*“, k jehož realizaci došlo v roce 2023 (více v kapitole 2.2 níže) (MŠMT, 2020, s. 53; MŠMT, 2023a, s. 14). Při formulaci požadavků pro výkon profese učitele je také třeba zjistit, jak s touto profesí nakládají další národní dokumenty a jaké jsou požadavky na výkon povolání či kvalifikace vzhledem k existujícím rámcům. Evropský rámec kvalifikací EQF (NÚV, © nedatováno), z něhož vychází Národní kvalifikační rámec ČR (EURYDICE, © 2019), odkazuje k učitelství jako k povolání a obsahuje kompetenční požadavky na výkon povolání učitele. Dalšími významnými dokumenty jsou Národní soustava kvalifikací ČR (NSK) (MŠMT, © 2019) a Národní soustava povolání (NSP) (MPSV, © 2017), která je zřizována a provozována Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR, existuje v elektronické podobě jako portál dostupný široké veřejnosti a slouží jako „*autonomní systém pro správu znalostí, dovedností a měkkých kompetencí*“ (MPSV, © 2017).<sup>16</sup>

Další definici kompetence, kterou můžeme snadno aplikovat také na učitelskou profesi, lze nalézt v publikaci *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* pojednávající o rozvoji klíčových kompetencí žáků v základním vzdělávání, ve které stojí, že: „*mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj*“ (VÚP, © 2007, s. 7).

---

<sup>16</sup>V portálu je zahrnuta centrální databáze kompetencí a klasifikace kompetencí. Mezi hlavní kompetence se zde řadí odborné znalosti a dovednosti, obecné dovednosti, měkké kompetence a digitální kompetence. Každá kategorie se dělí na další podkategorie, které se ve vyhledávací systému navzájem prolínají tak, aby při zadání klíčových slov (požadavků) bylo dosaženo co nejpřesnějších výsledků hledání (MPSV, © 2017).

## 2.2 Rozvoj profesních kompetencí v pregraduálním vzdělávání učitelů

Profesní příprava budoucích učitelů hraje zásadní roli při rozvoji profesních kompetencí učitele. Pokud hovoříme o vyrovnání a „amalgamizaci“ předpokladů pro výkon profese učitele s očekávanými soubory profesních znalostí, dovedností a zkušeností, hovoříme o pregraduálním vzdělávání učitelů. V průběhu studií se pro dosažení stanoveného cíle tyto rozdíly přiměřeně potřebám každého jedince ideálně doplňují. V rámci studijního programu učitelství na VŠ student směřuje k dosažení požadavků formulovaných v profilu absolventa, který obsahuje detailní popis jednotlivých výstupních profesních kompetencí a jejich komponent.

Mezi všeobecné výstupní profesní kompetence absolventů jakýchkoliv učitelských oborů řadíme kompetence orientované na pojetí žáka a jeho učení, kompetence orientované na pojetí vzdělávání a výuky a kompetence orientované na seberozvoj učitele (Lukášová, 2009, s. 773). Z první verze dříve zmíněného amerického standardu (z roku 1989) ve snaze popsat profesní požadavky na učitelskou profesi vycházeli v našem prostředí např. Kalhous a Obst (2009). Standard byl později revidován a vydán ve druhé verzi v roce 2016, Kalhous a Obst však již na revizi nereagovali. Z hlediska terminologie je nutné si uvědomit, že pojem *standard* se v americkém prostředí v kontextu učitelské profese a požadavků na výkon této profese objevil mnohem dříve než u nás. Zmíněný dokument je významný pro tuto disertační práci, jelikož v empirické části se ve srovnávací analýze studijních programů pregraduálního vzdělávání učitelů AJ objevuje také vybraná univerzita z USA.

I když potřeba standardizovat profesní požadavky učitele není již nejméně třetí desetiletí naplněna, lze konstatovat, že se ubíráme správným směrem. Snaha MŠMT ČR standardizovat profesní nároky na učitele započala již dříve (Tomková et al., 2012, s. 8; MŠMT, 2014, s. 26), nicméně situace, ve které se nacházíme teď, se jeví jako nejvíce slibná, neboť dne 3. 3. 2023 byl MŠMT ČR k připomínkování zveřejněn dokument s názvem *Kompetenční rámec absolventa učitelství*, který vznikl ve spolupráci s vybranými fakultami v ČR připravujícími budoucí učitele na praxi v rámci reformy pregraduální přípravy učitelů v ČR. V tomto dokumentu jsou popsány profesní kompetence absolventa vzdělávacího programu na VŠ v ČR vedoucí ke kvalifikaci učitele (MŠMT, 2023a). Předkládaný kompetenční rámec absolventa učitelství podle MŠMT ČR obsahuje celkem 14 kompetencí, které jsou rozděleny do 5 oblastí takto:

1. *„Plánování, vedení a reflexe výuky,*
2. *Prostředí pro učení,*
3. *Zpětná vazba a hodnocení,*

4. *Profesní spolupráce,*

5. *Sebepojetí a profesní rozvoj*“ (MŠMT, 2023a, s. 14).

V tomto dokumentu je každá z pěti oblastí a jejich kompetencí zvlášť popsána ve smyslu požadavků a očekávání na výkon profese učitele ve třech úrovních, kdy první úroveň znamená absolvent, druhá úroveň znamená začínající učitel a třetí úroveň znamená zkušený učitel a obsahuje také komentáře významu jednotlivých kompetencí. Snahu MŠMT ČR o spolupráci s odborníky z VŠ a další odbornou veřejností na formulaci požadavků na výkon profese učitele lze hodnotit jako nutný krok. Výstupem takové spolupráce by měl být rámec požadavků na výkon profese učitele, a to v takové podobě, která bude pro budoucí učitele, absolventy učitelských programů a učitele srozumitelná a přínosná.

V kontextu této disertační práce lze zhodnotit, že v kompetenčním rámci absolventa učitelství ve znění navrhovaném MŠMT ČR (MŠMT, 2023a), ani ve výčtu sedmi hlavních požadavků v *Teacher Competence Framework in Europe* (Caena, 2014, s. 315–316) se neobjevuje kompetence komunikativní, a to ani explicitně vyjádřena v názvu či širším popisu, nebo za použití termínů *komunikativní* či *komunikace*. Téměř ke všem zmíněným kompetencím (nebo činnostem) učitel potřebuje komunikaci. Lze se domnívat, že oba rámce postrádají oblast komunikace, nebo komunikativní kompetence, její popis či alespoň integraci komunikativní kompetence do ostatních kompetencí v relevantních dimenzích. Je důležité ale zmínit, že v návrhu MŠMT ČR autoři diskutují o významu a pojetí tzv. oborově-didaktické kompetence, která je v předkládaném kompetenčním rámci absolventa učitelství implementována do všech oblastí rámce, a v případě oficiálního přijetí tohoto rámce se očekává vznik dalších rámců se specifickou úpravou pro jednotlivé obory (MŠMT, 2023b, s. 10).

Z iniciativy nestátní neziskové organizace Step by Step ČR, o.p.s. (dále jen SBS ČR), která je součástí mezinárodní sítě International Step by Step Association (dále jen ISSA) původně z Amsterdamu v Nizozemsku, vznikla česká verze Mezinárodního rámce kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století (SBS, 2016) vycházející z originálního rámce v AJ z roku 2010 (ISSA, 2010). Tento rámec kvality byl představen jako součást vzdělávacího programu *Začít spolu* pod záštitou ISSA a v ČR je implementován do vybraných škol od roku 1994 (SBS, 2016, s. 1). Rámec kvality se zaměřuje na „*podporu demokratických principů a posilování zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí*

v období předškolního a mladšího školního věku (3–11 let)<sup>17</sup> a obsahová složka rámce je velmi srozumitelně popsána v podobě činností učitele s ukázkami situací a příklady. V českém znění je Mezinárodní rámec kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století rozdělen do následujících „7 oblastí výchovně-vzdělávacího procesu:

1. *Komunikace.*
2. *Rodina a komunita.*
3. *Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty.*
4. *Plánování a hodnocení.*
5. *Výchovně vzdělávací strategie.*
6. *Učební prostředí.*
7. *Profesní rozvoj“* (SBS, 2016).

Každá oblast následně obsahuje kritérium, popis indikátorů a rámec obsahové náplně a významu jednotlivých indikátorů. Tyto indikátory jsou pro učitele pozorovatelné a rámec slouží primárně jako nástroj sebereflexe. Dle slov autorů je hlavním smyslem dokumentu „...umožnit učitelům snáze a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasně daných kritérií, získat konkrétní zpětnou vazbu o oblasti, která ho v jeho dalším profesním rozvoji aktuálně zajímá a umožnit mu samostatně či s podporou plánovat další kroky a postupy, které povedou ke zvýšení kvality jeho práce“ (SBS, 2016, s. 2). V tomto smyslu autor shledává podobnost pojetí rámce kvality ISSA s touto disertační prací nejen v přístupu autorů rámce k jeho účelu, ale také v motivaci poskytnout učitelům místo, na které se mohou vždy obrátit v případě požadavků na výkon jejich profese.

Připomeňme, že v českých legislativních dokumentech se pojem kompetence učitele přímo nevyskytuje. Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který definuje předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, vymezuje učitele jako jednoho z pedagogických pracovníků ve škole různých úrovní v ČR. Školský zákon ČR ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024 upravuje zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v ČR, nemodifikuje však v žádném smyslu popis pojmu kompetence učitele (Česko, 2010a; Česko, 2010b).

---

<sup>17</sup>Posláním organizace SBS ČR je „...přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejímu zapojení do evropských struktur“ (SS, 2016, s. 1).



### 2.2.1 Kompetence učitele v odborné literatuře

Pro hlubší pochopení pojmu *kompetence učitele* je však třeba detailně nahlédnout na různá pojetí jednotlivých autorů, abychom se mohli později posunout dále k profesním kompetencím učitele a profesním kompetencím učitele AJ. Mertens (1974) popisuje kvalifikace povolání, v nichž je zahrnut i pojem kompetence, které dělí na pracovní a sociální. Termín kompetence se však ustálil a je běžně používán v kontextu klíčových kompetencí.<sup>18</sup> I přesto, že v ČR zatím nebyly vydány standardy profese učitele, Kalhous a Obst (2009, s. 114–117) uvádějí standardy výkonu učitelské profese, které vycházejí z dříve zmíněných standardů National Board for Professional Teaching Standards<sup>19</sup> (NBPTS, 2016b). Tyto standardy se dají považovat za mezinárodní, nicméně původ je z USA a v názvu samotném se objevuje termín národní, z čehož lze vyvozovat, že jejich platnost je zamýšlena pro USA.

Švec (1998, s. 104; 1999, s. 22–24) uvádí, že kompetence učitele je širší pojem než dovednosti učitele (srov. Kyriacou, 2012) a detailněji představuje model tří hlavních skupin na sebe navazujících kompetencí učitele: „1. *Kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence)*; 2. *Osobnostní kompetence (odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých)*; 3. *Rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulační dovednosti)*“ (srov. Vašutová, 2004, s. 105; Kalhous a Obst, 2009, s. 98). Tento soubor označuje jako kompetence pedagogické a kompetence označuje jako „...*soubor způsobilostí*“, které učitel potřebuje, aby mohl vykonávat svou pedagogickou činnost (Švec, 1999, s. 22–24). Průcha et al. (2003, s. 103) popisují kompetenci učitele jako „... *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“

Při popisu kompetencí zachází Vašutová (2004, s. 92; 2013, s. 12–13) ještě dále a uvádí model profesního standardu učitele. Na kompetence učitele nahlíží jako na „*konstrukt*“, který může být chápán jako soubor charakteristických vlastností definujících efektivitu činností a jednání učitele v měnících se situacích a pedagogických rolích. Dále vymezuje pojem profesní kompetence „...*jako otevřený a rozvoje schopný systém*

---

<sup>18</sup>Mertens mluví o kvalifikaci, což je anglicky překládáno jako key skills nebo key competencies, což může vést k terminologické nesrovnalosti, především při přenosu významů mezi jazyky. Jeho text byl původně vydán v německém jazyce.

<sup>19</sup>Kalhous a Obst vycházeli z první verze National Board for Professional Teaching Standards vydané v roce 1989, standard byl později revidován a vydán ve druhém znění v roce 2016. V průběhu roku 2023 je očekávána nová verze.

*profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2004, s. 92; Vašutová, 2013, s. 12–13). V příkladu konstruování modelu profesního standardu učitele odborných předmětů Vašutová (2004, s. 105; 2013, s. 12–14) uvádí sedm „oblastí kompetencí učitele“, a to „kompetence předmětová/oborová; kompetence didaktická a psychodidaktická; kompetence obecně pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; kompetence manažerská a normativní; kompetence profesně a osobnostně kultivující.“<sup>20</sup>*

Tomková et al. (2012) představují rámec profesních kvalit učitele zpracovaný do formy hodnotícího archu, který slouží jako sebereflektivní a/nebo reflektivní nástroj pokroku ve výkonu profesních činností učitele. Podobně jako v Mezinárodním rámci kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století (SBS, 2016) i zde autoři pracují s kritérii kvality ve formě indikátorů kvality v práci učitele. Jelikož tento rámec vznikl dříve než zmíněný rámec ISSA a navíc v českém prostředí, lze se jen domnívat, zda ISSA rámec v originálním či českém znění z něj čerpal inspiraci. Kritéria kvality jsou v rámci profesních kvalit dle Tomkové et al. (2012) rozdělena do osmi oblastí s popisem činností učitele spadajících do jednotlivých oblastí: „...*plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele*“ (Tomková et al., 2012, s. 13).

V odborné literatuře se většina autorů shoduje na pojetí kompetencí učitele jako na souboru dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a způsobilostí potřebných k výkonu profese učitele či učitelské činnosti (Švec, 1998, s. 104; Švec, 1999, s. 22–23; Nezvalová, 2003, s. 13–20; Průcha et al., 2003, s. 103, 242; Vašutová, 2004, s. 105; Kalhous a Obst, 2009, s. 98; Lukášová, 2009, s. 772–773; Kyriacou, 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14).

Pro účely této disertační práce budeme vycházet z terminologie vztahující se k tématu profese učitele a používat primárně termín profesní kompetence učitele (v odborných publikacích lze narazit na termíny odborné kompetence či profesní kompetence učitele, kdy oba termíny zpravidla reprezentují totéž a jejich použití závisí na preferenci autora). Jako výchozí body pro další práci s kompetencemi učitele v této disertační práci byly zvoleny dříve zmíněné návrhy dle MŠMT ČR především kvůli pohledu na činnosti učitele, pojetí profesního standardu učitele odborných předmětů dle Vašutové (2004; 2013) a rámec profesních kvalit dle Tomkové et al. (2012) z důvodu obsahové celistvosti a srozumitelnosti a v českém prostředí značnému rozšíření užití obou rámců.

---

<sup>20</sup>V dřívější verzi z roku 2004 Vašutová uváděla ještě poslední dimenzi tzv. ostatní předpoklady (Vašutová, 2004, s. 105).

## 2.2.2 Sociolingvistika ve vztahu k profesním kompetencím učitele

Učitel ve škole komunikuje s žáky ve výuce i mimo ni. Jestliže komunikace ve výuce může být ze strany učitele realizována písemně, verbálně či neverbálně, musí učitel jako komunikátor disponovat určitými požadovanými jazykovými znalostmi, především pak v případě verbální komunikace (Gumperz, 1999, s. 22; Gavora, 2005, s. 28). Mluvíme-li o komunikaci, jde o užití jazyka v procesu sdělování informací komunikátorem komunikantu, a to s určitým záměrem. Mluvíme-li o komunikaci ve výuce, jde o realizaci komunikace v určitém typizovaném sociálním prostředí – třídě a škole (Gavora, 2005, s. 29). Na komunikaci ve výuce budeme dále nahlížet jako na proces realizovaný v sociálním prostředí školy. V tomto prostředí probíhá v rámci výuky AJ interakce mezi učitelem a žáky nebo žáky samotnými. Teoreticky budeme vycházet z konceptu pedagogického diskurzu dle Bernsteina (2003) ve smyslu interakce za účelem předávání učiva ve výuce.

Školní prostředí není nijak význačné ve smyslu výskytu jazykových prvků v sociálním prostředí, jelikož každá lidská jazyková produkce je realizována v sociálním kontextu a užití jazyka v tomto kontextu podmiňuje sociální situaci (Stockwell, 2002, s. 1; cit. podle Duda, 2012, s. 11). V rámci pedagogického diskurzu může učitel aplikovat *radikální*, *liberální* či *konzervativní* praktické komunikační nástroje k dosahování cílů, což může mít dopad na žákovu akvizici a rozvíjení klíčových dovedností a zároveň na jeho výkon. Toto se odráží v učitelské práci také v tzv. *zjevné* a *skryté* pedagogické činnosti<sup>21</sup>, kdy zjevná pedagogická činnost klade důraz na výkon žáka. Skrytá pedagogická činnost klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáka a není vždy úplně zřejmá, nicméně je stále považována za činnost plánovanou. Učitel, kterému více záleží na pokroku žáků, se zabývá determinanty jejich konečného výkonu a užívá více tzv. *skrytých činností* (Bernstein, 2003).

Teorie Bernsteina také obsahuje tzv. „*pedagogický dispozitiv*“, který v kontextu komunikace ve třídě (mikrouroveň) a komunikace ve smyslu odrazu společnosti (makrouroveň) nabízí základní porozumění uspořádání a strukturaci vztahu školní třídy a společnosti, obsahující *pravidla* přenosu znalostí a poznatků v podobě vědění skrze společnost, pravidla hodnocení (výkonu žáka) a pravidla „*rekontextualizace*“ (Bernstein, 2003, s. 70–73; Lorenzová, 2015). Komunikace ve výuce mezi žákem a učitelem je proces, v němž učitel musí v rámci rekontextualizace „*převést*“ obsah učiva dále žákům ve srozumitelné

---

<sup>21</sup> Z anglického originálu *visible and invisible pedagogies* (Bernstein, 2003) (překlad autora).

a smysluplné podobě. Tento proces Bernstein nazývá jako kulturní relé<sup>22</sup>, neboť pedagogická komunikace v kontextu pedagogického diskurzu je vždy kulturně determinována, není však ohraničena časem. Začátek a konec vyučovací hodiny zde nemá vliv, protože sociální situace a proces v ní probíhající nikdy nekončí, interakce mezi žáky a učitelem na časové ose nemají začátek ani konec (Bernstein, 2003, s. 64). Učitel v rámci rekontextualizace v pedagogické komunikaci reguluje obsah výuky s ohledem na individuální potřeby žáka a využívá k tomu zjevné a skryté pedagogické činnosti, zatímco zastává různé role a využívá komunikativní přístup, který dává prostor žákovi dosáhnout pokroku v osvojování učiva (Bernstein, 2003, s. 36–37).

Bernstein (2003, s. 65–69) dále uvádí pravidla pedagogické praxe vztahující se k procesu relé, kterými jsou „*pravidla hierarchie*“, „*pravidla sekvenční*“ a „*kritéria kvality*“. Všechna mohou být vyjádřena explicitně či implicitně, což má vliv na reakce žáků. V rámci hierarchie ve třídě je jasné, že vztah mezi učitelem a žáky a vyjádření moci může být explicitní či implicitní, nicméně ještě důležitější z pohledu učitele je pomoci žákovi naučit se být žákem a nalézt také vhodné strategie učení (Stern, 1991, s. 368–391; Bernstein, 2003, s. 65–70).

---

<sup>22</sup> Z anglického originálu *cultural relay* (Bernstein, 2003, s. 64) (překlad autora).

### 3 Profesní kompetence učitele cizího jazyka

Jelikož AJ je cizí jazyk, kompetenční požadavky pro výkon profese učitele AJ se někdy v literatuře objevují pod profilací učitele cizího jazyka. Pokud budeme považovat všeobecnou klasifikaci Vašutové (2004; 2013) za základní předpoklad k výkonu učitelské profese a zároveň i jako odrazový můstek k detailnějším klasifikacím jednotlivých oborových požadavků na učitele, je nutné také zároveň upozornit na možný argument, že zmíněný model profesního standardu je platný pro všechny učitele všech předmětů (všech oborů). Jednotlivé oblasti tohoto modelu jsou totiž pružné a obsahově flexibilní tak, aby byly přizpůsobeny potřebám každého učitele v rámci jeho předmětu. Tato skutečnost však může znamenat také nevýhody, jelikož přílišná flexibilita a otevřenost definic a obsahů takového modelu mohou být považovány za protichůdné kroky ke standardizaci.

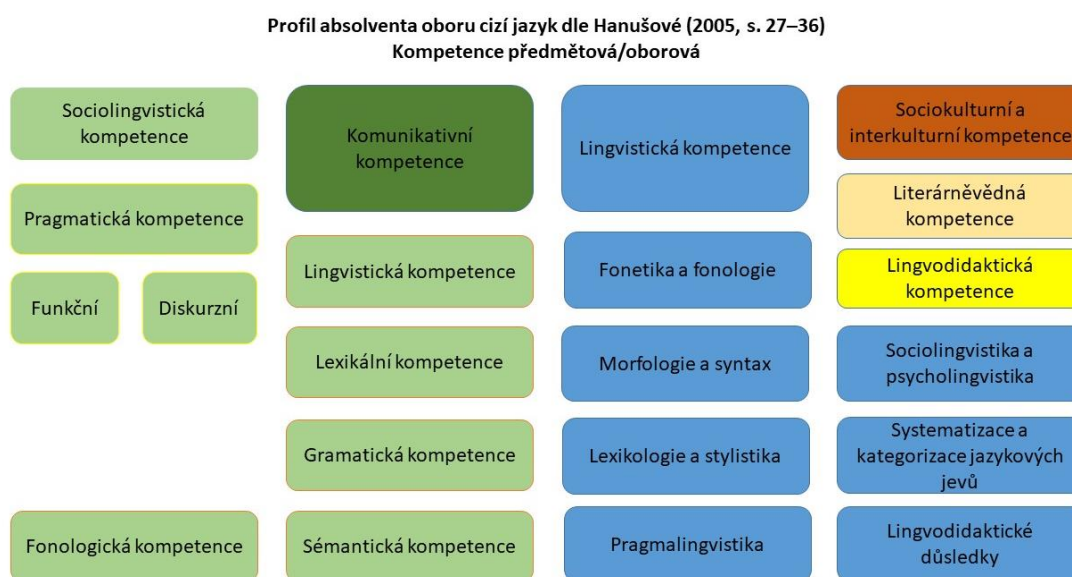
Na profesní kompetence učitele cizího jazyka lze nahlížet ve dvou rovinách; v rovině pregraduální přípravy budoucího učitele cizího jazyka a v rovině vykonávání samotné profese učitele cizího jazyka v praxi. V obou rovinách jsou však budoucí učitel i učitel v praxi považováni za aktivní uživatele cílového jazyka. Dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (COE, 2006) se v rovině pregraduální přípravy kompetence uživatele cizího jazyka a studenta dělí na *obecné kompetence* a *komunikativní jazykové kompetence*. Učitel je v kontextu výuky cizího jazyka považován za aktivního uživatele cizího jazyka. Obecné kompetence jsou dále rozděleny na „*deklarativní znalosti (savoir)*“, „*dovednosti a praktické znalosti (know-how, savoir-faire)*“, „*existenciální kompetence (savoir-*être*)*“ a „*schopnost učit se (savoir-apprendre)*“. Tyto obecné kompetence, dovednosti a schopnosti jsou aktivovány dle potřeby jejich uživatele a jejich míra osvojení ovlivňuje úspěšnost výkonu, což lze považovat za všeobecný předpoklad k úspěchu práce učitele. Komunikativní jazykové kompetence studenta jako uživatele jazyka jsou v referenčním rámci rozděleny následovně: „*lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence*“. Lingvistické kompetence jsou dále děleny na kompetenci „*lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou*“ (COE, 2006).

Jako stěžejní pro tuto disertační práci je kromě modelu profesních kompetencí dle Vašutové (2004, s. 105; 2013, s. 12–14) také z něj vycházející profil absolventa oboru cizí jazyk dle Hanušové (2005, s. 27–36), která detailněji definuje profesní kompetence učitele cizího jazyka. Kompetenci oborově předmětovou z výčtu dle Vašutové dále rozděluje na dílčí „*komunikativní*“ kompetenci, „*lingvistickou*“ kompetenci, „*sociální*

a interkulturní“ kompetenci, „literární“ kompetenci a „lingvodidaktickou“ kompetenci. Nutno podotknout, že lingvistická kompetence může být definována také jako součást komunikativní kompetence a dělí se na další kompetence, jmenovitě „lexikální, gramatickou, sémantickou a fonologickou“. Do komunikativní kompetence se dále zahrnuje také „sociolingvistická“ a „pragmatická“ kompetence (Hanušová, 2005, s. 29). Do lingvistické kompetence lze zahrnout vědomosti a dovednosti z následujících oblastí; „fonetika, fonologie, morfologie, syntax, lexikologie a stylistika, pragmalingvistika, sociolingvistika, psycholingvistika, systematizace a kategorizace jazykových jevů a lingvodidaktické důsledky“ (Hanušová, 2005, s. 36). Komunikativní kompetence se ve všeobecnější rovině objevuje v původním modelu dle Vašutové (viz tabulka č. 1 níže), avšak není totožná s dílčí úpravou v návrhu dle Hanušové (viz obrázek č. 2 níže). Pro přehlednost jsou oba modely uvedeny pod sebou.

Model profesního standardu učitele dle Vašutové (2004, s. 105; 2013, s. 12–14)	
1	kompetence předmětová/oborová
2	kompetence didaktická a psychodidaktická
3	kompetence obecně pedagogická
4	kompetence diagnostická a intervenční
5	kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
6	kompetence manažerská a normativní
7	kompetence profesně a osobnostně kultivující

Tab. 1: Model profesního standardu učitele dle Vašutové



Obr. 2: Profil absolventa oboru cizí jazyk dle Hanušové (vlastní tvorba)

Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (COE, 2006, s. 13, 120) se sociolingvistické kompetence vztahují k „sociokulturním podmínkám užívání jazyka a svou vnímavostí ke společenským konvencím (zdvořilostním pravidlům; normám řídícím vztahy mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami; jazykové kodifikaci určitých základních rituálů v životě společenství) ovlivňuje sociolingvistická komponenta naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují. Jevy, které jsou zde projednány, se váží k používání jazyka, a jinde pojednány nejsou: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk (regionální, cizí atd.).“

Komunikativní kompetence kromě tří komponent, tj. *lingvistické kompetence*, *sociolingvistické kompetence* a *pragmatické kompetence* (COE, 2006, s. 13) zahrnuje také kompetenci strategickou, diskurzí a „*fluency*“, jak uvádí Hedge (2000, cit podle Hanušová, 2005 s. 28). Diskurzí kompetence a fluency jsou však zahrnuty v pragmatické kompetenci dle dělení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (COE, 2006, s. 125). Pragmatická kompetence obsahuje také funkční kompetenci, do které spadá schopnost uživatele jazyka použít jazyk jako nástroj pro daný účel, např. „*popis, vysvětlení či vyjadřování postojů atd.*“ (Hanušová, 2005, s. 29; COE, 2006, s. 125).

### 3.1 Profesionální kompetence učitele AJ

Pravděpodobně nejobsáhlejší a zároveň nejsoudržnější popsaný koncept kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ představují Spilková et al. z Katedry anglistiky a amerikanistiky na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice v podobě *Kompetenčního profilu učitele anglického jazyka*, kde je profil aktivně využíván v pregraduální přípravě budoucích učitelů AJ. Podobně jako v případě rámce profesionálních kvalit učitele dle Tomkové et al. (2012) i zde v profilu učitele AJ autoři předkládají nástroj k reflexi určený budoucím učitelům i učitelům, který je obsahově rozdělený do těchto oblastí:

1. „*plánování výuky*,
2. *komunikace a vytváření prostředí pro učení: komunikativní dovednosti, rozvíjení pozitivního klimatu třídy, příprava podnětného materiálního prostředí*,
3. *řízení učebních procesů: metody, techniky a strategie výuky, podpora učení žáků*,
4. *hodnocení žáků*,
5. *reflexe výuky*,

6. *kontext výuky,*

7. *profesní rozvoj*“ (Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Odborné požadavky na výkon profese učitele AJ, kterými se dále budeme hlouběji zabývat, vycházejí přímo z výše uvedených modelů, především z modelu profilu učitele AJ dle Spilkové et al. (nedatováno) a absolventa oboru cizí jazyk dle Hanušové (2005), ale také ze standardů dle Vašutové (2013) a Tomkové et al. (2012). Na profesní kompetence učitele AJ budeme dále nahlížet v rovině pregraduální přípravy, což vyžaduje popis profesního profilu učitele AJ, který je zároveň profilem absolventa učitelství AJ.

Tento profil absolventa učitelství AJ by měl obsahovat ucelený rámec znalostí a dovedností z oboru, které si budoucí učitel AJ osvojí během pregraduální přípravy, a to v takovém rozsahu a hloubce odpovídající aktuálním i budoucím potřebám stupně školy, na které bude předmět vyučovat (Vašutová, 2013, s. 12; Hanušová, 2005, s. 27). Kromě popisu jednotlivých kompetencí a jejich významu je také žádoucí popsat disciplíny, které budoucí učitelé absolvují v rámci pregraduální přípravy, a které tyto kompetence rozvíjejí. V dalších kapitolách teoretické práce a v části práce věnované výstupům při konstrukci vlastního modelu profesního profilu učitele AJ budeme navazovat na Vašutovou (2013), Hanušovou (2005), Spilkovou et al. (nedatováno) a vycházet z návrhu rámce 14 kompetencí učitele dle MŠMT ČR (MŠMT, 2023b).

Pro pregraduální přípravu všech učitelů jsou důležité klíčové dovednosti, které svou pedagogickou činností učitel u žáků rozvíjí později v praxi. Tyto klíčové kompetence jsou uvedeny v rámcových vzdělávacích programech, kterých je v České republice k dispozici několik dle úrovně vzdělávání. Pro účely této práce jsou důležité zejména RVP pro základní vzdělávání (ZV) a RVP pro gymnaziální vzdělávání (GV), ve kterých je uvedeno, že učitel u žáků rozvíjí následující „*vědomosti, dovednosti a postoje*“:

- *„kompetence k učení,*
- *kompetence k řešení problémů,*
- *kompetence komunikativní,*
- *kompetence sociální a personální,*
- *kompetence občanská,*
- *kompetence pracovní,*
- *kompetence digitální.*“ (VÚP, © 2007, s. 7; MŠMT, 2021b<sup>23</sup>).

---

<sup>23</sup>V roce 2021 došlo ke změně znění oddílu o klíčových kompetencích v RVP ZV a RVP GV a soubor klíčových kompetencí byl aktualizován o digitální na „...*základě konceptu průřezového rozvoje digitální*



Na základě RVP ZV byly zpracovány také standardy pro základní vzdělávání v anglickém jazyce, které rozlišují výstupní jazykové znalosti a dovednosti žáků na prvním a druhém stupni základní školy v ČR, k nimž by měl učitel AJ ve své učitelské činnosti směřovat (Lexová et al., 2013).

Součástí klíčových kompetencí žáka jsou také dovednosti pro 21. století, které jsou definovány jako soubor takových znalostí a dovedností, jež jedinec potřebuje k úspěšnému začlenění do moderní společnosti, být produktivní a uspět na trhu práce dnes i v budoucnu (Wagner, 2008, cit. podle Jůvová, 2023, s. 10). Dovednosti pro 21. století zahrnují následující dovednosti:

- *„kreativita a inovativnost,*
- *kritické myšlení,*
- *schopnosti řešení problémů,*
- *komunikace a spolupráce,*
- *informační a mediální gramotnost,*
- *dovednosti pro život a kariéru,*
- *flexibilita a adaptabilita,*
- *iniciativa a samostatnost,*
- *sociální a interkulturní dovednosti,*
- *produktivita a spolehlivost,*
- *vedení a zodpovědnost“* (BFK, 2019, s. 4–8; Jůvová, 2023, s. 10).

Vašutová (2004, s. 105; 2013, s. 12–14) se ve svém návrhu profesního standardu soustředila na učitele odborných předmětů dle potřeb pro SOŠ či SOU. Vzhledem k zaměření této disertační práce pracujeme s potřebami konkrétního oboru – cizí jazyk: anglický jazyk na úrovni ZŠ nebo SŠ. Vzhledem k potřebám současné i budoucí školy je kompetenční model dle Vašutové (2004, s. 105; 2013, s. 12–14) autorem disertační práce obohacen o kompetenci *digitální* (více v kapitole 3.1.2). V následujících kapitolách teoretické části práce jsou popsány jednotlivé profesní kompetence učitele AJ z hlediska

---

*gramotnosti dětí a žáků, který se ověřoval v letech 2019-2020 v mateřských, základních a středních školách v ČR“* (MŠMT, 2021b).

požadavku na výkon profese, užití vybraných teorií sociolingvistiky, včetně příkladů rozvíjejících disciplín v rámci pregraduální přípravy učitelů AJ na vysoké škole.<sup>24</sup>

### 3.1.1 Sociolingvistika ve vztahu k profesním kompetencím učitele AJ

Sociolingvistika je jazykovědná disciplína, která se věnuje zkoumání jazyka a jeho užití ve vybraných situacích analyzovaných z perspektivy společenských aspektů. Školní prostředí a třídu považovat za jednu z těchto specifických kontextů. Při zkoumání jazyka se provádí analýza konkrétní situace a zároveň se nahlíží na širší rámec, v němž dochází k produkci jazyka. Sociolingvistika si při tomto multidisciplinárním přístupu bere inspiraci nejen z oblasti lingvistiky a sociologie, ale i z dalších oborů, jako je například psychologie. Základním předpokladem pro sociolingvistický výzkum je hluboké porozumění sociálnímu systému a jeho vztahu k jazykovému systému, neboť jazyk a společnost jsou vzájemně provázané (Crystal a Davy, 1969; Crystal, 1972; Gumperz, 1999; Stockwell, 2002; Gavora, 2005).

Vzhledem k tomu, že tato disertační práce je zaměřena na problematiku rozvoje profesních kompetencí učitelů AJ z pohledu užití sociolingvistických teorií, komunikace ve výuce AJ byla stanovena jako primárně zkoumaný jev. Teoretická východiska, rozpracovaná v dalších kapitolách práce, stavíme do kontextu pojetí role komunikace ve třídě dle Gavory (2005, s. 29), který uvádí, že „...komunikace je základní prostředek pro realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a non-verbálních projevů učitele a žáků, třída, ve které by se nekomunikovalo, by byla mrtvá, a dále že komunikace ve třídě je nevyhnutelnou podmínkou vyučování.“ Je důležité zmínit, že náhled Gavory (2005, s. 28–29) na komunikaci ve školním prostředí byl pro autora stěžejním při realizaci této disertační práce. V kontextu profesního profilu učitele AJ každá z kompetencí obsahuje výčet činností, které učitel ve své práci vykonává. Tyto činnosti mají v rámci jednotlivých kompetenčních požadavků jednu společnou oblast: *komunikaci se žáky ve výuce*. Komunikaci se žáky ve výuce budeme dále zkoumat jako ústřední jev a z pohledu sociolingvistiky zhodnotíme roli komunikace v profesním profilu učitele AJ.

---

<sup>24</sup> Příklady disciplín a jejich názvů jsou přejaty z informačního systému STAG na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci z vybraných bakalářských nebo navazujících magisterských studijních programů zaměřených na vzdělávání a/nebo učitelství konkrétního oboru/předmětu a z korespondujících akreditačních spisů a slouží pouze pro demonstrativní účely této disertační práce.

### **3.1.1.1 Komunikace v profesních kompetencích učitele AJ**

V rámci školního prostředí ve třídě lze pozorovat mnohé způsoby jazykové komunikace, všechny lze charakterizovat jako sociální komunikaci (Gavora, 2005, s. 28). V této souvislosti budeme dále nahlížet na účastníky komunikace ve třídě, konkrétně ve výuce AJ, jako na partnery v interakci a pro účely této práce se budeme zaměřovat především na verbální komunikaci.

Učitel komunikuje s žáky ve výuce kterékoli předmětu od chvíle, kdy vstoupí do třídy a po celou dobu trvání výuky. Stejně tak žáci komunikují s učitelem či s jinými žáky ve třídě. Gavora (2005, s. 28) nahlíží na komunikaci ve třídě jako na formu interpersonální komunikace a uvádí základní charakteristiky komunikace mezi učitelem a žáky: „...*komunikace a vyučování, vztahy mezi komunikujícími, skryté učební osnovy a sociální konstrukce života*“ (Gavora, 2005, s. 28–33). V komunikaci učitel–žák ve výuce dochází také ke stanovení pravidel komunikace, většinou učitelem (srov. autokratická a liberální pravidla komunikace ve výuce).

Jazyková komunikace mezi jednotlivci slouží k předávání informací. K tomuto účelu využíváme různé jazykové prostředky. Volba těchto jazykových prostředků je plně v pravomoci mluvčích a jejich výběr může být ovlivněn různými faktory, včetně těch kulturních a sociálních. V rámci jazykové komunikace zahrnujeme nejen samotný zvukový projev řeči, ale také gesta, která lze rozdělit do dvou kategorií: *syntaktická gesta*, která doprovázejí verbální řeč, a *autosémantická gesta*, která slouží jako náhrada samotného verbálního projevu (Gavora, 2005, s. 10–11, 15, 28; Krčmová, 2009, s. 11).

Jazyk se projevuje ve dvou základních formách, a to psané a mluvené, což někdy označujeme jako formu psané a mluvené řeči. Zvuková podoba jazyka je známá jako *ortoepie*, zatímco psaná podoba jazyka se nazývá *ortografie*. Jazyk používáme s cílem vyjádřit naše myšlenky, myšlenkové procesy, názory, postoje a vztahy mezi pozorovanými jevy a prožívanými událostmi v našich životech, stejně jako naše reakce na konkrétní situace (Gavora, 2005, s. 28; Krčmová, 2009, s. 10). Tento druh komunikace označujeme jako *vnější řeč*, která má významnou roli ve školním prostředí a je klíčová pro práci učitele. V kontrastu k tomu existuje tzv. *vnitřní řeč* spojená s procesem myšlení v daném jazyce, který není vyjádřen ve formě mluvené řeči. Tento fenomén je každému jednotlivci dobře znám a je zcela přirozený, zejména v rámci mateřského jazyka, kdy je každý jedinec schopný „*hovořit sám pro sebe*“ nebo „*myslet potichu*“. V kontextu cizího jazyka nebo dalšího jazyka, který není mateřský, je toto vnímáno jako výzva a rozvoj kritického myšlení žáků v cizím jazyce se stává jedním z cílů cizojazyčné výuky (Dong, 2006, s. 23).

Řeč se využívá ke komunikaci, slouží k předání informací, přičemž obsah těchto informací je tvořen strukturovaným jazykovým systémem. V mluvené řeči se tento obsah projevuje formou zvukového projevu, zatímco v psané řeči se realizuje formou písemného projevu. Vzhledem k zaměření této práce se více soustředíme na mluvenou řeč než na psanou formu řeči. Výběr a použití výrazových prostředků spolu s tempem, kterým mluvčí hovoří, mají značný vliv na schopnost přenosu obsahu mluvené řeči. Mluvený projev můžeme na základní úrovni klasifikovat do dvou základních forem: monologu a dialogu. Monolog představuje situaci, kdy mluvčí produkuje řeč samostatně, ačkoliv monologový projev může být někdy připraven předem (to není podmínkou ani očekáváním), a může tak vykazovat určitou míru formálnosti a strnulosti. Dialog, na druhé straně, reprezentuje interakci mezi dvěma mluvčími, bývá často dynamický a obtížně předvídatelný. Obě formy, monolog i dialog, jsou běžné ve školním prostředí, zejména ve výuce, a představují každodenní situace, se kterými se učitel i žáci aktivně setkávají (Duda, 2012, s. 27; Morávek a Müllerová, 1976; Gavora, 2005; Krčmová, 2009, s. 11).

Úspěšnost komunikace v činnostech učitele je klíčová a je proto důležité, aby si byl učitel vědom aspektů komunikace, které ji ovlivňují. Jak bylo několikrát naznačeno, význam slova a jeho skutečný význam jsou determinovány konvencemi a kontextem, v němž byl jazyk použit. Jazykové konvence se obvykle rozkládají na dvě složky, buď inherentní, nebo záměrně vytvořené, které jsou však vždy ovlivňovány společenskými faktory. Naopak jazyková kontextualita je situační povahy a má významný vliv na výběr jazykových prostředků, které spojují zvukový výraz s přidruženým významem jazykového znaku. Pro efektivní komunikaci mezi všemi účastníky komunikace je klíčové dosažení vzájemného porozumění. To zahrnuje akceptování sdělení posluchačem v takové podobě, jak bylo zamýšleno tím, kdo ho vyjádřil. Projev slov je realizován pomocí takzvaného „čláňkovaného jazyka či řeči“, což lze vnímat jako reprezentaci významu obsahu. Přenos informací mezi komunikujícími stranami probíhá skrz „komunikační kanál“, kterým se zakódované sdělení dostává k posluchači. Ten má následně úkol dekodovat přijatou zprávu. Úspěšným dekodováním dojde k vzájemnému porozumění a ideálně následnému zpětnému přenosu informace stejným kanálem, kdy se opět využije čláňkovaný jazyk a jeho kódování (Gavora, 2005, s. 11; Krčmová, 2009, s. 12).

Ve vztahu k činnostem učitele AJ a požadavkům na výkon těchto činností je nutné komunikaci zdůraznit v profesním profilu učitele AJ.

## **Komunikace ve vztahu k oborově-předmětové kompetenci**

Gavora (2005, s. 30) uvádí čtyři aspekty komunikace ve třídě jako základní charakteristiky komunikace mezi učitelem a žákem: „...*komunikace a vyučování, vztahy mezi komunikujícími, skryté učební osnovy a sociální konstrukce života*“. V případě prvního aspektu týkajícího se vyučování můžeme učivo ve výuce komunikovat v libovolné podobě za předpokladu zvládnutí jeho obsahové stránky (Gavora, 2005, s. 30).

Zmíněné požadavky lze zařadit v profesním profilu učitele AJ do kompetence oborově-předmětové, jelikož zcela zásadním očekáváním v tomto profilu je učitelovo osvojení systematických znalostí a praktických dovedností z oboru cizí jazyk – AJ minimálně v takovém rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám výuky předmětu AJ na daném stupni školy (např. II. stupeň ZŠ, nebo SŠ). Učitel AJ se řídí příslušnými kurikulárními dokumenty národními a školními (RVP, ŠVP) a vykazuje schopnost transformace informací z jiných relevantních vědních disciplín a dalších oborů do obsahu vzdělávání ve vyučovaném předmětu cizí jazyk – AJ. Učitel AJ má schopnost nacházet souvislosti mezi jinými obory a vědními disciplínami a vytvářet efektivní mezipředmětové vztahy a je samostatný ve vyhledávání aktuálních informací a trendů ve vlastním oboru i příbuzných vědních disciplínách (Vašutová, 2004, s. 105; Hanušová, 2005, s. 27; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Rozvíjející předměty v pregraduální přípravě lze dělit na lingvistické disciplíny a disciplíny literárněvědné a sociokulturní. Mezi lingvistické disciplíny patří: úvod do lingvistiky, morfologie, syntax, textová analýza, lexikologie, fonetika a fonologie, sociolingvistika. Do disciplín literárněvědných a sociokulturních řadíme: literaturu anglicky mluvících zemí, realie anglicky mluvících zemí, dějiny anglicky mluvících zemí, umění v anglicky mluvících zemích (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

## **Komunikace ve vztahu k didaktické a psychodidaktické kompetenci**

Gavora (2005, s. 30) uvádí, že aspekt komunikace ve vyučování platí také v rámci užití vyučovacích metod, které učitel zvolí k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Mezi znalosti a dovednosti, které však učitel AJ musí ovládat v rámci didaktické a psychodidaktické kompetence a které komunikuje ve výuce, patří „...*osvojení rozmanitých výukových metod*“ a strategií vyučování a učení a jejich vhodná praktická aplikace do výuky předmětu AJ s ohledem na strategie pedagogických postupů stanovené ředitelem školy (MŠMT, 2023b, s. 8). Učitel dovede pružně adaptovat „*metodický soubor*“ a formy

výuky vzhledem k potřebám žáků, školy a komunity a dovede implementovat dovednosti a znalosti z oblasti výchovy k podnikavosti a rozvíjení smyslu pro iniciativu a podnikání (Duda et al., 2017). Učitel AJ dovede stanovovat dlouhodobé, krátkodobé i dílčí vzdělávací cíle, cíle výukové činnosti a strategie jejich dosažení a ověřování, je kreativní při tvorbě vlastních vzdělávacích projektů a jejich implementace do výuky vycházející ze vzdělávacích potřeb žáků. Učitel AJ dobře zná vzdělávací program oboru/předmětu cizí jazyk – AJ a relevantní národní i mezinárodní kurikulární dokumenty. Učitel AJ vykazuje znalosti z oblasti hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, dbá na individuální potřeby žáků a školy při volbě hodnotících nástrojů a vhodných motivačních prostředků pro učení žáků. V poslední řadě zná a volí vhodné podpůrné systémy pro učení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám (Duda et al., 2017; Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; MŠMT, 2023a, s. 14, MŠMT, 2023b, s. 8; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty v pregraduální přípravě lze zařadit následující disciplíny: obecnou didaktiku, školní didaktiku, didaktiku cizího jazyka, didaktiku AJ, AJ v kurikulu ZŠ, management třídy a školy, AJ ve školní praxi, žák sekundární školy/primární školy (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

### **Komunikace ve vztahu k pedagogické kompetenci**

Komunikace je ústředním jevem procházejícím všemi profesními kompetencemi v profesním profilu učitele AJ. Komunikace probíhající ve třídě mezi učitelem a žákem podléhá několika faktorům, které ji ovlivňují a v konečném důsledku determinují komunikační úspěšnost. To, co učitel říká, nemusí nutně být pochopeno žáky tak, jak učitel zamýšlel. Učitel svou komunikaci ve třídě přizpůsobuje dle aktuálních potřeb, například dle potřeb výuky, a tomu uzpůsobuje jazyk, který k danému účelu používá. Učitel musí důkladně zvažovat formulaci svých myšlenek v L1, a v případě učitele AJ také v L2, což může mít dopad na porozumění žáků. Především v rámci pedagogické kompetence je důležité, aby učitel komunikoval správně, s citem, jelikož se od něj požaduje porozumění a znalosti podmínek vzdělávání a výchovy na dané škole či stupni, znalosti psychologických, sociálních a multikulturních a jiných aspektů vzdělávání a výchovy, které transformuje do své pedagogické činnosti. Dále se od učitele AJ očekává aktivní zájem, podpora a snaha o rozvoj mimoškolních a zájmových aktivit žáků, „...vytváření pozitivního, emočně vyrovnaného prostředí vhodného pro učení“ a navazování a upevňování lidských vztahů. Učitel AJ vytváří v hodinách AJ pozitivní klima třídy i pozitivní, přátelskou

a pracovní atmosféru se vzájemným respektem v rámci dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Dále se aktivně zapojuje do dění školy a podílí se na tvorbě pozitivního klimatu školy. V neposlední řadě učitel AJ, jako každý učitel, zná práva dítěte/žáka v ČR, tato práva ve své pedagogické praxi vždy respektuje a jedná podle nich (Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty pedagogické kompetence v pregraduální přípravě patří následující disciplíny: obecná pedagogika, pedagogická psychologie, sociální psychologie, profesní etika, pedagogika volného času, srovnávací pedagogika, interkulturní aspekty vzdělávání, teorie a metodika výchovy, psychologie a patopsychologie, biologie žáka (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

### **Komunikace ve vztahu k diagnostické a intervenční kompetenci**

Činnosti učitele AJ vycházející z profesních požadavků spadajících do diagnostické a intervenční kompetence mají charakter předcházení vzniku nebo řešení problémových situací či nevhodného chování žáků. Učitel AJ využívá své znalosti a dovednosti k diagnostice vztahů ve třídě a situací, které nastanou, a dokáže správně situaci řešit. Většinou k tomu potřebuje efektivní komunikaci, bez níž se minimálně v intervencích neobejde. Důležitým předpokladem pro úspěšné vykonávání učitelské profese je, že učitel zná své žáky nebo žáky, které vyučuje, jejich specifické vlastnosti, individuální požadavky na učení a aplikuje své znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky a intervenční dovednosti tak, aby zajistil efektivní průběh procesu učení každého žáka. Dále je schopen identifikovat rozdílnosti mezi žáky, poruchy učení a individuální potřeby v oblasti podpory učení a dokáže pracovat s nadanými žáky, stejně tak s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami či s žáky s poruchami učení, a dokáže efektivně integrovat všechny žáky do aktivit v rámci výuky AJ. V současné tzv. digitální době je důležité, aby byl učitel AJ bystrý a vysoce citlivý „*pozorovatel chování dětí*“, především z důvodu prevence a včasné detekce psychologicky patologických jevů, jako například šikany, kyberšikany ve třídě, škole i online prostředí, týrání apod. (Kopecký, Krejčí, Mikulcová, Szotkowski, Voráč, 2021; Kopecký, Kubala, Szotkowski, 2022). Očekává se, že učitel AJ také ví, jak se zachovat, umí navrhnout řešení, dokáže žákům poradit (Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; Şanlı a Karakuş, 2023, s. 39–54; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

V rámci intervenční kompetence učitel AJ disponuje znalostmi širokého spektra výchovných problémů ve škole, výchovných situací ve třídě, především ve výuce AJ a disponuje dovednostmi řešit problémové situace, aplikovat a použít prostředky pro řešení kázeňských problémů ve své výuce, třídě či v rámci školy. Vnáší a aplikuje principy sociální rovnosti, genderové rovnosti a multikulturní citlivosti a tolerance vůči druhým do výuky AJ a každodenního působení ve škole, má schopnost identifikace situace či chování protichůdným směrem ze strany žáků či jiných osob ve třídě či škole a schopnost adekvátního a včasného zásahu či nápravy. Učitel také aktivně vytváří pozitivní klima školy a třídy (Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; Şanlı a Karakuş, 2023, s. 39–54; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty v pregraduální přípravě patří: pedagogická diagnostika, sociální psychologie, psychologie a patopsychologie, obecná didaktika, management třídy a kázně (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

### **Komunikace ve vztahu k sociální, psychosociální a komunikativní kompetenci**

Způsob, jakým učitel AJ komunikuje, ovlivňuje efektivitu jeho činností i z hlediska požadavků sociální, psychosociální a komunikativní kompetence. Komunikativní kompetenci není třeba izolovat od ostatních kompetencí, jelikož jde o ústřední činnost učitele procházející všemi kompetenčními požadavky. Pokud požadujeme po učiteli AJ, aby vytvořil a udržoval zdravé, příjemné a pozitivní pracovní klima ve třídě vhodné pro individuální i skupinovou práci, učení i socializaci mezi žáky, potřebuje k tomu správné komunikační prostředky. Ve spojitosti s činnostmi v rámci diagnostické a intervenční kompetence učitel AJ zná sociální vazby a vztahy mezi žáky, učiteli (i mimo školu) a dokáže je využít k prospěchu své činnosti ve škole a třídě, řídí se zásadami etického a slušného chování, altruismu a dodržuje zásady lidských práv a nikoho nediskriminuje a tím jde příkladem nejen žákům, ale i svému okolí. Dovede také rozeznat nebezpečné situace ve školním prostředí a použít adekvátní metody zásahu k řešení situace a aktivně se zapojuje do spolupráce s rodiči žáků a pracovníky sociálních a jiných zařízení, je podporou a rádcem při řešení problémů v rámci výchovy v rodině. V rámci komunikativní kompetence lze očekávat, že učitel AJ zná a umí uplatnit efektivní způsoby pedagogické komunikace ve třídě i škole i mimo školu, zná bohatou škálu komunikativních prostředků a využívá ji s ohledem na potřeby žáků a vzhledem k dané situaci (Vašutová, 2004,



s. 105; Gavora, 2005; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty v pregraduální přípravě patří: pedagogická diagnostika, sociální psychologie, psychologie a patopsychologie, obecná didaktika, didaktika AJ, pedagogická komunikace, komunikace ve třídě, angličtina ve škole (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

Zmiňovaná škála komunikativních prostředků učitele AJ je bilingvní, v mateřském i cílovém jazyce a dle situace, kontextu a konkrétní činnosti učitel AJ užívá jazyk vhodný k danému účelu. Tento jev nazýváme jazykovou alternací nebo také střídáním jazykových kódů v komunikaci (více v podkapitolách 3.1.1.2 a 3.1.1.3 níže).

### **3.1.1.2 Jazykové kódy v komunikaci**

Mezi významné badatele v oblasti sociolingvistiky patří Basil Bernstein, který byl sociologem, psychologem, jazykovědcem a pedagogem. Bernstein svou teorií „*jazykových kódů*“ dokázal, že způsob, jakým je jazyk používán, se liší v závislosti na několika sociologických faktorech, jako jsou sociální třída, geografický původ a další. Ve svém výzkumu (Bernstein, 1971) využil tzv. Brandisův index sociální třídy a prostřednictvím něj analyzoval užívání gramatických kategorií mluvčích spadajících do tzv. dělnické třídy a střední třídy v Anglii. Bernstein ve svém konceptu rozlišuje dva jazykové kódy: „*omezený kód*“ a „*propracovaný kód*“.<sup>25</sup> V případě omezeného kódu mluvčí častěji užívají krátké věty, jednoduché gramatické struktury a jednoduché výrazy, které bývají často neexplicitní a sémanticky nejednoznačné. Zpravidla se omezený kód také vyznačuje omezeným počtem přídavných jmen (Bernstein, 1971). Naopak při použití propracovaného kódu mluvčí častěji užívají komplexní větné struktury s různorodými gramatickými prvky. Důrazně používají množství přídavných jmen a příslovčí, aby explicitně vyjádřili své myšlenky (Bernstein, 1971; Knausová, 2002). Při ověřování teorie na jednom z výzkumných šetření realizovaných v ČR bylo zjištěno, že Bernsteinova teorie je platná, jelikož žáci ze školních tříd, kteří tvořili výzkumný soubor, prokázali vyšší míru užití omezeného kódu, pokud pocházeli ze sociálně slabších rodin (Knausová, 2002).

Nutno podotknout, že zmiňovaný výzkum se zaměřoval na sociální rozdíly mezi žáky, zkoumal jazyk v písemné podobě a pro sběr dat byl využit nástroj sestavený autorou výzkumu v podobě zpracování domácího úkolu žáky. Bernsteinova studie zkoumá

---

<sup>25</sup>Z originálu v angličtině „*restricted code*“ a „*elaborated code*“, (překlad autora). Někteří autoři užívají termíny omezený a rozvinutý kód (Knausová, 2002).

vztahy mezi užíváním jazyka a sociální třídou, což je aspekt, na který se tato disertační práce nezaměřuje. Ve vztahu k užití jazyka ve výuce AJ učitelem a žáky není záměrem této práce zkoumat rozdíly v sociálních poměrech mezi žáky. Bernsteinův koncept jazykových kódů má však klíčovou roli pro tuto práci ve vztahu k užití jazyka ve výuce AJ především z pohledu učitele. V komunikaci s žáky ve výuce AJ učitel záměrně či nevědomě volí jazyk, který lze klasifikovat podobně jako omezený a propracovaný kód. V rámci činností vykonávaných učitelem AJ během výuky předpokládáme, že učitel AJ primárně komunikuje s žáky v angličtině, podává jim instrukce a k těmto účelům se opírá o specifickou jazykovou produkci. Pokud přistoupíme na Bernsteinovu klasifikaci jazykového kódu a aplikujeme ji na jazyk, který učitel používá v komunikaci s žáky ve výuce AJ, lze předpokládat, že při běžných instrukcích, zadávání úkolů a popisu aktivit ve výuce AJ učitel užívá gramaticky správný a logicky uspořádaný jazyk tak, aby mu žáci porozuměli. Ve výuce AJ v prostředí třídy k těmto účelům učitel AJ využívá rozvinutého jazykového kódu, který je explicitní, standardní a není determinován předchozí zkušeností příjemce informací (žáka) (Bernstein, 1971; Knausová, 2002).

V kontrastu s výše uvedeným tvrzením jsou ovšem činnosti učitele AJ vykonávané za účelem budování pozitivních vztahů s žáky, pozitivní a přátelské atmosféry a dobrého klimatu. Užití striktně rozvinutého jazykového kódu by mohlo zapříčinit selhání v těchto činnostech z hlediska dlouhodobé udržitelnosti jejich efektů. Často se stává, že si učitel AJ buduje se svými žáky specifické prostředí zaměřené na AJ a vše, co se AJ týká. V rámci rozmanitých aktivit, které ve výuce AJ s žáky vyučující realizuje, využívá i prostředí třídy, uspořádání nábytku apod. Uveďme příklad, kdy učitel AJ může mít s žáky dohodnuty specifické názvy pro určitá místa ve třídě, které přirozeně vyplynuly z výuky (např. koberec v zadní části třídy bude nazýván „*chillzone*“, nebo určitým místům ve třídě může být přiřazena barva a název zóny, např. „*green zone*“ označuje odpočinkovou zónu, „*orange zone*“ označuje naopak zónu učení, „*shipwrecker*“ je deník nedoručených domácích úkolů apod.). Pokud učitel AJ požádá žáka: „*Peter, go to the green zone and bring me the shipwrecker, please*“, jen žáci z dané třídy, případně jiní žáci blízcí zmíněnému učiteli či jeho žákům budou vědět, co se po nich vyžaduje, co daná slova znamenají, a nikdo jiný požadavku nebude rozumět. Na uvedených příkladech je zřejmé, že učitel AJ s žáky využívá omezený jazykový kód, protože se nesoustředí na gramatickou rozvinutost řeči, ale záleží mu spíše na společné a předchozí zkušenosti účastníků komunikace, je užit spíše neformální a nestandardní jazyk (Bernstein, 1971; Knausová, 2002).

### 3.1.1.3 Jazyková alternace v komunikaci ve výuce AJ

Soustředíme se na jazykovou alternaci z pohledu učitele AJ. Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme na výuku AJ, nelze opomenout skutečnost, že v činnostech učitele AJ ve výuce AJ dochází k užití dvou jazyků současně: českého a anglického (L1 a L2). V literatuře se mateřský jazyk označuje jako L1 a AJ jako cílový se označuje L2, nebo někdy také TL (Atkinson, 1993; Harmer, 2007; Ur, 2009; Scrivener, 2011). Tyto jazyky, které nazýváme kódy, v průběhu výuky alternují podle potřeb vycházejících z didaktické přípravy či situací, které vzniknou během výuky. Koncept střídání jazyků v rámci výuky cizího jazyka se označuje termínem „*code-switching*“ a podobně jako instrukce v průběhu výuky úzce koresponduje s termínem „*classroom language*“ (Harmer, 2007; Ur, 2009, s. 16, 227; Scrivener, 2011, s. 58, 64). Užití mateřského jazyka ve výuce AJ je do jisté míry kontroverzní téma a má své zastánce i odpůrce. Opodstatnění užití L1 lze spatřit například v případě vysvětlování gramatických jevů, nebo při zadávání instrukcí složitějšího charakteru. Je doporučeno, aby učitel AJ přistupoval k užití L1 ve výuce AJ citlivě a postupně spíše než zbrkle na úkor užití AJ. Učitel AJ volí přechod do L1 v případech, kdy si neví rady, jak dál, když žáci nerozumí výkladu v L2, nebo pokud učitel cílí na hlubší pochopení a motivaci žáků, pokud žák nezná výraz a jeho význam, a v neposlední řadě také v případech vztahujících se k řešení kázeňských problémů ve třídě. V některých případech se učitel AJ uchýlí k užití L1 z důvodu únavy nebo chybějící sebedůvěry ve vlastní znalosti a dovednosti v AJ (Atkinson, 1993, s. 14; Cook, 2008).

Komunikace ve výuce AJ probíhá ideálně v AJ, předpokládejme však, že probíhá z části také v češtině. Z pohledu alternace kódů ve výuce AJ je nutné si tedy uvědomit, že výuka AJ v české škole je bilingvním prostředím, jelikož se zde objevuje užití mateřského (L1) i cílového jazyka (L2). Nejedná se ovšem o prostředí, v němž dochází k bilingvní alternaci kódů (Poplack, 2001; Wei, 2015, s. 264), ale o prostředí, kde v rámci alternací mezi kódy mluvčí užívají či alternují mezi L1 a L2 konsekutivně za sebou dle potřeby, výsledná řeč není v ČJ ani AJ. Zajímavým aspektem tohoto jevu je, že reakce druhého účastníka interakce nelze předpovědět s ohledem na jeho jazykovou volbu. V nejpravděpodobnějším scénáři bude buď každý účastník interakce konzistentně používat L1, nebo L2 po celou dobu interakce, nebo dojde ke střídání kódů v reakci na předchozí použití kódu jiným účastníkem interakce, na kterého aktuální účastník reaguje. Podobné situace, kdy žáci a potažmo i učitel alternují mezi L1 a L2, jsou ve výuce AJ ve škole zcela běžné (Wei, 2015, s. 362).

Učitel AJ má mnohem více znalostí a dovedností v L2 než žáci, a proto lze jeho alternace do L1 považovat za všeobecně cílenou a plánovanou, v některých případech

dokonce za únikovou strategii. V každém případě se jedná o činnost kontrolovanou, zatímco užití L1 žáky tak snadno kontrolovatelné není. Pokud je v rámci výuky AJ učitelem AJ nastaveno, že je preferováno užití L2, v jistých případech se žáci uchýlí k užití L1. V takových případech není doporučeno násilně zasahovat či dokonce zakazovat, ale spíše motivovat žáky k užití L2 tím, že učitel sám používá L2 a povzbuzuje žáky parafrazovat své myšlenky z L1 do L2 (Cook, 2008, s. 185).

Jazykové kódy, které učitel AJ používá ve výuce ke komunikaci s žáky, mohou mít vliv na žákovu osvojování cizího jazyka, především dle výběru varianty jazyka a kontextu, v němž je užitá. V rámci mateřského jazyka, informální výrazy, regionální varianty a jiné varianty češtiny mohou být využity ke stejným účelům, avšak v mnohem větší míře vzhledem ke geografickému členění ČR a relativně hustému zastoupení různých variant v rámci jazykového kontinua. V rámci cílového jazyka učitelé mohou více inklinovat k formálnější variantě L2, jak je často stanoveno v národních kurikulárních dokumentech a jak je většinou užit v běžně používaných učebnicích a cvičebnicích, což může mít za následek např. opravování výslovnosti žáků (Wyse et al., 2018, s. 75).

Zmíněné koncepty v této podkapitole jsou klíčové pro teoretické uchopení této disertační práce, kdy v empirické části bylo provedeno výzkumné šetření se zaměřením na užití L1 a L2.

#### **3.1.1.4 Teorie komunikační akomodace**

Významnou teorií pro tuto disertační práci je také teorie komunikační akomodace (TKA<sup>26</sup>), která nabízí pohled na užití jazykových prostředků účastníky interakce za účelem vyvážení sociálních rozdílů. TKA se v průběhu desetiletí stala multidisciplinární teorií, ve které jazyk zůstal středem zájmu jako komunikační nástroj a významnou roli v interakci hrají další komunikační symboly. Mezi komunikační symboly patří například způsob oblékání, styl účesu, nošení šperků, v případě žen bychom mohli hovořit také o make-upu (Giles a Ogay, 2007, s. 294).

Ačkoliv společně s gesty tyto symboly komunikace nemusejí být zřejmé při audio zachycení komunikace v pedagogických výzkumech, v posledních desetiletích se při výzkumech konverzace přistupuje, pokud možno, k videozáznamu probíhajících interakcí, kdy je umožněno výzkumníkovi analyzovat audiovizuální záznam komunikace s možností zaměřit se na detaily, které by i při běžném pozorování mohly uniknout. I z těchto

---

<sup>26</sup>V anglickém originále Communication Accommodation Theory (CAT).

důvodů byla pro sběr dat ve výzkumném šetření této disertační práce zvolena metoda videozáznamu (více ve čtvrté fázi výzkumného šetření v empirické části práce).

Z pohledu učitele AJ lze spatřit analogii k teorii komunikační akomodace, jelikož se často stává, že učitel přizpůsobuje svůj styl oblékání a účes, aby tak více zapadl do kolektivu, v krajních případech tak může činit z důvodu získání respektu či obliby, jež jsou však obojí nevyzpytatelné. Dále učitel AJ musí přizpůsobit jazyk instrukcí věku žáků, jejich úrovni znalostí jazyka a slovní zásobě při zadávání úkolů či vysvětlování pravidel aktivity. Při analýze řeči učitele AJ ve výuce, kdy komunikuje s žáky, je třeba brát ohled na principy teorie komunikační akomodace a přistupovat k zachycené komunikaci s předpokladem, že učitel tyto principy ve své řeči aplikuje. Mezi principy TKA řadíme především konverzační strategie konvergence a divergence, kdy „...bylo definováno, že aktéři interakce přizpůsobují své komunikační chování, pokud jde o širokou škálu jazykových prostředků (např. tempo řeči, přízvuk), paralingvistických (např. pauzy, délka výpovědi) a neverbálních prostředků (např. úsměv, pohled) tak, aby se více přiblížili komunikační strategii druhých“ (Giles a Ogay, 2007, s. 294–295). Giles a Ogay (2007) uvádějí jako motiv pro takové jednání touhu získat vzájemné uznání mezi aktéry interakce, což by se ve výuce vzhledem k postavení učitele a žáka a jejich rolí dalo očekávat.

### **3.1.1.5 Konverzace a diskurz ve výuce AJ**

Konverzace je v rámci studia komunikace definována jako proces interakce mezi účastníky komunikace, v rámci něhož probíhá sdělování informací a obsahů výměnou verbálních a neverbálních signálů. Konverzace mezi jednotlivci probíhá v určitém kontextu, za určitých podmínek, zpravidla není veřejná, účastníci nemají předem připravený scénář řeči a jazyková produkce je spontánní. Cílem interakcí však ne vždy musí být výměna obsahu a informací, například jde-li jen o pouhou interakci sloužící jako sociální kontakt, např. hovoříme-li o počasí při čekání na zastávce, avšak témata konverzace nejsou omezena prostředím, v němž ke konverzaci dochází. Styl, výslovnost řeči a obsah interakcí mohou být ovlivněny determinanty vztahujícími se k aktérům konverzace, jako například vzdělání, zaměstnání, bydliště, koníčky apod. (Oreström, 1983, s. 23–24; Spolsky, 1998, s. 16; Válková, 2004, s. 53).

Diskurz a struktura konverzace jsou chápány především ve smyslu tematického ukotvení konverzace účastníky probíhajícími interakcí. Interakce, jež jsou realizovány v určitém časovém úseku v rámci konverzace, jsou podmíněny kontextem prostředí, v němž k nim dochází, a tématem konverzace.

## Typy konverzací

Konverzace lze dělit na monolog a dialog, nebo také dyadickou komunikaci, kterou lze dále rozlišit na soukromou a veřejnou (Duda, 2012, s. 26–27; Morávek a Müllerová, 1976). V rámci pedagogického diskurzu lze komunikaci učitele s žáky ve výuce klasifikovat jako konverzaci dyadickou a zároveň soukromou, neboť neprobíhá na veřejném místě, je polo-spontánní, probíhá tváří v tvář (*face-to-face*) mezi učitelem a alespoň jedním žákem v daném okamžiku. Konverzační styl se může lišit u každého aktéra interakce v užití konkrétních jazykových prostředků, tónu řeči, intonace, hlasitosti a užitím pauzy či specifické slovní zásoby (Tannen, 2005, s. 14). Konverzační styl se chápe jako způsob, jakým je informace v rámci interakce prezentována, a toto pojetí je mnohdy těžko uchopitelné pro příjemce informací a jiné aktéry interakcí. Roli zde může hrát také gender, jelikož rozdíly v konverzačním stylu mužů a žen jsou viditelné a jsou nazývány jako „*gender-lekt*“ (Tannen, 1990; Stockwell, 2002, s. 16–17; Tannen, 2005, s. 15). V této disertační práci nebylo genderové hledisko účastníků konverzace v empirické části zohledňováno.

## Struktura konverzace

V rámci analýzy interakcí ve třídě v rámci výuky AJ je nutno porozumět struktuře konverzace. Jako důležité východisko pro konverzační strukturu a její analýzu považuje autor práci Sackse, Schegloffa a Jeffersona (1974, cit. podle Tůma, 2017), kteří představili základní strukturu konverzace a postavení probíhajících interakcí. Lze rozlišit dva základní typy konverzace: transakční ve smyslu předání informací a interakční ve smyslu navazování vztahů mezi účastníky interakce. Konverzace se vyznačuje vlastní dynamickou strukturou, kde každý účastník interakcí produkuje jazyk ve formě řeči, kterou označujeme jako repliky (Tůma, 2017).

Tyto repliky, nazývané někdy v AJ jako „*speech acts*“, nás přivádějí k náhledu na konverzaci jako na „*speech in action*“, neboli řeč v akci – repliky, někteří dokonce hovoří o diskurzu v akci (Tůma, 2017, s. 29). Na konverzaci je v rámci této práce nahlíženo jako na proces řeči v akci, svou podstatou vyložení významu mnohem blíže diskurzu, v kontextu pedagogického diskurzu se zaměřujeme na průběh interakce mezi učitelem AJ a žáky ve výuce AJ. Aby bylo dosaženo efektivního sběru dat, průběh těchto interakcí byl zachycen ve formě videozáznamu se zvukovou stopou (viz kapitola 8).

## Typy interakcí v konverzaci

Tradiční časové ohraničení procesu konverzace vypadá následovně: interakce je zahájena úvodní replikou, následuje výměna prvotních replik, ustálení sociálního kontaktu,

vyjednávání o tématu, pak se objevuje střed interakční sekvence, za ním následuje střídání replik za účelem uzavření interakce, potom zpětná vazba a konec interakce. Z uvedené základní struktury konverzace lze vyvodit, že kontinuita replik jednotlivých účastníků interakce je produkována v sekvencích, které mohou, ale nemusejí být podmíněny strategiemi střídání replik (Gumperz, 1999).

Základním typem v sekvenční organizaci replik jsou dvojice replik (*adjacency pairs*). Jejich existence se dá přirovnat k akci a reakci, v případě interakce jde o základní jednotku v podobě dvojice, jako například otázka – odpověď (Seedhouse, 2015, s. 95). Ze školního prostředí, konkrétně z výuky AJ, lze uvést následující příklad<sup>27</sup>:

*Q (S): (žák se hlásí)*

*A (T): Yes, Pavlíku?*

*Q (S): Can I go to the bathroom?*

*A (T): Yes, you can, Pavlíku.*

I přesto, že uvedený příklad obsahuje neverbální komunikaci v podobě zdvižení ruky žákem, je další replika zřejmá reakce na otázku, která s sebou nese určitou míru předvídatelnosti a očekávání ze strany mluvčího, jenž produkoval první repliku. Pokud jsou zmíněné repliky střídány za určitým účelem, např. získáním postavení v rámci konverzace, získáním informací, nebo výměnou informací či názorů, jde o tzv. strategie střídání replik (*turn-taking*). Toto střídání replik řečníky v průběhu interakcí může být součástí různých strategií, jak převzít kontrolu nad konverzací a ukázat dominantní postavení. S tím souvisí také přerušování replik, jelikož vystřídat repliku může řečník i přerušením (*interruption*) (Oreström, 1983, s. 146). Překrývání replik (*overlapping*) je také přirozeným jevem v interakci, ačkoliv společně s přerušením může být velmi agresivní strategií, jak vystřídat repliku mluvčího. K překrývání replik v rámci interakce dochází, když mluvčí plynule vstupuje do hovoru – repliky druhého mluvčího a pokračuje v řeči zároveň s předchozím mluvčím, nebo když mluvčí agresivně vstupuje do hovoru tím, že zkrátka začne svou repliku hlasitěji (Oreström, 1983, s. 146).

Dalšími jevy, které se objevují, jsou pauza (*pause*) a ticho, či sekvence ticha (*silence*). Pauzu v řeči dělíme na znělou (*voiced*) a neznělou (*silent*), kdy oba typy značí strategii mluvčího, který vyjadřuje úzkost, váhání či potřebu více času na srovnání myšlenek (Duda, 2012, s. 27; Crystal a Davy, 1969, s. 166; Válková, 2004, s. 55).

---

<sup>27</sup>Vlastní příklad autora. Vysvětlivky: Q: otázka, A: odpověď, (S): žák, (T): učitel AJ.

Častým prostředkem k vyjádření podpory či pochopení mluvčího jsou minimální reakce (*backchannels*) a mezi jejich základní funkce patří regulativní a povzbuzující funkce (Duda, 2010, s. 16; Duda, 2012, s. 32). Oreström (1983, s. 107) klasifikuje minimální reakce dle funkce jako odpovědi na otázky, námitky proti tvrzení a vyjádření podpory tvrzení. Duda (2012, s. 46) klasifikuje 57 různých forem minimálních reakcí do tří kategorií: základní, složené a speciální.<sup>28</sup> Do kategorie základních minimálních reakcí řadí takové, které jsou jednoslabičné nebo dvouslabičné a zpravidla rychle vysloveny, např. „*hm, u-huh, really, sure*“. Do kategorie složené řadí minimální reakce, které jsou ve své formě složeny ze dvou či více elementů, např. „*oh no, oh yes, oh yeah, oh-really, oh-well, ah yes, oh I see, ah yeah, I mean*“. Do poslední třetí kategorie speciálních minimálních reakcí řadí zvolání, např. „*oh dear!*“, tázací dovětky, např. „*didn't you, have you?*“ a různé formy smíchu (*laughs*) (Duda, 2012, s. 47).

Z hlediska funkce Duda (2012, s. 51) klasifikuje minimální reakce do šesti kategorií: „1. běžné, 2. podpůrné, 3. pokračovací, 4. střídací, 5. překrývací a 6. pauzy.“<sup>29</sup> Běžné reakce nejsou nijak významné svou funkcí, neobsahují významnou emocionální podporu a jsou spíše krátké a slouží jako indikátory mluvčímu, že posluchač vnímá, např. „*hm, m-hm*“. Podpůrné reakce navazují přímo na ty běžné a slouží především k vyjádření podpory mluvčímu, jedná se o slova jako „*great, wow, why*“. Pokračovací reakce mají funkci povzbudit mluvčího, dát najevo, že může pokračovat v interakci bez ohrožení, mohou být užity v podobných formách jako běžné a podpůrné reakce s modifikovanou intonací. Na druhou stranu střídací minimální reakce umožňují mluvčímu při jejich užití převzít kontrolu nad interakcí a začít mluvit, stejně tak i překrývací reakce mohou sloužit jako strategie k získání kontroly nad interakcí a doplňovat či dokonce nahrazovat funkci těch střídacích. Smích je silná emocionální reakce, většinou pozitivního charakteru, pozitivně vnímána s funkcí vyjádření podpory mluvčímu, souhlasu, pobavení a dobré nálady. Pauzy nenesou lingvistickou formu, jsou však kategorizovány jako speciální, neboť mohou být velmi účinné při strategiích v interakci či předávání informací mezi aktéry konverzace. Většinou jsou pauzy realizovány vědomým či nevědomým tichem, které nabourává sekvenční organizaci replik (Duda, 2012, s. 51–56).

---

<sup>28</sup>Volný překlad autora z anglického originálu.

<sup>29</sup>Ibid.



## Konverzační maximy

V kontextu skrytých pedagogických aktivit (Bernstein, 2003) teorie konverzačních maxim nabízí vysvětlení úspěšnosti konverzace mezi účastníky interakce především v situacích, kdy jeden z řečníků nevyjadřuje explicitně význam toho, co komunikuje slovy. Konverzační maximy jsou čtyři: „...*maxima kvantity, maxima kvality, maxima relevance a maxima způsobu*“ (Grice, 1975, cit. podle Válková, 2004, s. 38). Tyto maximy bývají nejčastěji porušovány zdvořilostními výrazy (Grice, 1975, cit. podle Válková, 2004, s. 38; Nekula, 2017; Schneiderová, 2017).

## Zdvořilost v komunikaci

Jak bylo uvedeno v rámci sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, učitel AJ jedná podle zásad etického a slušného chování. Koncept zdvořilosti v užití jazyka není nijak nový, nicméně v procesu cizojazyčné výuky, která je realizována v bilingvním prostředí, není užití zdvořilostních strategií učiteli AJ dostatečně probádáno. Nabízí se úvaha, zda učitelé AJ ve výuce AJ využívají zdvořilostní fráze v L1 nebo L2 a za jakým účelem. Tato otázka je součástí výzkumné otázky fáze 4 výzkumného šetření v empirické části této práce. Z pohledu učitele AJ při interakci s žáky ve výuce AJ hraje postavení učitele a žáka ve výuce AJ významnou roli. Lze předpokládat, že tyto skutečnosti ovlivňují řečové jednání jak učitele AJ, tak žáka. Teorie řečového jednání, nebo někdy také teorie mluvních aktů, pojednává o funkci jednotlivých replik v rámci komunikace, v níž každý komunikant komunikuje pomocí dílčích řečových aktů (Searle, 1979, cit. podle Schneiderová, 2017). Mnohem důležitější pro nastíněné postavení komunikantů v rámci interakce ve výuce AJ jsou však mluvní akty ohrožující tvář komunikantů (FTA<sup>30</sup>), v rámci kterých učitel AJ může užít zdvořilostní fráze k dosažení různých cílů, např. být zdvořilý, slušný, dosáhnout dobrých vztahů s žáky, vybudovat pozitivní atmosféru ve třídě apod. Komunikant potom má buď tzv. pozitivní tvář, nebo negativní tvář v návaznosti na účel jeho jednání. Brown a Levinson (1987, cit. podle Válková, 2004, s. 29) uvádějí tři proměnné pro jejich identifikaci. Řečníci využívají pozitivní zdvořilostní strategie k vyvolání kladných emocí, nebo se naopak uchylují k užití negativních zdvořilostních strategií (Válková, 2004, s. 42). Často se také mluví o pedagogickém taktu, který lze spojit s taktem v komunikaci jako strategií jednání. Může jít o sociální konstrukt nebo osobnostně podmíněné jednání komunikantů (Válková, 2004, s. 31).

---

<sup>30</sup> V anglickém originále „*face threatening acts*”.

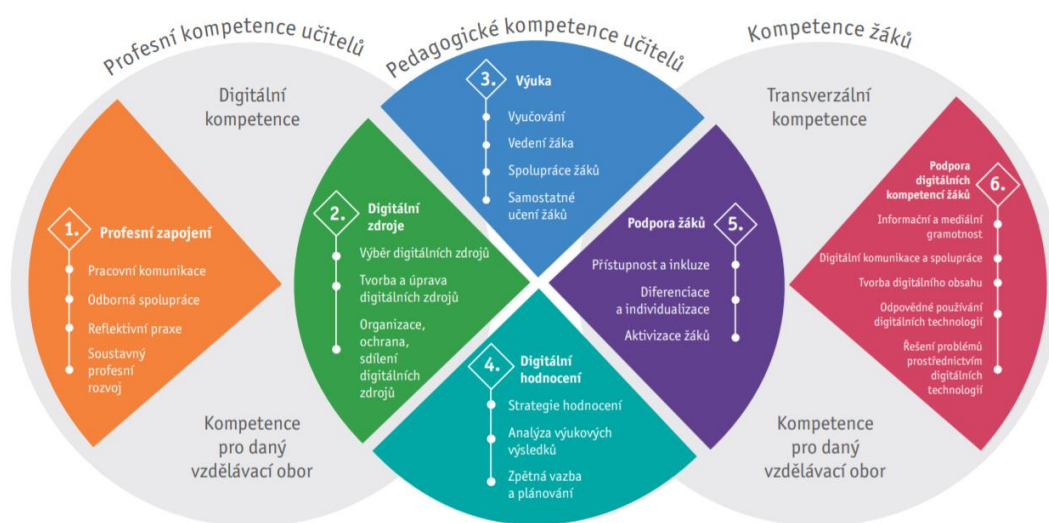
### 3.1.2 Digitální kompetence v profesním profilu učitele AJ

Koncept Učitel21 vznikl na PdF UPOL jako reakce na potřebu společnosti posunout profesi učitele do současnosti, ale také budoucnosti, zkrátka do 21. století. V kompetenčním rámci profese učitele, který portál Učitel21 nabízí, jsou zodpovězeny otázky vztahující se k budoucnosti učitelské profese v naší zemi, např. „*Jak obstát v současném digitálním světě či jak zaujmout žáky a rozvíjet jejich potenciál?*“ Jedním z nabízených okruhů požadavků na současného učitele v kontextu 21. století je digitální gramotnost, konkrétně: „*Učitel by měl být digitálně gramotný a využívat digitální technologie ve výuce*“ (Učitel21, © 2023).

Jelikož cílem této disertační práce je konstrukce komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, který reflektuje potřeby současné i budoucí školy, je nezbytné, aby učitel AJ byl vybaven i dovednostmi a znalostmi z oblasti digitálních technologií, které využije jak v přípravě na výuku AJ, tak v samotné výuce AJ. Jak autor této disertační práce již dříve avizoval, digitální kompetenci do profesního profilu učitele AJ implementuje ve vlastním pojetí popsaném níže.

#### Digitální kompetence učitele AJ

Digitální kompetence zaujímá specifické místo v profesním profilu učitele AJ, jelikož jde o soubor znalostí a dovedností vycházející z evropského rámce DigCompEdu určeného pro vzdělávání, reflektující původní evropský rámec DigComp 2.2 (Duda, 2023, s. 19–24; Vuorikari et al., 2022). Rámec DigCompEdu obsahuje výčet 22 digitálních kompetencí v šesti kompetenčních kategoriích ve třech základních oblastech (Duda, 2023, s. 19–24; Redecker, 2017), viz obrázek 3 (Redecker, 2018, s. 10):



Obr. 3: Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu

I přesto, že každá oblast a kompetence obsahuje popis jednotlivých aktivit vykonávaných učitelem v jeho pedagogické praxi, smyslem tohoto rámce je užití digitální gramotnosti učitele v jeho pedagogické činnosti a zároveň rozvoj klíčové digitální kompetence žáka, která byla do seznamu klíčových kompetencí přidána v roce 2021 (Duda, 2023, s. 19–24; VÚP, © 2007; MŠMT, 2021b). Digitální kompetenci jako klíčovou kompetenci žáka, kterou si osvojí po absolvování základního vzdělání v ČR, MŠMT ČR popisuje takto:

- „...žák ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém použít,
- získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu,
- vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků,
- využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce,
- chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání,
- předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky“ (MŠMT, 2021b, s. 13).

Tato potřebná aktualizace výchozích klíčových kompetencí, kterými bude žák disponovat po dosažení základního vzdělání v ČR, je důležitá pro pregraduální vzdělávání všech učitelů. Chceme-li totiž po učiteli, aby docházelo k postupnému osvojování těchto specifických digitálních znalostí a dovedností žáky, musí je sám učitel znát a ovládat. Může se totiž stát, že tyto digitální znalosti a dovednosti jsou nejen mimo aprobační obor a předmět učitele, ale také mimo jeho generační záběr. Proto je nutné tyto požadavky definovat správně, porozumět jejich efektivitě pro praxi především ze strany učitelů a implementovat rámec digitální kompetence do pregraduální přípravy budoucích učitelů, včetně těch AJ. Tato disertační práce tento koncept realizuje a digitální kompetenci učitele plně integruje do profesního profilu učitele AJ níže.

## **Inovovaný rámec DigCompEdu**

Po hlubším prozkoumání jednotlivých oblastí rámce DigCompEdu a při snaze porozumět jednotlivým činnostem, které jsou v něm uvedeny, se autor této práce domnívá, že obsahovou stránku těchto oblastí kompetenčního rámce digitálních znalostí a dovedností DigCompEdu je třeba dále rozpracovat a aktualizovat o dvě dimenze: „...*práce s hardwarem*“ a „*práce se softwarem*“ (Duda, 2023, s. 21). Tuto původní myšlenku autor již teoreticky popsal v kapitole *Digitální kompetence učitele a Evropský rámec DigCompEdu* v publikaci *Evropský učitel jako reflektivní praktik: Dovednosti pro 21. století v edukaci*, která vznikla v rámci mezinárodního projektu KA2 WAVE-IT: Working Academics Value Excellence for International Teachers (Duda, 2023, s. 19–24).

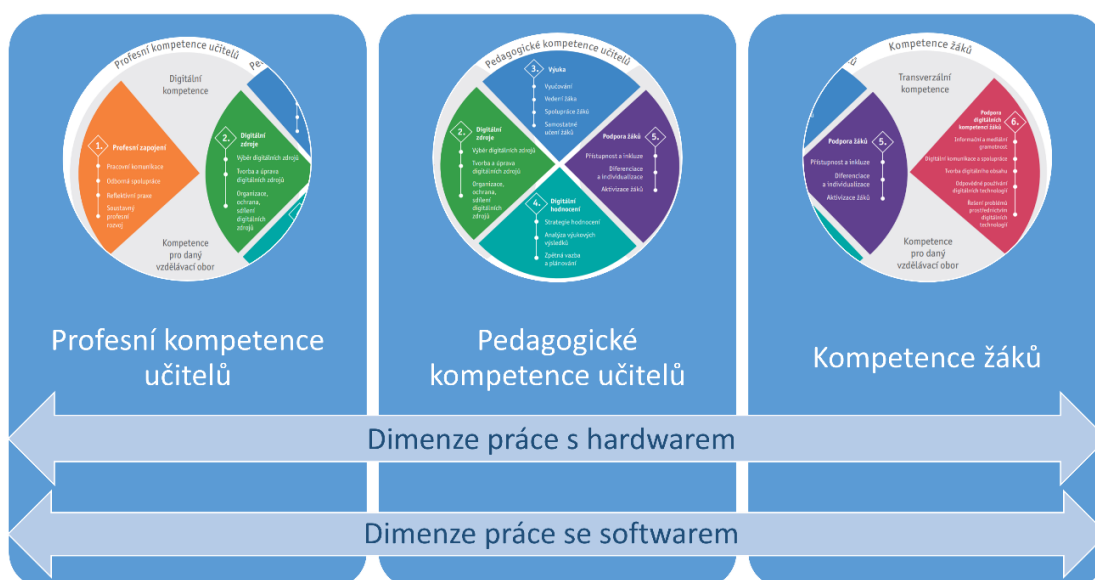
Jako příklad byl vybrán „*digitální zdroj (2.)*“ z oblasti pedagogických kompetencí, kdy konkrétně „*prezentace jako digitální nástroj*“ byla zvolena záměrně kvůli rozšíření využití prezentace mezi učiteli v praxi. I přesto tento zdánlivě jednoduchý příklad nese svá úskalí, protože prezentace ve své digitální podobě může být digitálním zdrojem, digitálním nástrojem, nebo obojím. Nicméně pro účely demonstrace konceptu budeme pokračovat v původním názvu z rámce „*prezentace jako digitální nástroj*“, kterou může učitel využít k:

- „*plánování a podpoře výuky*,
- „*studijní podpoře učení žáků ve výuce i mimo ni*,
- „*domácím úkolům a mimoškolním aktivitám*“ (Duda, 2023, s. 19–24).

Prezentace jako digitální nástroj může být vytvořena v libovolném programu či nástroji pro tvorbu a editaci prezentací, především na PC či laptopu s připojením k internetu (on-line) i bez něj (off-line), s požadavkem zakoupení licence či bez licence k použití, jako např. MS PowerPoint, Google Slides, Prezi apod. Tuto oblast autor vnímá jako „*dimenzi práce se softwarem*“, jelikož vyžaduje práci s programem a určité znalosti programu nutné k jeho efektivnímu využití s předem stanoveným cílem (Duda, 2023, s. 19–24).

Prezentace jako digitální nástroj může být spuštěna na elektronickém zařízení typu PC, laptop, tablet či mobilní telefon, a pokud je to žádoucí, její obsah promítán na promítací plochu (tabule, interaktivní tabule, plátno) pomocí promítacího zařízení (integrovaného či samostatně instalovaného). Tuto oblast lze vnímat jako „*dimenzi práce s hardwarem*“, jelikož vyžaduje znalosti a dovednosti ovládání elektronického přístroje, více přístrojů, jejich propojení či zapojení (Duda, 2023, s. 19–24).

Z výše uvedených příkladů vyplývá, že v obou pojetích prezentace jako digitálního nástroje i zdroje, především však při tvorbě digitálních zdrojů pro výuku či podporu výuky, učitel potřebuje soubor specifických znalostí a dovedností z oblastí práce s vybranými programy (dimenze práce se softwarem) a práce a ovládnání elektronických zařízení (dimenze práce s hardwarem). Nelze však předpokládat, že každý učitel disponuje těmito znalostmi a dovednostmi. Demotivujícím aspektem pro učitele je také velká saturace trhu s vhodným softwarem pro výuku. Pro účely porozumění rozdílů mezi zmíněnými dimenzemi digitální kompetence učitele a dalšímu rozpracování jednotlivých oblastí rámce DigCompEdu (Duda, 2023, s. 19–24; Redecker, 2017; Redecker, 2018) proto autor navrhuje zmíněnou inovaci rámce tak, jak je demonstrováno na obrázku 4.



Obr. 4: Dimenze práce se softwarem a hardwarem rámce DigCompEdu (vlastní tvorba)

Mezi rozvíjející předměty digitální kompetence učitele AJ v pregraduální přípravě řadíme: ICT ve výuce AJ, ICT pro učitele AJ, ICT pro studenty AJ (PDF, 2020a; PDF, 2020b).

### 3.1.3 Další kompetenční požadavky v profesním profilu učitele AJ

Jelikož cílem této disertační práce je konstrukce komplexního profesního profilu učitele AJ s ohledem na všechny kompetenční požadavky související s výkonem této profese, nelze opomenout činnosti, které souvisí s manažerskými a organizačními schopnostmi učitele, ale také neméně důležité požadavky na odborný a osobnostní růst, které jsou popsány níže.

## **Kompetence manažerská a normativní v profesním profilu učitele AJ**

Na digitální dovednosti učitele přímo navazují požadavky spadající do kompetence manažerské a normativní, nebo také regulativní, jelikož značné množství úkonů a činností spadajících do těchto kategorií se v dnešní době vykonávají v digitálním prostředí. Nutno zdůraznit, že zde má učitel AJ výhodu, neboť AJ jako světový jazyk může pomoci v ovládnutí některých programů a tím urychlit křivku učení, která mnohdy odrazuje učitele od adopce nových technologií do jeho administrativní práce.

Od učitele AJ se očekává schopnost organizace, plánování a vyhodnocování postupu a výsledků vlastní činnosti, výuky AJ a výsledků učení a výstupů žáků z výuky AJ, tvorba sylabů a příprav a zaznamenávání těchto informací. Znalost běžných českých zákonů a norem a dalších zákonů, norem a dokumentů potřebných pro výkon profese učitele AJ, ale také profese učitele v ČR i v zahraničí. Znalost základních zákonů a norem běžných profesí a zaměstnání ve společnosti, na které základním vzděláním učitel AJ společně s ostatními učiteli ve škole žáky připravuje s důrazem na specifika a potenciál využití vyučovaného předmětu. Učitel AJ má přehled o aktuálním vývoji vzdělávací politiky v ČR a v Evropě, především vzhledem ke svému vyučovanému předmětu, není pozadu ve sledování světových trendů ve vzdělávání a vykazuje schopnost reflexe a transformace poznatků a zkušeností do vlastní pedagogické praxe. Učitel AJ musí mít zvládnuté základní znalosti výkaznictví, evidence záznamů a archivnictví a základní administrativní úkony spojené s výkonem profese učitele AJ, jako např. evidence informací o žácích a jejich výsledcích. Dále učitel AJ projevuje kreativitu v organizaci mimoškolních a volnočasových aktivit, např. zaměřených na rozvoj jazykových dovedností v AJ. Zná a ovládá strategie řízení třídy a výuky a využívá je k efektivnímu vedení vyučovacích hodin, k podpoře učení a spolupráce mezi žáky, k prevenci šikany a jiných nežádoucích projevů nevhodného chování a vedení k aktivnímu evropskému občanství. Má schopnost řídit a organizovat vzdělávací projekty, poznávací a výjezdové výlety a také krátkodobé i dlouhodobé intenzivní naučné kempy a tábory na úrovni školní, komunitní a národní s přesahem do mezinárodní spolupráce a především ty zaměřené na jazykové znalosti a jejich prohlubování či poznávání anglicky mluvících zemí (Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al., 2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; Adam et al., 2017; MŠMT, 2023a, s. 14; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty v pregraduální přípravě patří: řízení školy, školský management, řízení třídy, pedagogická diagnostika, obecná pedagogika, obecná didaktika,

didaktika AJ, pedagogická komunikace, komunikace ve třídě, angličtina ve škole (PDF, 2020a, PDF, 2020b).

### **Profesně a osobnostně kultivující kompetence učitele AJ**

Tento důležitý požadavek na výkon profese učitele AJ s sebou nese vysokou míru hrdosti, stejně jako zodpovědnosti k sobě samému, žákům, škole a celé společnosti. Učitel AJ je hrdý sám na sebe a na svou profesi, na své pracovní výsledky, aplikuje zásady profesní etiky ve škole, třídě i mimo a reprezentuje jak sebe, učitelskou profesi, tak školu, ve které působí (Duda, 2019, s. 58–59<sup>31</sup>; Novotová a Nišpanská, 2017). Učitel AJ má široký všeobecný přehled a celkově pozitivní přístup a nadhled, který pomáhá nacházet a osvojovat svým žákům, především ve výuce AJ. Má zdravé postoje a užívá spravedlivé principy při řešení problémů a tím napomáhá žákům při formování jejich postojů (srov. diagnostická a intervenční kompetence). Učitel AJ disponuje schopnostmi vyjednávat na úrovni pracovní i osobní, dokáže obhájit vlastní postoje a zájmy, dokáže nalézt kompromis ve strategických pedagogických postupech na dané škole v souladu s rozhodnutím ředitele školy (MŠMT, 2023b)<sup>32</sup>. Má schopnost spolupracovat s kolegy, ostatními pedagogickými pracovníky a jinými zaměstnanci školy, jinými subjekty a externími firmami dle potřeb školy a žáků vždy ke zvýšení efektivity výuky AJ a dosažení lepších výsledků žáků. Učitel AJ prokazuje vysokou míru sebereflexe ve své pedagogické činnosti i jiných aspektech svého života, snaží se hodnocením a zpětnou vazbou od okolí transformovat pro další rozvoj sebe samého. Reflektuje vzdělávací potřeby žáků, potřeby školy a komunity, další zájmy žáků a pokud možno jejich rodin, a uzpůsobuje svou pedagogickou činnost těmto podmínkám. Má zájem se dále vzdělávat a zlepšovat své znalosti a dovednosti v oboru a aktivně participuje na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků dle svých možností a možností školy (DVPP)<sup>33</sup> (Vašutová, 2004, s. 105; Tomková et al.,

---

<sup>31</sup>V roce 2017 autor realizoval výzkumné šetření na PdF UPOL zaměřené na osobní a profesní identitu studentů vybraných oborů učitelství pro II. stupeň ZŠ na PdF UPOL, a to z hlediska vztahu k sobě samému, ke studovanému oboru, k univerzitě a fakultě a k budoucí profesi (Duda, 2019, s. 57). Z výsledků vyplývá, že UPOL je považována za prestižní, což se ale nedá říci o vnímání PdF UPOL, která je považována za méně prestižní. Studenti v závěrečných ročnících studia na PdF UPOL jsou kritičtí k výuce, k pedagogům a jen částečně k sobě samým. Všichni respondenti se vyjádřili pozitivně ohledně pocitu připravenosti na výkon profese učitele, avšak někteří jsou ochotni potlačit svou identitu například vzhledem k možnostem vyšších výdělků či prestiže v jiné profesi (Duda, 2019, s. 57–58).

<sup>32</sup>Od 1. 1. 2024 se v České republice „...ruší právo pedagogických pracovníků na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé pedagogické činnosti (dosud v § 22a písm. c) školského zákona), čímž se posiluje role ředitele školy ve stanovování a rozvoji pedagogické koncepce školy“ (MŠMT, 2023b, s. 8).

<sup>33</sup>Od 1. 1. 2024 vešla v platnost úprava dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), nicméně „...pedagogičtí pracovníci jsou i nadále povinni si obnovovat, udržovat a doplňovat kvalifikaci, tedy tyto

2012; Vašutová, 2013, s. 12–14; SBS, 2016; MŠMT, 2023a, s. 14; MŠMT, 2023b, s. 8; Spilková et al., nedatováno, s. 3).

Mezi rozvíjející předměty v pregraduální přípravě učitele AJ patří: pedagogická diagnostika, sociální psychologie, psychologie a patopsychologie, obecná didaktika, didaktika anglického AJ, pedagogická komunikace, komunikace ve třídě, angličtina ve škole (PDF, 2020a, PDF, 2020b).

### **3.1.4 Role učitele ve výuce v kontextu profesních kompetencí učitele AJ**

Některé modely profesního rozvoje učitele obsahují popis činností, ve kterých učitel zastává specifické role ve výuce, jak je tomu např. v modelu učitelských rolí v Nizozemsku. V tomto modelu se role učitele ve výukové činnosti obsahově překrývají s činnostmi uvedenými v rámci jednotlivých kompetenčních nároků v předchozích kapitolách. Učitel diagnostikuje činnosti žáka, motivuje žáka k dalším výkonům, učitel žáky aktivizuje, neustále je monitoruje a hodnotí (Vermunt a Verloop, 1999, cit. podle Lukášová-Kantorková, 2003, s. 43).

Existuje mnoho pojetí rolí učitele ve vztahu k jeho osobnosti, k žákům, nebo k výchovně-vzdělávacímu procesu, pro účely této práce se však budeme dále zabývat pojetím rolí učitele z pohledu činností učitele v rámci aktivit ve výuce AJ. Ve výuce AJ učitel může zastávat role, které společně s užitými výukovými metodami a formami výuky využívá k dosahování stanovených cílů dle jeho vlastní přípravy hodiny. V rámci vyučovací hodiny a jejích jednotlivých částí, v nichž probíhají předem naplánované aktivity s žáky, učitel AJ zastává a dle potřeby mění následující role: roli kontrolní, roli monitorovací, roli účastnickou, roli motivační, roli informační, roli konzultační, roli zprostředkující zpětnou vazbu, nebo roli shromažďující informace (Harmer, 2007, s. 108–112). V těchto rolích učitel AJ klade důraz na komunikaci s žáky, porozumění žáků v případě zadávání instrukcí, pokládání otázek či případného vysvětlování. Lze předpokládat, že podle toho, v jaké roli se učitel AJ nachází, volí jazykový kód, ale také v rámci kódu volí konkrétní jazykové prostředky k dosažení komunikačních cílů.

---

*tzv. prohlubující vzdělávací programy budou i nadále považovány za další vzdělávání pedagogických pracovníků a zůstanou důležitou složkou jejich profesního rozvoje“ (MŠMT, 2023b, s. 8).*



## 4 Závěr teoretické části

Učitelská profese je definována rámcem profesních kompetencí, který budoucí učitel získá pregraduálním vzděláním na VŠ. Rámec profesních kompetencí učitele není prozatím v České republice standardizován, měl by však obsahovat požadavky na výkon učitelské profese vycházející z národních i mezinárodních kurikulárních a jiných dokumentů a aktuálních požadavků školní reality. Rámec profesních kompetencí učitele je nutno realizovat již ve formě profilu absolventa studijního programu zaměřeného na učitelství v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů, v našem případě učitelů AJ.

Pregraduální vzdělávání učitelů AJ ve 21. století musí reflektovat aktuální trendy odrážející potřeby školní reality, mezi něž patří využití moderních technologií ve vzdělávání, včetně nástrojů umělé inteligence (AI), komunikativní přístup k výuce AJ, individualizace výuky a zaměření na žáka. V neposlední řadě je pro tuto disertační práci stěžejním fenoménem ovlivňujícím směřování pregraduálního vzdělávání učitelů AJ podoba cizího jazyka, konkrétně AJ a jeho variací. Lze předpokládat, že současný vývoj AJ ve světě má potenciál k využití v pregraduálním vzdělávání učitelů AJ. Současný vývoj AJ, jeho variace a užití jazyka ve výuce AJ spadají do vědní disciplíny sociolingvistika. Vzhledem k zaměření disertační práce byly vybrané kapitoly teoretické části věnovány vybraným sociolingvistickým teoriím, které představují teoretická východiska pro uchopení kompetenčních požadavků pro výkon profese učitele AJ. Primárně zkoumaným jevem byla stanovena komunikace s žáky ve výuce AJ, což je činnost, která prochází všemi kompetenčními požadavky na výkon profese učitele AJ. Uváděné kompetenční požadavky, vycházející z existujících rámců kompetenčních požadavků a profesních profilů, tvoří základ pro konstrukci vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ dle stanovených cílů disertační práce (Hanušová, 2005; Vašutová, 2013; MŠMT, 2023b; Spilková et al., nedatováno).

Mezi vybrané profesní kompetence učitele AJ, se kterými autor pracoval, patří oborově-předmětová kompetence, didaktická a psychodidaktická kompetence, pedagogická kompetence, diagnostická a intervenční kompetence, sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, digitální kompetence, manažerská a normativní kompetence a profesně a osobnostně kultivující kompetence. Vybrané sociolingvistické teorie ve vztahu k profesním kompetencím učitele AJ byly popsány skrze primárně zkoumaný jev komunikace s žáky ve výuce AJ ke každé kompetenci zvlášť. Komunikace s žáky ve výuce AJ je aspekt procházející všemi profesními kompetencemi v profesním profilu učitele AJ.

Mezi sociolingvistické teorie diskutované ve vztahu k jednotlivým kompetencím a činnostem, které učitel AJ v rámci nich ve výuce AJ vykonává, řadíme jazykové kódy a jejich užití v komunikaci, jazykovou alternaci v komunikaci, teorii komunikační akomodace a konverzaci a diskurz.

Teoretické uchopení výše zmíněných východisek sociolingvistiky vzhledem k profesním požadavkům na výkon profese učitele AJ v teoretické části disertační práce bylo pro autora práce stěžejní pro uskutečnění výzkumného šetření, jehož výsledky jsou popsány v empirické části disertační práce. Výzkumné šetření, které bylo rozděleno do čtyř fází, bylo zaměřeno na primárně zkoumaný jev komunikace s žáky ve výuce AJ. V jednotlivých fázích se autor práce soustředil na výuku AJ a analyzoval vybrané studijní programy pregraduálního vzdělávání učitelů AJ, výpovědi učitelů z praxe a videozáznamy výuky AJ se zaměřením na střídání jazykových kódů ve výuce AJ a strukturu konverzace, včetně sekvenční organizace interakcí dialogu učitel–žák ve výuce AJ, užití minimálních reakcí, zdvořilosti a gestikulace v komunikaci mezi učitelem AJ a žáky ve výuce AJ. Poznatky z teoretické části a výsledky z empirické části disertační práce byly využity k realizaci plánovaných výstupů disertační práce (viz kapitola 10).

## Empirická část

Empirická část disertační práce se soustředí na rozsáhlé výzkumné šetření, které bylo založeno na kvalitativním designu (více v kapitole design výzkumu a postup řešení). Realizace výzkumného šetření byla rozložena do čtyř fází, které jsou popsány níže.

### 5 Fáze 1: Předvýzkum zaměřený na vnímání pregraduálního vzdělávání učitelů AJ

Hlavním cílem uskutečnění první fáze výzkumného šetření bylo získat vstupní data vztahující se k vnímání pregraduálního vzdělávání učitelů AJ budoucími učiteli AJ, a to s ohledem na kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ. Postup řešení první fáze se skládal z následujících kroků:

- uskutečnit analýzu potřeb budoucích učitelů AJ studujících na ÚCJ PdF UPOL,
- získat zpětnou vazbu od respondentů na realizované studijní programy na ÚCJ PdF UPOL,
- získat od respondentů data v rámci sebehodnocení vybraných profesních kompetencí v kontextu jejich studia,
- získat od respondentů data v rámci sebehodnocení vůči profesi učitele a dalšího odborného směřování budoucích učitelů na PdF UPOL.

#### 5.1 Fáze 1: dílčí výzkumné šetření č. 1

**Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k jejich pregraduální přípravě (Duda et al., 2016a) (překlad autora)<sup>34</sup>**

V roce 2016 bylo provedeno dílčí výzkumné šetření, které se zaměřuje na reflexi budoucích učitelů AJ na hodnocení úrovně profesních kompetencí učitele AJ, které získali během pregraduální přípravy učitelů AJ, a jejich efektivitu pro budoucí pedagogickou praxi. Hlavním cílem šetření bylo charakterizovat vztahy mezi konkrétními profesními kompetencemi, které budoucí učitelé AJ získali a využili během první povinné pedagogické praxe. Za účelem sběru relevantních dat byl mezi studenty prvního ročníku

---

<sup>34</sup>Článek byl publikován v originále pod názvem „*Students' Reflection of Specific Competences in Pre-Service English Language Teacher Training*“ (Duda et al., 2016a).

navazujícího magisterského studijního programu učitelství AJ pro II. stupeň ZŠ distribuován nestandardizovaný dotazník, na který reagovalo 38 respondentů. Je důležité zmínit, že dotazník, stejně jako toto dílčí výzkumné šetření, bylo součástí rozsáhlého dlouhodobého výzkumného šetření, které autorský tým v době tohoto šetření stále realizoval s termínem dokončení v roce 2017 (Duda et al., 2016a)<sup>35</sup>. Dotazník byl založen na reflexi studentů o získávání konkrétních kompetencí ve vybraných povinných a volitelných předmětech během vysokoškolského studia. Výzkum se zabýval otázkou vztahu pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ k povinné pedagogické praxi (Duda et al., 2016a, s. 956).

Pro účely zjištění požadovaných dat byl dotazník rozdělen na dvě části, z nichž první část se zabývala reflexí studentů na míru osvojení jednotlivých profesních kompetencí a druhá část se zaměřovala na vztah mezi kompetencemi získanými při studiu v konkrétních předmětech a jejich praktickou aplikací ve výuce AJ v rámci první pedagogické praxe. V první části se jednalo konkrétně o součásti oborově předmětové kompetence: komunikativní, lingvistickou a lingvodidaktickou kompetenci (Duda et al., 2016a, s. 957; Hanušová, 2005). V druhé části byly zahrnuty předměty povinné (označovány A) a povinně volitelné (označovány B) vyučované na ÚCJ PdF UPOL v rámci bakalářského studijního programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání (dále jen AJV) a v navazujícím magisterském studiu program Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ (dále jen UAJ). Z předmětů pro UAJ, ke kterým dotázaní respondenti přiřazovali svůj názor na míru osvojení konkrétní kompetence v dané disciplíně, byly vybrány následující:

- kategorie A: praktický jazyk, textová analýza, didaktika AJ a sociolingvistika,
- kategorie B: procvičování gramatiky, tvorba výukových pomůcek, gramatika ve škole, výuka žáků se specifickými potřebami.

Z výsledků šetření vyplývá, že studenti učitelství AJ po první pedagogické praxi, čili v prvním ročníku UAJ, mají za to, že komunikativní kompetenci si nejvíce osvojili v předmětech praktický jazyk, procvičování gramatiky a didaktika AJ. Lingvistická kompetence byla nejvýznamněji přiřazena k textové analýze a procvičování gramatiky, ale také k sociolingvistice. Lingvodidaktická kompetence byla hodnocena nejlépe ve vztahu k didaktice AJ, sociolingvistice, tvorbě výukových pomůcek, gramatice ve škole a výuce

---

<sup>35</sup>Výzkumné šetření vzniklo jako součást projektu IGA\_PdF\_2016\_008: Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k jejich pregraduální přípravě. Podrobný popis a výsledky dílčího výzkumného šetření byly publikovány jako odborná stať ve sborníku z konference SGEM (3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, 2016) v Albeně v Bulharsku.

žáků se specifickými potřebami. Celkově dle názorů respondentů byly zmíněné kompetence osvojovány rovnoměrně ve většině předmětů a ve větší míře než v AJV a studenti se shodli, že všechny tři kompetence jsou důležité pro jejich praxi (Duda et al., 2016a, s. 961).

Očekávaná významná vazba získávání a rozvoje komunikativní kompetence v předmětu sociolingvistika se ukázala jako mylná. Komunikativní kompetence byla přiřazována nejvýznamněji disciplínám jazykovým, gramatickým a didaktickým. Vzhledem k syllabům jednotlivých předmětů tým výzkumníků předpokládal, že v těchto konkrétních disciplínách bude vazba významnější spíše na lingvistickou či lingvodidaktickou kompetenci.

## 5.2 Fáze 1: dílčí výzkumné šetření č. 2

### **Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k povinné pedagogické praxi (Duda et al., 2016b) (překlad autora)<sup>36</sup>**

Cílem dílčího výzkumného šetření bylo zjistit, jak budoucí učitelé AJ hodnotí své vybrané profesní kompetence vzhledem k první již absolvované povinné pedagogické praxi. Jako výzkumná metoda byl použit nestandardizovaný dotazník. Na základě získaných dat byly identifikovány oblasti, ve kterých studenti AJ pociťují nedostatek sebedůvěry po absolvování své první povinné pedagogické praxe (Duda et al., 2016b)<sup>37</sup>. Dotazník byl zadán skupině 42 studentů prvního ročníku UAJ na ÚCJ PdF UPOL. Respondenti v dotazníku hodnotili na škále 1 až 5 míru ztotožnění se s výroky (přejato ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky SERR, nebo také CEFR<sup>38</sup> a Evropského portfolia pro studenty učitelství cizího jazyka EPOSTL)<sup>39</sup> vztahujícími se k vybraným profesním kompetencím učitele AJ, které si osvojují či rozvíjejí v daných předmětech během studia. V rámci konstrukce dotazníku a vzhledem k zaměření výzkumu v širším kontextu byly také v tomto výzkumném šetření zvoleny konkrétně tři součásti oborově předmětové kompetence: komunikativní, lingvistická a lingvodidaktická (Duda et al., 2016b, s. 892; Hanušová, 2005).

---

<sup>36</sup>Článek byl publikován v originále pod názvem „*Self-assessment of Specific Competences Gained during University Studies of English in Relation to Compulsory Teaching Practice*“ (Duda et al., 2016b).

<sup>37</sup>Výzkumné šetření vzniklo jako součást projektu IGA\_PdF\_2016\_008 Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k jejich pregraduální přípravě. Podrobný popis a výsledky dílčího výzkumného šetření byly publikovány jako odborná stať ve sborníku z konference SGEM (3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, 2016) v Albeně v Bulharsku.

<sup>38</sup>SERR je zkratka pro český název *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, CEFR nebo také CERFL je zkratka pro originální název *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

<sup>39</sup>EPOSTL je zkratka pro originální název *European Portfolio for Student Teachers of Languages*.

Z výsledků šetření vyplývá, že dotázaní respondenti se cítí spíše nepřipraveni než připraveni na výkon své profese vzhledem k osvojeným kompetencím. Nejvíce sebejistí si dotázaní respondenti byli v případě komunikativní kompetence, naopak nejméně v případě lingvodidaktické kompetence (Duda et al., 2016b, s. 892). Výsledky druhého dílčího výzkumného šetření byly zhodnoceny jako překvapivé ve srovnání s výsledky z prvního dílčího šetření (viz výše), kde nelze pozorovat zásadní rozdíly v míře osvojení lingvodidaktické kompetence v průběhu studia. Při sebereflexi budoucí učitelé AJ projevili největší nejistotu vzhledem k osvojení a využití lingvodidaktické kompetence v praxi.

Je také důležité zmínit, že ačkoliv cílová skupina respondentů byla v obou dílčích šetřeních totožná, konkrétní respondenti byli odlišní. Jako rizika obou výzkumných šetření jsou hodnocena vyšší či nižší individuální míra sebekritiky ze strany respondentů, kdy samotná podstata získávání informací na základě vlastního hodnocení je rizikem, nelze zaručit objektivnost výsledků a data nejsou jednoznačně směrodatná k zobecnění výsledků (Duda et al., 2016b, s. 893).

## 6 Fáze 2: Komparativní analýza obsahu studijních programů

### 6.1 Popis komparativní analýzy a postup řešení

Ve druhé fázi výzkumu disertační práce, která probíhala v rozmezí let 2018 až 2020, byla provedena komparativní analýza čtyř studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání budoucích učitelů AJ na dvou vysokých školách v ČR a USA.<sup>40</sup> Výzkumnou metodou pro analýzu studijních programů byla zvolena obsahová analýza (Mayring, 2014). Pro selekci vhodných studijních programů byla stanovena následující kritéria:

- vzdělávací instituce je státní vysokou školou nebo jejích ekvivalentem, ne však soukromou vysokou školou,
- vzdělávací instituce disponuje fakultou zaměřenou na pregraduální vzdělávání učitelů,
- fakulta se specializací na pregraduální vzdělávání učitelů nabízí akreditovaný studijní program zaměřený na učitelství AJ jako cizího jazyka na magisterské úrovni (bakalářský a navazujících magisterský nebo magisterský) v rámci specializovaného pracoviště,
- velikost vzdělávací instituce v rámci lokalizace z hlediska počtu fakult, jejich zaměření, počtu studentů, počtu nabízených studijních programů,
- kontakt výzkumníka s univerzitou, který je předpokladem pro zajištění potřebných dat.

Na základě těchto kritérií byly zvoleny následující dvě fakulty:

- Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika,
- Teacher College, Youngstown State University, Youngstown, Ohio (USA).

---

<sup>40</sup>Původní záměr výzkumníka byl zahrnout ještě třetí instituci, konkrétně Università degli Studi della Tuscia ve Viterbu v Itálii. Osobní návštěva Università degli Studi della Tuscia ve Viterbu v Itálii se uskutečnila na podzim 2021 na základě předchozího osobního kontaktu s pracovníkem z tamní Pedagogické fakulty. Při návštěvě bylo zjištěno, že Università degli Studi della Tuscia již nedisponuje specializovaným pracovištěm zaměřujícím se na pregraduální přípravu učitelů AJ. Po důvodech této skutečnosti výzkumník nepátral. V čase návštěvy bylo dále zjištěno, že však nabízí rekvalifikační studijní program a kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (ekvivalent) pro učitele AJ jako cizího jazyka z praxe v podobě jednosemestrálních či vícesemestrálních kurzů a workshopů, které jsou didakticky zaměřené. Program s názvem Towards internationalization and beyond právě probíhal a jeden seminář, konkrétně zaměřený na fenomén měnící se AJ v kontextu globalizace, byl uskutečněn v době výzkumníkovy návštěvy. Výzkumníkovi bylo umožněno být přítomen ve výuce výše zmíněného semináře, provést pozorování a přijít do kontaktu s přítomnými studenty po ukončení semináře. Obsah semináře lze tematicky zařadit do užití sociolingvistiky v didaktice AJ, nicméně výstup tohoto pozorování nebude v této disertační práci využit. Z výše uvedených skutečností vyplývá, že Università degli Studi della Tuscia nespĺňuje stanovená kritéria pro komparativní analýzu a nebyla v ní zařazena.

Vybraným pracovištěm na PdF UPOL, které splňovalo výše uvedená kritéria, byl ÚCJ. Seznam akreditovaných studijních programů a jejich oborů a katalog předmětů na PdF UPOL jsou zveřejněny na webových stránkách fakulty.<sup>41</sup> Jde o tyto studijní obory v celkem čtyřech studijních programech:

- Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání (zkratka AJV, bakalářský program, prezenční forma, completus, maior/minor), ukázka seznamu předmětů ve studijním programu completus je k dispozici v příloze 1,
- Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání (zkratka AJV, bakalářský program, kombinovaná forma, completus, maior/minor), předměty jsou totožné s programem v prezenční formě, tudíž k ukázce seznamu předmětů lze využít přílohu 1,
- Učitelství anglického jazyka pro základní školy (zkratka UAJ, navazující magisterský program, prezenční forma, completus, maior/minor), ukázka seznamu předmětů ve studijním programu completus je k dispozici v příloze 2,
- Učitelství anglického jazyka pro základní školy (zkratka UAJ, navazující magisterský program, kombinovaná forma, completus, maior/minor), předměty jsou totožné s programem v prezenční formě, tudíž k ukázce seznamu předmětů lze využít přílohu 2.

Vybraným pracovištěm na Youngstown State University ve městě Youngstown ve státě Ohio ve Spojených státech amerických byla Teacher College. Osobní návštěva instituce výzkumníkem byla uskutečněna v březnu 2018, jelikož YSU splnila předem stanovená kritéria a výzkumník měl přímý kontakt s pracovníkem z tamní pedagogické fakulty. Potřebné materiály k analýze byly částečně poskytnuty vybraným akademickým pracovníkem, který rovněž působil jako vyučující předmětu sociolingvistika. Výzkumník uskutečnil observaci výuky zmíněného předmětu a následně vedl formální konverzaci s vybranými studenty programu/předmětu. Vybraným pracovištěm byla konkrétně Katedra pedagogiky a studií leadershipu<sup>42</sup>, ale navštívena byla také Katedra angličtiny a světových jazyků<sup>43</sup>, jelikož budoucí učitelé AJ jako cizího jazyka jsou připravováni na výkon své profese právě tam. Obě pracoviště jsou součástí fakulty *The Beeghly College of Liberal Arts, Social Sciences, and Education*.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup>Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/o-fakulte/uredni-deska/>.

<sup>42</sup>Department of Teacher Education and Leadership Studies.

<sup>43</sup>Department of English and World Languages.

<sup>44</sup>Názvy fakult jsou ponechány v původním anglickém jazyce, jelikož obsahují jména např. donátorů nebo zakladatelů fakult. Slovo *college* se v USA i jiných zemích používá pro označení fakulty vysoké školy (pozn. autora).



Byly vybrány tyto akreditované studijní programy:

- Bachelor of Science in Education in Integrated Language Arts (7–12) – Adolescent License (čtyřletý bakalářský studijní program, tzv. undergraduate study, dále zkráceně UNDER) jako součást Bachelor of Science in Education (BSED),
- Master of Arts in English (ekvivalent navazujícího magisterského programu v povinném rozsahu 30 hodin kurzů, tzv. graduate study, dále zkráceně GRAD).

## 6.2 Cíle analýzy a výzkumné otázky

Komparativní analýza zmíněných studijních programů byla zaměřena na oblast sociolingvistiky. Hlavním cílem komparativní analýzy bylo srovnání sylabů předmětu sociolingvistika, srovnání vybraných aspektů zvolených studijních programů se zaměřením na rozvoj profesních kompetencí učitelů AJ a integrace sociolingvistických teorií do programu a jednotlivých předmětů. Jedná se o položky, které lze klasifikovat jako implementace vědních poznatků sociolingvistiky v jednotlivých předmětech a dalších vzdělávacích aktivitách, které jsou součástí akreditovaného studijního programu zaměřeného na pregraduální přípravu budoucích učitelů AJ jako cizího jazyka na ZŠ nebo na II. stupni ZŠ a SŠ v kontextu profilu absolventa.

V rámci komparativní analýzy byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak se liší zaměření vybraných bakalářských studijních programů?
2. Jak se liší zaměření vybraných navazujících magisterských studijních programů?
3. Jak se liší délka studia, profil absolventa a skladba předmětů v jednotlivých studijních programech?
4. Existují ve studijních programech předměty obsahující integrované položky vědní disciplíny Sociolingvistika, a jak tyto předměty rozvíjejí profesní kompetence učitele AJ v kontextu profilu absolventa?
5. Jak je ve studijních programech integrovaná sociolingvistická kompetence učitele AJ a její rozvoj?
6. Jak se liší obsahové zaměření předmětu Sociolingvistika v jednotlivých studijních programech?
7. Jak se liší tematické okruhy v jednotlivých předmětech Sociolingvistika?
8. Jak jednotlivé předměty Sociolingvistika rozvíjejí profesní kompetence učitele AJ v kontextu profilu absolventa?

Tyto otázky byly zodpovězeny postupně v rámci příslušných korespondujících kapitol. Vycházelo se z předpokladů, že zaměření jednotlivých studijních programů je podobné vzhledem k úrovni studia v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ a že obsahové zaměření předmětu Sociolingvistika disponuje lingvodidaktickým přesahem ve všech analyzovaných programech.

Pro účely této komparativní analýzy byly použity skutečné názvy a jména, nikoliv však osob. Citlivé údaje týkající se jednotlivých pracovišť uváděny nejsou v rámci ochrany osobních údajů v souladu s GDPR. Získaná data byla analyzována a interpretována za účelem vyvození závěrů vedoucích k realizaci výstupů a naplnění cílů disertační práce.

## **6.3 Komparativní analýza studijních programů**

### **6.3.1 Charakteristika zkoumaných institucí**

V této kapitole jsou uvedeny výsledky komparativní analýzy z pohledu základních informací o zkoumaných univerzitách, fakultách a specializovaných pracovištích.

#### **Univerzita Palackého v Olomouci**

Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL) je s datem vzniku 1573 jedna z nejstarších univerzit v České republice, nejstarší na Moravě a zároveň jednou z nejvýznamnějších vzdělávacích institucí vysokého školství v zemi s mezinárodním přesahem. UPOL má více než 23 tisíc studentů a více než tři tisíce studentů ze zahraničí, kteří studují programy různých oborů napříč osmi fakultami v bakalářských, navazujících magisterských, magisterských nebo doktorských studijních programech v různých kombinacích. UPOL významně plní tzv. třetí roli v měřítku regionálním i národním. Kromě zmíněných osmi fakult UPOL provozuje také Vědeckotechnický park UP, několik významných vědeckých center a výzkumných pracovišť, včetně Českého institutu výzkumu a pokročilých technologií (CATRIN). Osm fakult<sup>45</sup>, které nabízejí zmíněné programy, jsou:

- *„Cyrilometodějská teologická fakulta,*
- *Lékařská fakulta,*
- *Filozofická fakulta,*
- *Přírodovědecká fakulta,*
- *Pedagogická fakulta,*

---

<sup>45</sup>Ve výčtu fakult a ústavů na webových stránkách UP je zařazen také Vysokoškolský ústav CATRIN.

- *Fakulta tělesné kultury,*
- *Právnícká fakulta,*
- *Fakulta zdravotnických věd.“ (UPOL, © 2023a).*

### **Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci**

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (PdF UPOL) datuje svůj vznik k roku 1945, kdy v tehdejší Československu započala cesta vysokoškolského vzdělávání učitelů v naší zemi. Ve 21. století fakulta představuje moderní prostor pro vzdělání budoucích učitelů a dalších pedagogických pracovníků pro všechny druhy a úrovně školských zařízení a také mimoškolských, výchovných a vzdělávacích zařízení. Fakulta svým dynamickým pojetím pregraduální přípravy budoucích učitelů nabízí množství programů v prezenční i kombinované formě a zaměřuje se také na programy v rámci DVPP učitelů a programů celoživotního vzdělávání. PdF UPOL se tak stává atraktivní nejen pro zájemce z okolí v rámci krajů, ale také z celé České republiky, Slovenska a jiných zahraničních zemí, neboť podobnou nabídkou mnohé další české a zahraniční univerzity zkrátka nejsou schopny konkurovat nebo vyhovět v jednotlivých kritériích zájemcům o studium (UPOL, © 2023a; PDF, © 2023a).

### **Ústav cizích jazyků, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci**

Ústav cizích jazyků na Pedagogické Fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (ÚCJ PdF UPOL) zajišťuje pregraduální vzdělávání učitelů anglického nebo německého jazyka na základních školách ve formě akreditovaných tříletých bakalářských studijních programů zaměřených na vzdělávání (AJ i NJ) a akreditovaných dvouletých navazujících magisterských studijních programech zaměřených na učitelství AJ nebo NJ na ZŠ v prezenční i kombinované formě. ÚCJ PdF UPOL poskytuje také jazykové vzdělávání jiným, nefilologicky zaměřeným studentům ostatních oborů na PdF UPOL. Ústav dále nabízí množství programů rozšiřujícího studia v rámci celoživotního vzdělávání, které jsou zaměřené didakticky a většinou slouží k rozšíření kvalifikace (ÚCJ, © 2023).

### **Youngstown State University, Youngstown, Ohio, Spojené státy americké**

Youngstown State University (YSU)<sup>46</sup> se sídlem ve městě Youngstown ve státě Ohio v USA byla založena původním místním sdružením YMCA<sup>47</sup> v roce 1908 jako

---

<sup>46</sup>Lze překládat jako Státní univerzita Youngstown v Youngstown ve státě Ohio, USA (překlad autora), pro účely práce však bude použit originální název i zkratka.

<sup>47</sup>YMCA je zkratka názvu Young Men's Christian Association, která se zaměřovala na sportovní vyžití a edukaci mladých lidí v USA. Zdroj: <https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/ymca>.

platforma pro komerčně dostupnou právnickou certifikaci. Tato státní vysoká škola si prošla více než staletou transformací a dnes je jednou z nejdůležitějších vzdělávacích institucí terciálního vzdělávání ve státě Ohio, USA. Důležitým milníkem pro univerzitu byl rok 1967, kdy byla škola zapojena do centrálního systému vysokého školství státu Ohio (překlad autora)<sup>48</sup>.

Univerzitu navštěvuje téměř 13 tisíc studentů, disponuje jedním z největších a zároveň nejbezpečnějších univerzitních kampusů ve státě Ohio, několika fakultami (colleges) a katedrami, které nabízejí nespočet studijních programů napříč spektrem všech oborů. YSU se zaměřuje na sportovní aktivity v rámci lokálních, státních i národních soutěží. YSU významně plní tzv. třetí roli univerzity v měřítku regionálním i národním. Univerzitní fakulty jsou často pojmenovány podle zakladatele či donátora, což je v USA běžná praxe a v YSU jich lze nalézt celkem 7 hlavních:

- *„Beeghly College of Liberal Arts, Social Sciences & Education,*
- *Bitonte College of Health and Human Services,*
- *Cliffe College of Creative Arts,*
- *College of Graduate Studies,*
- *College of Science, Technology, Engineering, Mathematics,*
- *Sokolov Honors College,*
- *Williamson College of Business Administration.“* (BC, © 2023).

### **Beeghly College of Liberal Arts, Social Sciences & Education**

Fakulta, jež je mimo jiné zaměřená na pregraduální vzdělávání učitelů, je běžně nazývána zkráceně jako Beeghly College a je menšího charakteru v měřítku amerických univerzit. Fakulta nabízí zájemcům vzdělání zohledňující aktuální potřeby trhu a vzrůstající potřeby ze strany zaměstnavatelů, kteří hledají absolventy s vynikajícími komunikačními schopnostmi a dovednostmi pro 21. století. Beeghly College YSU je důležitou institucí především v rámci poskytování vyššího vzdělání pro severovýchodní Ohio, západní Pensylvánii, a prezentuje se jako přední poskytovatel pregraduálních studijních programů, které připravují učitele, další pedagogické pracovníky a školní psychology na budoucí praxi. Fakulta dále nabízí odborné kurzy k získání učitelské licence a k získání titulu Bachelor of Science in Education (Bc.).

---

<sup>48</sup>V originále *Ohio system of higher education*, (překlad autora).

Fakulta Beeghly College nabízí několik programů v rámci bakalářského i magisterského studia. Jednotlivá pracoviště jsou nazývána jako „*Academic Departments*“ a jsou celkem čtyři:

- „*Department of English and World Languages*,
- *Department of Humanities and Social Sciences*,
- *Department of Psychological Sciences and Counseling*,
- *Department of Teacher Education and Leadership Studies*“ (BC, © 2023).

### **Department of English and World Languages**

Specializované pracoviště na AJ se zaměřuje na vzdělávání uchazečů v AJ a dalších světových jazycích, především španělštině a italštině. Studium klade důraz na rozvoj jazykových dovedností v oblasti čtení a psaní, efektivní komunikace, analytického a kreativního myšlení, ale také klade důraz na schopnost ocenit kvalitní literaturu či najít hodnotu v rozdílných kulturách. Pracoviště nabízí několik studijních programů, z nichž dva byly vybrány pro komparativní analýzu této práce. Seznam nabízených studijních programů lze nalézt v katalogu programů na stránkách katedry (DEWL, © 2023).

### **6.3.2 Charakteristika zkoumaných studijních oborů a programů**

V této kapitole jsou jednotlivé obory a programy popisovány a řazeny v kontextu strukturovaného studijního plánu: nejdříve úroveň bakalářských studijních programů, následně úroveň navazujících magisterských studijních programů. Ze stanovených otázek pro komparativní analýzu této práce se v následující kapitole budeme věnovat prvním třem z nich, konkrétně:

- Jak se liší zaměření vybraných bakalářských studijních programů?
- Jak se liší zaměření vybraných navazujících magisterských studijních programů?
- Jak se liší délka studia, profil absolventa a skladba předmětů v jednotlivých studijních programech?

Na ÚCJ PdF UPOL jsou jednotlivé studijní programy klasifikovány jako studijní obory se specializací s identickým názvem jako studijní programy, a to následovně:

1. „*Obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání completus s přiřazeným kódem*,
  - *Studijní program: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, bakalářský, completus, prezenční a kombinovaná forma zvlášť*,

2. *Obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání maior s přiřazeným kódem,*
  - *Studijní program: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, bakalářský, maior v kombinaci s jinými plány, prezenční a kombinovaná forma zvlášť,*
3. *Obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání minor s přiřazeným kódem,*
  - *Studijní program: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, bakalářský, minor v kombinaci s jinými plány, prezenční a kombinovaná forma zvlášť,*
4. *Obor: Učitelství anglického jazyka pro základní školy completus s přiřazeným kódem,*
  - *Studijní program: Učitelství anglického jazyka pro základní školy, navazující magisterský, completus, prezenční a kombinovaná forma zvlášť,*
5. *Obor: Učitelství anglického jazyka pro základní školy maior s přiřazeným kódem,*
  - *Studijní program: Učitelství anglického jazyka pro základní školy, navazující magisterský, maior v kombinaci s jinými plány, prezenční a kombinovaná forma zvlášť,*
6. *Obor: Učitelství anglického jazyka pro základní školy minor s přiřazeným kódem,*
  - *Studijní program: Učitelství anglického jazyka pro základní školy, navazující magisterský, minor v kombinaci s jinými plány, prezenční a kombinovaná forma zvlášť“ (UPOL, © 2023b).*

Obor AJ zaměřený na vzdělávání se stejně jako stejnojmenný studijní program specializuje na pregraduální přípravu budoucích učitelů AJ jako cizího jazyka na ZŠ, ale ve všeobecnější rovině z pohledu získávání znalostí a dovedností z vybraných oblastí AJ a kultury. Bakalářský program je součástí strukturovaného studijního plánu společně s navazujícím magisterským studijním plánem se specializací na učitelství.

Obor učitelství AJ pro ZŠ se hlouběji a detailněji zaměřuje na pregraduální přípravu budoucích učitelů AJ na ZŠ v rovině pedagogicko-psychologické, didaktické a klade důraz také na pedagogické praxe ve školách.

Na YSU jsou studijní programy klasifikovány jako *undergraduate* nebo *graduate study* a jednotlivé obory nejsou blíže specifikovány. Detailní informace o vybraných studijních programech jsou zahrnuty v dalších kapitolách analýzy.

### **Základní informace o zkoumaných studijních programech**

V této kapitole jsou jednotlivé programy popisovány a řazeny v kontextu strukturovaného studijního plánu: nejdříve úroveň bakalářských studijních programů, následně úroveň navazujících magisterských studijních programů. Komparativní analýza vybra-

ných studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ byla provedena na několika úrovních. Kritéria pro selekci vhodného studijního programu byla stanovena v úvodní části druhé fáze výzkumného šetření. Shrnutí základních informací o zkoumaných studijních programech je k dispozici ve srovnávací tabulce 2.

<b>Studijní program</b>	<b>AJV (ÚCJ)</b>	<b>UAJ (ÚCJ)</b>	<b>UNDER (YSU)</b>	<b>GRAD (YSU)</b>
Typ programu	<i>Bakalářský</i>	<i>Navazující magisterský</i>	<i>Bakalářský (ekvivalent)</i>	<i>Navazující magisterský (ekvivalent)</i>
Stát	<i>Česká republika</i>	<i>Česká republika</i>	<i>Ohio, Spojené státy americké</i>	<i>Ohio, Spojené státy americké</i>
Univerzita, město	<i>Univerzita Palackého v Olomouci</i>	<i>Univerzita Palackého v Olomouci</i>	<i>Youngstown State University (YSU), Youngstown</i>	<i>Youngstown State University (YSU), Youngstown</i>
Fakulta	<i>Pedagogická fakulta</i>	<i>Pedagogická fakulta</i>	<i>Beeghly College of Liberal Arts, Social Sciences &amp; Education</i>	<i>Beeghly College of Liberal Arts, Social Sciences &amp; Education</i>
Specializované pracoviště	<i>Ústav cizích jazyků</i>	<i>Ústav cizích jazyků</i>	<i>Department of English and World Languages</i>	<i>Department of English and World Languages</i>
Délka studia	<i>Tři roky</i>	<i>Dva roky</i>	<i>Čtyři roky</i>	<i>30 semestrálních hodin</i>
Udělený titul	<i>Bakalářský (Bc.)</i>	<i>Magisterský (Mgr.)</i>	<i>Bachelor of Science in Education (BSED)</i>	<i>Master of Arts (M.A.)</i>
Forma studia	<i>Prezenční i kombinovaná</i>	<i>Prezenční i kombinovaná</i>	<i>Prezenční/nezjištěno</i>	<i>Prezenční/nezjištěno</i>
Možnost dalšího studia	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>

Tab. 2: Základní informace o zkoumaných studijních programech

### 6.3.2.1 Charakteristika profilu absolventa

V této podkapitole budou jednotlivé programy popisovány a řazeny v kontextu strukturovaného studijního plánu: nejdříve úroveň bakalářských studijních programů, následně úroveň navazujících magisterských studijních programů. V případě bakalářského programu AJV na ÚCJ PdF UPOL není profil absolventa k dispozici na webových stránkách pracoviště, pouze v akreditačním spise programu, který výzkumník získal od vedení ústavu. V akreditačním spisu je popis absolventa všeobecný a týká se možností práce absolventů ve školských zařízeních na úrovni vzdělávání ISCED 2 a ISCED 3 či uplatnění mimo školství ve sféře podnikatelské nebo kulturní v případě, že absolvent nepokračuje

ve studiu v navazujícím magisterském programu. Absolvent, jak je uvedeno v akreditačním spisu v sekci cíle studia, bude schopen produktivní komunikace v AJ na mezinárodní úrovni C1 (nebo vyšší), bude schopen se vyznat v jazykovýchých a literárněvědných disciplínách AJ a znalosti a dovednosti získané jejich studiem bude schopen aplikovat například při „*analýze či interpretaci textu*“. Absolvent by měl také všechny znalosti umět vztáhnout na praxi a najít spojitost mezi jednotlivými disciplínami. V případě zájmu je absolvent schopen pokračovat v dalším navazujícím studiu v rámci strukturovaného studijního plánu vedoucímu k plně kvalifikovanému učiteli AJ jako cizího jazyka s titulem Mgr., jak je tomu stanoveno zákonem č. 563/2004 Sb. (Česko, 2010a). Součástí studia je také modul učitelské způsobilosti. Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou (SZZ) a obhajobou kvalifikační práce (VŠKP) (PDF, 2020a).

V případě bakalářského studijního programu UNDER na YSU jde o čtyřletý bakalářský studijní program, tzv. *undergraduate study* a absolvent obdrží titul Bachelor of Science in Education (BSED) (jeden ze tří bakalářských titulů, které lze získat na fakultě v rámci tzv. *undergraduate study*). Výstupní znalosti po absolvování programu obsahují:

- „...*studenti angličtiny věnují zvýšenou pozornost specifickým rysům vybraných (a/ nebo zadaných) textů při jejich zpracování,*
- *studenti angličtiny budou schopni vysvětlit vztah mezi texty a jejich širšími literárními, historickými a kulturními souvislostmi,*
- *studenti angličtiny budou schopni analyzovat způsoby, formy, kulturu a identitu, které ovlivňují tvorbu textů i jejich kritickou recepci,*
- *studenti angličtiny budou schopni formulovat argumentační teze, vyhledávat a využívat vhodné zdroje k rozvíjení vlastní argumentace a používat jasný a uspořádaný jazyk*“<sup>49</sup> (YSU, © 2023b), (překlad autora).

Z výše uvedených dat lze vyvodit, že oba studijní programy jsou si podobné svým zaměřením a obsahem, jelikož směřují k podobnému profilu absolventa. To je také patrné ze srovnávací tabulky níže.

---

<sup>49</sup>Learning outcomes: English majors will demonstrate an attentiveness to the specific features of selected (and/or assigned) texts, English majors will be able to explain the relationship between texts and their broader literary, historical, and cultural contexts, English majors will be able to analyze ways in which forms, culture, and identity influence both the production of texts and the critical reception of those texts, English majors will be able to establish an argumentative thesis; find and use appropriate sources to develop the student's own argument; and use clear, organized language.



Studijní program	AJV (ÚCJ)	UNDER (YSU)
Zaměření na interpretaci textu	Ano (standardně)	Ano (výrazně)
Literárněvědné zaměření	Ano	Ano
Jazykovědné zaměření	Ano	Ano
Zaměření na komunikaci v angličtině	Ano	Ano
Zaměření na praktickou aplikaci znalostí a dovedností	Ano	Ano
Zaměření na kreativní psaní a tvorbu textů	Ne	Ne
Možnosti uplatnění v podnikatelské či jiné sféře	Ano	Ano
Obsahuje propedeutický modul	Ano	Nezjištěno
Zakončeno SZZ a obhajobou VŠKP	Ano	Ano
Možnosti výjezdu do zahraničí	Ano	Ano

Tab. 3: Srovnání zaměření bakalářských studijních programů

V případě navazujícího magisterského studijního programu *Učitelství anglického jazyka pro základní školy* na ÚCJ není profil absolventa k dispozici na webových stránkách pracoviště. Profil absolventa programu je dostupný v akreditačním spisu, který výzkumník získal od vedení ÚCJ, a to pouze k účelům této komparativní analýzy. V akreditačním spisu je popis absolventa zaměřen na již získané znalosti a dovednosti z předchozího bakalářského studia, kdy magisterské studium navazuje obsahově na to předchozí a doplňuje je o disciplíny oborově didaktické. Součástí studia je také modul učitelské způsobilosti obsahující disciplíny pedagogické, psychologické, všeobecně didaktické a zaměřené na metodologii výzkumu v pedagogických vědách. Dle akreditace programu je absolvent po ukončení toho studia schopen vykonávat profesi učitel AJ na ZŠ (nikoliv SŠ), jelikož disponuje následujícími potřebnými kompetencemi: „...*oborově-předmětovými, didaktickými a psychodidaktickými, pedagogickými, diagnostickými, komunikativními a profesně a osobnostně kultivujícími*“ (Vašutová, 2004, s. 105; Vašutová, 2013, s. 12–14; PDF, 2020b). Absolvent bude flexibilní v reakcích na změny trhu práce a společnosti, především z pohledu společenských změn. Dle spisu je „...*cílem programu poskytovat ucelené, profesně orientované magisterské vzdělání připravující absolventa pro výuku předmětů, tematických celků, kurzů či projektů z oblasti anglického jazyka ve školských institucích*“ (PDF, 2020b).

Profil absolventa je podrobněji popsán ve dvou oddílech, a to oborově-předmětovém a pedagogickém. V případě oborově-předmětových výstupů bude absolvent schopen orientace v didaktice AJ, ale také disciplínách lingvistiky, anglicky psané literatury, včetně

té pro děti a mládež, bude schopen využívat vztahy mezi disciplínami a efektivně aplikovat poznatky ze studia i pedagogické praxe do své praxe, bude umět použít aktivizační metody ve výuce a pracovat s ohledy na aktuální potřeby školní reality, školské praxe a vzdělávacího procesu. Komunikace bude probíhat na vyšší úrovni oproti bakalářskému stupni, a to úrovni C2.1. V rámci učitelské způsobilosti bude absolvent schopen efektivní analýzy vzdělávacích podmínek ve škole a potřeb žáků, v kontextu školy, kraje, státu i v celoevropském měřítku. Bude schopen participovat na tvorbě kurikula na školní úrovni (tvorba ŠVP) a dalších potřebných dokumentů v rámci chodu školy, vytvářet a naplňovat pedagogicko-didaktické koncepce svých předmětů, aplikovat akční výzkum za účelem reflexe a postupu ve vlastní pedagogické činnosti, pozorovat a diagnostikovat potřeby žáků k učení s ohledem na jejich diverzitu a individuální potřeby a schopen navrhnout vhodná řešení za použití vhodných prostředků. V rámci komunikace „...*volí vhodné postupy komunikace s rodiči žáků, partnery školy a veřejností*“, o komunikaci s žáky zmínka není. V neposlední řadě se také dokáže aktivně podílet na projektové činnosti školy (PDF, 2020b).

V případě ekvivalentu navazujícího magisterského studijního programu GRAD na YSU, který je v povinném rozsahu 30 hodin kurzů kategorizován jako tzv. *graduate study* v rámci strukturovaného studijního plánu, nabízí zaměření pro absolventy *undergraduate study*, kteří chtějí rozvíjet své odborné znalosti v oblasti literatury a jazyka nebo psaní a editace textů. Magisterské studium AJ připravuje absolventy na kariéru v oblasti veřejného, odborného a technického psaní, na pozice učitelů v USA i v zahraničí a vybavuje je dovednostmi kritického myšlení a kulturní gramotnosti potřebnými pro úspěch v neziskovém a soukromém sektoru<sup>50</sup> (YSU, © 2023a), (překlad autora).

Výstupní znalosti po absolvování programu obsahují:

- „...*schopnost vypracovat výzkumné projekty na profesionální úrovni, které mohou být použity jako základ pro konferenční prezentace nebo odborné publikace,*
- *dovednosti k užití interpretačních strategií pro analýzu různých druhů textů, včetně čtení, kontextuální analýzy, analýzy formy a žánru a rétorické analýzy,*
- *schopnosti při interpretaci literárních textů využívat teorie týkající se reprezentace kultury, rasy, třídy, genderu a sexuality,*

---

<sup>50</sup>vThe English M.A. prepares graduates for careers in public, professional and technical writing; teaching positions in the U.S. and abroad; and equips them with the critical thinking and cultural literacy skills needed for success in nonprofit and private-sector careers.

- *schopnost začlenit se do profese jako vědci, učitelé, editoři či spisovatelé nebo tvůrci textů*<sup>51</sup> (YSU, © 2023a), (překlad autora).

Program je zaměřen všeobecně na jazykové dovednosti a jejich využití v praxi. Tento studijní program je podobný programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL, především z pohledu lingvistických a literárněvědných disciplín. Pokud mluvíme o zaměření na profesi učitele, jedná se o jedno z možných uplatnění. V případě profese učitele AJ jako cizího jazyka je tento program důležitý zejména z důvodu lokálních potřeb vyučovat AJ děti imigrantů integrovaných do tamního školství. Studium je zakončeno zkouškou a obhajobou odevzdané kvalifikační práce nebo portfolia. Tyto informace však nejsou zahrnuty v oficiálních dokumentech a výzkumník je získal na základě shromažďování informací během osobní návštěvy YSU. Podrobnější srovnání zaměření srovnávaných navazujících magisterských programů je uvedeno v tabulce 4 níže.

Studijní program	UAJ (ÚCJ)	GRAD (YSU)
Zaměření na interpretaci textu	Ano (standardně)	Ano (výrazně)
Zaměření na didaktiku	Ano	Ne
Zaměření na analýzu textů	Ne	Ano
Zaměření na projektovou činnost	Nezjištěno	Ano
Obsahuje modul učiteléské způsobilosti	Ano	Nezjištěno
Zakončeno SZZ a obhajobou VŠKP	Ano	Ano
Možnosti výjezdu do zahraničí	Ano	Ano
Zaměření na víceoborovost uplatnění	Ne	Ano

Tab. 4: Srovnání zaměření navazujících magisterských programů

Kromě dvou již zmíněných programů, které nabízí Beeghly College, bylo v rámci analýzy dostupných programů YSU zjištěno, že fakulta realizuje také tyto programy:

- program na Beeghly College YSU: Bachelor of Arts in English, uváděno také pod názvem English Major<sup>52</sup>, rozsah 42 semestrálních hodin, v rámci segmentu Multikulturních studií je zahrnut předmět Sociolingvistika (4850, Sociolinguistics) zařazen

<sup>51</sup>Learning Outcomes: English graduate students will demonstrate the ability to produce professional-quality research projects that can be used as the basis for conference presentations or professional publications. English graduate students will demonstrate the use of a variety of interpretive strategies for analyzing multiple kinds of texts, including close reading, contextual analysis, analysis of form and genre, and rhetorical analysis. English graduate students will demonstrate the use of theories related to the representation of culture, race, class, gender, and sexuality to interpret literary texts. English graduate students will demonstrate the ability to participate in the professional life of the discipline as scholars, teachers, editors, and writers.

<sup>52</sup>Popis programu je dostupný na: <https://ysu.edu/academics/beeghly-college-liberal-arts-social-sciences-education/english-major>.

do povinně volitelných předmětů, studenti si volí jen jeden ze sedmi nabízených předmětů<sup>53</sup> (BC, © 2023),

- program na Beeghly College YSU: Linguistics minor je program, v jehož popise není uvedeno, zda obsahuje předmět Sociolingvistika. Tento program je doplněk k jinému programu major, jako například English, psychology nebo communication, lze tedy očekávat, že předmět Sociolingvistika je či byl obsažen v jiném programu<sup>54</sup> (BC, © 2023).

Ze stanovených otázek pro komparativní analýzu této práce si nyní zodpovíme první tři:

*Otázka č. 1: Jak se liší zaměření vybraných bakalářských studijních programů?*

Vybrané bakalářské studijní programy, jak jsou popsány výše, se dle očekávání výzkumníka od sebe výrazně neliší, jelikož jsou realizované na pedagogické fakultě dané univerzity, či jejím ekvivalentu. Rozdíl lze nalézt v opakovaném důrazu na zdokonalování se v psané formě jazyka v případě programu UNDER na YSU.

*Otázka č. 2: Jak se liší zaměření vybraných navazujících magisterských studijních programů?*

Zaměření zkoumaných studijních navazujících magisterských studijních programů či jejich ekvivalentů se liší v zaměření na profesi učitele AJ na ZŠ (UAJ) a víceoborovost absolventa (GRAD). Celkově lze zhodnotit, že oba programy připravují budoucí učitele AJ jako cizího jazyka na praxi, jelikož jsou realizované na pedagogické fakultě dané univerzity, či jejím ekvivalentu. Rozdíl lze nalézt například v opakovaném důrazu na zdokonalování se v psané formě jazyka v případě GRAD programu. Další rozdílnosti oproti programu UAJ najdeme v absenci učitelské způsobilosti. Je třeba upozornit, že výzkumníkovi se nepodařilo zjistit další informace k věci a je možné, že tento modul je integrován do studia v jiné formě.

*Otázka č. 3: Jak se liší délka studia, profil absolventa a skladba předmětů v jednotlivých studijních programech?*

Délka studia se ve zkoumaných studijních programech neliší v případě svých ekvivalentů (Bc – Bc apod.), problematickou situací zůstává přepočítání tzv. semestrálních hodin používaných u některých studijních programů (např. GRAD na YSU a jiných akreditovaných

---

<sup>53</sup>Katalog předmětů dostupný na: <https://catalog.ysu.edu/undergraduate/colleges-programs/college-liberal-arts-social-sciences-education/departments/english/ba-english/>.

<sup>54</sup>Katalog předmětů dostupný na: <https://ysu.edu/academics/beeghly-college-liberal-arts-social-sciences-education/linguistics-minor>.

studijních programů v USA i v jiných zemích) na systém semestru, akademického roku či počtu studovaných let. Lze však předpokládat, že studijní programy „*undergraduate*“ a „*graduate*“ jsou akreditovány a realizovány v rámci strukturovaného studijního plánu, jak je tomu i na PdF UPOL a je běžnou praxí ve světě. Z toho lze vyvodit, že GRAD program na YSU je taktéž dvouletý a navazujícího charakteru. Skladba předmětů ve studijních programech je podobná svou organizační strukturou (A, B a C) v návaznosti na požadavky na počet získaných kreditů, celkové požadavky pro splnění studijních povinností a zakončení jednotlivých předmětů. Zkoumané studijní programy na PdF UPOL se zakončují zkouškou a obhajobou odevzdané kvalifikační práce. Zkoumané studijní programy na YSU se zakončují zkouškou a obhajobou odevzdané kvalifikační práce nebo portfolio. Tyto informace však nejsou zahrnuty v oficiálních dokumentech YSU a výzkumník je získal na základě shromažďování informací během osobní návštěvy univerzity.

### **6.3.2.2 Charakteristika skupin předmětů**

V případě bakalářského programu AJV na ÚCJ se v rámci studijního plánu předměty dělí na:

- „*povinné (A)*“ pro completus, maior i minor,
- „*povinně-volitelné – skupina 1 (Ba)*“ pro completus, maior i minor,
- „*povinně-volitelné – skupina 2 (Bb)*“ pro completus, maior,
- „*volitelné (C)*“ seznam předmětů neuveden v akreditačním spisu (PDF, 2020a).

Mezi předměty skupiny A patří disciplíny jazykovědné a literárněvědné zaměřené na kulturu a realie anglicky mluvících zemí a disciplíny z modulu pedagogické propedeutiky, které v následujícím výčtu nebudou zařazeny. Mezi předměty skupin Ba a Bb patří doplňující disciplíny stejného zaměření (kromě těch z modulu propedeutického). Jazykovědné předměty jsou *Přehled anglického jazyka, Anglická výslovnost, Morfologie, Akademický styl, Syntax, Praktický jazyk, Současný anglický jazyk, Ústní projev, Písemný projev a Tlumočnická cvičení*. Literárněvědné předměty jsou *Základy teorie literatury, Literatura anglicky mluvících zemí, Britská literatura, Americká literatura a Tvůrčí psaní*. Lingvodidaktické předměty jsou *Praktický jazyk a Anglický jazyk v kurikulu základní školy*. Předměty sociokulturního přehledu jsou *Realie anglicky mluvících zemí, Dějiny Velké Británie, Dějiny USA, Film a literatura, Britské výtvarné umění a architektura, Americké výtvarné umění a architektura, Televizní a filmová tvorba v anglicky mluvících zemích a Filmový klub* (PDF, 2020a).

V případě UNDER programu YSU jsou předměty rozděleny do několika modulů se specifikovanými požadavky na výběr předmětů ze seznamu. Moduly jsou zaměřeny všeobecně pedagogicky, jazykovědně a literárněvědně, jak je zřejmé z následujícího rozdělení:

- „*Student Success*“ (student volí jeden předmět ze tří),
- „*General Education*“ (osm předmětů, z nichž jeden je volitelný ze dvou),
- „*Foreign Language*“ (dva předměty),
- „*Multicultural Studies*“ (celkem sedm předmětů, z nichž jeden je 4850 Sociolinguistika),
- „*Major Requirements*“ (American and British literature, celkem sedm předmětů),
- „*Language Studies*“ (student volí jeden předmět ze dvou),
- „*British Literature Studies*“ (student volí jeden předmět z deseti),
- „*American Literature Studies*“ (student volí jeden předmět ze čtyř),
- „*Advanced Writing*“ (student volí jeden předmět z deseti),
- „*Popular Culture Studies*“ (student volí jeden předmět ze čtyř) (YSU, © 2023b).

V případě navazujícího magisterského studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL jsou stejně jako v programu AJV předměty děleny na:

- „*povinné (A)*“ pro completus, maior i minor,
- „*povinně-volitelné – skupina 1 (Ba)*“ pro completus, maior i minor,
- „*povinně-volitelné – skupina 2 (Bb)*“ pro completus, maior,
- „*volitelné (C)*“ seznam předmětů neuveden v akreditačním spisu (PDF, 2020b).

Mezi předměty skupiny A patří disciplíny jazykovědné, literárněvědné a sociokulturně zaměřené rozšiřující vědomosti z bakalářského studia a jsou přidány didaktické a lingvodidaktické disciplíny a disciplíny v rámci učitelského základu, které v následujícím výčtu nebudou zařazeny. Mezi povinnými předměty je i předmět Sociolinguistika pro učitele AJ, o němž bude více pojednáno v další části analýzy. Mezi předměty skupin Ba a Bb patří doplňující disciplíny stejného zaměření (kromě těch z modulu učitelského základu). Součástí studia je i souvislá pedagogická praxe 1 a 2. Jazykovědné předměty jsou: *Praktický jazyk, Anglický jazyk ve společenském kontextu, Textová analýza a stylistika pro učitele AJ, Sociolinguistika pro učitele AJ, Pragmatika pro učitele AJ a Gramatický seminář*. Literárněvědné předměty jsou: *Současná literatura a literatura pro děti*

a mládež v anglofonních zemích, *Současná americká literatura pro učitele AJ, Současná britská literatura pro učitele AJ, Literatura pro děti a mládež v anglickém jazyce a Literatura ve škole*. Lingvodidaktické předměty jsou: *Didaktika anglického jazyka, Praktický jazyk, Anglický jazyk ve společenském kontextu, Didaktika anglického jazyka, Angličtina ve vyučování, Film ve škole, Výuka gramatiky, Výuka slovní zásoby, Výuka jazykových dovedností a Výuka výslovnosti*. Předměty sociokulturního přehledu jsou: *Film ve škole a Anglický jazyk a multikulturalita*.

Zatímco předměty v bakalářském programu AJV byly označeny jako syntax či poslechové dovednosti, v navazujícím magisterském programu UAJ jsou jednotlivé předměty specifikované již v názvech na výuku či školu. Z toho důvodu se již při kategorizaci některé předměty objevují zároveň ve dvou skupinách, např. *Angličtina ve vyučování* spadá do kategorie jazykovědné i lingvodidaktické (PDF, 2020b).

V případě programu GRAD na YSU jsou předměty rozděleny do následujících tematických okruhů: „*Literature research, history and theory, Genre and figure studies, Creative and professional writing, Linguistics and composition theory, Film a Teaching of writing and literature*“ (YSU, © 2023a).

Předměty jsou dále děleny do tří kategorií: kategorie A je zaměřena na jazyk, psaní a mluvení (student volí dva předměty z 16, jeden z nich je 6950 Sociolingvistika), kategorie B je zaměřena na literaturu, texty a vizuální kulturu (student volí dva předměty z 17), kategorie C je zaměřena na teorie a metody vyučování (student volí dva předměty z 17), a navíc si každý student během studia volí další čtyři předměty ze všech tří kategorií (YSU, © 2023a).

### **6.3.3 Komparace sociolingvistických aspektů ve vybraných předmětech**

V komparativní analýze nebyla zvolena běžná komparační kritéria pro srovnávání studijních programů, jako například objem studia, celkový počet předmětů, počty kreditů, množství předmětů vyučovaných v cizím jazyce či počet zahraničních studentů, jelikož zjištěné informace by nebyly hodnoceny jako relevantní pro tento výzkum. Jako komparační kritérium bylo zvolena následující: tematické okruhy disciplíny Sociolingvistika vycházející z vybraných sociolingvistických teorií mají potenciál integrace v jiných disciplínách.

Komparace sylabů předmětu Sociolingvistika v jednotlivých studijních programech bude prezentována v následující kapitole. Tematické okruhy, které se mohou objevit, jsou následující: *komunikace, komunikace ve výuce, komunikativní dovednosti,*

*komunikační strategie, komunikativnost, diskurzivní analýza, angličtina ve vyučování, classroom language, jazyk instrukce, jazyk ve společenském kontextu, řečové dovednosti ve školním prostředí a řeč.*

Ze stanovených otázek pro komparativní analýzu budou v této kapitole zodpovězeny následující otázky:

*Otázka č. 4: Existují ve studijních programech předměty obsahující integrované položky vědní disciplíny Sociolingvistika, a jak tyto předměty rozvíjejí profesní kompetence učitele v kontextu profilu absolventa?*

*Otázka č. 5: Jak je ve studijních programech integrovaná sociolingvistická kompetence učitele AJ a její rozvoj?*

V programu AJV na ÚCJ PdF UPOL mezi povinné předměty A, které obsahují jeden či více výše zmíněných tematických okruhů, nepatří žádný předmět. Z povinně volitelných předmětů skupiny 2 (Bb) zde patří předmět:

- Současný anglický jazyk/ Modern English (PDF, 2020a).

Předmět je v programu zahrnut jako jednosemestrální kurz v rozsahu 13 vyučovacích hodin zakončený zápočtem pro completus, maior i minor ve formě studia prezenční i kombinované. Cíle předmětu uvedené v akreditačním spisu, které lze kategorizovat dle stanoveného komparačního kritéria, jsou: „...*studenti budou schopni charakterizovat současnou mluvenou a psanou angličtinu užívanou za různým účelem a v různých sociálních prostředích, popsat slovní zásobu současné angličtiny včetně aktuálních trendů v jejím vývoji a popsat gramatický systém angličtiny včetně aktuálních trendů v jeho vývoji*“ (PDF, 2020a).

Tematické okruhy, které lze kategorizovat dle stanovených kritérií, jsou: „...*současné žánry autentické mluvené a psané angličtiny, jazyková analýza současných mluvených a psaných textů*“ (PDF, 2020a).

V programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL mezi povinné předměty A, které obsahují jeden či více výše zmíněných tematických okruhů patří:

- Anglický jazyk ve společenském kontextu/English language in social context (PDF, 2020b).

Předmět je v programu zahrnut jako jednosemestrální kurz v rozsahu 13 vyučovacích hodin zakončený zkouškou pro completus, maior i minor ve formě studia prezenční i kombinované. Cíle předmětu uvedené v akreditačním spisu, které lze kategorizovat dle stanoveného komparačního kritéria, jsou: „...*student dokáže objasnit vztah jazyka a společnosti,*



vysvětlit význam dodržování společenských konvencí, vyjmenovat a charakterizovat konverzační maximy a implikatury, definovat termíny sociolingvistická a pragmatická kompetence, analyzovat různé řečové akty a vyjmenovat jejich složky, vysvětlit zdvořilostní strategie s ohledem na různá sociální a kulturní prostředí, vysvětlit postavení angličtiny ve světě a její role v mezinárodní komunikaci, a využít efektivní strategie k rozvíjení vlastní sociolingvistické a pragmatické kompetence“ (PDF, 2020b).

Tematické okruhy, které lze kategorizovat dle stanovených kritérií, jsou: „...jazyk a společnost, společenská role standardních angličtin, vztah společnosti k různým dialektům, sociolingvistická a pragmatická kompetence, struktura konverzace – konverzační maximy a implikatury, řečové akty a zdvořilost, konvence a genderové rozdíly v užívání jazyka a angličtina jako jazyk mezinárodní komunikace“ (PDF, 2020b).

- Pragmatika pro učitele AJ/Pragmatics for teachers of English (PDF, 2020b).

Předmět je v programu zahrnut jako jednosemestrální kurz v rozsahu 13 vyučovacích hodin zakončený kolokviem pro completus, maior i minor ve formě studia prezenční i kombinované. Cíle předmětu uvedené v akreditačním spisu, které lze kategorizovat dle stanoveného komparačního kritéria, jsou: „...student dokáže vysvětlit faktory, které jsou relevantní pro konkrétní výpověď (presupozice), analyzovat různé řečové akty a vyjmenovat jejich složky, vysvětlit zdvořilostní strategie s ohledem na různá kulturní prostředí, definovat konverzační maximy a implikatury“ (PDF, 2020b).

Tematické okruhy, které lze kategorizovat dle stanovených kritérií, jsou: „...reference a deixis, presupozice, řečové akty, teorie zdvořilosti, konverzační maximy a implikatury a konverzační analýza“ (PDF, 2020b).

- Angličtina ve vyučování/Classroom English (PDF, 2020b).

Předmět je v programu zahrnut jako jednosemestrální kurz v rozsahu 26 vyučovacích hodin zakončený zápočtem pro completus, maior i minor ve formě studia prezenční i kombinované. Cíle předmětu uvedené v akreditačním spisu, které lze kategorizovat dle stanoveného komparačního kritéria, jsou: „...po absolvování předmětu budou studenti umět definovat jazyk komunikace ve třídě a jeho funkce ve výuce angličtiny na ZŠ, efektivně komunikovat v anglickém jazyce ve třídě, přizpůsobit svůj jazykový projev věku a jazykové úrovni žáků“ (PDF, 2020b). V sylabu předmětu se objevila témata jako jazyková akomodace a její využití ve výuce AJ, užití jazykových prostředků (konverzační maximy) či implikace do kompetenčního rámce učitele AJ, přes oborově-předmětovou kompetenci, lingvodidaktickou a komunikativní kompetenci až k diagnostické kompetenci (schopnost definice jazyka komunikace ve třídě a jeho funkce ve výuce).

Tematické okruhy, které lze kategorizovat dle stanovených kritérií, jsou: „...*definice jazyka, komunikace ve třídě a jeho jednotlivé funkce ve výuce angličtiny, funkční užívání mateřského a cizího jazyka ve výuce angličtiny, charakteristika jazyka učitele vzhledem k jeho rolím, pokyny učitele při organizaci výuky, pokyny učitele při výuce jazykových dovedností a jazykových prostředků, jazyk potřebný při opravování chyb a udržení disciplíny ve třídě, typy výukových otázek ve verbální komunikaci ve třídě a jazyk žáka a jednoduché reakce žáků v angličtině*“ (PDF, 2020b).

Předmět svým obsahovým zaměřením na zvolené aspekty sociolingvistiky a jejich didaktickou aplikací výrazně předčil očekávání výzkumníka, a to nejvíce ze zkoumaných předmětů v tomto programu.

- Sociolingvistika pro učitele AJ/Sociolinguistics for teachers of English (PDF, 2020b). Předmět Sociolingvistika pro učitele AJ bude podroben detailní analýze v následující kapitole.

Nyní přejdeme na předměty YSU. V programu UNDER na YSU mezi zvolené předměty patří:

- „*CMST 1545: Communication Foundations,*
- *ENGL 3750: Language and Culture,*
- *3790: Sel. Topics in Multicultural Studies,*
- *4850: Sociolinguistics*“ (YSU, © 2023b).

V programu GRAD na YSU mezi zvolené předměty patří:

- „*ENGL 6950: Sociolinguistics (Kategorie A),*
- *ENGL 6992: Professional Communication (Kategorie A),*
- *ENGL 6963: Perspectives in Multicultural Studies (Kategorie B),*
- *ENGL 6976: Studies in English Education (Kategorie C),*
- *ENGL 6993: Discourse Theory (Kategorie C)*“ (YSU, © 2023a).

Z výše uvedených předmětů jsou výzkumníkovi k dispozici sylaby následujících předmětů: *ENGL 6950: Sociolinguistics (Kategorie A)*. Ze stanovených otázek pro komparativní analýzu jsou níže zodpovězeny následující otázky.

*Otázka č. 4: Existují ve studijních programech předměty obsahující integrované položky vědní disciplíny Sociolingvistika, a jak tyto předměty rozvíjejí profesní kompetence učitele AJ v kontextu profilu absolventa?*

Ano, ve zkoumaných studijních programech takové předměty existují a navzdory očekávání výzkumníka je jich mnoho. Nejvýrazněji se jeví předměty zaměřující se didakticky, nebo na výuku či prostředí školy. Lze shrnout, že programy na PdF UPOL obsahují více předmětů s integrovanými položkami ze sociolingvistiky, což bylo překvapivé zjištění. Lze předpokládat, že zmíněné předměty rozvíjejí především oborově-předmětovou a komunikativní kompetenci učitele AJ.

*Otázka č. 5: Jak je ve studijních programech integrovaná sociolingvistická kompetence učitele AJ a její rozvoj?*

Sociolingvistická kompetence učitele AJ se jako pojem přímo ve studijních programech neobjevuje, stejně tak se neobjevuje ani popis jejího rozvoje. Výzkumník upozorňuje, že sylaby předmětů podléhají interpretaci vyučujícího při realizaci výuky. Není možné říci, do jaké míry je schopen vyučující zkoumaných předmětů dosáhnout rozvoje zmíněné kompetence.

#### **6.3.4 Komparace vybraných aspektů sylabů předmětu Sociolingvistika**

V komparativní analýze obsahů sylabů předmětu *Sociolingvistika* jednotlivých studijních programů byla stanovena následující komparační kritéria:

- způsob zakončení předmětu,
- hodinové dotace předmětu,
- cíle předmětu v kontextu programu,
- obsahové zaměření sylabů vybraného předmětu,
- tematické okruhy,
- odraz v kompetenčním rámci profilu absolventa.

V programu AJV na ÚCJ PdF UPOL není předmět Sociolingvistika zahrnut. V programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL je zahrnut předmět *Sociolingvistika pro učitele AJ* jako povinný jednosemestrální kurz v rozsahu 13 vyučovacích hodin zakončený kolokviem pro completus, maior i minor ve formě studia prezenční i kombinované. Výuka předmětu se realizuje formou seminářů s požadavky na ukončení, které jsou diferenciovány takto:

- prezenční forma studia: docházka, seminární práce, prezentace a kolokvium v podobě písemného testu,

- kombinovaná forma studia: docházka, seminární práce a kolokvium v podobě písemného testu (PDF, 2020b).

Cíle předmětu jsou zaměřeny na „...*schopnost studentů definovat základní pojmy z oblasti sociolingvistiky, schopnost objasnit vztah mezi jazykem a společností včetně genderových rozdílů v užití jazyka, vysvětlit význam společenských konvencí a jazykových práv, porozumět druhům anglického jazyka a posoudit jejich význam pro výuku cizího jazyka, posoudit didaktickou hodnotu standardní angličtiny a posuzovat kvalitu a přiměřenost textů z hlediska působení na sociolingvistickou kompetenci žáků*“. Předmět svým obsahem přesahuje do oborové didaktiky. V rámci SZZ doplňuje okruh č. 2: Zkouška z odborného základu předmětu – Anglický jazyk a kulturně-literární přehled (PDF, 2020b).

Mezi témata, která jsou obsahem předmětu, jsou zařazena: „...*jazyk a společnost, jazykové varianty – standardní angličtina, společenská role RP, regionální dialekty, vztah společnosti k různým dialektům, struktura konverzace – společenské konvence, genderové rozdíly v užívání jazyka, jazyková situace ve Skotsku, Walesu a v Irsku, britská a americká angličtina, světové angličtiny, angličtina jako lingua franca, bilingvismus a multilingvismus, jazyková politika – národní a úřední jazyky, minoritní jazyky, jazyková práva, jazyková politika Evropské unie a příprava výukové aktivity zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence v AJ*“ (PDF, 2020b).

### **6.3.5 Komparace předmětu Sociolingvistika na YSU**

První otázkou je, v jakých aspektech se liší předmět Sociolingvistika na YSU v rámci UNDER a GRAD programů. Předmět Sociolingvistika v programu UNDER na YSU je označen jako 4850: Sociolingvistika (multikulturní modul, povinně volitelný) a předmět v programu GRAD na YSU je označen jako 6950: Sociolingvistika (kategorie A). Předmět v programu UNDER je jeden z možných volitelných, není zde garance, že absolvent programu předmět absolvoval, jako tomu je v rámci programu GRAD, kdy předmět pod jinou zkratkou spadá do kategorie povinných předmětů, tudíž každý absolvent absolvuje i tento předmět. V sylabech těchto předmětů jsou dostupné základní informace, které jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce 5.

<b>Předmět</b>	<b>4850: Sociolingvistika</b>	<b>6950: Sociolingvistika</b>
<b>Studijní program</b>	UNDER	GRAD
<b>Garance absolutoria předmětu</b>	ne	ano
<b>Prerekvizity</b>	Předmět ENGL 1551 (nejméně známka C)	ne
<b>Požadavky</b>	Docházka, aktivita, testy, projekt	Docházka, aktivita, testy, projekt
<b>Rozsah výuky</b>	16 týdnů	16 týdnů
<b>Průběžné testy</b>	Ano	Ano
<b>Kvízy</b>	Ano	Ano
<b>Odborná diskuse nad článkem</b>	Ne	Ano
<b>Závěrečný projekt</b>	Ano	Ano
<b>Požadovaná literatura</b>	VAN HERK, G. <i>What is Sociolinguistics? 2<sup>nd</sup> Edition</i> . Wiley, 2012. ISBN: 978-1-118-96074-5.	VAN HERK, G. <i>What is Sociolinguistics? 2<sup>nd</sup> Edition</i> . Wiley, 2012. ISBN: 978-1-118-96074-5.
<b>Výsledná známka</b>	Ano, multidimenzionální <sup>55</sup>	Ano, multidimenzionální

Tab. 5: Základní informace o předmětu Sociolingvistika na YSU

V tabulce 6 je uveden systém multidimenzionálního známkování, v tomto případě v předmětu 6950 Sociolingvistika v programu GRAD (YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

<b>Požadavky na známku předmětu</b>	<b>Podíl známky v procentech</b>
<i>Docházka a aktivní zapojení do výuky</i>	10 %
<i>Diskuse odborného článku</i>	10 %
<i>Testy (3)</i>	30 % (10 % každý test)
<i>BlackBoard kvízy</i>	20 %
<i>Seminární práce</i>	25 %
<i>Závěrečný projekt</i>	5 %

Tab. 6: Systém známkování v předmětu 6950 Sociolingvistika

Cíle předmětů se liší hlavním zaměřením, celkovým uspořádáním a částečně i tematickými okruhy. V případě předmětu 4850 Sociolingvistika je hlavním cílem kurzu rozvíjet znalosti z pedagogického základu a aplikace získaných teoretických znalostí do praxe v souvislosti s propojováním jazyka a společnosti. Studenti si osvojují praktické znalosti sociolingvistických procesů a po absolvování předmětu porozumí tomu, jak se tyto znalosti uplatňují ve vzdělávacím prostředí. Různé aktivity v tomto kurzu, jako je povinná četba, diskuse ve třídě a práce na závěrečných projektech, reflektují paradigma TESOL. Toto zjištění je pro výzkumníka překvapivé, jelikož předpoklad byl, že právě

<sup>55</sup>Skládá se z několika požadavků, jimž je přidělena rozdílná procentuální váha.

takové zaměření bude mít předmět 6950 Sociolingvistika v programu GRAD. Srovnání cílů a tematického zaměření v těchto dvou předmětech je přehledně uvedeno v tabulce 7.

Předmět	4850: Sociolingvistika	6950: Sociolingvistika
Popis předmětu	<i>Zkoumání vztahu mezi jazykem a společností</i>	<i>Zkoumání vztahu mezi jazykem a společností</i>
Témata	<i>Dialekty, standardní jazyk, jazykové plánování, jazyková identita, mnohojazyčnost, dvojjazyčnost, třída, gender, etnické skupiny, menšiny a sociální interakce</i>	<i>Dialekty, standardní jazyk, jazykové plánování, jazyková identita, mnohojazyčnost, dvojjazyčnost, třída, gender, etnické skupiny, menšiny a sociální interakce</i>
Cíle předmětu	<i>Zaměření na uplatnění znalostí a dovedností v pedagogickém prostředí</i>	<i>Zaměření na hloubkové poznávání problematiky disciplíny</i>
Dílčí cíle	<i>A: Znalosti, B: Dovednosti a C: Dispozice</i>	<i>8 dílčích cílů</i>

Tab. 7: Srovnání cílů a tematického zaměření v předmětech Sociolingvistika

### 6.3.6 Komparace předmětu Sociolingvistika na UPOL a YSU

Po komparaci jednotlivých předmětů individuálně a předmětu Sociolingvistika pouze v rámci YSU v této kapitole srovnáváme předměty Sociolingvistika na UPOL i YSU. Pro přehlednost budou předměty v této kapitole nazývány takto: *Sociolingvistika UPOL*, *Sociolingvistika 4850 YSU (UNDER)* a *Sociolingvistika 6950 YSU (GRAD)*. Názvy témat v předmětech na YSU jsou volně přeloženy výzkumníkem z AJ do ČJ.<sup>56</sup> Jednotlivá témata byla kategorizována dle zaměření či blízkosti v zaměření a byly vytvořeny nadřazující kategorie, v rámci nichž jsou dále srovnávána jednotlivá témata a jejich charakteristické podobnosti a rozdílnosti. Součástí komparativní analýzy obsahu předmětů byly i testy, které však nebudou detailně zveřejněny a nejsou ani součástí přílohové části této disertační práce. Z důvodu jejich neveřejného charakteru výzkumník nemá právo, a ani o něj nežádal, je zveřejňovat.

Témata ve všech třech předmětech byla výzkumníkem kategorizována dle společných rysů do užších kategorií na sedm následujících kategorií:

1. jazyk a společnost,
2. jazykové varianty,
3. jazyk a gender,

<sup>56</sup>Language and Society, Place, Social Status, Time, Ethnicity, Gender and Identity, Style, Interaction, Multilingualism, Language Contact, Attitudes and Ideologies, Policy, Education (YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

4. konverzace,
5. bilingvismus a multilingvismus,
6. jazyková politika,
7. jazyk a vzdělávání (PDF, 2020b; YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

V tabulce č. 8 níže je k dispozici přehled témat a jejich zařazení do jednotlivých kategorií ve všech třech předmětech.

Kategorie témat	Sociolingvistika UPOL	Sociolingvistika 4850 YSU (UNDER)	Sociolingvistika 6950 YSU (GRAD)
<b>Jazyk a společnost</b>	<i>Vztah společnosti k různým dialektům, společenské konvence</i>	<i>Jazyk a společnost, sociální status, vývoj angličtiny</i>	<i>Jazyk a společnost, sociální status, vývoj angličtiny</i>
<b>Jazykové varianty</b>	<i>Regionální dialekty, minoritní jazyky, britská a americká angličtina, jazyková situace ve Skotsku, Walesu a v Irsku, světové angličtiny, angličtina jako lingua franca</i>	<i>Regionální dialekt a jazykové variace, etnické rozdíly v užití jazyka, kontakt jazyků</i>	<i>Regionální dialekt a jazykové variace, etnické rozdíly v užití jazyka, kontakt jazyků</i>
<b>Jazyk a gender</b>	<i>Genderové rozdíly v užívání jazyka</i>	<i>Gender a identita</i>	<i>Gender a identita</i>
<b>Konverzace</b>	<i>Struktura konverzace</i>	<i>Styl, interakce</i>	<i>Styl, interakce</i>
<b>Dvojjazyčnost a mnohojazyčnost</b>	<i>Dvojjazyčnost, mnohojazyčnost</i>	<i>Mnohojazyčnost</i>	<i>Mnohojazyčnost</i>
<b>Jazyková politika</b>	<i>Jazyková politika – národní a úřední jazyky, jazyková práva, jazyková politika Evropské unie</i>	<i>Jazyková politika, ideologie a přístupy</i>	<i>Jazyková politika, ideologie a přístupy</i>
<b>Jazyk a vzdělávání</b>	<i>Příprava výukové aktivity zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence v AJ</i>	<i>Jazyk a vzdělávání</i>	<i>Jazyk a vzdělávání</i>

Tab. 8: Tematická kategorizace v předmětech Sociolingvistika na UPOL a YSU

Témata v předmětu Sociolingvistika UPOL jsou uvedena první kategorií pojmenovanou **Jazyk a společnost** zabývající se vztahem mezi jazykem a společností se všeobecnými znaky se zaměřením na anglicky mluvící země. Zatímco zde se AJ dělí na jazykové varianty, jako např. standardní varianty AJ a přidružené akcenty (např. RP) a dále na regionální dialekty a konkrétně vztah společnosti k nim, na YSU se takové specifické zaměření neobjevuje. Lze však předpokládat, že o vztahu společnosti k regionální

formě jazyka či vlivu společnosti na užití regionálního dialektu/jazykové formy je zahrnuto v tématu Regionální dialekt a jazykové variace. Společenské konvence a sociální status jsou témata objevující se jak v předmětu na UPOL, tak v obou předmětech na YSU. Vývoj angličtiny je tématem, které není zařazeno v tématech na UPOL, avšak svou podstatou bylo kategorizováno společně s tématy věnujícími se jazyku, společnosti a v tomto případě také změnám v průběhu času, kterými procházela nejen společnost, ale také jazyky (PDF, 2020b; YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

Druhá kategorie nazvaná **Jazykové varianty** přímo navazuje, na YSU je začleněno specifické téma etnických rozdílů v užití jazyka, což se neobjevuje na UPOL. Lze však předpokládat, že se téma probírá v rámci širšího tématu, např. v rámci témat ve zmíněné kategorii, nebo v kategorii **Jazyková politika**. Druhá kategorie je na UPOL velmi bohatě rozepsána, a kromě regionálních dialektů se předmět věnuje hloubkově jazykovému vývoji a situaci na Britských ostrovech. Zda jsou tato témata obsahem i na YSU se nepodařilo výzkumníkovi s jistotou zjistit, lze však předpokládat, že částečně jsou témata zařazena v některé z kategorií, např. kategorii první (PDF, 2020b; YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

Třetí kategorií je **Jazyk a gender**, která v případě YSU specifikuje ještě identitu ve smyslu identity mluvčího jazyka vzhledem k genderu a/nebo pohlaví. Čtvrtá kategorie pojmenovaná jednoduše **Konverzace** obsahuje témata zabývající popisem struktury konverzace, konverzačními strategiemi, konverzačním stylem a interakcí. Zde nedochází k výrazným rozdílům v rámci UPOL a YSU. Pátá kategorie nazvaná **Dvojjazyčnost a mnohojazyčnost** v případě YSU v názvu vynechává dvojjazyčnost, lze však předpokládat, že jej obsahově zahrnuje. Šestou kategorií je **Jazyková politika**, ve které svým popisem zaměření vyčnívá YSU specifickým uvedením termínu ideologie. Národní a úřední jazyky a jazyková práva lze očekávat jako témata na UPOL i YSU, avšak Jazyková politika Evropské unie je zařazena výhradně na UPOL. To je pochopitelné, neboť lze předpokládat, že regionálně specifická jazyková politika pro severní Ameriku je zařazena v tématech na YSU (PDF, 2020b; YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

Sedmou a poslední kategorií je **Jazyk a vzdělávání**, v případě YSU bylo téma v originále jednoduše pojmenováno jako Education, zatímco na UPOL je specifikováno velmi detailně: Příprava výukové aktivity zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence v AJ, která se týká rozvoje této kompetence u žáků, i přesto, že sociolingvistická kompetence není zařazena v seznamu klíčových kompetencí žáků pro základní vzdělání v ČR, lze ji zařadit pod komunikativní kompetenci podle charakteristiky dle Společného



evropského referenčního rámce pro jazyky (COE, 2006; MŠMT, 2021b) (viz kapitola 8). Z uvedených témat je zřejmé, že na UPOL se v tematických okruzích objevuje záměr aplikovat obsah předchozích kategorií předmětu do učitelské profese.

### **Závěr komparace předmětu Sociolingvistika na UPOL a YSU**

Srovnání všech tří předmětů Sociolingvistika ukazuje podobné obsahové zaměření. Kategorizace tematických okruhů umožnila seskupit témata dle charakteristických podobností a rozdílností. Z komparace vyplývá, že předmět Sociolingvistika UPOL v sylabu zahrnul konkrétní témata zaměřené na aplikaci obsahu předmětu do učitelství: Příprava výukové aktivity zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence v AJ. Obsahová stránka sylabu zároveň ovšem selhává v aspektu bližších specifikací pojetí sociolingvistické kompetence a jejího dalšího rozvoje. Očekávané rozdílnosti v geografickém zaměření UPOL na evropské prostředí a YSU na severoamerické prostředí v určitých kategoriích se potvrdily.

Z výše uvedených výsledků provedené komparativní analýzy výzkumník zodpoví otázky č. 6–8:

*Otázka č. 6: Jak se liší obsahové zaměření předmětu Sociolingvistika v jednotlivých studijních programech?*

Obsahové zaměření předmětu Sociolingvistika v jednotlivých studijních programech se nijak výrazně neliší, s výjimkou geografického zaměření vybraných témat předmětu Sociolingvistika pro učitele AJ na ÚCJ PdF UPOL na evropské prostředí a geografického zaměření vybraných témat předmětů Sociolingvistika 4850 (UNDER) a Sociolingvistika 6950 (GRAD) na YSU na severoamerické prostředí.

*Otázka č. 7: Jak se liší tematické okruhy v jednotlivých předmětech Sociolingvistika?*

Tematické okruhy se ve srovnávaných předmětech výrazně neliší. Dle kategorizace témat a výše zmíněného geografického faktoru lze předpokládat, že konkrétní obsahová stránka jednotlivých témat bude podléhat jejich vlivu. Pokud budeme vycházet z tohoto předpokladu, tak v předmětech Sociolingvistika 4850 (UNDER) a Sociolingvistika 6950 (GRAD) na YSU v tématech spadajících do kategorií jazyková politika, jazyk a gender nebo jazyk a společnost mají obsah či jeho části zaměřeny na situaci platnou pro severní Ameriku, USA či daný americký stát nebo oblast. Podobně tomu tak bude v případě evropského prostředí, České republiky a předmětu Sociolingvistika pro učitele AJ na ÚCJ PdF UPOL,

který se specializuje na evropské prostředí a v rámci srovnání anglicky mluvících zemí přidává situaci v Americe, Velké Británii a dalších anglicky mluvících zemích.

*Otázka č. 8: Jak jednotlivé předměty Sociolingvistika rozvíjejí profesní kompetence učitele AJ v kontextu profilu absolventa?*

V případě předmětu Sociolingvistika pro učitele AJ na ÚCJ PdF UPOL je odraz rámce profesních kompetencí jednoznačně přítomen v tématu Příprava výukové aktivity zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence v AJ, spadajícího do tematické kategorie Jazyk a vzdělávání. Jelikož přesné znění této implikace není v akreditačním spisu k dispozici, lze vyvozovat, že v rámci kompetenčního rámce učitele AJ se jedná o oborově-předmětovou kompetenci, lingvodidaktickou kompetenci, komunikativní kompetenci a k nim se vázající činnosti učitele. Vzhledem k tomu, že se jedná o rozvoj této kompetence u žáků, zařazujeme sociolingvistickou kompetenci do klíčových kompetencí žáků pro ZV v ČR pod komunikativní kompetenci.

Při komparaci ostatních předmětů, které mají potenciál integrace sociolingvistických teorií v tematickém zaměření, se ukázalo, že v předmětu Angličtina ve výuce ve studijním programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL je v očekávaných výstupech studenta po absolvování předmětu uvedeno, že student bude „...*umět definovat jazyk komunikace ve třídě a jeho funkce ve výuce angličtiny na ZŠ, efektivně komunikovat v anglickém jazyce ve třídě, přizpůsobit svůj jazykový projev věku a jazykové úrovni žáků*“ (PDF, 2020b). Neočekávaně se zde objevila témata, jako např. jazyková akomodace a její využití ve výuce AJ, užití jazykových prostředků (konverzační maximy) či implikace do kompetenčního rámce učitele AJ, přes oborově-předmětovou kompetenci, lingvodidaktickou a komunikativní kompetenci až k diagnostické kompetenci (schopnost definice jazyka komunikace ve třídě a jeho funkce ve výuce).

V případě předmětů Sociolingvistika 4850 (UNDER) a Sociolingvistika 6950 (GRAD) na YSU není jasné, jaký je odraz profesních kompetencí v profilu absolventa. Lze říci, že vzhledem k zaměření očekávaných výstupů absolventa programu UNDER na práci s textem v AJ, jak bylo popsáno v kapitole srovnání profilů absolventů, implikace profesních kompetencí je vztažena především k pedagogické komunikaci ve výuce. Program GRAD na YSU k výše zmíněnému v rámci UNDER programu přidává ještě „...*využití teorií týkající se reprezentace kultury, rasy, třídy, genderu a sexuality a také prezentačních dovedností*“, například na konferencích či v jiných profesích (YSU, © 2023a; YSU, © 2023b).

## 6.4 Závěr komparativní analýzy

Stanovené výzkumné otázky komparativní analýzy byly zodpovězeny v průběhu jednotlivých obsahově korespondujících kapitol. Při analýze se vycházelo z předpokladu, že zaměření jednotlivých studijních programů je podobné vzhledem k úrovni studia v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ a obsahové zaměření předmětu Sociolingvistika disponuje lingvodidaktickým přesahem ve všech programech. Tento předpoklad byl do jisté míry naplněn, nicméně zaměření studijních programů na YSU směrem k psané formě jazyka a víceoborové uplatnění absolventů jsou výsledky, které nebyly očekávané. V případě obsahového zaměření předmětů Sociolingvistika nebyly zjištěny výrazné rozdíly a nedošlo k výraznému odklonu od očekávání výzkumníka. Výzkumník však shrnuje, že studijní programy nenaplnily jeho očekávání v případě lingvodidaktického přesahu předmětů Sociolingvistika a rozvíjení profesních kompetencí učitele AJ v kontextu profilu absolventa daných studijních programů.

## 7 Fáze 3: Rozhovory s učiteli AJ

### 7.1 Cíle a výzkumné otázky

Třetí fáze výzkumného šetření disertační práce se zabývá významem profesních kompetencí učitele AJ v jeho praxi se zaměřením na komunikaci ve výuce AJ, a to z hlediska vztahu k pregraduální přípravě učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL. Tato fáze výzkumu byla koncipována jako kvalitativní, výzkumným nástrojem pro sběr potřebných dat byl polostrukturovaný rozhovor. Pro analýzu získaných dat byla zvolena zakotvená teorie (Creswell, 2012, s. 422; Řiháček et al., 2013; Švaříček a Šed'ová, 2014).

Primárně zkoumanou oblastí je komunikace ve výuce AJ v kontextu kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ. Výzkumná otázka byla stanovena takto: *Jaké komunikační strategie využívají učitelé ve výuce AJ k dosahování porozumění žáků?* Cíle třetí fáze výzkumného šetření byly stanoveny takto:

- z výpovědí respondentů zjistit jejich vnímání vztahu pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL k praktické výuce AJ na školách,
- z výpovědí respondentů zjistit jejich vnímání profesních kompetencí učitele AJ,
- z výpovědí respondentů zjistit význam komunikace ve výuce AJ a ve výkonu profese učitele AJ,
- z výpovědí respondentů zjistit, jaké komunikační strategie a jazykové prostředky učitelé AJ užívají ve výuce AJ k dosahování efektivní komunikace.

### 7.2 Metodologie a postup řešení

Cílovou skupinu respondentů tvořili učitelé AJ v praxi, kteří si zároveň doplňovali vzdělání v jednom z vybraných programů učitelství AJ na ÚCJ PdF UPOL. Byla stanovena tato kritéria pro výběr respondentů:

- učitel AJ, který v době probíhajícího výzkumného šetření aktivně vyučuje předmět Anglický jazyk na libovolné ZŠ, SŠ, gymnáziu či učilišti v ČR, s preferencí II. stupně ZŠ či nižšího gymnázia,
- učitel AJ je zároveň studentem jednoho z nabízených studijních programů v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Studijní programy: navazující magisterský studijní program (NMgr.) Učitelství anglického jazyka pro základní školy (UAJ), forma prezenční i kombinovaná, co, ma, mi; Program CŽV: Doplnující didaktické

Respondenti byli výzkumníkem osloveni osobně nebo emailem. Ti, kteří byli ochotni se zúčastnit výzkumného šetření, byli krátce informováni o formě, obsahu a průběhu plánovaného rozhovoru emailem, jehož znění je přílohou č. 3<sup>58</sup>. Rozhovory byly realizovány v rozmezí měsíců září 2022 – červen 2023. Výzkumu se zúčastnilo celkem šest informantů, kteří budou dále uváděni jako respondenti. Bylo uskutečněno šest polostrukturovaných rozhovorů, z nichž pět rozhovorů bylo realizováno online formou na platformě MS Teams a jeden rozhovor byl realizován osobně. Hlubkový, polostrukturovaný rozhovor sloužil jako výzkumný nástroj pro sběr dat především kvůli „...možnosti zachycení přirozených výpovědí respondentů“ (Švaříček a Šeďová, 2014, s. 160).

Rozhovory byly digitálně zaznamenány na mobilní nahrávací zařízení LG LM-V510N<sup>59</sup>. Následně byl proveden ruční přepis uskutečněných rozhovorů výzkumníkem do písemné podoby za pomoci webového rozhraní oTranscribe.com nebo funkce *přepsat* v MS Word v aplikaci Microsoft 360 s ruční úpravou. Struktura rozhovorů v písemné podobě je dostupná v příloze č. 4. Přepisy jednotlivých rozhovorů sloužily pouze jako doplňkový zdroj dat výzkumníkovi ke kódování. V souladu s GDPR a etickými principy výzkumu nejsou audionahrávky ani jejich přepisy zveřejněny<sup>60</sup>. Ačkoliv byl každý rozhovor koncipován jako půlhodinový, většina rozhovorů trvala mezi 35 až 45 minutami především z důvodu přirozeného plynutí konverzace, kdy výzkumník nechtěl násilně rozhovor ukončovat. Tato skutečnost také přispěla k dostatečnému nasycení dat pro jejich analýzu. Technické údaje o realizovaných rozhovorech a další údaje o respondentech jsou uvedeny v tabulce 9, viz níže.

Jelikož byl výzkumný design koncipován jako kvalitativní, metodou analýzy získaných dat byla zvolena zakotvená teorie<sup>61</sup> vycházející z pojetí podle Strausse a Corbinové (1999). V něm analýza zakotvené teorie výzkumníkovi umožňuje studovat získaná data ve třech úrovních, jelikož obsahuje tři druhy tzv. kódování: „...otevřené, axiální a selektivní“ (Řiháček et al., 2013, s. 48–52; Švaříček a Šeďová, 2014, s. 85).

---

studium anglického jazyka (DDS), Anglický jazyk – učitelství pro ZŠ (AJU) (UPOL, © 2023a; UPOL, © 2023b).

<sup>58</sup>Vzhledem k epidemiologické situaci, která začala šířením nového koronaviru v roce 2020, bylo přistoupeno k možnosti realizace rozhovoru online formou. Tato skutečnost se mohla pozitivně odrazit na ochotě oslovených podílet se na výzkumném šetření, neboť mohli lépe přizpůsobit realizaci rozhovoru svému harmonogramu.

<sup>59</sup>Nahráváno ve vysokém rozlišení (HD) za použití aplikace HD Audio Recorder, která je součástí mobilního nahrávacího zařízení LG LM-V510N.

<sup>60</sup>Originální audionahrávky rozhovorů i jejich přepisy jsou k dispozici u autora.

<sup>61</sup>Z anglického originálu „grounded theory“ od Glasser a Strauss (2006).

Rozhovor	Délka rozhovoru (v minutách)	Formát realizace	Pohlaví respondenta	Délka praxe (v letech)	Škola (úroveň)	Studium (program)
Rozhovor 1	45:41	Online	Muž	Nezjištěno	ZŠ	NMgr. UAJ
Rozhovor 2	40:51	Online	Žena	3	ZŠ	NMgr. UAJ
Rozhovor 3	43:00	Online	Žena	14	G	CŽV. AJU
Rozhovor 4	45:01	Online	Žena	3	SOŠ	NMgr. UAJ
Rozhovor 5	37:04	Online	Žena	Nezjištěno	ZŠ	CŽV. AJU
Rozhovor 6	37:13	Prezenčně	Žena	5	ZŠ	NMgr. UAJ

Tab. 9: Informace o rozhovorech a respondentech

## Etické principy realizovaného výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s etickým kodexem ve znění schváleném Českou asociací pedagogického výzkumu (ČAPV, © 2012). Respondenti dali dobrovolný a informovaný souhlas pro účast ve výzkumu. Respondenti a veškerá citlivá data, kromě výše uvedených, jsou ve výzkumu anonymizována na základě dohody zúčastněných stran. Výsledky výzkumného šetření jsou v disertační práci prezentovány v souladu s vnitřní normou Etické komise pro oblast vědy a výzkumu PdF-B-23/07 na PdF UPOL (PDF, 2023b).

## 7.3 Výsledky výzkumného šetření

### 7.3.1 Otevřené kódování

Analýza získaných dat začíná otevřeným kódováním, kdy výzkumník vyhledává ve výpovědích jednotlivých respondentů společné kódy vycházející ze zkoumané oblasti, které slouží jako základ pro „vynořující se“ kategorie. Tyto společné kódy se potom výzkumníkem záměrně kategorizují, někdy i ve více úrovních. Je vhodné ke kódování přistupovat tzv. „nezatíženě“ a bez předsudků a nechat informace ze získaných dat „volně plynout a vynořit na povrch“. To může být obtížné obzvláště v případě polostrukturovaného rozhovoru, kdy, jako v případě tohoto výzkumného šetření, byla struktura výzkumníkem připravena do několika tematických oddílů (viz příloha 4). V popisu jednotlivých kategorií jsou uvedeny reprezentativní ukázky z uskutečněných rozhovorů (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 86, 230).

Z analýzy rozhovorů byla získaná data rozdělena pomocí otevřeného kódování do následujících kategorií:

1. *Vnímání kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ,*
2. *Studium učitelství anglického jazyka na ÚCJ PdF UPOL,*
3. *Komunikace ve výuce AJ,*
4. *Strategie pro budování pozitivních vztahů s žáky,*
5. *Faktory ovlivňující jazykovou alternaci,*
6. *Jazyk,*
7. *Postavení angličtiny ve společnosti:*
  - a. *Vnímání americké a britské angličtiny žáky,*
  - b. *Vnímání americké a britské angličtiny učiteli AJ.*

### **Kategorie 1: Vnímání kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ**

Tato kategorie se zaměřuje na kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ z pohledu dotázaných respondentů a jejich volného pojetí. Dotázaní respondenti se setkávali s různými definicemi kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ především v odborné literatuře a kurikulárních dokumentech v rámci svého studia na VŠ. Většina respondentů uvedla, že tyto požadavky vycházejí z potřeb výuky AJ, někteří respondenti uváděli vlastní popis požadavků na výkon své profese.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Vlastní pojetí kompetenčních požadavků svými slovy</i>	<b>potřebný</b> – nepotřebný
<i>Charakterové vlastnosti, dovednosti učitele</i>	<b>pozitivní</b> – negativní
<i>Vnímání činnosti v práci učitele</i>	<b>motivující</b> – demotivující
<i>Vzdělání v oboru</i>	<b>dosazené</b> – nedosažené

Soubor požadavků na výkon profese učitele AJ většina respondentů uváděla jako vše potřebné k tomu, aby podali kvalitní výkon, jak uvádí např. respondent č. 6: „*To jsou vlastně kompetence učitele, které by měl splňovat k tomu, aby podal kvalitní výuku svého předmětu.*“ Někteří respondenti uvedli konkrétní schopnosti a dovednosti potřebné k výkonu jejich profese. Respondent č. 1 do výčtu zahrnul: „*...kompetence s prací s ICT, s technikou, manažerské schopnosti jsou také nezbytné, jelikož učení je spousta dokumentů a kopírování a úkolů a plánování hodin, být schopný se vyznat v kurikulu, v legislativě a být schopný si plánovat hodiny a dodržovat tematické plány.*“ Jen někteří respondenti

zmínili společenská očekávání a dosažené vzdělání, jak komentoval respondent č. 1: „*Je to všechno, co ten učitel musí mít, třeba za vzdělání, aby mohl tu práci vykonávat tak, jak se to od něj očekává, vlastně ve školském zákoně je to i zasazeno.*“ K požadavku dosaženého vzdělání v daném oboru respondent č. 5 doplnil své pojetí: „*Já si představuju, že to má člověk jako vystudované, přímo ten konkrétní obor, že když někdo učí přírodopis, tak má vystudovaný přírodopis.*“ Respondenti uváděli především pozitivní charakterové vlastnosti učitele, které klasifikovali jako kompetence, jak upřesnil respondent č. 4: „*Podle mého názoru učitel by měl být, a беру to i taky jako takovou důležitou kompetenci, empatický, měl by být komunikativní, vstřícný. Otevřený těm dětem, určitě by neměl chybět i humor, nebo smysl pro humor. Určitě by měl umět taky uznat chybu.*“ Většina dotázaných respondentů uvedla schopnost motivovat žáky jako důležitou v práci učitele, jak popisoval respondent č. 4: „*Umět ty žáky motivovat k tomu, aby byli prostě ochotní a vstřícní tomu učiteli, aby to dokázali použít vůbec. Celkově potom v běžném životě.*“

Z výsledků v první kategorii vyplývá, že respondenti neuváděli žádný konkrétní kompetenční rámec učitele AJ, např. dle Vašutové, Spilkové či Hanušové, ale uváděli vlastní pojetí kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ, které přímo reflektovalo potřeby praxe. Většina dotázaných považovala dosažené vzdělání za důležité k výkonu své profese. Z výsledků této kategorie vyčnívá fakt, že většina respondentů řadila motivaci žáků do požadavků pro výkon profese učitele AJ.

K tématu motivace žáků k učení se cizímu jazyku autor disertační práce realizoval výzkumné šetření, z jehož výsledků lze vyvodit, že každý člověk si může utvářet vlastní cestu k učení se cizímu jazyku dle svých potřeb, je třeba jej však podpořit a nasměrovat (Duda a Jůvová, 2017).<sup>62</sup> Výsledky dalšího výzkumného šetření, realizovaného taktéž autorem disertační práce, naznačují, že vztah motivace ve formálním vzdělávání je závislý na potřebách žáků dosáhnout dobrých výkonů a úspěchu nebo potřebě vyhnout se neúspěchu. Existuje několik typů motivace, jejich determinantů a motivačních nástrojů a je na učiteli, aby fenoménu motivace porozuměl co nejhluběji, znal své žáky a jejich potřeby a tyto znalosti a dovednosti aplikoval ve své pedagogické činnosti za účelem dosažení naplánovaných cílů učení ze stran žáků (Duda a Jůvová, 2019).<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup>Popis a výsledky výzkumného šetření byly publikovány jako odborný článek ve sborníku z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017.

<sup>63</sup>Odborný článek byl publikován v originále pod názvem „*Motivation in Formal and Informal Foreign Language Learning*“ (Duda a Jůvová, 2019).



## Kategorie 2: Studium učitelství anglického jazyka na ÚCJ PdF UPOL

V této kategorii se zaměřujeme na vnímání studia učitelství AJ na ÚCJ PdF UPOL. Respondenti se také vyjadřovali k odrazu kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ v jejich studiu.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Příprava na praxi</i>	dostatečná – <b>nedostatečná</b>
<i>Repetice předmětů</i>	<b>vysoká</b> – nízká
<i>Teoretická příprava</i>	přínosná – <b>nepřínosná</b>

Všichni dotázaní respondenti se shodli, že studium na vysoké škole je připravovalo na praxi méně, než by si představovali. Někteří respondenti okomentovali některé předměty jako nedostatečně užitečné pro praxi, jak se svěřil respondent č. 6: „*No upřímně, většina předmětů ne (není užitečných), ale některé ano, jako kdy my jsme třeba spolu měli (předmět) o té CLIL výuce, což teďka vlastně, jako kdyby příští rok už budeme zpracovávat šablony. Ale jsou prostě třeba předměty, které nám moc nedaly.*“ Respondent dodal, že v navazujícím studiu vidí problém v opakující se náplni předmětů z bakalářského studia: „*Pro mě teďka jako na navazujícím studiu my jsme měli dvě psychologie a vlastně to bylo úplně to stejné, co jsme měli na bakaláři. Bylo to vlastně úplně to samé. Některé otázky jako třeba u testu byly identické k tomu, co si pamatuju z bakaláře.*“ Lze se domnívat, že zmíněná výpověď odůvodňuje negativní hodnocení navazujících studijních programů v kontextu využitelnosti v praxi.

Vyšší poměr teoretické přípravy nad praktickou hodnotili respondenti jako nepřínosný. Respondent č. 5 sdílel svůj pohled na věc a uvádí příklad: „*Já si totiž myslím, že univerzita učí hodně teorie, kterou třeba člověk ani nevyužije ve výuce. Když si vezmu třeba i konkrétně v Olomouci je to celoživotní vzdělávání, tak jsou tam třeba předměty, jako třeba historie, kterou úplně nevím, jestli třeba začlením někde vůbec nějak do výuky.*“ Respondent č. 2 komentoval přílišné teoretické zatížení studia takto: „*Literatura, to vůbec, strašně jsem se těšila na didaktiku, myslela jsem si, že to mně velmi pomůže do mé praxe, a tam se probírá v podstatě pouze teorie. Ty dva roky bereme pouze teorii, takže tam jsem se nedozvěděla vůbec nic, což je obrovská škoda, ta didaktika pro mě byla prioritou, proč jsem na tu školu vlastně šla.*“ Respondent č. 1 dodal: „*Musím říct, že tady v těch čistě teoretických (disciplínách) se dělají ty jazykové rozbory, tak to mě popravdě,*

*bych řekl, nijak neobohacuje a nevidím vlastně v tom úplně smysl se učit všechno to názvosloví.“*

Z výsledků této kategorie vyplývá, že studium pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL není vnímáno jako dostatečně přínosné pro praxi. Výsledky druhé kategorie korespondují s výsledky výzkumného šetření uskutečněného autorem na PdF UPOL zaměřeného na vnímání studentů učitelství, kdy se v rozhovorech výzkumník dotazoval respondentů na vnímání jejich osobní a profesní identity z hlediska vztahu k vlastní osobě, ke studovanému oboru, k PdF a k budoucí profesi učitele. Z výsledků tohoto šetření mimo jiné vyplývá, že studium učitelství na PdF UPOL má dle názorů respondentů své kladné i záporné stránky a celkově bylo hodnoceno jako spíše teoretické než praktické (Duda, 2019, s. 57). Výše uvedené výsledky by dle výzkumníka měly být podnětem pro sběr další zpětné vazby na studium na ÚCJ PdF UPOL.

### **Kategorie 3: Komunikace ve výuce AJ**

Vlastnosti	Dimenze
<i>Role komunikace ve výuce</i>	<b>významná</b> – nevýznamná
<i>Efektivní komunikace s žáky</i>	<b>srozumitelnost</b> – nesrozumitelnost
<i>Interakce v AJ</i>	<b>často</b> – zřídka

Třetí kategorie se zaměřuje na hodnocení komunikace ve výuce AJ z pohledu její důležitosti a efektivity ve výuce AJ. Z výpovědí všech respondentů vyplývalo, že komunikace zaujímá významné místo v jejich práci a hraje důležitou roli ve výuce AJ. O významu komunikace ve výuce AJ a spojitosti s předáváním učiva vypovídal respondent č. 6: *„(Komunikace) je významná, ve chvíli, kdy nejste se žáky na stejné vlně, tak určitě jako kdyby je tam nějaké to předání těžší.“* Respondent č. 5 vyjádřil své obavy: *„Komunikace je podle mě nejdůležitější a myslím si, že zase na českých školách je zanedbávaná.“* Respondent č. 2 upozornil na širší význam komunikace i mimo výuku, např. s rodiči žáků: *„Já myslím, že to je úplný základ, jako komunikace s žáky. Už je teď větší komunikace s rodiči než se žáky.“* Respondent č. 4 na téma komunikace dodal: *„Nejdůležitější je u těch učitelů mluvit.“*

Většina respondentů kladla důraz na porozumění žáků, především instrukcím, které zadávají, nebo vysvětlování gramatických jevů. Respondent č. 5 upozorňoval, že je důležité: *„...všechno vlastně vysvětlit i v té angličtině a ideálně tak, aby to ty děti pochopily.“* Respondent č. 2 zhodnotil, že je důležité: *„...hlavně komunikovat na úrovni a na schopnostech žáka.“* Respondent č. 1 měl jasno: *„...efektivní komunikaci si představuju*

*tak, že vlastně uzpůsobím svůj slovník těm studentům tak, aby tomu vlastně ti studenti rozuměli.*“ Většina respondentů se také shodla na významnosti vystavit žáky cizímu jazyku co nejvíce během výuky AJ. K tomu účelu využívají komunikaci v cílovém jazyce jako nejdostupnějšího nástroje. Respondent č. 1 zaujal jasné stanovisko: „*Jsem přesvědčený o tom, že studenti by měli být co nejvíce obklopeni cizím jazykem, jsem přesvědčený o tom, že takhle se právě jazyk učíme, tím, že se tím obklopíme a vlastně po nějakou dobu intenzivně, a tím pádem vlastně se zvlášt' od VI. do IX. třídy na 2. stupni snažím využívat co nejvíce angličtiny ve výuce.*“

#### **Kategorie 4: Strategie pro budování pozitivních vztahů s žáky**

Čtvrtá kategorie obsahuje výpovědi respondentů zaměřující se na strategie k budování pozitivních vztahů s žáky ve třídě, primárně během výuky AJ.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Repetice instrukcí</i>	<b>přiměřenost</b> – přehnanost
<i>Učitel jako partner</i>	<b>rovnost</b> – nadřazenost
<i>Pozitivní prostředí</i>	<b>radost</b> – strach

#### ***Repetice instrukcí***

Někteří respondenti uvedli, že je důležitá přiměřenost v rámci opakování instrukcí. Tím se instrukce stávají strategií učitele AJ k budování pozitivních vztahů s žáky ve výuce AJ. Ať už se jedná o zadávání úkolů či vysvětlování gramatiky, pokud učitel opakuje žákovi instrukci, které neporozuměl, ve stejném či mírně pozměněném znění vícekrát, může v žákovi vyvolat zmatek, neporozumění, nebo dokonce snížit jeho sebedůvěru a vyvolat pocity strachu. Podobnou situaci, kdy nadměrné opakování instrukcí může vyvolat negativní pocity, popisoval respondent č. 2: „*On (žák) se cítí blbě, jakože, kdybych mu to furt dokolečka měl (opakovat).*“

#### ***Učitel jako partner***

Budování důvěry mezi žáky a učitelem je stěžejní pro celkové utváření pozitivních vztahů s žáky a vede k posilování vzájemného respektu. V rámci výuky i mimo ni toho učitel nedocílí povyšováním se nad žáky, například dáváním najevo, že umí více anglicky než oni, ale tím, že ukáže žákům, že je jim na jejich cestě za vzděláním rovnocenným partnerem, kterému mohou důvěřovat. Následující výpověď respondenta č. 2, ve které uvedl jako příklad užití nespisovné, lidové varianty ČJ, ve výzkumníkovi rezonovala

velmi silně: „*Nesnažím se nějak si na něco hrát, když prostě nemluvíím spisovně v normálním životě, tak nemluvíím spisovně. Nevím, jestli je to i tím, ale jako mě berou trošku líp, než abych si tam hrála na nějakou spisovnou paní učitelku, která neřekne prostě nespisovné slovíčko.*“ O svém poslání být žákům rovnocenným partnerem se respondent č. 3 svěřil následovně: „*...protože i v té češtině, když s nimi mluvím a učím ještě občanku nebo společenské vědy, tak jako dbám na to, abych nepůsobila prostě nadřazeně jako učitel. S tím, že chci, aby prostě jako věděli, že mi na nich záleží. Když tak se snažím trochu jako být obecně taková jako milá a zdvořilá, takže používám tady ty fráze zdvořilostní, asi často taky.*“ Z výše uvedené výpovědi lze vyvodit, že pokud je cílem učitele zanechat celkově pozitivní dojem z mluveného projevu, využívá k tomu zdvořilostní výrazy. Posledním příkladem je výpověď respondenta č. 6: „*Pro mě bych to chápala jako naladění se na nějakou tu stejnou vlnu, jako kdybych je pochopila a abychom si byli co nejbliž v tuto chvíli.*“ Koncept „*naladění se na stejnou vlnu, jako žáci*“ je působivé nastavení mysli, se kterým vstupuje učitel AJ do výuky a přispívá k utváření pozitivních vztahů s žáky a posilování vzájemné důvěry a respektu.

### ***Pozitivní prostředí***

Z výsledků této kategorie vyplývá, že budování pozitivního prostředí během výuky AJ je důležité pro efektivní spolupráci s žáky. Respondent č. 4 uvedl vlastní zkušenost v podobě zpětné vazby žáků, ve které demonstroval přímý vliv pozitivního prostředí bez vyvolávání strachu: „*Bylo krásný, že (žáci) psali: my děkujeme za ten pozitivní přístup a že vždycky do té hodiny vnesete něco takového jako pozitivního, že mají, že jdou z té hodiny jako spokojení, že jdou s dobrou náladou a jsou taková uvolnění. Pro mě jako takový cíl, hlavně aby se nestresovali, aby z toho neměli hrůzu, aby se nebáli té angličtiny, aby se nebáli mluvit. Když mně holka řekla, že mi strašně moc děkuje za tu hodinu, že v životě nikdy i tady toto nezažila, že jí nikdo nikdy nerozmluvil, že se jí nikdy nepodařilo v hodině mluvit, že ani nedokázala mluvit s paní učitelkou na základní škole, ale že až teprve se mnou, že se cítila fajn a že jí nebylo vůbec blbý něco říct.*“ Je žádoucí, aby se žáci do výuky AJ těšili, neměli z ní strach, neměli strach z výkonu či z jakéhokoliv výstupu v hodině.

Čtvrtá kategorie přispěla k pochopení práce učitele AJ, jeho nasazení, entusiasmumu a orientace na vztah k žákům.

## Kategorie 5: Faktory ovlivňující jazykovou alternaci

Tato kategorie je rozdělena na dvě podkategorie:

- a) faktory ovlivňující užití AJ,
- b) faktory ovlivňující užití ČJ.

### a) Faktory ovlivňující užití AJ

Vlastnosti	Dimenze
<i>Věk žáků</i>	mladší – <b>starší</b>
<i>Jazykové znalosti žáků</i>	<b>adekvátní</b> – nedostatečné
<i>Velikost skupiny</i>	velká – <b>malá</b>

#### ***Věk žáků***

Mezi faktory ovlivňující učitele v užití AJ spíše než ČJ ve výuce AJ patří dle výpovědí respondentů věk žáků a třída, ve které výuka AJ probíhá. Čím mladší jsou žáci, např. v VI. třídě ZŠ, tím méně učitel mluví anglicky a naopak, čím starší jsou žáci, tím více učitel mluví anglicky. Respondent č. 2 popisoval svůj přístup následovně: „*U těch sedmáků, osmáků se fakt snažím jako co nejvíc té angličtiny, ale přeskakuju (do češtiny) taky, přeskakuju, určitě.*“ V takových případech učitel alternuje mezi češtinou a angličtinou dle potřeby úměrně věku žáků.

#### ***Jazykové znalosti žáků***

Druhým faktorem je úroveň jazykových znalostí žáků, kdy z výpovědí většiny respondentů vyplývalo, že čím lépe jsou žáci jazykově vybaveni, tím více učitel mluví anglicky. To však není přímo úměrné věku žáků ani třídě, ve které se žáci nachází, neboť mohou být rozřazeni do skupin na pokročilejší (skupina A) a méně pokročilé (skupina B), či v nižších ročnících se může objevovat pokročilejší třída než ve vyšších ročnících apod. To je zřejmé z příkladu, který uvedl respondent č. 1: „*Není to úplně, čím jsou starší, mám třeba teďka devátáky, kteří jsou na tom dost mizerně, neumí přeložit ani jako základní věty a tím pádem vlastně jakoby to uzpůsobuju té úrovni těch žáků, že třeba VIII. ročník je jakoby silný, takový nabašený vlastně jazykově, tak opravdu celá ta hodina probíhá v angličtině, pokud teda, jak jsem říkal, se nevysvětluje nějaká nová gramatika.*“ Uzpůsobení jazyka, které v tomto příkladu respondent popisoval, lze na první pohled vztáhnout k teorii komunikační akomodace (viz kapitola 3.1.1.4), nicméně akomodace v rámci cílového jazyka ve výuce AJ (L2) se v praxi zaměřuje na přizpůsobení úrovně

jazyka učitelem a jeho užití vůči žákům. Není tím přímo myšleno, že učitel tzv. „přepne“ do L1. Z toho důvodu zde mluvíme o střídání kódů mezi češtinou a angličtinou (viz kapitola 3.1.1.3).

Respondent č. 2 sdílel svou zkušenost s alternací mezi češtinou a angličtinou: „*Já si myslím, že je to strašně o tom, jakou máte třídu v té praxi, my třeba máme jazykovou třídu A, tak tam si troufnu říct, že jedeme 90 % prostě v angličtině, ale když fakt máte na jazykovku C, kde jako je to fakt ta úroveň někde úplně jinde, tak tam si myslím, že fakt jedu tak 50/50 – angličtina/čeština.*“ Respondent č. 5 uvedl příklad ze své praxe z výuky AJ ve II. třídě ZŠ: „*Jako že se snažím to jako co nejvíc omezovat ale, možná jako tam tu češtinu mám a vím, že třeba kolegyně, která má ty nejpokročilejší (úroveň), ted'ka mluví třeba jenom anglicky, ale tam si myslím, že zas je to jako jednodušší v tom, že ví, že všichni vlastně jako rozumí, že jako jsou na té úrovni, že jako nemají problém s tím porozuměním.*“ Z výsledků této kategorie vyplývá, že pokud je jazyková vybavenost žáků zhodnocena učitelem jako adekvátní, používá ve výuce angličtinu, v opačném případě spíše češtinu.

### **Velikost skupiny**

Z výpovědí některých respondentů lze vyvodit, že dalším z faktorů ovlivňující užití AJ učitelem ve výuce je také počet žáků ve skupině. Respondent č. 2 v této souvislosti uvedl: „*Záleží strašně na té skupině, jakou mám, hlavně na počtu těch dětí. Když tam mám 20, tak je to taky něco jiného, než když jich tam máte 14. Každý ten počet je taky strašně důležitý.*“ Čím menší skupina, tím více se dá předpokládat, že učitel mluví anglicky. Čím větší skupina, tím méně bude používat AJ. Pokud budeme vycházet z předpokladu, že ve výuce AJ učitel užívá primárně angličtinu, výše uvedené kategorie představují faktory, které ovlivňují učitele AJ v rozhodnutí, zda mluví anglicky spíše než česky. Nejedná se tedy přímo o kontrastní kódování vlastností jednotlivých kategorií.

### b) Faktory ovlivňující užití ČJ

Vlastnosti	Dimenze
<i>Řešení kázeňských problémů</i>	<b>efektivní</b> – neúčinné
<i>Vysvětlování gramatických jevů</i>	<b>srozumitelné</b> – nesrozumitelné
<i>Energie žáků</i>	aktivní – <b>pasivní</b>
<i>Energie učitele</i>	aktivní – <b>pasivní</b>
<i>Porozumění žáků</i>	<b>ujišťující</b> – vyvracející
<i>Pocit sebejistoty</i>	<b>navozující</b> – potlačující

### ***Řešení kázeňských problémů***

Mezi faktory ovlivňující učitele v užití českého jazyka spíše než anglického ve výuce AJ patří také řešení kázeňských problémů. Pokud podobná situace nastane, je dle výpovědí respondentů lepší použít češtinu, jak komentoval respondent č. 2: „*Myslím si, že to má větší efekt.*“ Respondent č. 3 uvedl, že v případě, že žáci ruší, nebo se vyskytne jiný kázeňský problém, reaguje v češtině dle toho, jak vyhodnotí intenzitu řešeného problému: „*Asi podle mého stavu rozpoložení, protože jsem docela tolerantní, tak se pousměju, dobře, jedeme v angličtině, a když by mě to mělo asi nějak jako vyvést z míry, tak asi přecházím do té češtiny. Asi je to i pro mě jednodušší jim to prostě nějak jako říct (česky).*“

### ***Vysvětlování gramatických jevů***

Do češtiny učitel AJ ve výuce přechází také v případě vysvětlování gramatických jevů, jak uvádí např. respondent č. 6: „*Když vysvětluju nově, jako kdyby teda tu gramatiku, jedeme v té češtině.*“ Dalším příkladem je dle výpovědí několika respondentů překládání terminologie vztahující se k probíraným gramatickým jevům, jak uvedl v příkladu respondent č. 3: „*Když vysvětluju gramatiku, tak ji vysvětluju v angličtině první a poté to překládám, když je potřeba, do češtiny, protože jsou dál v té angličtině, než ta učebnice je, tak ale neumí pojmenovat tu terminologii. Takže když jim řeknu, já nevím, conditionals, tak oni prostě z toho nevyvodí ty podmínkové věty.*“ Respondent č. 1 se k efektivitě užití češtiny vyjádřil konkrétně: „*U některých výkladů gramatiky, třeba když je nová gramatika, tak si myslím, že je efektivnější přepnout do češtiny a tím pádem vlastně mám i větší jistotu, že většina těch žáků porozumí té nové gramatice.*“ Z výsledků kategorie lze usoudit, že učitelé AJ se uchylují k užití češtiny spíše než angličtiny při vysvětlování gramatiky k maximalizaci efektivity času a porozumění žáků. Důvodem by zde mohl být fakt, že učitel má na každou činnost/aktivitu vyhrazen jen určitý čas z celkové časové dotace vyučovací hodiny.

### ***Energie žáků***

Třetím faktorem, který vyvolává v učiteli AJ potřebu mluvit česky spíše než anglicky, je energie žáků, na kterou zde nahlížíme jako na *schopnost* spíše než *vlastnost*. Energie jako schopnost odkazuje na „*aktuální stav energie člověka*“, nebo „*aktuální hladinu dlouhodobé zásoby energie*“ v dané situaci s tím, že „*vysoká či nízká hladina*

*energie má vliv na různé psychické funkce a procesy*“ (Hronová, 2017, s. 24). O energetické zásobě žáků vypovídal příklad z odpolední výuky respondenta č. 3: „*Když je to šestá hodina, jsou unavení, ale mluvíme třeba česky, někdy prostě jako víc. Ty děcka jsou někdy tak unavené, že vidíte, že to je úplně zbytečné, tak prostě se sklouzne do té češtiny a aspoň trochu něco efektivně se dělá.*“ Respondent č. 4 sdílel příklad ze své praxe: „*Snáším se, aby mluvili. Teď jsem měla shodou okolností ve středu hospitaci a děcka byla šestou hodinu, už byli unavení. Někdy ta hodina je taková, že třeba když vidím, že oni jsou tak říkajíc indisponovaní, a že ten den se jim prostě nevydařil, tak na ně mluvím i více česky.*“ Z výpovědí respondentů lze vyvodit, že pokud výuka AJ probíhá v pozdějších hodinách, např. pátou nebo šestou hodinu z rozvrhu, žáci mohou být méně aktivní vlivem nižší aktuální hladiny energie, kterou vyčerpali v předchozích vyučovacích hodinách. Učitel v takovém případě raději mluví česky, aby předešel problémům s porozuměním a využil čas v hodině na maximum.

### ***Energie učitele***

Na výuku v odpoledních hodinách reagoval také respondent č. 3, který vysvětloval na příkladu z praxe situaci, kdy aktuální hladina energie učitele je nižší, než je potřeba, což negativně ovlivňuje učitelovu koncentraci: „*Jak říkám, taky fakt je ten, že když máte opravdu pět hodin v kuse, do toho dozor, do toho praktikantku, do toho pan zástupce vám přijde říct, že máte něco, tak je to někdy jako úplně těžké být koncentrován jako stoprocentně na konkrétní hodinu, na konkrétní třeba ten cizí jazyk, takže to pro mě to někdy jako i z únavy je prostě těžké jako udržet tu angličtinu třeba takže.*“ Z uvedeného příkladu lze vyvodit, že učitel sáhne po češtině z pohodlnosti, jedná se ale spíše o domněnku výzkumníka.

### ***Porozumění žáků***

Z výpovědí některých respondentů vyplývá, že přímo návazným faktorem na energii žáků je porozumění žáků, avšak mezi energetickým stavem žáků a jejich schopností porozumět nemusí být nutně vztah. Pokud je hlavním cílem, aby žáci zcela porozuměli tomu, co učitel říká a nedošlo k nedorozumění, nebo aby se neztrácel čas opakovaným vysvětlováním, učitel mluví přednostně česky. To je patrné z výpovědi respondenta č. 3: „*Mluvím i česky v té hodině tak, abychom si prostě i rozuměli.*“ Respondent č. 3 dále uvedl jiný příklad, kdy požádal žáky o opakované vysvětlení zadání úkolu, ale v češtině,



a to z důvodu, aby ti, kteří neporozuměli původnímu zadání v angličtině nyní zcela porozuměli: „*A tak jsem se zeptala jiného žáka, u kterého vím, že vždycky tuší, aby to řekla vlastně, ale česky teda.*“ Respondent č. 4 komentoval situaci, v níž přistupoval k češtině pouze za účelem zlepšení porozumění: „*Když pracujeme s knihou nebo cokoliv, začínám anglicky, ale když už pak vidím, že třeba u té gramatiky, že už mají opravdu dost, tak tam někdy jim jako vysvětlím základ v angličtině, a potom už jim třeba dám nějakou doplňující otázku v češtině. Někdy v té hodině je třeba trochu té češtiny, někdy jako doplnit, aby si uvědomili.*“ Stejný respondent ještě přidal komentář vztahující se k energetické zásobě žáků, kdy v případě, že jsou unavení, čeština jim pomůže k ujištění, že vědí, co mají dělat: „*Když jsou ti studenti hodně unavení, tak může to pomoci. Může jim to pomoci trochu upevnit, ujistit se v tom, jestli to dělají dobře.*“ Respondent č. 6 uvedl, že češtinu používá k zopakování v případě, že pozoruje na žácích, že jsou zmateni a tím zajistí jejich porozumění: „*Když vidím, že se nechytají, tak to řeknu anglicky, vždycky kouknu na ně, řeknu to česky.*“ V souvislosti s vysvětlováním gramatických jevů a porozuměním žáků se kladně k užití češtiny vyjádřil i respondent č. 1: „*U některých výkladů gramatiky, třeba když je nová gramatika, tak si myslím, že je efektivnější přepnout do češtiny a tím pádem vlastně mám i větší jistotu, že většina těch žáků porozumí té nové gramatice. Ta čeština je jakoby výpomoc v té hodině angličtiny, kor tady v těch konkrétních situacích, když vlastně je nějaký nutnější výklad látky, tak co nejdříve to prostě projít tak nějak, aby to bylo všem pokud možno jasný, a jdeme rovnou mluvit, jdeme tvořit věty, jdeme to používat.*“ Z výsledků v této kategorii vyplývá, že učitelé AJ mluví česky v situacích, které vyhodnotí pro žáky jako nesrozumitelné.

### ***Pocit sebejistoty***

Na porozumění žáků navazuje poslední faktor, a tím je vyvolaný pocit sebejistoty učitele. Respondent č. 2 uvedl příklad, návazný na komentář k řešení kázeňských problémů v češtině, že užití češtiny má silný vliv na pocit sebejistoty ve výuce AJ: „*Možná je to i mnou, protože já se cítím pevněji v kramflecích.*“ Z uvedeného výroku respondenta lze usoudit, že vlastní pocit jistoty je silným motivačním faktorem, aby učitel AJ mluvil ve výuce AJ česky spíše než anglicky. Ačkoliv se tento kód objevil pouze ve výpovědi jednoho z respondentů, při otevřeném kódování byl koncept navození pocitu sebejistoty, že učitel udělal daný úkon správně, řekl „*to*“ srozumitelně, tak, aby to všichni pochopili, natolik výrazný, možná právě svou ojedinělostí, ale také nepředvídatelností, že byl kategorizován. Očekává se totiž, že učitel cizího jazyka se stal učitelem daného předmětu

mimo jiné kvůli svým jazykovým znalostem a dovednostem, které jsou většinou spíše zdrojem sebedůvěry, sebevědomí a pýchy. Zjištění, že pro některé učitele AJ je komunikace v AJ ve výuce v podstatě nekomfortní a může mít negativní vliv na jejich sebevědomí, potažmo výuku, nebo může až potlačovat jejich sebedůvěru, jsou překvapivá.

### Kategorie 6: Jazyk

Vlastnosti	Dimenze
<i>Dialekty</i>	časté – <b>zřídka</b>
<i>Zdvořilost</i>	<b>slušný</b> – sprostý
<i>Varianty jména</i>	originální – <b>modifikované</b>
<i>Gesta</i>	<b>doprovodná</b> – nahrazující

Tato kategorie se zaměřuje na jazyk, který užívají dotázaní respondenti ve výuce AJ. Z výpovědí většiny respondentů vyplývá, že běžně záměrně nepoužívají dialekty či různé varianty angličtiny ve výuce AJ. To samé platí pro češtinu, kdy není běžně používán např. nářeční výraz při překladu slovní zásoby apod. Výjimku tvořil příklad respondenta č. 6: „...*my jsme teďka měli třeba na Velikonoce kocar a já říkám, kluci, pletete kocar (pomlázku).*“ Zdvořilost bývá podle výpovědí některých respondentů využívána jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, jak uvedl respondent č. 3: „*Já se snažím trochu jako být obecně taková jako milá a zdvořilá, takže používám tady ty fráze zdvořilostní.*“ Nejčastější zdvořilostní fráze použité ve výuce byly dle respondentů *please, could* a *would*. Respondent č. 1 se zamyslel: „*Zrovna minulý týden jsem si to uvědomil, že please používám poměrně dost často.*“ Zdvořilost a příslušné fráze používají učitelé ve výuce AJ k tomu, aby byli slušní a byli také správným vzorem žákům. Většina dotázaných učitelů žákům tyká, oslovují je jejich křestními jmény, a to jak v angličtině, tak v češtině. Žáci učitelům až na výjimku vykají a oslovují je příjmeními. Výjimkou byl případ respondenta č. 5: „*U nás ve škole si tykáme.*“ Několik respondentů se svěřilo, že je žáci oslovují jako *Ms/Mrs/Mr Teacher* s komentářem, že se jedná o pravděpodobně nesprávné oslovení vycházející z českého zvyku *vykání*. V případě oslovování žáků křestními jmény většina dotázaných respondentů používá originální jméno z českého jazyka v angličtině, ale skloňuje jej dle českých pádů, jako např. respondent č. 5: „*Kubo, can you ...sth ...sth?*“ Výjimkou z dotázaných respondentů byl respondent č. 1: „*používám základní tvary jmen a neskloňuju při používání.*“ Většina oslovených respondentů používá gesta jako doprovod své řeči, ale i například jako systém komunikace s žáky, jak upřesnil příkladem ze své praxe respondent č. 1: „*Takže teď už jsem opravdu, jak jsem*

řikal, zavedl systém vlastně s těmi gesty – rozumím tomu, vím, co mám dělat – není mi to ještě jasný, takže ještě to jednou vysvětlíme.“ Respondent č. 5 upozornil, že gesta používá k tomu, aby žáci lépe pochopili, co říká: „Pomáhám si právě, že to ukazuju i jako na sobě třeba, nejenom jazykově.“

Nejpoužívanější fráze v průběhu výuky AJ, které uvedli dotázaní respondenti, jsou k dispozici v tabulce 10:

<b>Při příchodu</b>	<b>Během výuky</b>	<b>Řešení problémů</b>
<i>Hi everyone.</i>	<i>Chop chop!</i>	<i>No nasty words, please.</i>
<i>Hello everyone.</i>	<i>What are you supposed to do?</i>	<i>Turn around.</i>
<i>Hello everybody.</i>	<i>Try your best!</i>	<i>Pay attention to me.</i>
<i>How are you?</i>	<i>Do you understand?</i>	<i>What's wrong with you?</i>
<i>How was your weekend?</i>	<i>Do you need to explain it in Czech?</i>	<i>What's going on?</i>
<i>Hey you/Heya.</i>	<i>Does it make sense?</i>	<i>Switch your phones off!</i>
	<i>Do it ASAP!</i>	<i>English speaking, please!</i>
	<i>Right, OK!</i>	

Tab. 10: Fráze v angličtině používané v průběhu výuky AJ

### **Kategorie 7: Postavení angličtiny ve společnosti**

Poslední kategorií je postavení angličtiny ve společnosti a odraz ve výuce AJ v současné škole. Ve výpovědích většiny dotázaných respondentů se objevily rozdíly ve vnímání americké a britské angličtiny, a to jak žáky, tak v některých případech i samotnými učiteli. Tato kategorie je proto rozdělena na dvě podkategorie:

- a) vnímání americké a britské angličtiny žáky,
- b) vnímání americké a britské angličtiny učiteli AJ.

#### a) Vnímání americké a britské angličtiny žáky

Vlastnosti	Dimenze
<i>Oblíbenost americké angličtiny</i>	nízká – vysoká
<i>Vnímání postavení americké angličtiny vůči jiným angličtinám</i>	podřazená – nadřazená
<i>Vnímání britské angličtiny</i>	inspirace – posměch

Z výsledků sedmé kategorie, podkategorie a) vyplývá, že americká angličtina se těší větší oblíbenosti mezi žáky než britská. Respondent č. 2 odůvodňoval, proč tomu tak je: „*Pro ně je to přirozenější, oni všechno poslouchají v té americké angličtině.*“ Respondent č. 3 k věci uvedl: „*No oni (žáci) se, jak jsem říkala, snaží jako používat tu hovorovou angličtinu nebo americkou angličtinu.*“ Preference americké angličtiny není z výsledků výzkumného šetření informace překvapivá, protože tato skutečnost byla očekávána vzhledem k dostupnosti zábavních služeb v AJ, jak komentoval respondent č. 6: „*Oni, spíš bych řekl, (preferují) americkou, protože všichni mají Netflix.*“ Respondent č. 1 vypozařoval, že žáci nejsou tak jednostranní: „*Většinou bych řekl tak dvě třetiny (žáků) spíše tu americkou a ta jedna třetina jako říká, že ta britská se jim třeba líbí.*“ Překvapivým zjištěním bylo, že britská angličtina je zdrojem posměšků ze strany žáků. Respondent č. 3 sdílel necitlivou zkušenost: „*Parodují to dost často ten přízvuk (britský), smějí se tomu. Máme Brita jako rodilého mluvčího ve škole, tak se taky někdy tomu jako pohihňají právě tomu přízvuku.*“ Respondent č. 5 zase vzpomínal na situaci: „*Byla možnost více variant (výslovnosti) a oni se vlastně jako smáli těm britským, protože to moc neznají.*“

#### b) Vnímání americké a britské angličtiny učiteli AJ

Vlastnosti	Dimenze
<i>Americká angličtina</i>	<b>oblíbená</b> – neoblíbená
<i>Škola a svět kolem nás</i>	odpovídající – <b>neodpovídající</b>

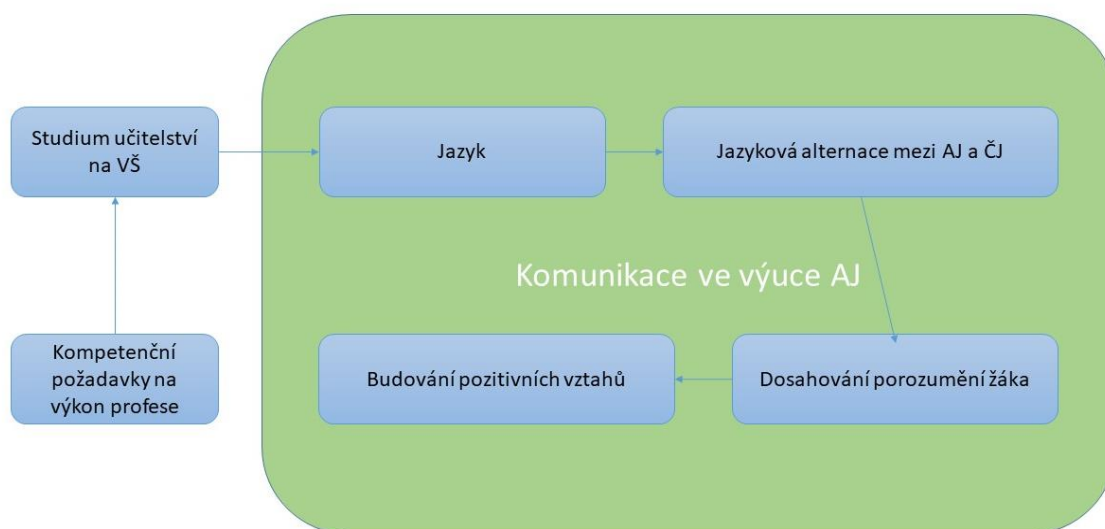
Z výsledků sedmé kategorie, podkategorie b) vyplývá, že americká angličtina je buď oblíbená mezi učiteli AJ, nebo je jejich postoj neutrální. Zesměšňování britské varianty angličtiny u učitelů AJ zjištěno z výpovědí nebylo. Někteří dotázaní respondenti sdělili, že i když osobně tíhnou k americké angličtině, vyučují britskou. To je zřejmé z odůvodnění respondenta č. 3: „*Je to v učebnici (britská).*“ Respondent č. 1 situaci komentoval slovy, která jsou blízká pohledu žáků: „*Já teda preferuju spíše americkou, je to spíše z toho (důvodu), že mám více nakoukáno samozřejmě amerických filmů. Učebnici mám Oxford – Project, takže tam je britská.*“ Výsledky této kategorie upozorňují na rozdíl mezi angličtinou, kterou by měli učitelé vyučovat, protože je v učebnicích (viz kurikulární dokumenty), a AJ, kterou preferují žáci a užívají ji, jelikož jsou jí obklopeni v každodenním životě.

### 7.3.2 Axiální kódování

V rámci otevřeného kódování byla data uspořádána do těchto sedmi kategorií:

1. vnímání kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ,
2. studium učitelství anglického jazyka na ÚCJ PdF UPOL,
3. komunikace ve výuce AJ,
4. strategie pro budování pozitivních vztahů s žáky,
5. faktory ovlivňující jazykovou alternaci,
6. jazykové prostředky,
7. postavení angličtiny ve společnosti.

Uspořádané kódy do těchto kategorií daly základ pro prvotní představu o vztazích mezi kategoriemi, kdy zkoumaným jevem je komunikace výuce AJ. To je zřejmé ze schématu vztahů mezi kategoriemi níže (viz obrázek 5):



Obr. 5: Schéma vztahů mezi vytvořenými kategoriemi (vlastní tvorba)

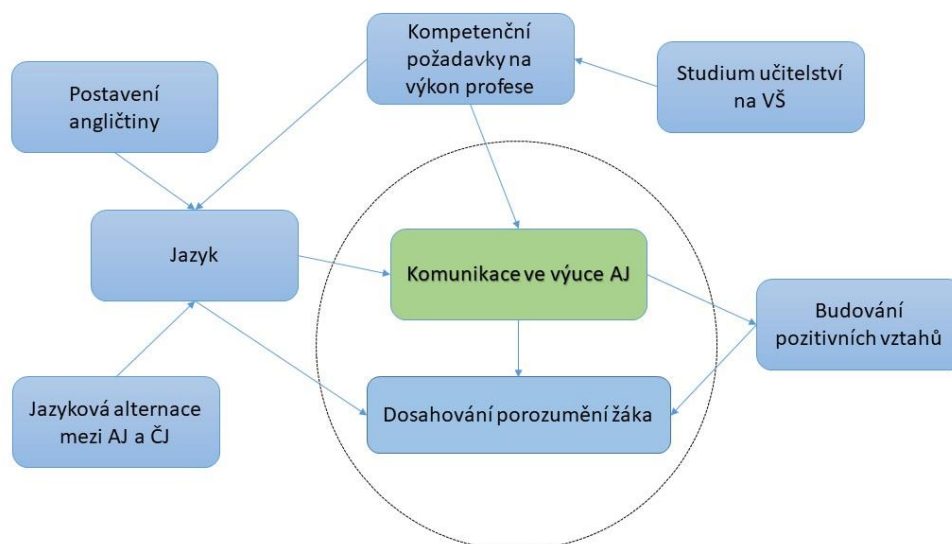
Vzniklé kategorie z otevřeného kódování byly dalším porovnáváním zasazeny do paradigmatického modelu vytvořeného v rámci axiálního kódování, viz tabulka 11.

Příčinné podmínky	<i>Kompetenční požadavky na výkon profese, pregraduální příprava učitele, postoje učitelů k angličtině, postoje žáků k angličtině</i>
Jev	<i>Komunikace ve výuce AJ</i>
Kontext	<i>Výuka AJ, škola</i>
Intervenující podmínky	<i>Užitý jazyk, skupina, energie, mimoškolní prostředí, volný čas</i>
Strategie jednání a interakce	<i>Efektivní komunikace, jazyková alternace, užití jazyka zájmu, srozumitelnost, zdvořilost, gesta</i>
Následky	<i>Naplnění vzdělávacích cílů, dobrý pocit, pozitivní vztah k AJ, budování pozitivních vztahů s žáky, dosažení porozumění žáka</i>

Tab. 11: Paradigmatický model jevu komunikace ve výuce AJ

Jelikož zkoumaným jevem je komunikace ve výuce AJ v kontextu kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ, původní výzkumná otázka byla stanovena takto: *Jaký význam přisuzují učitelé AJ komunikaci ve výkonu své profese a jaké strategie užívají k dosažení efektivní komunikace se žáky?*

Při axiálním kódování byly hledány vztahy mezi vzniklými kategoriemi, které jsou vyznačeny v diagramu níže (obrázek č. 6). Přerušovaný kruh značí zúžení zkoumaného vztahu mezi zkoumaným jevem komunikací ve výuce AJ a novou kategorií dosahování porozumění žáka, která se jeví jako významná pro činnosti uvedené respondenty v jejich výpovědích.



Obr. 6: Vztahy mezi kategoriemi vůči zkoumanému jevu komunikace ve výuce AJ (vlastní tvorba)

Následně byl vytvořen kauzální model (tabulka 12), kde byly identifikovány školní a mimoškolní vlivy působící na komunikaci ve výuce AJ.

Komunikace ve výuce AJ	<i>Školní</i>	<i>Mimoškolní</i>
Profesní kompetence učitele	<i>Kompetenční požadavky na výkon profese</i>	<i>Vlastní zkušenosti</i>
Jazyková kompetence učitele	<i>Studium na VŠ</i>	<i>Vlastní preference</i>
Jazyková kompetence žáků	<i>Aktivní, očekávaná</i>	<i>Pasivní, nenucená</i>
Jazyková alternace: užití AJ	<i>Standard britská AJ: učebnice, cvičebnice</i>	<i>Standard americká AJ: zábava, internet, Netflix, TikTok, YouTube</i>
Jazyková alternace: užití ČJ	<i>Porozumění, vysvětlování, kázeň</i>	<i>Energie</i>
Cíl užití jazyka	<i>Porozumění, test, známka, výkon</i>	<i>Porozumění, komunikace na internetu, zábava</i>
Vztah k angličtině	<i>Negativní, preference americké AJ</i>	<i>Pozitivní, preference americké AJ</i>
Budování vztahů s žáky	<i>Respekt</i>	<i>Pozitivní vztah s žáky, partnerství, důvěra</i>
Cíl komunikace	<i>Dosažení porozumění žáka</i>	<i>Pozitivní emoce</i>

Tab. 12: *Vlivy působící na komunikaci ve výuce AJ*

Kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ většina respondentů popisovala vlastními slovy (Kategorie 1). Tyto požadavky vycházejí z legislativního ukotvení v ČR a požadavků v praxi, které jsou pro respondenty směrodatné. I přesto, že studium oboru, v tomto případě učitelství AJ (kategorie 2), je zaměřeno na osvojení těchto kompetencí, většina dotázaných respondentů hodnotí jejich studium na VŠ jako nepřilíš přínosné pro jejich praxi. Příliš mnoho teorie ve studiu znamená méně praktických dovedností, které lze přenést ze studia do výuky AJ.

Ze jmenovaných kompetenčních požadavků byla potřeba komunikace ve výuce AJ respondenty uvedena jako jedna z nejdůležitějších činností učitele. Mezi další zmíněné důležité kompetence patří znalost vyučovaného jazyka (AJ), znalosti kurikula a osobnostní rysy a vlastnosti učitele, jako např. empatie, komunikativnost, otevřenost, schopnost řešit problémy apod. Respondenti hodnotili komunikaci s žáky ve výuce AJ jako významnou, většinou se shodli, že pokud komunikace s žáky ve výuce neprobíhá efektivně, má to negativní dopad na výuku a učení žáka (kategorie 3). Důležitým aspektem a zároveň cílem komunikace ve výuce AJ bylo identifikováno dosažení porozumění žáka, bez něhož procesy vyučování ani učení nemohou probíhat úspěšně. Komunikační strategie učitel používá ve výuce AJ také k budování pozitivních vztahů s žáky (kategorie 4).

Mezi tyto strategie patří přiměřené opakování v AJ, požádání jiného žáka o zopakování v AJ a jazyková alternace mezi angličtinou a češtinou. Učitelé AJ mluví ve výuce AJ standardně anglicky. Nicméně v určitých situacích učiní rozhodnutí, že použijí raději češtinu. Mezi tyto situace patří vysvětlování gramatiky nebo řešení kázeňských problémů.

Při vysvětlování gramatiky je rychlejší, jednodušší a efektivnější tzv. přepnout do češtiny, učitel učivo žákům lépe vysvětlí s jistotou, že tomu porozumí. Stejně tak tomu je v případě řešení kázeňských problémů, v češtině žáci rozumí pokynu napoprvé a nedochází k nedorozumění. Zajímavostí je vztah mezi závažností kázeňského problému a míry užití češtiny. Někteří respondenti uvádějí, že sáhnou po češtině v případě závažnějších kázeňských problémů, zatímco ty méně závažné řeší v angličtině. Dalším faktorem ovlivňující rozhodnutí, zda učitel ve výuce AJ použije češtinu, je hladina energie žáků i učitele samotného. Lze říci, že pokud výuka AJ probíhá v pozdějších hodinách v rámci rozvrhu, učitel mluví více česky, protože žáci či sám učitel zkrátka nemají dostatek energie na cílový jazyk, což by mělo negativní vliv na porozumění žáků. Z výsledků šetření tedy vyplývá, že mezi hlavní faktory ovlivňujícími užití češtiny patří dosahování porozumění žáka (Kategorie 5).

Jazykové prostředky, které učitel používá ve výuce AJ (Kategorie 6), jsou ovlivněny také potřebou budování pozitivních vztahů s žáky (Kategorie 4), standardy uvedenými v kurikulárních dokumentech, postoji žáků k jazyku a vlastními preferencemi žáků či učitele (kategorie 7). Zdvořilostní fráze a užití výrazu *please* jsou nejčastěji uváděnými strategiemi učitelů AJ, jak být slušní, zdvořilí, ale zároveň se nad žáky nepovyšovat a budovat s nimi dobré vztahy. V opačném případě by nebyly budovány dobré vztahy s žáky, což by vedlo k negativním dopadům na výukovou činnost učitele AJ a učení žáka. Většina respondentů uvedla, že žáci preferují spíše americkou angličtinu, jelikož jsou jí vystaveni ve svém volném čase v rámci zábavy i komunikace. I přes to, že v učebnicích je zpravidla standardem britská angličtina, většina dotázaných učitelů zohledňuje preference žáků a do výuky implementuje obě varianty.

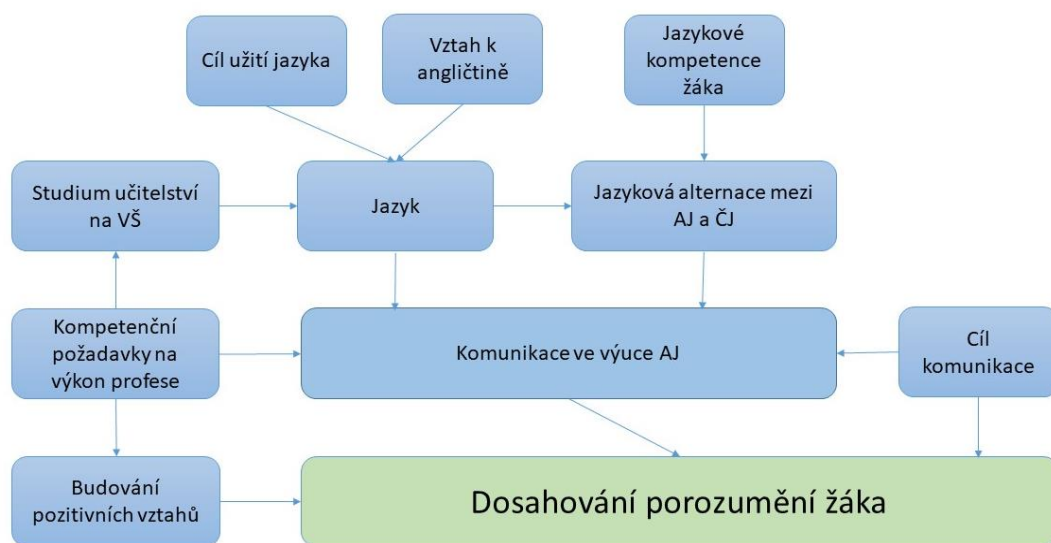
V rámci axiálního kódování byla při opětovné komparaci kódů a seskupování kategorií a hledání vzájemných propojení mezi nimi z dat identifikována jedna kategorie jako nejvýznamnější. Tuto ústřední kategorii nazýváme *dosahování porozumění žáka*. Ústřední kategorie byla zvolena z toho důvodu, že z výsledků výpovědí respondentů a porovnávání vztahů mezi kategoriemi vyplývá, že komunikace ve výuce AJ realizována v jakékoliv podobě, kterou respondenti uvedli, má společný cíl, a tím je porozumění žáka. Na základě toho došlo k užší specifikaci výzkumné otázky, která se již nezaměřuje na význam komunikace ve výuce, ale na komunikační strategie k dosahování porozumění žáků: *Jaké komunikační strategie využívají učitelé ve výuce AJ k dosahování porozumění žáků?*



### 7.3.3 Selektivní kódování

Jako centrální kategorie bylo zvoleno *dosahování porozumění žáka*, především z toho důvodu, že se jedná o koncept dobře vystihující vztah mezi komunikací učitele ve výuce AJ s žáky, interakci mezi nimi, a celkově tento koncept zhodnocujeme jako společný cíl všech činností učitele ve výuce AJ.

Vytvořený a modifikovaný kauzální model s centrální kategorií *dosahování porozumění žáka* byl převeden do schematické podoby (obrázek 7):



Obr. 7: Schéma kauzálního modelu s centrální kategorií *dosahování porozumění žáka* (vlastní tvorba)

### Kostra příběhu

Kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ vycházejí z legislativního ukotvení v ČR a požadavků z praxe. Kompetence nazýváme profesní a jejich soubor učitelé AJ získávají studiem příslušného oboru zaměřeného na učitelství, v našem případě učitelství AJ, které je vhodné zaměřit na praktické využití teoretických poznatků získaných během studia. Ze jmenovaných kompetenčních požadavků na výkon profese učitel AJ je potřeba komunikace ve výuce AJ charakterizována jako jedna z nejdůležitějších činností učitele AJ. Pokud komunikace s žáky ve výuce AJ neprobíhá efektivně, má to negativní dopad na výuku a učení žáka. Důležitým aspektem a zároveň cílem komunikace ve výuce AJ je dosahování porozumění žáka, bez něhož procesy vyučování ani učení nemohou probíhat úspěšně. Komunikační strategie učitel AJ využívá ve výuce AJ také k budování pozitivních vztahů s žáky. Mezi tyto strategie patří jazyková alternace

mezi AJ a ČJ. Mezi faktory ovlivňující užití češtiny patří zejména dosahování porozumění žáka, vysvětlování gramatických jevů, řešení kázeňských problémů či energie žáků. Jazykové prostředky, které učitel AJ používá ve výuce AJ, jsou ovlivněny standardy uvedenými v kurikulárních dokumentech, postoji žáků k jazyku a vlastními preferencemi žáků nebo učitele.

## 7.4 Závěr a diskuse

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké komunikační strategie využívají učitelé ve výuce AJ k dosahování porozumění žáků?*

Mezi komunikační strategie využívané učiteli AJ ve výuce AJ k dosahování porozumění žáka patří užití jazykových prostředků umožňujících budování pozitivních vztahů s žáky, užití zdvořilostních frází či neformálního jazyka. Mezi další strategie patří adekvátní opakování instrukcí v AJ, požádání jiného žáka o zopakování v AJ a jazyková alternace mezi AJ a ČJ. Přestože učitelé AJ ve výuce AJ mluví spíše anglicky, v určitých situacích se rozhodnou použít češtinu. Tyto situace zahrnují vysvětlování gramatiky, řešení kázeňských problémů či hladinu energie žáků nebo samotného učitele.

Lze konstatovat, že cíle výzkumného šetření byly naplněny, a to následovně:

- Z výpovědí respondentů zjistit jejich vnímání vztahu pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL s praktickou výukou AJ na školách: bylo zjištěno, že respondenti vnímají vztah pregraduální přípravy vůči praktické stránce výkonu jejich profese spíše negativně, kdy studiu na vysoké škole vytýkali teoretickou zátěž a malý přínos pro praxi.
- Z výpovědí respondentů zjistit jejich vnímání profesních kompetencí učitele AJ: bylo zjištěno, že respondenti mají vlastní pojetí kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ, avšak většina se shodla na důležitosti charakterových vlastností učitele AJ, komunikačních dovedností učitele AJ a dovedností vedoucích k dobrým vztahům se žáky.
- Z výpovědí respondentů zjistit význam komunikace ve výuce AJ a ve výkonu profese učitele AJ: bylo zjištěno, že komunikace ve výuce AJ zaujímá dominantní místo a většina respondentů ji zhodnotila jako stěžejní činnost, bez které výuka AJ nemůže úspěšně probíhat.

- Z výpovědí respondentů zjistit, jaké komunikační strategie a jazykové prostředky učitelé užívají ve výuce AJ k dosahování efektivní komunikace: bylo zjištěno, že efektivní komunikace znamená komunikaci, kdy bylo dosaženo porozumění žáka. Mezi komunikační strategie využívané učiteli AJ ve výuce AJ k dosahování porozumění žáka patří užívání jazykových prostředků umožňující budování pozitivních vztahů s žáky, zdvořilostních frází či neformálního jazyka. Mezi další strategie patří adekvátní opakování instrukcí v AJ, požádání jiného žáka o zopakování v AJ a jazyková alternace mezi AJ a ČJ.

### **Limity výzkumu**

Vzhledem k tomu, že účast respondentů byla založena čistě na dobrovolné bázi, mohli se do výzkumného šetření přihlásit podobné typy učitelů s podobnými názory. V extrémním případě se do výzkumného šetření mohli zapojit respondenti, kteří jako učitelé AJ ve své praxi vědomě kladou důraz na komunikaci s žáky. Respondenti v některých případech v rámci polostrukturovaného rozhovoru mohou odpovídat tak, jak si představují, že je žádoucí. To je do jisté míry možné eliminovat dalšími otázkami, které výzkumník pokládal. Respondenti, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, byli studenty na jedné, předem vybrané VŠ (ÚCJ PdF UPOL), což bylo záměrem výzkumného designu v rámci získání zpětné vazby. Tento fakt společně s nízkým počtem respondentů vede ke zhodnocení, že výsledky výzkumu nelze považovat za stoprocentně validní a zobecnitelné. Reliabilita je výzkumníkem zajištěna tím, že originální audio nahrávky rozhovorů i jejich přepisy jsou k dispozici u autora.

## 8 Fáze 4: Videostudie – analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ

Čtvrtá a zároveň poslední fáze výzkumného šetření disertační práce se zabývá analýzou diskurzu ve výuce AJ se zaměřením na probíhající interakce mezi učitelem AJ a žáky ve výuce AJ na ZŠ. Tato fáze výzkumu byla koncipována jako kvalitativní, výzkumným nástrojem pro sběr potřebných dat byl zvolen videozáznam a jako výzkumná metoda byla zvolena metoda konverzační analýzy<sup>64</sup> (Zábrodská a Petrjánošová, 2013, s. 105; Seedhouse, 2015, s. 91–110; Tůma, 2017, s. 31). Analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ byla provedena pomocí autentických videonahrávek pořízených z výuky AJ na II. stupni vybraných ZŠ v České republice. Ačkoliv se analýza diskurzu nedá považovat za příliš rozšířenou výzkumnou metodu, v českém prostředí byly v posledních letech uskutečněny vybrané videostudie zaměřené na interakce mezi učitelem a žáky ve výuce AJ na ZŠ (Šebestová, 2011; Zerzová, 2012). Tůma (2017) naopak uskutečnil videostudie interakcí v AJ mezi učitelem a studenty na vysoké škole, nikoliv ZŠ.

### 8.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem čtvrté fáze výzkumného šetření disertační práce bylo identifikovat a popsat sekvenční strukturu interakcí ve výuce AJ s důrazem na střídání kódů a organizaci replik mluvčích. Dílčím cílem pak bylo identifikovat jazykové prostředky užívané učiteli AJ v sekvenční struktuře interakcí ve výuce AJ.

Při analýze diskurzu se výzkumník zajímal o to, jak se střídají kódy v interakci a proč, jak se opravují řečníci a proč, jaké jazykové prostředky jsou používány, v jaké situaci a za jakým účelem. V analýze se výzkumník zabýval také zdvořilostními frázemi a strategiemi (formy oslovování v českém a anglickém jazyce) a užitím minimálních reakcí ve výuce AJ.

### 8.2 Metodologie

Výzkumným nástrojem pro sběr potřebných dat byl zvolen videozáznam (Tůma, 2017, s. 43, 45). Výzkumnou metodou byla zvolena metoda konverzační analýzy (Zábrodská a Petrjánošová, 2013, s. 105; Seedhouse, 2015, s. 91). Pojetím a charakterem konverzační analýzy diskurzu lze odkázat také na kvalitativní postupy zakotvené teorie

---

<sup>64</sup>Jako jedna z metod diskurzivní analýzy (DA) (Zábrodská a Petrjánošová, 2013, s. 105).

(Tůma, 2017, s. 38). Analýza diskurzu výuky AJ na ZŠ byla provedena pomocí analýzy autentických videonahrávek výuky AJ na II. stupni vybraných ZŠ v ČR pořízených výzkumníkem. Součástí videostudie při zpracování dat byly kromě samotných videozáznamů také jejich transkripty, doprovodné observační listy z výuky a další výzkumníkovy poznámky. Zkoumaným jevem videostudie je interakce mezi učitelem a žáky ve výuce AJ. Na interakci budeme v rámci konverzační analýzy nahlížet jako na *speech acts*, v pojetí *speech in action*, neboli řeč v akci (Tůma, 2017, s. 29). Řečníci střídají tzv. repliky (viz kapitola 3.1.1.5) v jednotlivých sekvencích, což výzkumníkovi umožňuje hlubší zkoumání procesů, které ve výuce probíhají, a lepší porozumění zkoumanému jevu (Tůma, 2017, s. 43).

Výzkumník se domnívá, že výše popsany způsob sběru a analýzy dat je adekvátní k získání autentických a reálných dat, které odpovídají školní realitě, vztahují se k užití cizího jazyka ve výuce, a zároveň výzkumníkovi umožňují se k datům opakovaně vracet. V první fázi tohoto výzkumného šetření byl uskutečněn rozhovor s učitelem, jehož výuka byla nahrávána.

### **Etické principy realizovaného výzkumu**

Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s etickým kodexem ve znění schváleném Českou asociací pedagogického výzkumu (ČAPV, © 2012). Škola, zastoupena vedením školy, učitel jako zúčastněná strana a žáci dotknutých tříd dali dobrovolný a informovaný souhlas pro účast ve výzkumu. Žáci participující v tomto výzkumném šetření měli v době realizace tohoto výzkumu podepsaný informovaný souhlas s pořizováním audiovizuálních záznamů pro účely prezentace školy od jejich zákonných zástupců. Veškerá citlivá data (kromě pohlaví učitele na základě dohody), včetně jména, názvu školy, adresy školy apod. jsou ve výzkumu anonymizována na základě dohody zúčastněných stran. Výsledky výzkumného šetření jsou v disertační práci prezentovány v souladu s vnitřní normou Etické komise pro oblast vědy a výzkumu PdF-B-23/07 na PdF UPOL (PDF, 2023b).

### **Pracovní postup výzkumného šetření**

Při realizaci videostudie bylo důležité vytvořit pracovní postup, který obsahuje systematicky řízené a předem definované postupy, při nichž se využívá moderních informačních technologií a softwarů pro maximalizaci efektivity práce. Pro značnou komplexnost analýzy diskurzu, její časovou, technickou i datově objemnou náročnost bylo třeba stanovit následující harmonogram a pracovní postup se zohledněním možných překážek:

- *Přípravná fáze (2017–2019):*
  - *shromažďování informací, teoretické uchopení,*
  - *technická vybavenost (shromažďování informací a výběr vhodných nahrávacích zařízení),*
  - *výběr vhodné školy a učitele AJ (kritéria výběru školy, učitele, oslovení konkrétních škol/učitelů).*
- *Fáze shromažďování dat (2019–2022<sup>65</sup>):*
  - *rozhovor s učitelem AJ (realizace rozhovoru před začátkem natáčení, leden 2022),*
  - *technické informace o škole, třídě,*
  - *pořizování videozáznamů výuky AJ a observace (výzkumník je přítomen v hodině v průběhu natáčení, realizuje observaci, leden 2022–duben 2022).*
- *Fáze zpracování dat (2022):*
  - *editace a úschova videosouborů (úprava video záznamu, úschova na disku),*
  - *přepis videonahrávek (užití softwaru oTranscribe, Panopto).*
- *Fáze analýzy diskurzu (2022–2023).*

### **Technická vybavenost**

Pro sběr dat bylo nutno být adekvátně technicky vybaven k pořízení videonahrávek (Seedhouse, 2015, s. 106). Výzkumník k tomuto účelu použil mobilní nahrávací zařízení LG LM-V510N, jehož pomocí byly videonahrávky pořízeny v kvalitě FullHD ve formátu *mp4*. Zařízení disponuje širokoúhlou čočkou s ohniskovou vzdáleností ekvivalentní 9 mm s úhlem záběru 136°, což umožňovalo při správném umístění nahrávacího zařízení záběr na celou třídu bez přemístování zařízení a narušování průběhu výuky.<sup>66</sup> Nahrávací zařízení bylo upevněno na stativu, který byl strategicky umístěn dle velikosti třídy, jejího rozvržení, akustických vlastností prostoru a usazení žáků během výuky. Nahrávací zařízení disponuje třemi vysoce citlivými mikrofony, které umožňují zaznamenání zvukové stopy v kvalitě 128 bit. Každý videozáznam byl opatřen sekundární audionahrávkou, která byla zaznamenána na mobilní nahrávací zařízení LG V405UAO disponující třemi vysoce

---

<sup>65</sup>V roce 2019 se výzkumníkovi nepodařilo úspěšně oslovit vhodnou školu a učitele ke sběru dat. Následně vzhledem k epidemiologické situaci, která začala šířením nového koronaviru v roce 2020, bylo přistoupeno k odložení sběru dat i po nalezení vhodného účastníka výzkumu. Tato skutečnost se negativně odrazila na plánovaném harmonogramu výzkumného šetření, kdy k realizaci sběru dat došlo až v první polovině roku 2022.

<sup>66</sup>V některých případech nejsou všichni žáci v záběru z důvodu přemístování se v rámci aktivity v průběhu výuky.

citlivými mikrofony a umožňující zaznamenání zvukové stopy v kvalitě 128 bit. Audionahrávky byly pořízeny ve vysokém rozlišení (HD) ve formátu *flac* za použití aplikace HD Audio Recorder, která je součástí mobilního nahrávacího zařízení. Nahrávací zařízení bylo umístěno na stole vyučujícího. Veškerá použitá nahrávací zařízení pro účely sběru dat byla v osobním vlastnictví výzkumníka a při jejich pořizování nebylo využito jiných zdrojů.

### Výběr školy a učitele

Kritéria pro výběr školy:

- *lokality: dostupnost školy veřejnou dopravou, zda byla škola městská či venkovská roli nehrálo,*
- *velikost: nezohledněno, nicméně předpokladem byla standardní velikost třídy s průměrným počtem žáků pro výuku cizího jazyka 15 (i po rozdělení),*
- *úroveň vzdělávání: ZŠ, II. stupeň ZŠ, nižší gymnázium (včetně),*
- *souhlas vedení školy.*

Kritéria pro výběr učitele:

- *výuka AJ na II. stupni ZŠ alespoň v VIII. a IX. třídě,*
- *souhlas učitele,*
- *vzdělání v oboru učitelství AJ: nezohledněno.*

Do výzkumného šetření se zapojily dvě školy, z nichž v každé škole souhlasil k uskutečněním pořízení videozáznamů výuky AJ jeden učitel. S vedením škol a učiteli bylo dohodnuto, že pohlaví učitelů nebude předmětem anonymizace, názvy škol a jejich umístění však zůstanou nezveřejněny. Základní informace o školách a vyučujících jsou uvedeny v tabulce 13.

Číslo	Škola	Vyučující	Stupeň	Třídy	Počet záznamů
1	ZŠ, okres Olomouc, ČR	Žena	2. stupeň	6. – 9	20
2	ZŠ, okres Zlín, ČR	Žena	2. stupeň	6. – 9	1

Tab. 13: Základní informace o školách a vyučujících

### 8.3 Rozhovor s vyučující AJ

V rámci fáze shromažďování dat před zahájením natáčení jednotlivých vyučovacíh hodin ve škole č. 1 bylo rozhodnuto, že je žádoucí znát pohled dotázané učitelky AJ na zkoumaný jev a mít možnost více do hloubky pohovořit o problematice, kterou se tato

disertační práce zabývá.<sup>67</sup> Pro začátek bylo třeba vymezit výzkumný problém, který byl zúžen na *komunikaci učitele a žáka ve výuce AJ*. Následně byla formulována výzkumná otázka, jež pomohla výzkumníkovi vytvořit strukturu rozhovoru.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem a za jakým účelem dotázaná učitelka AJ komunikuje s žáky ve výuce AJ na ZŠ?

## **Metodologie**

Rozhovor byl koncipován jako hloubkový, polostrukturovaný a realizován po první zkušební návštěvě výzkumníka ve výuce dotázané učitelky (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 160). Učitelka (dále jen respondentka) souhlasila s realizací rozhovoru, který proběhl osobně v lednu 2022 v prostorách školy č. 1. Rozhovor byl digitálně zaznamenán na mobilní nahrávací zařízení LG LM-V510N.<sup>68</sup> Následně byla provedena ruční transkripce rozhovoru výzkumníkem za pomoci webového rozhraní oTranscribe.com. Struktura rozhovoru v písemné podobě je dostupná v příloze 5.<sup>69</sup> Jelikož se jedná pouze o jeden rozhovor, výzkumník k získaným datům a následné analýze přistupoval z pohledu případové studie (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 96, 109). Data jsou porovnávána, kategorizována s cílem najít vzájemné vztahy, jak uvádí např. Miles a Huberman (1994, cit. podle Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 109).

## **Etické principy**

Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s etickým kodexem ve znění schváleném Českou asociací pedagogického výzkumu (ČAPV, © 2012). Respondentka dala dobrovolný a informovaný souhlas pro účast ve výzkumu. Respondentka a veškerá citlivá data, včetně jejího jména (vyjma pohlaví viz výše), názvu a adresy školy apod. jsou ve výzkumu anonymizována na základě dohody zúčastněných stran. Výsledky výzkumného šetření jsou v disertační práci prezentovány v souladu s vnitřní normou Etické komise pro oblast vědy a výzkumu PdF-B-23/07 na PdF UPOL (PDF, 2023b).

---

<sup>67</sup>Realizace rozhovoru měla zásadní vliv na design výzkumného šetření celé disertační práce, jelikož přiměla autora této disertační práce uskutečnit čtvrtou fázi výzkumného šetření. Pohled učitelů z praxe na zkoumané jevy byl zhodnocen jako přínosný a pro další účely výzkumu byl tento rozhovor využitý jako inspirace.

<sup>68</sup>Nahráváno ve vysokém rozlišení (HD) za použití aplikace HD Audio Recorder, která je součástí mobilního nahrávacího zařízení LG LM-V510N.

<sup>69</sup>Přepis rozhovoru společně s audionahrávkou je k dispozici u autora.



## Výsledky analýzy rozhovoru

Z analýzy rozhovoru byla získaná data kategorizována postupem tzv. otevřeného kódování, které je běžně používáno v rámci zakotvené teorie jako jedné z možných „interpretativních technik“ v případových studiích (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 109). Data byla rozdělena do následujících kategorií:

- Kategorie 1: Co to znamená být učitelem AJ?
- Kategorie 2: Jak se stanu dobrým učitelem AJ?
- Kategorie 3: Proč komunikujeme ve výuce AJ?
- Kategorie 4: Jak komunikujeme ve výuce AJ?

### Kategorie 1: Co to znamená být učitelem AJ?

Tato kategorie se zaměřuje na kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ. Dotázaná respondentka uvedla vlastní pojetí požadavků na výkon své profese, a to vlastními slovy.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Odborné znalosti a dovednosti</i>	<b>adekvátní</b> – neadekvátní
<i>Didaktické znalosti a dovednosti</i>	<b>praktické</b> – teoretické
<i>Osobnostní růst</i>	<b>kontinuálně</b> – nikdy
<i>Psychická resilience</i>	<b>houževnatost</b> – nízká odolnost

Na téma profesních kompetencí respondentka uvádí tento „odborný aspekt“: „Učitel rozumí předmětu, který učí.“ Dodává však, že je důležité „...*znalosti předat, pokud je učitel odborník, ale nebude to umět předat, tak z toho nic nevznikne*“. Tento soubor dovedností popisuje respondentka jako „*pedagogické schopnosti*“ nebo „*didaktický potenciál*“. Dalším důležitým předpokladem pro výkon profese učitele AJ je dle respondentky „*osobnostní růst a psychická odolnost*“.

### Kategorie 2: Jak se stanu dobrým učitelem AJ?

Výsledky z druhé kategorie, která se zaměřovala na způsoby, jak získat zmíněný soubor potřebných kompetencí, poukázaly především na *didaktický potenciál* učitele.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Vlastní iniciativa</i>	<b>aktivní</b> – pasivní
<i>Kurzy a školení</i>	efektivní – <b>neúčinné</b>
<i>Hospitace a otevřené hodiny</i>	<b>přínosné</b> – nepřínosné

Výzkumník přistupoval k rozhovoru s předpokladem, že k získání těchto kompetencí je potřeba vysokoškolského vzdělání, což se ovšem ve výpovědi respondentky neobjevilo. Respondentka ovšem sdílela několik doporučení, jak získat didaktické dovednosti využitelné v praxi: „*Nejlepší je vidět to, zažít na vlastní kůži.*“ Tento příklad se týká návštěvy výuky v rámci otevřených hodin nebo dnů otevřených dveří. Dalšími účinnými metodami byly dle respondentky sdílení zkušeností s kolegy, absolvování letních škol pro učitele, i když zde bylo konstatováno, že jsou finančně náročné a tím, že probíhají v letních měsících, nejedná se o aktivity příliš vyhledávané, a tudíž je respondentka nebudě hodnotit. Školení pro učitele považovala respondentka většinou za neefektivní. Za velmi užitečné považovala respondentka vyhledávání vhodných doporučení do praxe v knihách a doplňkových materiálech. Respondentka uvedla radu pro učitele, že v případě potřeby osvojení nových metod je vhodné si vytvořit vlastní metodický plán na celý školní rok, kdy měsíčně učitel vyzkouší ve výuce jednu novou metodu.

### **Kategorie 3: Proč komunikujeme ve výuce AJ?**

Třetí kategorie se zaměřuje na cíl komunikace ve výuce AJ.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Komunikativní kompetence učitele AJ</i>	<b>adekvátní</b> – neadekvátní
<i>Komunikativní kompetence žáka</i>	s obsahem – <b>bez obsahu</b>
<i>Naladění na výuku</i>	<b>úspěšné</b> – neúspěšné

Z výpovědí respondentky vyplývá, že cílem komunikace ve výuce AJ je naladění žáků na výuku, navození pocitu bezpečí a eliminace stresu. Respondentka říká, že „...*je důležité naladit se na děti, dozvědět se o nich něco.*“ Respondentka vyzdvihla fakt, že komunikace je důležitá pro zjištění psychického stavu žáků, aby s tím mohl dále pracovat: „...*musím vědět, jak jsou na tom děti psychicky, abych je mohla něco naučit.*“ Komunikativní dovednosti učitele lze mimo výuku AJ využít také pro přípravu vyučovacích hodin, kdy učitel k jednotlivým tématům předem připraví slovní zásobu, kterou bude sám používat, nebo je žádoucí, aby ji používali žáci ve výuce. Musí však obsahovat slovní zásobu, kterou již žáci znají. To je spojeno s problémem, který respondentka identifikovala v rámci komunikativních dovedností žáků. Konstatovala, že žáci mohou mít dostatek jazykových dovedností, aby se ve výuce vyjádřili, chybí jim však obsah, který respondentka popisuje jako „*životní zkušenost*“: „...*velmi často narážíme na to, že my po dětech něco chceme, aby vyjádřili, ale oni nemají životní zkušenost.*“

#### Kategorie 4: Jak komunikujeme ve výuce AJ?

Poslední, čtvrtá kategorie je zaměřena na způsoby komunikace ve výuce AJ, především na jazykovou alternaci mezi češtinou a angličtinou.

Vlastnosti	Dimenze
<i>Porozumění žáků</i>	<b>ujišťující</b> – vyvracející
<i>Jazyková alternace mezi AJ a ČJ</i>	<b>potřeba</b> – náhoda
<i>Vysvětlování gramatiky</i>	<b>srozumitelné</b> – nesrozumitelné
<i>Pocit jistoty</i>	<b>navozující</b> – potlačující

Z výsledků dat vyplývá, že respondentka alternuje mezi angličtinou a češtinou v případech potřeby, např. při vysvětlování gramatiky, pokud žák nezná slovní zásobu, nebo pokud se učitel nachází v monitorovací roli při skupinové práci žáků za účelem srozumitelnosti. Když učitel AJ mluví v angličtině, neustále na sebe dává pozor, opravuje se, a celkově „...vydává mnohem více energie než v češtině“, vysvětlovala respondentka. Podobné výpovědi podali respondenti ve třetí fázi výzkumného šetření této disertační práce, kdy z výsledků šetření vyplynulo, že energie učitele i žáků ve vyučovací hodině má vliv na užití češtiny z obdobných důvodů (viz kapitola 7.3.1, podkapitola faktory ovlivňující užití ČJ). Spojitost mezi užitím češtiny a použitím specifických forem výuky (skupinová práce, práce ve dvojici) se ve výpovědích respondentů ve zmíněné fázi neobjevila. Z výpovědí respondentky dále vyplývá, že učitel AJ se rozhoduje, zda použije češtinu či angličtinu také dle svých vlastních znalostí a dovedností v L2. Upozornila však, že je vždy mít na paměti porozumění žáka. Jazyková akomodace jako strategie k dosahování porozumění žáků byla také výsledkem zmíněné třetí fáze výzkumného šetření. Respondentka dále uvedla, že češtinu častěji používá s žáky, kteří umí hůře anglicky, a to proto, aby jim navodila pocit jistoty.

#### Závěr

Před zahájením natáčení jednotlivých vyučovacích hodin bylo rozhodnuto, že je žádoucí znát pohled dotázané učitelky AJ na zkoumaný jev, což se výzkumníkovi potvrdilo jako správné rozhodnutí a přínosné pro další postup ve výzkumném šetření. Odpověď na stanovenou výzkumnou otázku: *Jakým způsobem a za jakým účelem dotázaná učitelka AJ komunikuje s žáky ve výuce AJ na ZŠ?* je následující: z výsledků analýzy rozhovoru vyplývá, že učitelka AJ komunikuje s žáky ve výuce AJ na ZŠ primárně v AJ, pouze v případech potřeby použije ČJ, jako např. při vysvětlování gramatických jevů či vysvětlování instrukcí při skupinové práci. Mezi další aspekty ovlivňující volbu jazyka patří

jazykové dovednosti učitele, žáků, jejich zkušenost a také hladina energie učitelky. Cílem komunikace mezi učitelkou a žáky ve výuce AJ je porozumění žáka, naladění žáka na výuku a navození pocitu jistoty.

## 8.4 Pořizování videozáznamů výuky AJ

### Sběr dat

Výzkumným nástrojem pro sběr potřebných dat byl zvolen videozáznam (Seedhouse, 2015, s. 106; Tůma, 2017, s. 45). Data byla získána pořízením videonahrávek z výuky AJ na vybraných ZŠ, jak bylo popsáno dříve.<sup>70</sup> Kromě technického vybavení bylo ke sběru dat třeba získat svolení vedení školy, učitele AJ a žáků a jejich zákonných zástupců k nahrávání ve výuce AJ, což bylo ošetřeno v souladu s GDPR a etickými principy realizovaného výzkumu uvedenými v dřívější kapitole. Výsledky výzkumného šetření jsou v disertační práci prezentovány v souladu s vnitřní normou Etické komise pro oblast vědy a výzkumu PdF-B-23/07 na PdF UPOL (PDF, 2023b). Sběr dat probíhal v rozmezí čtyř měsíců dle dříve uvedeného časového harmonogramu. Samotný sběr dat měl čtyři fáze:

1. fáze: představení výzkumníka vedení školy, žákům a seznámení se s činností učitele,
2. fáze: přípravná fáze a zvyk žáků (návštěva výuky výzkumníkem, jeho fyzická přítomnost ve výuce – zde je třeba uvést předpokládanou výhodu výuky v online prostředí, která by mohla do značné míry eliminovat nevýhody přítomnosti výzkumníka ve třídě, avšak k online formě zaznamenání nebylo přistoupeno),
3. fáze: samotný sběr dat digitálním nahráváním dle předem stanoveného rozvrhu,
4. fáze: sběr doplňkového materiálu (učebnice, pracovní listy atd.), tato fáze probíhala simultánně s fází 3.

### Rozsah vzorku dat

Celkem bylo pořízeno 21 záznamů vyučovacích hodin AJ na ZŠ č. 1 v okrese Olomouc a jedna vyučovací hodina na ZŠ č. 2 v okrese Zlín<sup>71</sup>, každá vyučovací hodina trvala 45 minut. Dohromady bylo pořízeno 945 minut videozáznamu. Tento počet byl výzkumníkem shledán jako adekvátní. Seedhouse uvádí, že „...za rozumný lze považovat vzorek 5

---

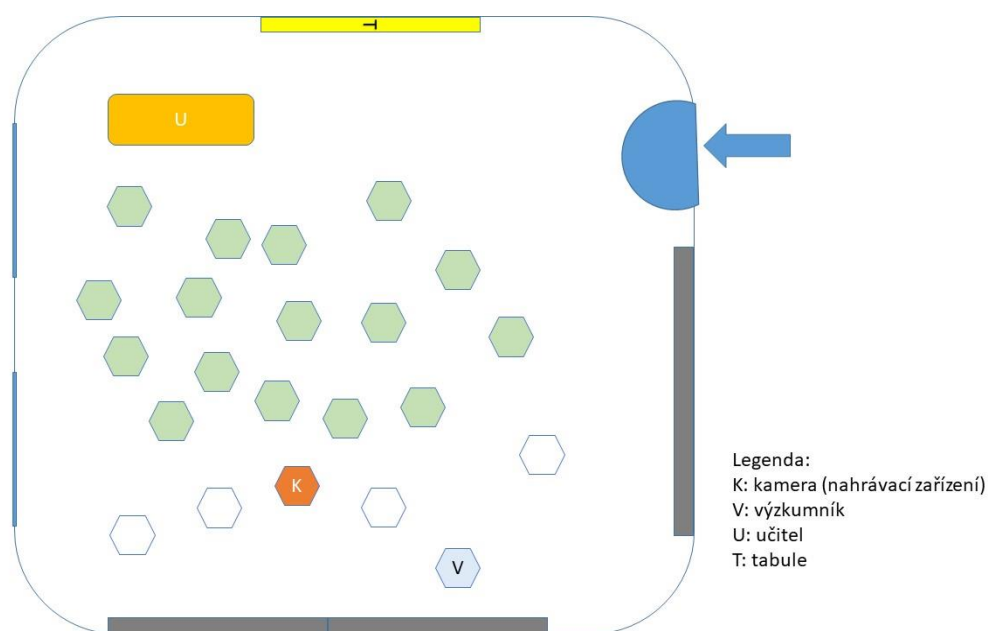
<sup>70</sup> Argument, zda v případě omezení výuky na základních školách v ČR z důvodů protiepidemických opatření na státní úrovni nahrávky pořídit online, byl výzkumníkem zavržen, jelikož by byl eliminován faktor observace výzkumníkem přímo ve výuce.

<sup>71</sup> Z časových omezení výzkumníka, učitelky a náročnosti dopravy do školy bylo velmi náročné se dohodnout na dalším nahrávání.

až 10 vyučovacích hodin“ (Seedhouse, 2004, s. 84–88, cit. podle Tůma, 2017, s. 43).<sup>72</sup> Jelikož výzkum je zaměřen na II. stupeň ZŠ, po domluvě s vyučujícími bylo nahrávání uskutečněno na škole č. 1 v VIII. a IX. třídě, na škole č. 2 v VIII. třídě dle možností rozvrhu.

### Prostředí

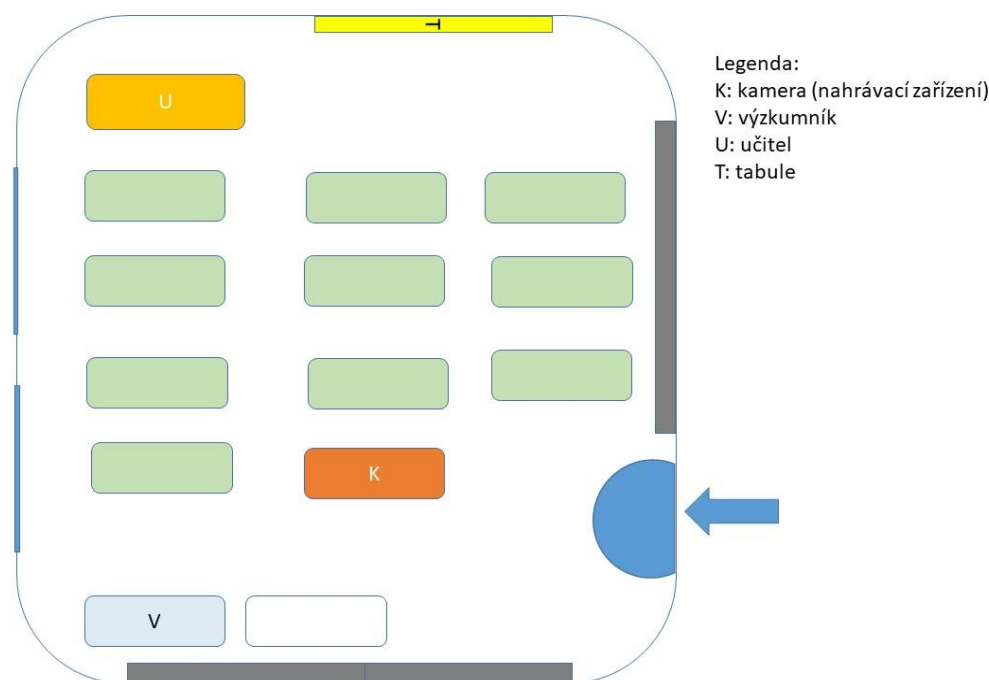
Výuka AJ na škole č. 1 probíhala zpravidla v učebně určené pro jazykovou výuku dle rozvrhu. Umístění výzkumníka, nahrávacího zařízení a učitelského stolu bylo v průběhu sběru dat součástí uspořádání učebny. Uspořádání učebny pro třídu VIII. a IX. ve škole č. 1 je graficky znázorněno na plánu učebny níže (viz obrázek 8). Lavice pro žáky byly individuální, nikoliv klasické po dvojici, a žáci s nimi mohli manipulovat během výuky, tvořit skupiny lavic, a proto jejich rozložení bylo vždy mírně chaotické. Lavice vyznačeny na plánu bílou barvou nebyly obsazeny žáky a zpravidla zůstaly v zadní části učebny. Vstup do učebny je označen modrým půlkruhem, skříně a doplňkový nábytek jsou označeny šedou barvou.



Obr. 8: Plán učebny třídy VIII. a IX., škola č. 1 (vlastní tvorba)

Uspořádání učebny pro IX. třídu ve škole č. 1 bylo identické jako uspořádání učebny pro třídu VIII. Uspořádání učebny pro VIII. třídu ve škole č. 2 je na plánu učebny níže (obrázek 9).

<sup>72</sup>Tůma (2017, s. 35) ve svém výzkumném šetření uskutečnil 20 záznamů a primárně se zabýval interakcí ve výuce AJ na vysoké škole.



Obr. 9: Plán učebny třídy VIII., škola č. 2 (vlastní tvorba)

### Pozorování

Součástí sběru dat byla také realizace kvalitativního pozorování. Výzkumník měl s sebou tzv. observační listy, na které zaznamenával dění ve třídě a průběh výuky AJ. Jelikož se výzkumník přímo účastnil výuky<sup>73</sup>, ale jako pozorovatel se nezapojoval do dění ve třídě, ostatní účastníci byli informováni o jeho totožnosti a účelu jeho přítomnosti, výzkumník zde přijmul roli „účastníka jako pozorovatele“ (Dolanová et al., 2019). Data získaná pozorováním byla využita jako doplňková při konverzační analýze videozáznamů.

### Editace a úschova videosouborů

V případě značného objemu získaných dat by měl výzkumník zajistit reliabilitu zpřístupněním pořízených záznamů v elektronické podobě, jak uvádí Seedhouse (2015, s. 106). Výzkumník však musí dodržet etické principy výzkumu, jak byly popsány v kapitole 8.3. Z tohoto důvodu shromážděná data nelze zveřejnit a jsou uchována autorem disertační práce.

Editace a kontrola pořízených videozáznamů proběhla na platformě Panopto, kdy neplacená verze umožňuje nahrát až 5 hodin čistého času nahrávek. Výzkumník však dočasně obdržel zkušební licenci Enterprise<sup>74</sup>, která umožnila dočasnou úschovu a editaci

<sup>73</sup>Po dohodě s vyučujícím měl výzkumník vždy ústa ve výuce překrytá respirátorem typu FFP2.

<sup>74</sup> Výzkumník vyjednával s Britskou pobočkou Panopto ohledně Enterprise licence pro UPOL, zmíněná varianta pro tyto účely byla vyčíslena na desítky tisíc EUR ročně, což bylo výzkumníkem vyhodnoceno jako nepotřebné.

všech videozáznamů. Panopto disponuje také nástrojem pro tvorbu titulků, které sloužily jako základ k transkripci videozáznamů. Po skončení zkušební licence již nejsou soubory v programu Panopto dostupné.

## 8.4.1 Analýza dat

### Charakteristika dat

Nejprve je důležité data uspořádat a najít vhodný systém řazení tak, aby se výzkumník mohl k datům kdykoliv jednoduše vrátit. Jednotlivé nahrávky mají svůj přiřazený číselný kód, který je uveden na konci názvu souboru. Pro přehlednost však výzkumník přiřadil záznamům písmeno Z a číslo dle pořadí, v jakém byly zaznamenány. Charakteristika získaných záznamů je k dispozici v tabulce 14.

Záznam	Škola	Třída	Datum pořízení	Začátek	Konec	Počet žáků	Chlapci	Dívky	Poznámky
Z1	1	VIII.A (Sk1)+VIII.B (Sk.1)	20. 1. 2022	9:35	10:20	14	3	11	-
Z2	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	20. 1. 2022	10:30	11:15	18	6	12	1 asistent
Z3	1	IX.A (Sk2)	20. 1. 2022	11:25	12:10	15	6	9	
Z4	1	VIII.A (Sk1)+VIII.B (Sk.1)	25. 1. 2022	10:30	11:15	14	3	11	
Z5	1	IX.B (Sk3)	25. 1. 2022	11:25	12:10	12	5	7	
Z6	1	VIII.A (Sk1)+VIII.B (Sk.1)	1. 2. 2022	10:30	11:15	7	2	5	
Z7	1	IX.B (Sk3)	1. 2. 2022	11:25	12:10	7	3	4	
Z8	1	IX.B (Sk3)	16. 2. 2022	8:35	9:20	9	4	5	
Z9	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	16. 2. 2022	10:30	11:15	15	5	10	
Z10	2	VIII.	21. 2. 2022	8:00	8:45	17	5	12	
Z11	1	IX.B (Sk3)	2. 3. 2022	8:35	9:20	12	5	7	
Z12	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	2. 3. 2022	10:30	11:15	18	6	12	1 asistent
Z13	1	IX.B (Sk3)	16. 3. 2022	8:35	9:20	12	6	6	
Z14	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	16. 3. 2022	10:30	11:15	13	5	8	1 asistent
Z15	1	IX.B (Sk3)	23. 3. 2022	8:35	9:20	11	5	6	1 praktikant
Z16	1	IX.A (Sk2)	25. 3. 2022	8:35	9:20	22	12	10	
Z17	1	IX.B (Sk3)	25. 3. 2022	10:30	11:15	10	4	6	
Z18	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	25. 3. 2022	11:25	12:10	12	3	9	

Záznam	Škola	Třída	Datum pořízení	Začátek	Konec	Počet žáků	Chlapci	Dívky	Poznámky
Z19	1	IX.A (Sk2)	29. 4. 2022	8:35	9:20	14	7	7	
Z20	1	IX.B (Sk3)	29. 4. 2022	10:30	11:15	12	6	6	
Z21	1	VIII.A (Sk2)+VIII.B (Sk.2)	29. 4. 2022	11:25	12:10	14	4	10	

Tab. 14: Charakteristika získaných dat videostudie – škola 1 a 2

Všechny vyučovací hodiny, které byly digitálně zaznamenány, proběhly v dopoledních hodinách. Na ZŠ č. 1 bylo nahrávání uskutečněno celkem ve dvou třídách (VIII. a IX.), které byly děleny na více skupin. Výuka AJ byla tedy opakovaně zaznamenána ve skupinách takto:

- VIII.A (Sk1) + VIII.B (Sk.1) = 3x,
- VIII.A (Sk2) + VIII.B (Sk.2) = 6x,
- IX.A (Sk2) = 3x,
- IX.B (Sk3) = 8x.

Ve třech případech ve výuce VIII.A (Sk2) + VIII.B (Sk.2) (Z2, Z12, Z14) byla přítomna asistentka. V jednom případě byla ve výuce AJ (Z15) přítomna praktikantka z PdF UPOL, o čemž výzkumník nebyl předem informován a na místě učinil rozhodnutí, že výuku i přesto zaznamená, jelikož praktikantka byla přítomna pouze za účelem pozorování. Výuka AJ na ZŠ č. 2 byla zaznamenána v osmé třídě pouze jednou (Z10).

### Postup konverzační analýzy

Analýza diskurzu začíná procesem přepisu získaných digitálně zachycených dat a má následující fáze (Crystal a Davy, 1969; Zábrodská a Petrjánošová, 2013; Seedhouse, 2015; Tůma, 2017):

1. Fáze: hrubý přepis interakcí z nahrávek na úrovni slov bez značek, indikátorů pauz, paraverbálních symbolů a vytvoření transkriptu. K tomuto účelu bylo použito programu Panopto a následně ruční editace v oTranscribe a MS Word.
2. Fáze: zanesení začátků fází a činností v konverzaci.
3. Fáze: opakované prohlížení nahrávek a porovnávání s přepisy a doplňování detailů transkripční notace, jako paraverbální znaky, nonverbální znaky a transkripční značky (fáze 3 nemá maximální počet opakování).
4. Fáze: kategorizace jevů, sekvencí a hledání vztahů mezi nimi.
5. Fáze: vyvozování závěrů.



## Principy konverzační analýzy

Při vymezení základních principů konverzační analýzy, které jsou konzistentní ve čtvrté fázi výzkumného šetření, výzkumník vycházel z principů dle Seedhouse (2015, s. 94–96). Konkrétně se jedná o následující:

- v rámci výzkumného šetření se nehodnotí kvalita dat, ani nehledají či analyzují příklady dobré praxe či případové studie, výzkumník nehodnotí výkon vyučujícího, výkony žáků, klima ani atmosféru tříd a školy,
- otázka přepisu výslovnosti při nestandardní výslovnosti řečníků je vyřešena tím, že bude použita originální výslovnost v českých znacích, nebo originální výslovnost v IPA znacích (druhá možnost zhoršuje čitelnost pro širší spektrum čtenářů),
- další specifika transkriptu: funkce úpravy textu jako kurzíva, tučné zvýraznění, podtržení či barevné zvýraznění mají přiřazenou funkci,
- a v transkriptu musejí být zohledněny komentáře a neverbální úkony doprovázející interakci (Crystal, 1969; Zábrodská a Petrjánošová, 2013; Seedhouse, 2015; Tůma, 2017).

Primárním zdrojem dat pro analýzu byly samotné videozáznamy výuky AJ, přepisy videozáznamů, observační listy a další poznámky výzkumníka vycházející z náhledů do výukových materiálů vyučujícího a žáků sloužily výzkumníkovi jako sekundární materiály (Seedhouse, 2015).

## Základní pravidla transkriptu

Při formulaci základních pravidel transkriptu videozáznamů vycházel výzkumník z manuálu pro přepis audiovizuálního záznamu (Tůma, 2017, s. 50–56; Kaderka a Svobodová, 2023). Jelikož videozáznamy obsahují AJ i ČJ, přejaté základní principy uvedené dvojicí českých autorů Kaderka a Svobodová byly výzkumníkem modifikovány tak, aby reflektovaly potřeby výzkumu disertační práce především z pohledu AJ (Duda, 2012, s. 43–44).

Ukázky sekvencí jsou označeny číslem tak, jak jsou řazeny v kapitole za sebou. Za pořadovým číslem je v závorce uvedeno umístění sekvence v záznamu označením záznamu písmenem Z a příslušným číslem<sup>75</sup> a uvedením časové značky, která reprezentuje časové rozmezí, v němž se sekvence vyskytovala (viz příklad níže).

---

<sup>75</sup>V některých případech se za písmenem Z a číselným označením záznamu nachází také označení první (pt.1) nebo druhé (pt.2) části nahrávky vyučovací hodiny. Některé videosoubory záznamů výuky byly při nahrávání automaticky rozděleny na dvě části z důvodu velkého objemu dat.

### Ukázka 1 (Z1, 398–411)

V uvedených ukázkách sekvencí se v levé části transkriptu nachází číslo řádku a následně označení mluvčího jménem a dvojtečka, za níž následuje text repliky. Jméno mluvčího je pseudonym. Pokud jméno mluvčího nebylo možné identifikovat a přiřadit pseudonym, jsou použity dvě závorky s otazníkem uprostřed (?). Pokud není použit pseudonym jména učitelky, je užito písmeno U. Pokud mluví více mluvčích a bylo vyhodnoceno, že se jedná o všechny žáky ve třídě, mluvčí jsou označeni slovem (all) v závorce. Smích je označen velkým písmenem L, následně je udán přibližný počet sekund trvání smíchu indikovaného tečkami v kulaté závorce (viz příklad níže).

- 1 Dana: Peťo, can you read the next line?
- 2 Petr: No, I can't.
- 3 (all) L (...)

Výzkumník při transkripci vycházel z pravidel daného jazyka, ve kterém byly jednotlivé repliky mluvčími vysloveny. V případě AJ není vždy možné zaznamenat ortograficky sekvenci vyslovenou ortoepicky tak, jak tomu je v ČJ, z důvodu absence pevně stanovených pravidel pravopisu. V některých případech, kdy např. žák vyslovil slovo anglicky nesprávně, výzkumník uvádí přepis přibližné výslovnosti v lomítkách v českých znacích<sup>76</sup> (viz příklad níže).

- 1 Dana: Peťo, can you read the next line?
- 2 Petr: Yes, I can.
- 3 Petr: The /fakád/ of the building has been recently reconstructed.

Hvězdičky ohraničující slova ve dvou po sobě jdoucích řádcích označují repliky, které mluvčí produkovali zároveň (simultaneous talk) (viz příklad níže).

- 1 Dana: Peťo, can you read the next line?
- 2 Petr: yes, I can.
- 3 Petr: The /fakád/ of \*the\* building has been recently reconstructed.
- 3 Jirka:                   \*ale\* to je špatný řádek.

V případě potřeby označení větné intonace byly použity znaky levého a pravého lomítka v kombinacích následovně (pro demonstrativní účely použito v dalším příkladu níže): √ označuje klesavou intonaci, ^ označuje stoupavou intonaci, √^ označuje kombinovanou intonaci fall-rise a ^√ označuje kombinovanou intonaci rise-fall (Duda, 2012, s. 43–44; Crystal, 1969, s. 127–194; Kavka, nedatováno, s. 21–27).

---

<sup>76</sup>Další možností přepisu AJ by bylo užití IPA, jak navrhuje Moyer (2016, s. 128–129, cit. podle Tůma, 2017, s. 52), což má však za následek zhoršenou čitelnost transkriptů a uvedených příkladů. Z tohoto důvodu zmíněná možnost nebyla výzkumníkem v disertační práci použita.

Hesitační zvuky, responzní zvuky a minimální reakce byly uváděny v lomítkách v *italice*. Povzdechy či výdechy mluvčího jsou označeny symbolem křížku # (viz příklad níže).

1 Dana: Hanko\, can you read the next line?^

2 Petr: #/ehm/ No\, I can't.\

K označení nerozpoznatelné řeči (inaudible/indistinct speech) byl použit otazník v hranaté závorce [?]. Počet otazníků indikuje přibližný počet sekund trvání nerozpoznatelné řeči (viz příklad níže).

1 Dana: Hanko, can you read the next line?

2 (all): [???

3 Dana: Silence!

Nonverbální vyjadřování a úkony byly krátce popsány a z obou stran ohraničeny znakem + (viz příklad níže).

1 Dana: Hanko\, can you read the next line^

2 +Dana se otočí od žáků k tabuli, vezme do ruky fix a začne psát na tabuli+

3 (all): [???

4 Dana: silence\

Pauza byla v transkriptu označena symbolem ~ a její délka indikována přiřazeným číslem reprezentujícím přibližnou dobu trvání pauzy v sekundách (viz příklad níže).

1 Dana: Hanko, can you read the next line?

2 + Dana se otočí od žáků k tabuli, vezme do ruky fix a začne psát na tabuli+

3 (all): [???

4 Dana: Silence!

5 Dana: ~3 Hanko, can you read the next line, please?

Podtržení slov nebo částí textu v transkriptu bylo použito za účelem demonstrace popisovaného jevu, ke kterému je sekvence přiřazena nebo kategorizována (viz příklad níže).

### **Kategorie: Opakování replik ve výuce AJ**

#### **Ukázka 1 (Z1, 01:07 – 01:49)**

1 Dana: OK, tell me, what do you have to do at the weekend?

2 Dana: If it's /eh/ Thursday, so what do you have to do at the weekend?

Užití českého jazyka bylo v transkriptu označeno tučným zvýrazněním pro přehlednější textu a rychlou orientaci čtenáře (viz další příklad).

### **Kategorie: Střídání kódů ve výuce AJ**

#### **Ukázka 5 (Z1, 07:16 – 08:15)**

1 Dana: /ehm/, OK, good.

2 Dana: **Pavle, budeme pamatovat, že ~1.**

## **Limity analýzy**

Výzkumník si je vědom faktu, že výzkumný design neumožňuje získat validní výsledky pro zobecnění (Seedhouse, 2015, s. 106–108). Mezi rizika konverzační analýzy mohou patřit:

- neadekvátní odhad rozsahu získávaných a/nebo zpracovávaných dat (nahodnocení či podhodnocení),
- vzhledem k zapojení moderních informačních technologií a softwarů může výzkum čelit technickým nedokonalostem či výpadkům, v extrémních případech selhání softwaru a znehodnocení dat/výsledků analýzy,
- samotné získávání dat, neboť během procesu může dojít k shromažďování nepravdivých či uměle vytvořených a přizpůsobených dat (selhání lidského faktoru, výzkumník může ovlivnit výkony studentů v hodinách),
- vzhledem k charakteru získávání dat digitálního nahrávání lze předpokládat právní ošetření aktivit, byrokratické zatížení či napadení aktivit např. rodiči žáků (Seedhouse, 2015, s. 106–108).

## **8.5 Výsledky analýzy diskurzu výuky AJ**

V diskurzí analýze videonahrávek výuky AJ se výzkumník zaměřoval na sekvenční strukturu konverzace (viz kapitola 3.1.1.5) ve výuce AJ, která byla kategorizována jako frontální, s důrazem na strukturu dialogu učitel – žák (Gavora, 2005, s. 91). Při vyhledávání vhodných sekvencí, které obsahují repliky jednotlivých mluvčích, případně jejich střídání, mohou být sekvence zaměřeny na přesnost nebo na komunikaci (Seedhouse, 2015, s. 95–109; Seedhouse, 2004, cit. podle Tůma, 2017, s. 57). Při vyhledávání vhodných sekvencí se mohou repliky vyskytovat v uspořádání základní dvojice, v preferenčním uspořádání, ve střídání replik, nebo jako reparátory (Seedhouse, 2015, s. 94–100). Uskutečněná analýza videozáznamů výuky AJ byla zaměřena na identifikaci sekvencí dialogu učitel–žák, které byly kategorizovány dle charakteru uspořádání replik a účelu jejich užití se zaměřením na střídání replik, opakování replik a střídání kódů. Výsledné kategorie sekvenčního uspořádání interakcí byly výzkumníkem identifikovány následovně:

1. Opravné sekvence ve výuce AJ:
  - a. Opravné sekvence zaměřené na přesnost,

- b. Opravné sekvence zaměřené na komunikaci.
2. Střídání kódů ve výuce AJ:
    - a. Střídání kódů jako strategie k dosahování porozumění žáků,
    - b. Střídání kódů jako strategie při práci se slovní zásobou,
    - c. Střídání kódů jako strategie k vysvětlování gramatiky,
    - d. Střídání kódů jako strategie k řešení kázeňských problémů.
  3. Opakování replik ve výuce AJ:
    - a. Opakování replik jako strategie k dosahování porozumění žáků při zadávání instrukcí,
    - b. Opakování replik jako strategie k dosahování porozumění žáků a jejich aktivizace.
  4. Střídání replik ve výuce AJ.
  5. Sekvence s minimálními reakcemi ve výuce AJ:
    - a. Minimální reakce jako strategie k vyjádření souhlasu a navození pocitu bezpečí.
  6. Sekvence se zdvořilostí ve výuce AJ:
    - a. Zdvořilostní fráze jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu.
  7. Sekvence s gestikulací ve výuce AJ:
    - a. Gesta jako strategie při práci se slovní zásobou.

Ve videozáznamech výuky AJ se běžně vykytovaly sekvence, v nichž vyučující (Dana nebo Jana) oslovovaly žáky křestním jménem v podobě, které běžně používají v ČJ. Koncovky jmen Dana i Jana zachovávaly dle pravidel ČJ a skloňovaly jména dle pádů i v případě jejich užití v AJ.

### **8.5.1 Opravné sekvence ve výuce AJ**

Opravné sekvence ve videozáznamech výuky AJ obsahují repliky nebo části replik, ve kterých mluvčí buď iniciují opravu své předchozí repliky, nebo jejich repliku či její část opraví jiný mluvčí (Seedhouse, 2015, s. 100; Tůma, 2017, s. 88).

#### **Opravné sekvence zaměřené na přesnost**

Opravné sekvence zaměřené na přesnost se v interakci objevují tehdy, kdy je cílem opravy správné užití L2 ze strany mluvčího, který identifikoval reparand. Reparand, neboli zdroj problému vyžadující opravu, byl v případě ukázky 1 níže nesprávně použítá

forma slovesa muset v AJ. Žák inicioval a provedl opravu s cílem dosáhnout správné formulace věty v AJ.

### **Ukázka 1 (Z1pt.1, 01:07 – 01:49)**

- 1 Dana: OK, tell me, what do you have to do at the weekend?
- 2 Dana: If it's /eh/ Thursday, so what do you have to do at the weekend?
- 3 Dana: ~3 What, Hančo?
- 4 +Hanka zvedla ruku, aby se přihlásila, protože chtěla odpovědět+
- 5 Hana: I have ~1, I have to sleep.
- 6 Dana: You have to sleep, yes. Good for you.
- 7 Dana: What else? What do you have to do?
- 8 Kamča: I have to help do the housework.
- 9 Dana: /ehm/, good, /OK/. What else? What do you have to do?
- 10 Dana: What do you have to do? At the weekend? This weekend? Hančo?
- 11 Hana: Skiing.
- 12 Dana: Good.
- 13 Klára: Tidy my room.
- 14 Dana: Tidy your room? Wow, good.

Ukázka č. 1 pochází z úvodní fáze vyučovací hodiny zaměřené na sloveso muset. Dana před uvedenou konverzací zopakovala učivo z minulé vyučovací hodiny, čímž připravila žáky na téma stávající vyučovací hodiny a zároveň iniciovala rozehrívací aktivitu zaměřenou na opakování zmíněného gramatického jevu. Po krátkém ověření, že si žáci pamatují učivo z minulé hodiny, Dana přešla k praktickému opakování konstrukce věty s použitím slovesa have to (řádek 1 a 2). Poté, co žáci nereagovali příliš aktivně, a po krátké třísekundové pauze (řádek 3), se přihlásila Hanka, která chtěla odpovědět. Ve snaze odpovědět gramaticky správně se Hanka zdráhala a po vyslovení I have následovala krátká, asi sekundová pauza (řádek 5). V tomto momentě Hanka vyhodnotila, že její připravená replika neodpovídá standardu přesnosti, který si nastavila, repliku přerušila a sekundovou pauzu využila k jejímu přeformulování (v tichosti). Hanka identifikovala chybějící *to* umístěné za *have* jako reparand a učinila rozhodnutí iniciovat opravu vlastní repliky za účelem dosažení správnosti.

### **Opravné sekvence zaměřené na komunikaci**

Opravné sekvence zaměřené na komunikaci cílí na plynulost řeči mluvčích v průběhu konverzace. V některých případech, jak je uvedeno v ukázce č. 2 níže, se opravné sekvence zaměřené na přesnost stávají zároveň sekvencemi zaměřenými na komunikaci, jelikož identifikovaný reparand znemožňuje mluvčím přirozený průběh komunikace.

### **Ukázka 2 (Z1pt.1, 05:50 – 06:12)**

- 1 Dana: Do you have to revise for a test today?^
- 2 Dana: ~2 No?^ No test tomorrow?^
- 3 Dana: ~2 No test tomorrow?^
- 4 Dana: Do you have to revise today?^

5 Dana: Do you^ have to^ revise^ for a test^ today?^  
6 Z: What is revise?  
7 Dana: Revise? ~1 Study\, it means study.\  
8 Z: Yes, we have to.\  
9 Dana: Yes, you have to.\  
10 +Dana souhlasně přikyvuje hlavou+

V ukázce č. 2 lze spatřit situaci, kdy došlo k opravné sekvenci, ovšem v tomto případě byla oprava iniciována druhým mluvčím (žákem), jelikož první mluvčí byla Dana (učitelka). Jinými slovy, replika Dany způsobila detekci reparandu ze strany žáka, druhého mluvčího, který opravu inicioval. Konkrétně šlo o reparand neporozumění slovní zásobě v AJ, což žák vyhodnotil jako stěžejní pro pokračování v zadaném úkolu a vyvolal opravu repliky dotazem na význam slova revise (řádek 6). Žák se nepřihlásil, v rámci interakce přirozeně vyslovil svoji repliku, na níž Dana reagovala vysvětlením, že slovo revise v AJ znamená study (řádek 7). Před uvedením slova study Dana v replice udělala krátkou pauzu, kterou využila pro přemýšlení a nalezení vhodného synonyma ke slovu revise.

### 8.5.2 Střídání kódů ve výuce AJ

#### Střídání kódů jako strategie k dosahování porozumění žáků

Ve videozáznamech výuky AJ se vykytovaly sekvence, v nichž Dana střídala kódy a záměrně přeskakovala do ČJ za účelem dosažení porozumění žáků. Tuto strategii Dana využívala v situacích, které vyhodnotila jako potenciálně problematické pro žáky z hlediska pochopení zadání v AJ. V takovém případě Dana své repliky ihned zopakovala v češtině, bez pauzy, aby umožnila žákům co nejrychleji zpracovat správné znění předešle vyslovené repliky (zadání) v AJ, jak je patrné z ukázky č. 3 níže.

#### Ukázka 3 (Z1pt.1, 26:03 – 26:30)

1 Dana: What jobs do you have to do in your house?  
2 Dana: ~1 What jobs?  
3 Dana: Do you have answers? Ali?  
4 +Dana ukázala rukou na Alenu+  
5 Alena: Help with everything?  
6 Dana: I have to help with everything. **Pomáhat se vším.**  
7 Dana: OK, what exactly?

Ve videozáznamech výuky AJ lze nalézt také sekvence, v nichž docházelo k iniciaci záměrného střídání kódů ze strany Dany, avšak v replikách žáků. Situace, v níž je tato strategie účinná z hlediska dosahování porozumění žáků, zahrnují zadávání instrukcí aktivit nebo vysvětlování různých problémů či jevů v AJ. V ukázce č. 4 z vyučovací hodiny zaměřené na předpřítomný čas Dana po zadání aktivity v AJ požádá Petra o zopakování zadání (řádek 5). Jelikož Dana Petra požádá česky, Petr na tuto výzvu reaguje

v češtině a svými slovy zopakuje, co mají žáci za úkol (řádek 6–7). Dana se tak ujišťovala, že nejen oslovený žák, ale i ostatní žáci porozuměli původnímu zadání a zároveň dávala prostor žákům na případné doplňující dotazy před zahájením práce.

#### **Ukázka 4 (Z7pt.1, 15:15 – 15:50)**

- 1 Dana: So, please, read the text again, read the text again,
- 2 Dana: and, if there are these expressions, so come here,
- 3 Dana: and write the sentence, the whole sentence,
- 4 Dana: with these expressions.
- 5 Dana: **Petře, co budeš dělat?**
- 6 Petr: **Tak přečtu si to, a když najdu tady něco tam z těch příkladů,**
- 7 Petr: **tak si tam vepíšu celou větu.**
- 8 Dana: Yes.

V ukázce č. 5 z vyučovací hodiny, která byla tematicky zaměřena na znečišťování planety a produkci odpadu, lze pozorovat strategii Dany v užití češtiny k dosažení porozumění žáků a jejich aktivizace.

#### **Ukázka 5 (Z8pt.1, 22:00 – 22:38)**

- 1 Dana: What do you think about this? Is it a problem?
- 2 Dana: Is it a real problem? This trash, rubbish, waste?
- 3 Dana: Is it? Is it a real problem for you?
- 4 (?): It's big problem.
- 5 Dana: It's a big problem. It's a big problem.
- 6 Dana: And at the end of the video,
- 7 Dana: there was one question.
- 8 Dana: What are you going to do? What are we going to do with it?
- 9 Dana: ~3 Are there any possibilities?
- 10 (?): [??????]
- 11 Dana: Sorry?
- 11 (?): **To asi nepomůže.**
- 12 (?) [??????]
- 13 +Dana přejde k vypínači osvětlení a rozsvítí světla v učebně+
- 14 Dana: **Co jste z toho, co jste z toho videa zachytili?**
- 15 Dana: **Cokoliv, slovíčko, myšlenku, informaci, cokoliv, stačí jedna věc.**
- 16 Dana: **Tak určitě jste zachytili, jak se řekne skládka.**
- 17 (?): Landfill.

Žáci byli po zhlédnutí krátkého videa k tématu produkce odpadu vyzváni Danou ke krátké diskusi a reflexi. Jelikož žáci nereagovali dostatečně aktivně, Dana zvolila přechod do češtiny, pravděpodobně pro navození komfortní zóny žákům, aby je tím aktivizovala a zapojila je do debaty (řádek 14). Ještě před přechodem Dany do češtiny jeden z žáků tak již učinil o repliku dříve (řádek 11). Lze se domnívat, že přechodem žáka do češtiny byla Dana ovlivněna a vyhodnotila, že pokračovat v češtině je správný krok k dosažení cílů aktivity spíše než mluvit dále v angličtině.



## Střídání kódů jako strategie při práci se slovní zásobou

Ve videozáznamech výuky AJ lze identifikovat situace, v nichž vyučující střídala kódy za účelem práce se slovní zásobou, konkrétně při práci s významem slov a jejich překladem do mateřského jazyka. V ukázce č. 6 níže, která pochází z vyučovací hodiny zaměřené na sloveso *have to*, se v druhé polovině hodiny v rámci zahájení nové aktivity Dana otočila k tabuli, kam napsala velký nadpis *Invitations* a požádala žáky, aby si jej přepsali do svých pracovních sešitů. Současně se žáků česky zeptala, co znamená slovo *invitation*. Žáci hromadně odpověděli, že slovo znamená pozvání, čímž Daně dokázali, že rozuměli významu slova a znají jeho český ekvivalent.

### Ukázka 6 (Z2pt.2, 03:27 – 04:00)

- 1 Dana: *Invitations.*
- 2 +Dana píše nadpis *Invitations* na tabuli a otočí se k žákům+
- 3 Dana: **Co to znamená invitation?**
- 4 (all): **Pozvání.**
- 5 Dana: **Pozvání, ano.**
- 6 (all): [???

## Střídání kódů jako strategie k vysvětlování gramatiky

Ve videozáznamech výuky AJ se vykytovaly sekvence, v nichž Dana střídala kódy a záměrně alternovala mezi AJ do ČJ. Popsaná činnost sloužila Daně jako strategie k vysvětlování gramatiky a umožňovala vyučující vysvětlit gramatický jev bez obav z nesprávné interpretace významu v L2. Zmíněnou strategii Dana běžně využívala ve výuce AJ také při skupinové práci, zadávání instrukcí při skupinové práci a monitoringu pokroku při práci ve skupinách, ale také v rámci individuálního přístupu k žákům, kteří potřebují ujištění v L1, že postupují správně.

V ukázce č. 7 uvedené níže lze identifikovat strategii Dany, která za účelem vysvětlování gramatických jevů přecházela do ČJ. Jelikož v dané vyučovací hodině bylo tématem sloveso *have to*, bylo potřeba ověřit znalosti žáků na připraveném cvičení z učebnice, které Dana promítala v elektronické formě na tabuli. Předmětem cvičení byly rozdílnosti v konstrukci věty s použitím slovesa *have to* při změně osoby či v záporu. První vystřídání kódu z angličtiny do češtiny Dana učinila již na řádce 2, kdy svou pozornost věnovala konkrétnímu žákovi a situaci využila k demonstraci problematiky probíraného učiva, ověřování znalostí žáků a zároveň vysvětlování zmíněného gramatického jevu.

### Ukázka 7 (Z1pt.1, 07:16 – 08:15)

- 1 Dana: */ehm/, OK, good.*
- 2 Dana: **Pavle, budeme pamatovat, že ~1**
- 3 Dana: **když je to třetí osoba he, she ~1 tak tam dáváme?**
- 4 Dana: ~3 **Koukni na ty věty ~3**

- 5 Dana: **Tak tam dáváme?** ~1  
 6 Dana: **Je tam** have to **Pavle?**  
 7 Pavel: /ehm/  
 8 Dana: **Je tam** have to, **nebo, v té větě?**  
 9 ~3 +Dana se otočila a upravila tabuli dle promítání+  
 10 Dana: **Pavle, jak to bude?**  
 11 Pavel: Has?  
 12 Dana: Has, **že jo, takže** ~1 **když je to tady borec, Howard, tak tam bude** has to.  
 13 +Dana současně píše správné odpovědi na tabuli do promítaného cvičení+  
 13 Dana: **A co když je tam zápor? Kačí, jak to bude?**  
 14 Kačka: Doesn't have to?  
 15 Dana: Doesn't have to.  
 16: Dana: Work, complete the sentences. Complete the sentences.

V ukázce č. 8 z vyučovací hodiny zaměřené na gramatický jev *be going to* Dana při vysvětlování konstrukce věty s vazbou *be going to* přešla z AJ do ČJ (řádek 2). Cvičení z učebnice Dana promítala na tabuli v elektronické formě a používala jako pomůcku (cvičení 3a na obrázku v příloze č. 6).

### **Ukázka 8 (Z6pt.1, 27:35 – 28:10)**

- 1 Dana: Look at the pictures. I'm going to feed the cat.  
 2 Dana: So, it's going to. **Je to vazba** going to.  
 3 Dana: **Co nám vyjadřuje vazba** going to?  
 4 (?): Budoucí čas.

V ukázce č. 9 z vyučovací hodiny zaměřené na sloveso *to be* Dana vysvětlovala, za jakých okolností používáme v AJ *is* nebo *are* (řádek 6–7).

### **Ukázka 9 (Z14pt.2, 04:27 – 04:59)**

- 1 Dana: Everybody?  
 2 (?) Having?  
 3 Dana: **Nestačí.**  
 4 (?) Are having.  
 5 +Dana si zakryje ústa a krátce si odkašle+  
 6 Dana: **A já vím, že to sice vypadá, jakože všichni je první číslo,**  
 7 Dana: **ale v angličtině**  $\sqrt{\wedge}$  ~3 **je** body ~1 *is*.  $\sqrt{\wedge}$

### **Střídání kódů jako strategie k řešení kázeňských problémů**

Ve vyučovací hodině, která byla tematicky zaměřena na místnosti v domě, Dana s žáky diskutovala o nábytku, jímž jsou dané místnosti běžně vybaveny. Během aktivity, ve které Dana využívala hromadné formy vyučování, se vyskytl kázeňský problém v podobě vyrušování žáka – Martina. Martin v mateřském jazyce tichým hlasem opakovaně mluvil se svým sousedem v lavici, což vyrušovalo ostatní žáky i Danu při probíhající aktivitě. V momentě, kdy se Dana rozhodla na Martinovo vyrušování reagovat, byla otočena směrem k žákům (zády k tabuli) a Martin se nacházel po její pravici. Dana se rozhodla přiblížit k Martinovi, plynule přejít z aktivity v angličtině do češtiny a Martina

pokárat za jeho vyrušování s prosbou o připojení se k práci (řádek 3). Dana poté znovu plynule navázala na aktivitu v angličtině v místě přerušení a pokračovala anglicky (řádek 6), jak je patrné z ukázky č. 10 níže.

#### **Ukázka 10 (Z3pt.1, 12:34 – 12:58)**

- 1 (?): Wardrobe?
- 2 Dana: Wardrobe, yes, for your clothes.
- 3 Dana: **Nesmírně mě to ruší, pokud s námi nepracuješ, Martine,**
- 4 Dana: **tak buď zticha.** ~3
- 5 Dana: **Byla bych ale ráda, kdybys s námi pracoval.** ~1
- 6 Dana: /OK/, so, what else is in the bedroom?
- 7 (?): Posters?
- 8 Dana: Posters!

Dana pro řešení kázeňského problému ve výuce AJ v uvedené sekvenci použila češtinu a svůj slovní projev zároveň využila k budování respektu a důvěry ze strany žáků, jelikož zdvořile navrhla vstřícné řešení pro nežádoucí chování žáka a zároveň si udržela autoritu ve třídě. Ve videozáznamech výuky AJ se sekvence, v nichž Dana při řešení kázeňských problémů užila ČJ místo AJ, vyskytovaly běžně.

### **8.5.3 Opakování replik ve výuce AJ**

#### **Opakování replik jako strategie k dosahování porozumění žáků při zadávání instrukcí**

Ve videozáznamech výuky AJ se běžně vyskytovaly sekvence, v nichž vyučující (Dana) doslovně opakovala repliku, aby se ujistila, že žáci porozuměli položené otázce či vyslovenému zadání. Tato činnost je patrná z ukázky č. 11 níže:

#### **Ukázka 11 (Z1pt.1, 01:07 – 01:49)**

- 1 Dana: OK, tell me, what do you have to do at the weekend?
- 2 Dana: If it's /eh/ Thursday, so what do you have to do at the weekend?
- 3 Dana: ~3 What, Hančo?
- 4 +Hanka zvedla ruku, aby se přihlásila, protože chtěla odpovědět+
- 5 Hana: I have ~1, I have to sleep.
- 6 Dana: You have to sleep, yes. Good for you.
- 7 Dana: What else? What do you have to do?
- 8 Kamča: I have to help do the housework.
- 9 Dana: /ehm/, good, /OK/, what else? What do you have to do?
- 10 Dana: What do you have to do? At the weekend? This weekend? Hančo?
- 11 Hana: Skiing.
- 12 Dana: Good.
- 13 Klára: Tidy my room.
- 14 Dana: Tidy your room? Wow, good.

V ukázce č. 11 (jež je identická s ukázkou č. 1) Dana po krátkém ověření, že si žáci pamatují učivo z minulé hodiny, přešla k praktickému opakování konstrukce věty s použitím slovesa have to (řádek 1 a 2). Zde se nachází opakování repliky (řádek 2)

předtím vyslovené Danou (řádek 1). Dana opakuje vlastní repliku, nebo také repliku žáka, v identické podobě, aby se ujistila, že vyslovené otázky či zadání žáci rozuměli, že dobře slyšeli, a zároveň dala žákům dostatek času na zpracování informací a formulaci požadované odpovědi. Později v ukázce Dana zopakuje vlastní repliku ještě jednou za stejným účelem (řádek 9–10).

### **Opakování replik jako strategie k dosahování porozumění žáků a jejich aktivizace**

V ukázce č. 12 (jež je identická s ukázkou č. 2) se objevuje opakování replik dvakrát. Na dotaz, zda se žáci musí dnes připravovat na (libovolný) test, se Daně od žáků nedostávalo odpovědi, proto zvolila strategii opakovat vlastní repliku (řádky 2–3). Dana následně změnila intonaci a důraz na jednotlivá slova ve větě při druhém zopakování repliky *Do you have to revise today?* s cílem dosáhnout co nejlepšího porozumění ze stran žáků, aby jí co nejlépe rozuměli a žáky aktivizovala a iniciovala jejich odpověď (řádky 4 a 5).

#### **Ukázka 12 (Z1pt.1, 05:50 – 06:12)**

- 1 Dana: Do you have to revise for a test today?<sup>^</sup>
- 2 Dana: ~2 No?<sup>^</sup> No test tomorrow?<sup>^</sup>
- 3 Dana: ~2 No test<sup>^</sup> tomorrow?<sup>^</sup>
- 4 Dana: Do you have to revise today?<sup>^</sup>
- 5 Dana: Do you<sup>^</sup> have to<sup>^</sup> revise<sup>^</sup> for a test<sup>^</sup> today?<sup>^</sup>
- 6 Z: What is revise?<sup>^</sup>
- 7 Dana: Revise?<sup>^</sup> ~1 Study<sup>v</sup>, it means study.<sup>v</sup>
- 8 Z: Yes, we have to.<sup>v</sup>
- 9 Dana: Yes, you have to.<sup>v</sup>
- 10 +Dana souhlasně přikyvuje hlavou+

#### **8.5.4 Střídání replik ve výuce AJ**

Ve videozáznamech vyučovacích hodin AJ se střídání replik v interakcích přirozeně neobjevovalo, jak popisuje např. Seedhouse (2015, s. 98). Většinu interakcí iniciovala a řídila učitelka, která kladla otázky, na něž žáci zpravidla reagovali. V rámci sekvenční struktury konverzace většina zaznamenaných interakcí spadala strukturou do preferenční organizace sekvencí. Z výše uvedených důvodů se výzkumník rozhodl v této kapitole věnovat detailnější pozornost ostatním kategoriím vycházejícím z výsledků analýzy diskurzu výuky AJ.

#### **8.5.5 Sekvence s minimálními reakcemi ve výuce AJ**

##### **Minimální reakce jako strategie k vyjádření souhlasu a navození pocitu bezpečí**

Ve videozáznamech vyučovacích hodin AJ se minimální reakce v interakci mluvčích objevovaly běžně v různých situacích. Jedna ze situací, kdy vyučující využíval minimální reakce ve svých replikách za účelem vyslání pozitivního signálu druhému mluvčímu, je demonstrováno v ukázce č. 13 níže.

### **Ukázka 13 (Z2pt.1, 05:30 – 06)**

- 1 Dana: What else?  
2 (?): I had to /eh/ ~2 take, take dog for a walk.  
3 Dana: /ehm/, /OK/, good.  
4 +Dana souhlasně pokyvuje hlavou+  
5 Dana: What else did you have to do?

Ve vyučovací hodině, která byla zaměřena na sloveso *have to*, Dana iniciovala debatu s žáky o povinnostech, které museli vykonávat v předešlých dnech (domácí práce, školní povinnosti). Na otázku „*co dál*“ reagovala jedna žákyně a podělila se o povinnost venčit pejska. Zajímavostí v replice žákyně bylo užití jednoduché minimální reakce ve formě /eh/, které v tomto případě sloužilo jako hesitační zvuk umožňující mluvčí získat čas na rozmyšlenou, jak pokračovat v započaté replice. Dana na repliku žákyně reagovala užitím jednoduché minimální reakce /ehm/ a hned za ní použila ujišťující /OK/. Zároveň repliku doplnila souhlasným pokyvováním hlavou.

Uvedená ukázka je příkladem, kdy Dana touto strategií dala žákyni jednoznačně najevo, že její odpověď byla správná, i přes to, že nebyla nejrychlejší, a také žákyni ujistila, že se nemusí bát pracovat vlastním tempem a odpovědět na otázku vlastními slovy, jelikož žádná odpověď není špatná. Dana tím eliminovala možný strach žáků participovat na aktivitách a budovala u žáků pocit bezpečí, aby se mohli vyjádřit nahlas a nebáli se zapojit i příště.

### **8.5.6 Sekvence se zdvořilostí ve výuce AJ**

#### **Zdvořilostní fráze jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu**

Ve videozáznamech výuky AJ se vykytovaly sekvence, v nichž Dana v rámci budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu využívala zdvořilostní fráze. Jednou ze strategií bylo vyjádření poděkování za participaci na aktivitách, poskytování odpovědí na otázky či postupování dle pokynů, např. při práci ve skupině. Ve vyučovací hodině tematicky zaměřené na místnosti v domě a nábytek, jímž jsou běžně vybaveny, se v závěrečné aktivitě Dana ujistila, že všichni žáci dokončili zadaný úkol a poděkovala všem za účast užitím zdvořilostní fráze *thank you very much* (ukázka č. 14, řádek 2).

### **Ukázka 14 (Z3pt.2, 11:43 – 11:55)**

- 1 Dana: /OK/, you're done, you're done, good.  
2 Dana: /eh/, thank you very much.  
3 Dana: /eh/, did you, /eh/, or did everybody answer? Good.

V ukázce č. 15 z vyučovací hodiny zaměřené na jazykovou dovednost čtení v AJ byli žáci rozděleni do menších skupin a dle zadání pracovali s promíchanými odstavci původně souvislého textu, který ve správném řazení tvořil kriminální příběh. Po přibližně dvaceti minutách skupinové práce Dana žákům poděkovala za spolupráci (řádek 1) a instruovala žáky v dalším postupu (řádek 3).

#### **Ukázka 15 (Z20, 26:20 – 26:32)**

- 1 Dana: /OK/, thank you very much.
- 2 Dana: Stop your work, stop your work now and,
- 3 Dana: all groups decided of the order, yes?

Na konci vyučovací hodiny Dana ještě poděkovala žákům za práci v průběhu celé aktivity, jak je zřejmé z ukázky č. 16 níže.

#### **Ukázka 16 (Z20, 42:00 – 42:09)**

- 1 Dana: Good, /OK/, thank you very much, thank you very much.
- 2 Dana: Please, don't forget, on Tuesday, there's gonna be a test.

### **8.5.7 Sekvence s gestikulací ve výuce AJ**

#### **Gesta jako strategie při práci se slovní zásobou**

Ve videozáznamech výuky AJ se vykytovaly sekvence, v nichž Dana v rámci práce se slovní zásobou využívala gestikulace, aby pomohla žákům s porozuměním významu slov. To je patrné z ukázky č. 17 níže z vyučovací hodiny zaměřené na slovní zásobu týkající se místností v domě a nábytku, kterým jsou jednotlivé místnosti běžně vybaveny. Aktivita, koncipovaná jako opakovací s využitím hromadné formy vyučování, se odvíjela od hlavní otázky, kterou Dana žákům zadala: „*What rooms are in the house?*“ Žáci následně uváděli názvy jednotlivých místností a později přešli k pojmenování ostatních částí domu a přilehlých prostor.

#### **Ukázka 17 (Z3pt.1, 06:18 – 07:17)**

- 1 Dana: What rooms are in the house? What rooms are in the house?
- 2 (?): Kitchen.
- 3 Dana: Kitchen, what else?
- 4 (?): Living room?
- 5 Dana: Living room, or?
- 6 Dana: How, how do we say the living room with a different expression?
- 7 Dana: Living room, or?
- 8 +Dana uchopí poblíž stojící židli a sedne si na ni+
- 9 (?): Chair room?
- 10 Dana: No, it's not chair room, it's?
- 11 (?): Sitting room?
- 12 Dana: Sitting room, /yeah/, sitting room. [???] Sitting room.
- 13 Dana: /OK/, /eehm/, kitchen, living room, sitting room.
- 14 (?): Bedroom.

- 15 Dana: Bedroom, or?  
 16 (?): Bathroom.  
 17 Dana: Bathroom.  
 18 (?): /geridž/?  
 19 Dana: Garage, or /geridž/, yes.  
 20 (?): Hall?  
 21 Dana: Hall.  
 22 (?): Attic?  
 23 Dana: Attic, yes, it's under the roof.  
 24 +Dana gesty rukou napodobuje tvar střechy+  
 25 Dana: And down? Is? Where you can store your [??]?  
 26 +Dana gesty rukou ukazuje směrem dolů+  
 27 Dana: Cellar^, that's cellar.

Dana při hromadné formě vyučování využila gesta jako strategii při práci se slovní zásobou v situacích, kdy žáci přemýšleli nad správnými výrazy v AJ pro pojmenování místností v domě. Strategie Dany sloužila jako nápověda žákům k hledanému slovu a jeho významu. Pokud bylo v dané situaci žádoucí, aby žáci uvedli jako součást domu slovo podkroví (attic), Dana vytvářela nápovědu tím, že levou i pravou ruku napřímila od lokte až po prsty a v úhlu 45 stupňů je přiložila k sobě tak, aby se dotkly špičky prstů, a tím napodobila tvar sedlové střechy (řádek 22–24). Stejně tak Dana následně použila gesta rukou jako nápovědu pro slovo sklep (cellar), kdy pomocí rukou směřujících směrem dolů, nyní opačným od předešlého gesta přiřazeného k tvaru střechy, vytvořila nápovědu pro umístění sklepa ve spodní části domu (řádek 25–27).

### 8.5.8 Fráze v angličtině ve výuce AJ

Ve videozáznamech výuky AJ bylo možné identifikovat fráze v angličtině, které vyučující používaly. Zpravidla se jednalo o jazyk instrukce, který výzkumník kategorizoval do tří skupin: běžné instrukce, při zadávání úkolů a při kontrole úkolů, jak je uvedeno v tabulce č. 15.

Běžné instrukce	Při zadávání úkolů	Při kontrole úkolů
<i>Close your workbook/book.</i>	<i>Do exercise...!</i>	<i>Let's read it together!</i>
<i>Stop your work!</i>	<i>Open your books at page...</i>	<i>Let's go!</i>
<i>OK!</i>	<i>Take your book, page...</i>	<i>Now, work!</i>
<i>Good.</i>	<i>Can you start, please?</i>	<i>Let's check it!</i>
<i>Great.</i>	<i>Please, take your vocabulary.</i>	<i>Eyes on me, please!</i>

Tab. 15: Fráze v angličtině užití učiteli ve videozáznamech výuky AJ

## 8.6 Závěr analýzy diskurzu

Uskutečněná analýza diskurzu videozáznamů výuky AJ umožnila výzkumníkovi detailně analyzovat střídání kódů v interakci a identifikovat důvody, proč ke střídání docházelo. Dále bylo výzkumníkovi umožněno analyzovat interakce ve výuce AJ z pohledu oprav řečníků a identifikovat důvody, proč tak činili. V neposlední řadě byly analyzovány jazykové prostředky, jež byly používány ve výuce AJ vyučujícími, včetně zdvořilostních frází a užití minimálních reakcí.

Z výsledků analýzy diskurzu videozáznamů výuky AJ vyplývá, že sekvenční strukturu interakcí lze kategorizovat dle uspořádání replik a účelu jejich užití na opravné sekvence ve výuce AJ zaměřené na přesnost či komunikaci (či obojí), střídání kódů ve výuce AJ jako strategie k dosahování porozumění žáků, jako strategie při práci se slovní zásobou, jako strategie k vysvětlování gramatiky nebo jako strategie k řešení kázeňských problémů. Opakování replik ve výuce AJ učitel jako mluvčí využíval jako strategii k dosahování porozumění žáků při zadávání instrukcí nebo jako strategii k dosahování porozumění žáků a jejich aktivizaci. V rámci střídání replik ve výuce AJ lze zhodnotit, že interakce inicioval a řídil učitel, který zpravidla kladl otázky, na něž žáci následně reagovali. V rámci sekvenční struktury konverzace většina zaznamenaných interakcí spadala strukturou do preferenční organizace sekvencí. Sekvence s minimálními reakcemi ve výuce AJ byly identifikovány jako strategie ze strany učitele k vyjádření souhlasu a navození pocitu bezpečí žákům a sekvence se zdvořilostí ve výuce AJ byly vyhodnoceny jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu. Sekvence s gestikulací ve výuce AJ byly využívány učitelem např. jako strategie při práci se slovní zásobou.

Z videozáznamů výuky AJ byly identifikovány fráze v angličtině, které učitelé běžně používali ve výuce AJ především k instruktáži žáků. Identifikované fráze v angličtině byly výzkumníkem kategorizovány do tří skupin dle jejich užití ve výuce.

Hlavním cílem této fáze výzkumného šetření bylo identifikovat a popsat sekvenční strukturu interakcí ve výuce AJ s důrazem na střídání kódů a organizaci replik mluvčích. Dle výše popsaných výsledků analýzy výzkumníkem lze zhodnotit, že cíle bylo dosaženo. Dílčím cílem bylo identifikovat jazykové prostředky užití učiteli v sekvenční struktuře interakcí ve výuce AJ a lze zhodnotit, že dílčího cíle bylo také dosaženo. Zjištění ze čtvrté fáze výzkumného šetření budou využita k realizaci plánovaných výstupů disertační práce.



## 9 Závěr empirické části

V závěru empirické části disertační práce jsou shrnuty výsledky všech čtyř fází výzkumného šetření a představena východiska pro aplikaci zjištění v podobě plánovaných výstupů disertační práce.

První fáze výzkumného šetření disertační práce byla koncipována jako předvízkum se zaměřením na vnímání pregraduálního vzdělávání učitelů AJ budoucími učiteli AJ s ohledem na kompetenční požadavky na výkon profese učitele AJ. Z výsledků šetření vyplývá, že dle názorů studentů učitelství AJ si vybrané profesní kompetence, jmenovitě komunikativní, lingvistickou a lingvodidaktickou, budoucí učitelé AJ osvojují v takových disciplínách v rámci studia, které svým obsahovým zaměřením korespondují s očekávaným výstupem dané kompetence. Celkově respondenti zhodnotili, že zmíněné kompetence byly během studia osvojovány rovnoměrně ve většině uvedených předmětů. Dle výpovědí respondentů byl rozvoj komunikativní kompetence přiřazován nejvýznamněji disciplínám lingvistickým, zřídka didaktickým, nikoliv však předmětu Sociolingvistika. Zatímco oslovení budoucí učitelé AJ si nejvíce věřili v osvojení komunikativní kompetence, zároveň se cítili nepřipraveni na výkon profese učitele AJ.

Výše uvedená zjištění první fáze výzkumného šetření byla pro výzkumníka důležitá pro pokračování v dalších fázích výzkumného šetřené disertační práce. Zjištění, že předmět Sociolingvistika nenaplnil očekávání v lingvodidaktickém přesahu a rozvoji komunikativní kompetence budoucích učitelů AJ a že oslovení budoucí učitelé AJ se necítili dostatečně připraveni na výkon profese učitele AJ, pro výzkumníka znamenaly, že v plánovaných výstupech disertační práce, jako např. konstrukce vlastního modelu profesního profilu učitele AJ či v návrhu inovace designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ, je třeba se zaměřit na lingvodidaktický přesah jednotlivých disciplín a rozvoj profesních kompetencí.

Ve druhé fázi výzkumného šetření výzkumník uskutečnil komparativní analýzu čtyř studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání budoucích učitelů AJ na dvou vysokých školách v ČR a USA, v níž se zaměřoval na vazbu mezi vybranými předměty a rozvojem vybraných profesních kompetencí v kontextu profilu absolventa studijních programů. V komparativní analýze výzkumník vycházel z předpokladu, že zaměření jednotlivých studijních programů na zkoumaných VŠ je podobné vzhledem k úrovni studia v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ a obsahové zaměření před-

mětu Sociolingvistika disponuje lingvodidaktickým přesahem ve všech programech. Výsledky obsahové analýzy jednotlivých studijních programů ukázaly podobnost programů, zároveň také nedostatečně popsany lingvodidaktický přesah zkoumaných předmětů, především těch zaměřených na sociolingvistiku, a jejich vazbu na rozvoj profesních kompetencí učitele AJ v kontextu profilu absolventa daných studijních programů.

Z výsledků druhé fáze vyplývá, že v kontextu plánovaných výstupů disertační práce je pro výzkumníka důležité konstruovat vlastní model profesního profilu učitele AJ a využít jeho obsah při inovaci designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s důrazem na vazbu předmětu Sociolingvistika a oblast komunikace učitele AJ. Při konstrukci designu sylabu nové disciplíny zaměřené na *komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ* je třeba se zaměřit na vazbu mezi obsahem disciplíny a rozvojem jednotlivých kompetenčních požadavků, které výzkumník zahrnuje do konstruovaného vlastního modelu profesního profilu učitele AJ.

Třetí fáze výzkumného šetření se soustředila na výpovědi učitelů AJ v praxi z hlediska významu profesních kompetencí učitele AJ se zaměřením na komunikaci ve výuce AJ, a to ve vztahu k pregraduální přípravě učitelů AJ na ÚCJ PdF UPOL. Výsledky šetření ukázaly, že oslovení učitelé AJ vnímají vztah vlastní pregraduální přípravy vůči praktické stránce výkonu jejich profese spíše negativně. V rámci kompetenčních požadavků se respondenti shodli na vysoké míře významnosti charakterových vlastností učitele AJ, komunikačních dovedností učitele AJ a dovedností vedoucích k dobrým vztahům se žáky. Oslovení učitelé AJ dále uvedli, že komunikace ve výuce AJ má velký význam a byla zhodnocena jako stěžejní činnost, bez které výuka AJ nemůže úspěšně probíhat.

Výše zmíněná zjištění byla pro výzkumníka důležitá zejména pro konstrukci vlastního modelu profesního profilu učitele AJ, ve kterém bylo žádoucí se v jedné z oblastí zaměřit na komunikaci učitele AJ. Bylo zjištěno, že dle výpovědí respondentů efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ znamená komunikaci, v rámci které bylo dosaženo porozumění žáka. Mezi komunikační strategie využívané učiteli AJ ve výuce AJ k dosahování porozumění žáka patří jazykové prostředky k budování pozitivních vztahů s žáky, zdvořilostní fráze či neformální jazyk. Mezi další strategie patří adekvátní opakování instrukcí v AJ, požádání jiného žáka o zopakování v AJ či jazyková alternace mezi angličtinou a češtinou.

Výsledky třetí fáze byly dále podpořeny výsledky čtvrté fáze výzkumného šetření, které bylo koncipováno jako videostudie, v jejímž rámci byla uskutečněna analýza diskurzu výuky AJ na vybraných ZŠ. Předmětem analýzy diskurzu výuky AJ byl průběh

interakce mezi učitelem AJ a žáky se zaměřením na střídání kódů a organizaci replik v rámci sekvenční struktury interakce. Uskutečněná analýza diskurzu videozáznamů výuky AJ umožnila výzkumníkovi detailně analyzovat mimo jiné střídání kódů v interakci a identifikovat důvody, proč ke střídání docházelo. Z výsledků analýzy vyplývá, že učitelé AJ v rámci interakcí s žáky ve výuce AJ využívají střídání kódů jako strategie k dosahování porozumění žáků, jako strategie při práci se slovní zásobou, jako strategie k vysvětlování gramatiky nebo jako strategie k řešení kázeňských problémů.

Ze zjištění výzkumných šetření popsaných v empirické části práce lze vyvodit důsledky pro plánované výstupy disertační práce. V rámci konstrukce vlastního modelu profesního profilu, v němž se autor zaměřoval na kompetenční požadavky pro výkon profese učitele AJ a s nimi spojené činnosti, bylo v oblasti komunikace učitele AJ nutné implementovat uvedené komunikační strategie. Dále bylo žádoucí, aby byl vymezený obsah vlastního modelu profesního profilu učitele AJ integrován v rámci naplnění dalších výstupů disertační práce: při inovaci designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ je nutno uvést, ve kterých předmětech a tématech jsou dané součásti profesního profilu rozvíjeny. Stejně tak je nutné totéž uvést při konstrukci designu sylabu nové disciplíny zaměřené na *komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ*.

## 10 Výstupy disertační práce

Výstupy disertační práce byly autorem formulovány v souladu se stanovenými cíli práce.

### Výstup 1

Poznatky z teoretické a empirické části disertační práce lze využít na vysokých školách v ČR i zahraničí při procesu hodnocení stávajících studijních programů zaměřených na učitelství AJ na vybraných úrovních škol za účelem aktualizace současných nebo konstrukce nových studijních programů, při získávání zpětné vazby od budoucích učitelů AJ a studentů vybraných studijních programů, při uskutečňování analýzy potřeb studentů vybraných studijních programů, při analýze sylabů předmětů za účelem jejich inovace a v pedagogické činnosti akademických pracovníků.

### Výstup 2

Poznatky z teoretické a empirické části disertační práce lze využít v další pedagogické činnosti autora práce, především ve výuce disciplín zaměřených na rozvoj profesních kompetencí s důrazem na komunikaci s žáky ve výuce AJ a předměty, ve kterých lze k tomuto účelu využít sociolingvistické teorie, jako např. Sociolingvistika pro učitele AJ, Angličtina ve škole nebo Didaktika AJ.

### Výstup 3

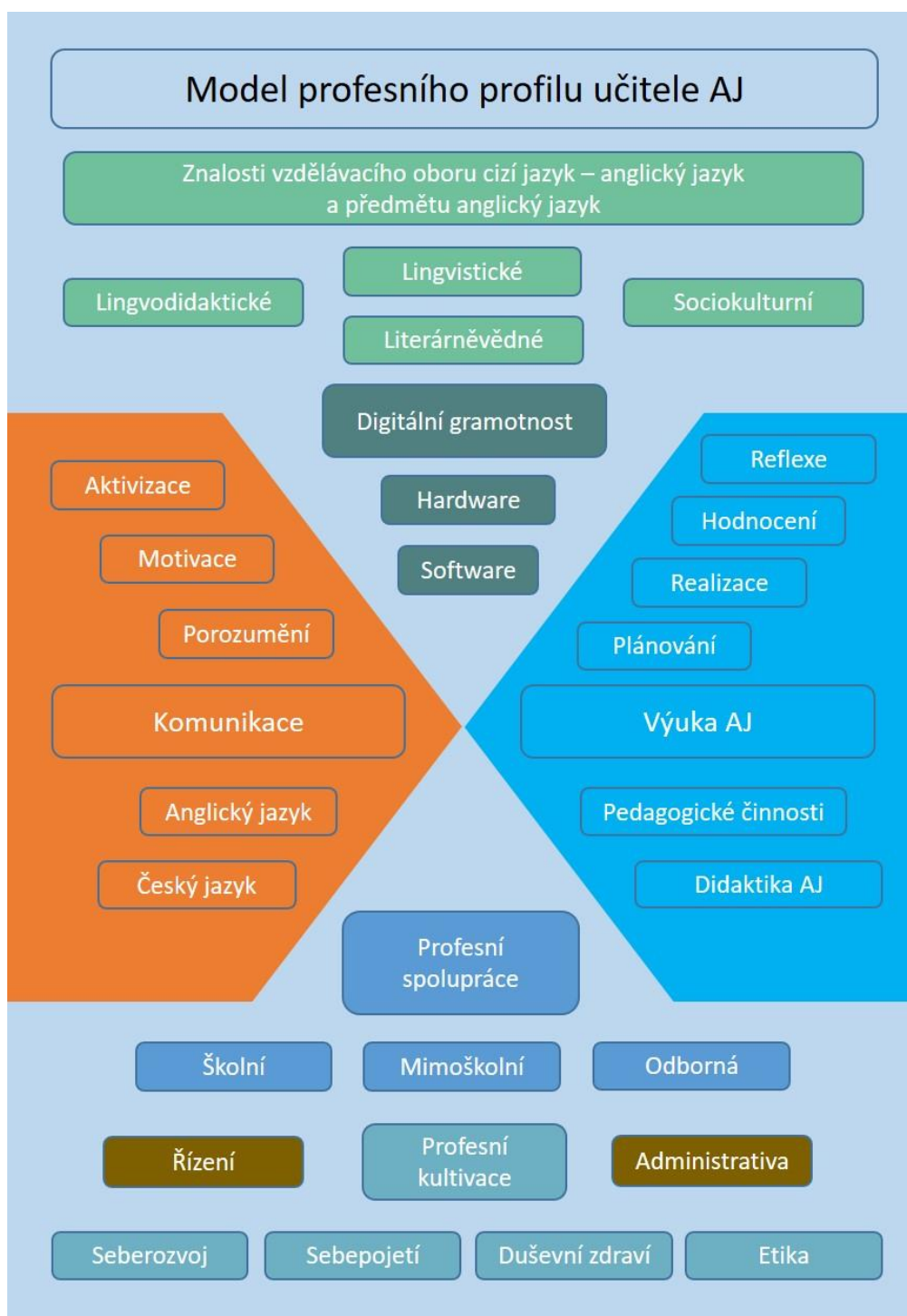
V souladu se stanoveným dílčím cílem je třetím výstupem disertační práce konstrukce vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, obsahujícího kompetenční požadavky související s výkonem profese učitele AJ s využitím vybraných sociolingvistických teorií.

Výsledný předkládaný vlastní model profesního profilu učitele AJ disponuje následujícími oblastmi kompetenčních požadavků a s nimi spojených činností souvisejících s výkonem profese učitele AJ:

1. znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk: lingvistické, lingvodidaktické, literárněvědné a sociokulturní,
2. komunikace: v AJ/ČJ, porozumění, motivace a aktivizace,
3. výuka AJ: didaktika AJ a pedagogické činnosti,

4. digitální gramotnost: hardware a software,
5. profesní spolupráce: školní, mimoškolní a odborná,
6. profesní kultivace: seberozvoj, sebepojetí, duševní zdraví a etika,
7. řízení a administrativa.

Pro lepší přehlednost je vlastní model profesního profilu učitele AJ autora disertační práce graficky znázorněn v podobě schématu níže (obrázek 10):



Obr. 10: Výstup 3 – Model komplexního profesního profilu učitele AJ (vlastní tvorba)

Jednotlivé oblasti, jejich obsah a vzájemné vztahy a návaznosti oblastí předkládaného vlastního modelu profesního profilu učitele AJ jsou detailně rozepsány níže.

## **1. Znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk**

Motto: „*Učitel AJ jako odborník na angličtinu.*“

Jde o kompetenční oblast obsahu oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk v rozsahu a míře potřebné k výuce na daném stupni školy. Učitel AJ je považován za odborníka na anglický jazyk a má osvojeny systematické znalosti a praktické dovednosti z následujících kompetenčních oblastí:

**Lingvistické kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti lingvistické, vycházející z následujících jazykovědných disciplín: fonetika a fonologie, morfologie a syntax, lexikologie a stylistika, pragmatika, sociolingvistika a psycholingvistika.

**Literárněvědné kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti vycházející z následujících literárněvědných disciplín: americká literatura, britská literatura, literatura dalších anglicky mluvících zemí a literatura pro děti a mládež.

**Sociokulturní a interkulturní kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti vycházející z následujících multidisciplinárních předmětů: dějiny anglicky mluvících zemí, reálie anglicky mluvících zemí a umění v anglicky mluvících zemích.

Učitel AJ se neomezuje pouze na svůj obor a prokazuje schopnost nacházet souvislosti mezi jinými obory a vědními disciplínami a vytváří efektivní mezipředmětové vztahy. V tomto kontextu je učitel AJ samostatný ve vyhledávání aktuálních informací a trendů ve vlastním oboru i příbuzných vědních disciplínách.

## **2. Komunikace**

Motto: „*Efektivně komunikující učitel AJ.*“

Druhou oblastí v profesním profilu je **komunikace učitele AJ** se zaměřením na **porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení**. Komunikaci učitele AJ lze chápat jako činnost ve výkonu profese učitele AJ, která prochází všemi ostatními činnostmi učitele AJ při výkonu jeho profese. Z toho vyplývají dílčí kompetenční oblasti komunikace učitele AJ vztahující se k systematickým znalostem a dovednostem osvojovaným v rámci kompetenční oblasti obsahu oboru cizí jazyk –

anglický jazyk a předmětu anglický jazyk. Mezi dílčí kompetenční oblasti komunikace učitele AJ řadíme:

**Lingvistické kompetence učitele AJ** se vztahují k oblasti obsahu oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk. Do kompetenčních požadavků zahrnujeme lingvistické znalosti a dovednosti vycházející z jazykovědných disciplín, které učitel AJ dokáže transformovat do efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Při komunikaci obsahů učiva dbá na princip porozumění. Mezi další kompetence, které se vztahují k systematicky osvojeným znalostem a dovednostem z první oblasti, patří **lexikální kompetence učitele AJ** zaměřená na efektivní a adekvátní užití slovní zásoby učitelem AJ v komunikaci, v rámci které přizpůsobuje slovní zásobu, její náročnost, výslovnost a případně jazykové varianty dle potřeb třídy/stupně vzdělávání. **Gramatická kompetence učitele AJ** umožňuje učiteli AJ užití adekvátních gramatických jevů za účelem dosažení efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ i mimo ni a v rámci **sémantické kompetence** učitel AJ umí rozlišit správný význam potřebných výrazů k dosažení efektivní komunikace s žáky a je si vědom problematiky přenositelnosti významů mezi jazyky. **Stylistická kompetence** umožňuje učiteli AJ využít jeho znalosti a dovednosti k efektivní písemné komunikaci s žáky, např. při udělování slovního hodnocení nebo zprostředkování zpětné vazby. V případě **fonologické kompetence učitele AJ** jsou znalosti výslovnosti AJ související s regionálními variantami jazyka aplikovány v komunikaci s žáky v souladu s principy dosahování porozumění.

**Sociolingvistická kompetence učitele AJ** obsahuje znalosti a dovednosti učitele AJ z oblasti užití jazyka v konkrétních situacích, za určitým účelem a umožňuje mu využít jazyk jako komunikační strategie k dosahování komunikačních a vzdělávacích cílů. Sociolingvistikou kompetenci dále dělíme na strategickou kompetenci a diskurzni kompetenci.

**Strategická kompetence učitele AJ** se zaměřuje na komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni. V rámci strategické kompetence učitel AJ přizpůsobuje jazyk, který k danému účelu používá dle aktuálních potřeb výuky. Učitel AJ zná bohatou škálu komunikačních prostředků a strategií a využívá je s ohledem na potřeby žáků a vzhledem k dané situaci. Učitel AJ v interakci s žáky během výuky AJ i mimo ni užívá zdvořilostní fráze a jiné formy jazyka jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu. Specifické užití podobných jazykových prostředků v komunikaci s žáky učitel AJ iniciuje za účelem vyvážení sociálních rozdílů či rozložení moci a postavení ve třídě. V neposlední řadě učitel AJ s žáky komunikuje vždy taktně, s citem, a za předpokladu, že rozumí podmínkám vzdělávání a výchovy na dané škole a stupni.

**Diskurzivní kompetence učitele AJ** je oblastí se zaměřením na přesnost a plynulost komunikace, v rámci níž učitel AJ zná typy konverzací, strukturu konverzace a typy interakcí a tyto specifické znalosti a dovednosti efektivně využívá v komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Učitel AJ si je vědom faktu, že výuka AJ je bilingvní prostředí, ve kterém dochází k užití jak mateřského jazyka (L1), tak cizího jazyka (L2). Ve vybraných situacích ve výuce AJ učitel AJ střídá jazykové kódy (AJ a ČJ) za účelem dosahování porozumění žáků, nebo jako strategii při práci se slovní zásobou, k vysvětlování gramatických jevů či k řešení kázeňských problémů. Učitel AJ využívá opakování vlastních replik v interakci s žáky jako strategii k dosahování porozumění žáků, usnadnění zadávání instrukcí a k aktivizaci žáků během výuky AJ a využívá specifickou gestikulaci v komunikaci s žáky za účelem podpory efektivního učení AJ.

### 3. Výuka AJ

Motto: „*Učitel AJ jako odborník na vyučování a učení.*“

Třetí oblastí v modelu profesního profilu učitele AJ je **výuka AJ**, která obsahuje činnosti učitele AJ s ní spojené: **plánování výuky AJ, realizace výuky AJ, hodnocení žáků a reflexe výuky AJ**. K realizaci zmíněných činností je zapotřebí specifických znalostí a dovedností, které dělíme do oblasti didaktiky AJ a pedagogických činností, jež jsou popsány níže.

**Didaktika AJ** zahrnuje znalosti spadající do **didaktické a lingvodidaktické kompetence učitele AJ**, v rámci kterých učitel AJ zná a dokáže efektivně aplikovat strategie vyučování a učení do výuky AJ s ohledem na strategie pedagogických postupů stanovené vedením školy. Učitel AJ si vytváří dlouhodobé, krátkodobé i dílčí vzdělávací cíle pro jednotlivé třídy, cíle výukové činnosti a strategie jejich dosahování a ověřování. Učitel AJ je kreativní při tvorbě vlastních vzdělávacích projektů a jejich implementaci do výuky AJ vycházející ze vzdělávacích potřeb žáků, vzdělávacího programu školy a relevantních národních i nadnárodních kurikulárních dokumentů. Učitel AJ umí adekvátně zvolit metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, umí zvolit vhodné motivační prostředky pro učení žáků a vhodné podpůrné systémy pro učení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám.

**Pedagogické činnosti** zahrnují činnosti vyžadující znalosti spadající do pedagogické kompetence, diagnostické a intervenční kompetence a sociální a psychosociální kompetence. **Pedagogická kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ má aktivní zá-



jem o rozvoj mimoškolních a zájmových aktivit žáků, vytváří pozitivní, emočně vyrovnané prostředí vhodné pro učení a navazování a upevňování lidských vztahů ve výuce AJ i mimo ni. Učitel AJ má znalosti psychologických, sociálních a multikulturních a jiných aspektů vzdělávání a výchovy, které transformuje do své pedagogické činnosti. **Diagnostická a intervenční kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ zajišťuje efektivní průběh procesu učení žáků ve výuce AJ, identifikuje rozdílnosti, poruchy učení a individuální potřeby v oblasti podpory učení, umí pracovat s žáky nadanými i s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami či poruchami učení, využívá strategie k prevenci šikany a jiných nežádoucích projevů nevhodného chování, včetně kyberšikany. **Sociální a psychosociální kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ zná sociální vazby a vztahy mezi žáky, učiteli (i mimo školu) a využívá je k prospěchu ve škole a třídě, především ve výuce AJ, řídí se zásadami etického a slušného chování, altruismu a dodržuje zásady lidských práv a nediskriminuje, a tím jde příkladem.

Znalosti a dovednosti z výše zmíněných oblastí výuky AJ, konkrétně didaktiky AJ a pedagogických činností, učitel AJ využívá k níže uvedeným činnostem týkajícím se výuky AJ.

Při **plánování výuky AJ** učitel AJ připravuje výuku každé vyučovací hodiny v souladu s předem stanovenými dlouhodobými i krátkodobými vzdělávacími cíli, v rámci plánování výuky AJ volí a aplikuje vhodné strategie vyučování a učení pro danou vyučovací hodinu, volí a plánuje vhodné metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, volí a plánuje také vhodné motivační prostředky pro učení žáků a vhodné podpůrné systémy pro učení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám. V neposlední řadě učitel AJ v plánování výuky AJ zohledňuje také prostorové uspořádání učebny a zvažuje materiální zajištění výuky.

Při **realizaci výuky AJ** učitel AJ postupuje dle stanoveného plánu výuky, užívá plánované strategie vyučování a učení v návaznosti na připravené aktivity vzhledem k jejich souslednosti v rámci konceptu vyučovací hodiny, vždy s ohledem na strategie pedagogických postupů stanovené vedením školy. V rámci realizace výuky AJ se učitel AJ zaměřuje na naplnění stanovených krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Při **hodnocení žáků** učitel AJ užívá předem naplánování a vhodně zvolené metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, zároveň je však pružný a dokáže v rámci diagnostických kompetencí detekovat, zda zvolil správné nástroje hodnocení, a v případě nutnosti je schopen reagovat.

Při **reflexi výuky AJ** učitel AJ využívá diagnostických schopností, pozorování ve výuce a zhodnotí vlastní činnost, pokroky žáků, případnou zpětnou vazbu na výuku AJ, identifikuje slabé i silné stránky plánování výuky AJ, realizace výuky AJ i hodnocení žáků a ze zjištění vyhodnotí další postup pro rozvoj vlastní výukové činnosti.

#### 4. Digitální gramotnost

Motto: „*Digitálně gramotný učitel AJ 21. století.*“

Kompetenční oblast **digitální gramotnosti učitele AJ** v modelu profesního profilu učitele AJ je zaměřena na aktuální a budoucí potřeby školy. Učitel AJ je digitálně gramotný za předpokladu, že disponuje digitálními znalostmi a dovednostmi z inovovaného kompetenčního rámce DigCompEdu, v rámci něhož užívá soubor specifických znalostí a dovedností z oblastí práce s vybranými programy (**dimenze práce se softwarem**) a práce a ovládání elektronických zařízení (**dimenze práce s hardwarem**). Mezi důležité dovednosti učitele AJ ve 21. století patří využití nástrojů umělé inteligence (AI) ve výuce k podpoře učení žáků.

#### 5. Profesní spolupráce

Motto: „*Učitel AJ jako kolega – partner.*“

V případě **profesní spolupráce** učitel AJ aktivně spolupracuje s žáky, s učiteli ve škole, na které vyučuje, ale i s jinými učiteli z ostatních škol, s dalšími odborníky z VŠ, z MŠMT, ze spolků zaměřených na vzdělávání, nebo z firem umožňujících např. propojení podnikatelské sféry se vzděláváním apod.

#### 6. Profesní kultivace

Motto: „*Progresivní učitel AJ.*“

Šestá oblast s názvem **profesní kultivace učitele AJ** zahrnuje kompetenční oblast profesního a osobnostního rozvoje učitele AJ. V rámci **seberozvoje** učitel AJ neustále pracuje na svém vzdělávání, nejen do vzdělávání v pedagogických vědách a oboru AJ – cizí jazyk. Má přehled o aktuálním vývoji vzdělávací politiky v ČR i zahraničí se zaměřením na obor AJ. Dále má učitel AJ všeobecný přehled a projevuje kreativitu s využitím v dalších oblastech výkonu profese učitele AJ, jako například plánování školních výletů, poznávacích exkurzí a jiných mimoškolních aktivit za účelem rozšíření obzorů svých i žáků. Učitel AJ vykazuje také vysokou míru sebereflexe a schopnosti přijmout zpětnou vazbu a transformovat získané informace do své další pedagogické činnosti.

V rámci **sebepojetí** učitel AJ prokazuje pozitivní přístup ke své profesi, nadhled a pociťuje hrdost na výsledky vlastní práce. V rámci **duševního zdraví** dodržuje učitel AJ zdravý životní styl, dostává se mu kvalitního spánku a vyváženého pracovního vytížení a naplnění v osobním životě a tím jde příkladem druhým. V rámci **etiky** učitel AJ ve výkonu své profese jedná dle zásad profesní etiky.

## 7. Řízení a administrativa

Motto: „*Učitel AJ jako dobrý manažer.*“

V oblasti **řízení a administrativy** je učitel AJ považován za manažera, jelikož své pedagogické činnosti musí doprovázet také těmi řídicími a regulativními. Mezi znalosti a dovednosti spadající do **řídicí a regulativní kompetence učitele AJ** zahrnujeme znalosti národních a mezinárodních zákonů, norem a dalších relevantních dokumentů potřebných pro výkon profese učitele AJ, znalosti vnitřních závazných dokumentů školy, systematizace v úkonech evidence a archivnictví, schopnost vykonávat administrativní úkony spojené s výkonem profese učitele AJ systematicky a ve vlastní režii, znalosti strategií řízení třídy a výuky a jejich využití k efektivnímu vedení vyučovacích hodin, k podpoře učení a spolupráce mezi žáky a vedení k aktivnímu evropskému občanství. Učitel AJ také zná práva dítěte/žáka v ČR a tato práva ve své pedagogické praxi vždy respektuje.

## Výstup 4

Čtvrtým výstupem disertační práce je **profesní portfolio budoucího učitele AJ** vycházející z modelu profesního profilu učitele AJ (výstup 3) a sloužící jako seberefektivní nástroj pro budoucí učitele AJ, ve kterém budoucí učitel AJ volí míru osvojení jednotlivých oblastí kompetenčních požadavků pro výkon profese učitele AJ. Autor doporučuje využití portfolio opakovaně, a to minimálně dvakrát během pregraduální přípravy. Budoucí učitel AJ si prostřednictvím portfolio může porovnat svůj profesní pokrok v průběhu pregraduálního vzdělávání na VŠ a zároveň identifikovat oblasti, ve kterých je třeba se zdokonalit.

Profesní portfolio budoucího učitele AJ vychází z modelu profesního profilu učitele AJ, který disponuje následujícími oblastmi kompetenčních požadavků a s nimi spojených činností souvisejících s výkonem profese učitele AJ. Portfolio v plném znění je k dispozici v příloze č. 7.

## Výstup 5

Inovace designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí. Vybranými disciplínami vycházejícími ze studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL jsou: Angličtina ve vyučování a Sociolingvistika pro učitele AJ.

### Angličtina ve vyučování

Základní informace o disciplíně jsou shrnuty v tabulce č. 16.

<b>Název disciplíny</b>	<i>Angličtina ve vyučování</i>
<b>Rozsah</b>	<i>24 hodin za semestr</i>
<b>Způsob zakončení</b>	<i>Zápočet</i>
<b>Doporučený ročník</b>	<i>1. roč. navazujícího magisterského studia</i>
<b>Doporučený semestr</b>	<i>ZS nebo LS, ideálně před první pedagogickou praxí</i>

Tab. 16: Výstup 5 – základní informace o disciplíně Angličtina ve vyučování

Cíle disciplíny v kontextu studijního programu zaměřeného na učitelství AJ jsou definovány následovně: po absolvování disciplíny Angličtina ve vyučování studenti umí definovat formy jazyka, jeho varianty, umí identifikovat funkce vybraných jazykových prostředků, umí definovat a použít vhodné způsoby komunikace s žáky ve výuce AJ, umí svůj jazykový projev přizpůsobit věku a jazykové úrovni žáků a umí tyto znalosti a dovednosti využít ve výuce AJ na příslušném stupni ZŠ k dosahování efektivní komunikace s žáky.

Obsahové zaměření disciplíny v podobě tematických okruhů:

- jazyk, formy jazyka, funkce jazyka,
- komunikace, druhy komunikace, komunikace s žáky ve výuce AJ (funkce komunikace ve výuce AJ, užití mateřského jazyka ve výuce AJ, střídání kódů: AJ a ČJ ve výuce AJ),
- transformace jazyka do instrukcí ve výuce AJ,
- jazyk a organizace výuky AJ, jazyk a role učitele ve výuce AJ,
- classroom language – jazyk instruktáže: pokyny učitele při organizaci výuky, pokyny učitele při výuce jazykových dovedností, jazyk potřebný při opravování chyb, jazyk potřebný k řešení kázeňských problémů a/nebo udržení disciplíny ve třídě, typy výukových otázek ve verbální komunikaci ve třídě, jazyk žáka a typy reakcí žáků v AJ.

Rozvíjené oblasti z modelu profesního profilu učitele AJ: disciplína rozvíjí především oblast komunikace učitele AJ se zaměřením na porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení a rozvíjí sociolingvistickou kompetenci, především strategickou kompetenci, částečně diskurzivní kompetenci. Disciplína se zaměřuje také na rozvoj oblasti zaměřené na znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk, konkrétně rozvíjí lingvistickou kompetenci.

### Sociolingvistika pro učitele AJ

Základní informace o disciplíně jsou shrnuty v tabulce 17.

<b>Název disciplíny</b>	<i>Sociolingvistika pro učitele AJ</i>
<b>Rozsah</b>	<i>24 hodin za semestr</i>
<b>Způsob zakončení</b>	<i>Zápočet, kolokvium</i>
<b>Doporučený ročník</b>	<i>1. roč. navazujícího magisterského studia</i>
<b>Doporučený semestr</b>	<i>ZS nebo LS, ideálně před první pedagogickou praxí</i>

Tab. 17: Výstup 5 – základní informace o disciplíně Sociolingvistika pro učitele AJ

Cíle disciplíny v kontextu studijního programu zaměřeného na učitelství AJ jsou definovány následovně: po absolvování disciplíny studenti rozumí a umí definovat základní sociolingvistické pojmy, umí objasnit vztah jazyka a společnosti, genderové rozdíly v užití jazyka, umí vysvětlit význam dodržování společenských konvencí a jazykových práv, umí vyjmenovat a charakterizovat světové angličtiny a posoudit jejich význam pro výuku AJ, dokážou charakterizovat dvojjazyčnost a mnohojazyčnost a chápou výuku AJ jako bilingvní prostředí, rozumí konceptu jazykové alternace ve výuce AJ a umí vhodně užít střídání kódů jako strategie k dosahování cílů ve výuce AJ, stejně tak jazykové akomodace a teorie komunikační akomodace.

Obsahové zaměření disciplíny v podobě tematických okruhů je následující:

- jazyk a společnost: vztah společnosti k dialektům, společenské konvence,
- jazykové varianty: regionální dialekty, minoritní jazyky, britská a americká angličtina, jazyková situace ve Skotsku, Walesu a v Irsku, světové angličtiny, angličtina jako lingua franca,
- jazyk a gender: genderové rozdíly v užívání jazyka,
- komunikace a konverzace: druhy komunikace, struktura konverzace, typy konverzace a interakce,
- dvojjazyčnost a mnohojazyčnost a výuka AJ jako bilingvní prostředí,

- jazyková politika: národní a úřední jazyky, jazyková práva, jazyková politika Evropské unie,
- jazyk a komunikace ve výuce AJ: jazyková alternace ve výuce, jazyková akomodace, teorie komunikační akomodace.

Rozvíjené oblasti z modelu profesního profilu učitele AJ: disciplína rozvíjí především oblast komunikace učitele AJ se zaměřením na porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení a rozvíjí sociolingvistickou kompetenci, konkrétně strategickou a diskurzivní kompetenci. Disciplína se zaměřuje také na rozvoj oblasti zaměřené na znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk, konkrétně rozvíjí lingvistickou kompetenci.

## Výstup 6

Šestý výstup disertační práce představuje návrh designu sylabu nové disciplíny zaměřené na *komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ* s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí.

### **Název disciplíny: Komunikace ve výuce AJ**

**Popis:** disciplína je koncipována jako jednosemestrální v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ. V případě navazujícího magisterského studia programu zaměřeného na učitelství AJ na ZŠ nebo SŠ je autorem doporučeno disciplínu zařadit do studijního plánu v začátku studia, např. v prvním nebo druhém semestru prvního ročníku.

**Zaměření disciplíny:** disciplína se zaměřuje na rozvoj oblasti komunikace učitele AJ s důrazem na strategie k dosahování porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení. Rozsah disciplíny je při její realizaci doporučen na 24 hodin v jednom semestru. Doporučený způsob zakončení disciplíny je zápočet.

Cíle disciplíny v kontextu studijního programu zaměřeného na učitelství AJ byly autorem stanoveny následovně: po absolvování disciplíny studenti dokážou rozlišit a volit vhodné formy jazyka dle aktuálních potřeb výuky AJ, znají a dokážou použít bohatou škálu komunikačních prostředků a strategií s ohledem na potřeby žáků, znají a volí zdvořilostní fráze a jiné formy jazyka a využívají je jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu, nebo za účelem vyvážení sociálních rozdílů či rozložení moci a postavení ve třídě, rozumí podmínkám vzdělávání a výchovy na dané škole a stupni a se žáky komunikují vždy taktně a s citem. Dále znají typy konverzací, strukturu konverzace a typy interakcí a tyto specifické znalosti a dovednosti dokáží efektivně použít

v komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni, rozumí tomu, že výuka AJ je bilingvní prostředí, ve kterém dochází k užití jak mateřského jazyka (L1), tak cizího jazyka (L2). Studenti umí ve vybraných situacích ve výuce AJ střídat jazykové kódy (AJ a ČJ) za účelem dosahování porozumění žáků, nebo jako strategie při práci se slovní zásobou, k vysvětlování gramatických jevů či k řešení kázeňských problémů. V interakci s žáky dovede využít opakování vlastních replik jako strategii k dosahování porozumění žáků, usnadnění zadávání instrukcí a k aktivizaci žáků během výuky AJ a umí využít specifickou gestikulaci v komunikaci s žáky za účelem podpory efektivního učení AJ.

Obsahové zaměření disciplíny v podobě tematických okruhů:

- jazyk, formy jazyka a výuka AJ,
- komunikační prostředky a komunikační strategie, zdvořilostní fráze,
- komunikační strategie k dosahování komunikačních a vzdělávacích cílů ve výuce AJ,
- komunikace a konverzace: typy konverzací, struktura konverzace a typy interakcí, sekvenční organizace interakce,
- jazyková alternace ve výuce AJ: střídání kódů, užití AJ a ČJ ve výuce AJ,
- strategie k dosahování porozumění žáků, usnadnění zadávání instrukcí a k aktivizaci žáků během výuky AJ,
- gesta ve výuce AJ.

Rozvíjené oblasti z modelu profesního profilu učitele AJ: disciplína rozvíjí především oblast komunikace učitele AJ se zaměřením na porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení a rozvíjí sociolingvistickou kompetenci, konkrétně strategickou a diskurzívní kompetenci. Disciplína rozvíjí oblasti zaměřené na znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk, konkrétně rozvíjí lingvistickou kompetenci. Z modelu profesního profilu učitele AJ disciplína rozvíjí také oblast výuky AJ.

## **Výstup 7**

Sedmý výstup disertační práce obsahuje návrh integrace konstruovaného modelu profesního profilu učitele AJ (výstup 3), profesního portfolia budoucího učitele AJ (výstup 4), inovovaných disciplín (výstup 5) a nově vytvořené disciplíny (výstup 6) do designu studijních programů zaměřených na učitelství anglického jazyka pro ZŠ s možností

využití na vysokých školách v ČR i zahraničí s předpokládanou implementací na ÚCJ PdF UPOL.

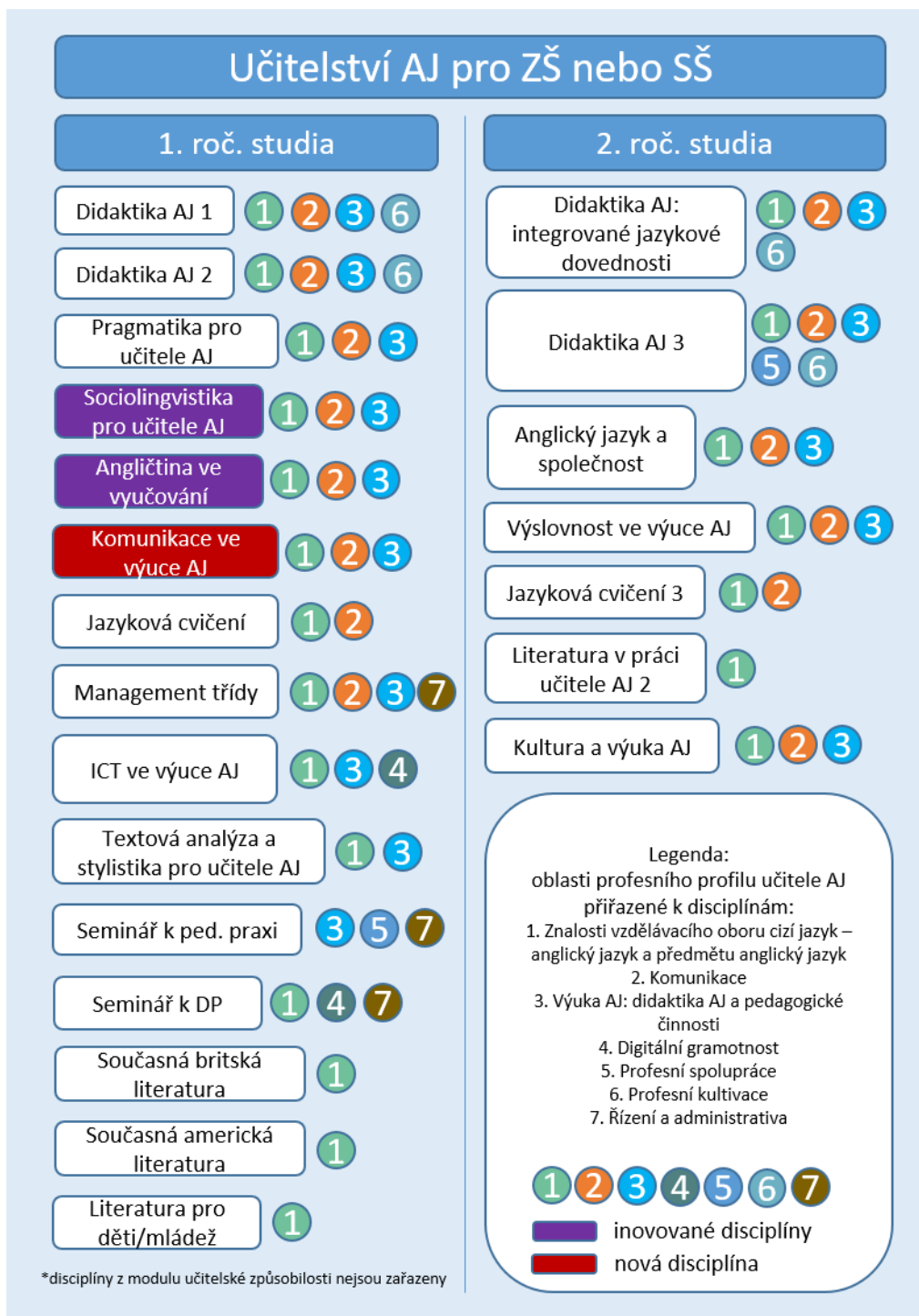
Konstruovaný vlastní komplexní **model profesního profilu učitele AJ** je dle autora disertační práce vhodné využít ve studijních programech zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ na vysokých školách v ČR a zahraničí ve dvojí rovině: 1) při aktualizaci obsahu stávajících studijních programů nebo 2) při tvorbě designu nových studijních programů.

Při **aktualizaci obsahu stávajících studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ** je vhodné zařadit model profesního profilu učitele AJ do procesu analýzy studijního programu a disciplín, jejich obsahů a porovnat cíle a výstupy z jednotlivých disciplín s požadavky uvedenými v jednotlivých oblastech kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ v předkládaném profesním profilu. Dále je vhodné určit, zda stávající předměty rozvíjejí dané oblasti a jejich komponenty a jak, případně do jaké míry. Výsledky analýzy mohou být také použity jako vstupní data pro tvorbu nových studijních programů.

Při **tvorbě designu nových studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ** je vhodné zařadit model profesního profilu učitele AJ do procesu tvorby struktury programu s návazností disciplín, v nichž se předem definují cíle a výstupy v souladu s rozvíjením oblastí kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ, jak jsou popsány v předkládaném profesním profilu. Je vhodné určit, které disciplíny rozvíjejí dané oblasti a jejich komponenty a jak, případně do jaké míry, včetně předpokládaného harmonogramu realizace disciplín v rámci programu. Předkládaný model profesního profilu učitele AJ a jeho oblasti je vhodné integrovat do jednotlivých disciplín vzhledem k jejich obsahu a vztahu k rozvoji daných kompetenčních oblastí.

Obrázek 11 obsahuje vizualizaci návrhu autora disertační práce využití modelu profesního profilu učitele AJ, v němž jsou oblasti profesního profilu v rámci studijního plánu programu přiřazeny k jednotlivým disciplínám, které je rozvíjí. Oblasti profesního profilu jsou v návrhu označeny číslem od 1 do 7 (viz legenda).





Obr. 11: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace modelu profesního profilu učitele AJ do designu studijních programů zaměřených na učitelství AJ (vlastní tvorba)

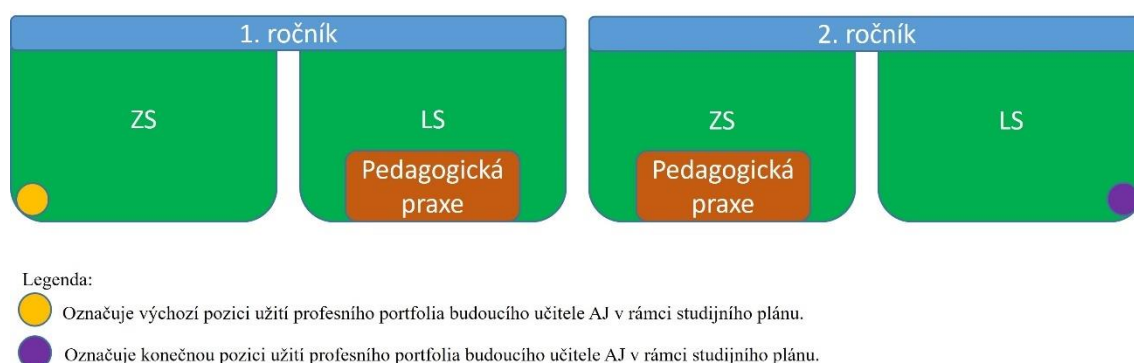
Předkládaný model profesního profilu učitele AJ je vhodné zařadit konkrétně do sylabů disciplín zaměřených na didaktiku AJ a může sloužit vyučujícím disciplíny jako didaktický nástroj ve výuce.

**Profesní portfolio budoucího učitele AJ**, které vychází přímo z předkládaného modelu profesního profilu učitele AJ, je navrženo jako evaluační nástroj pro studenty

programu učitelství AJ. Jelikož portfolio využívá sebehodnocení, budoucí učitel AJ si prostřednictvím něj může porovnat svůj profesní pokrok v průběhu pregraduálního vzdělávání na VŠ a zároveň identifikovat silné a slabé stránky svého profesního rozvoje, včetně oblastí, ve kterých je třeba se zdokonalit. Portfolio může nezávazně využít i učitel AJ v praxi.

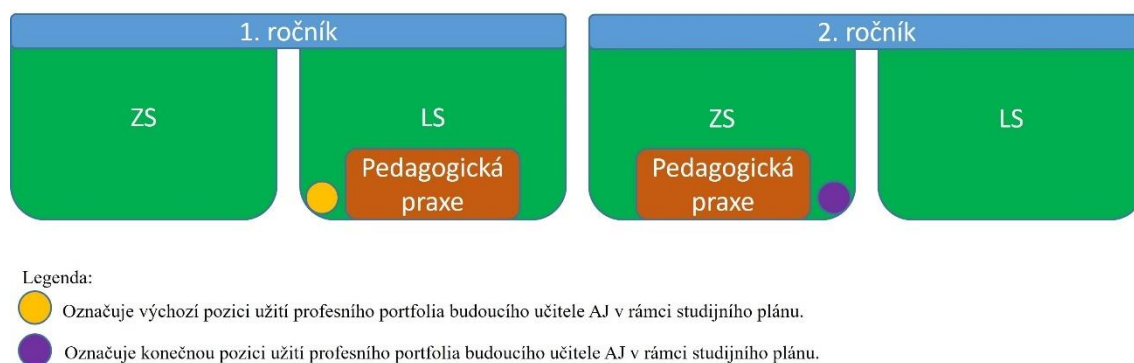
Portfolio je dle autora vhodné využít v disciplínách zaměřených na didaktiku AJ jako seberefektivní nástroj pro budoucí učitele AJ. Autor doporučuje využití portfolia opakovaně, a to minimálně dvakrát během pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ. Během pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ lze portfolio využít na začátku a konci navazujícího magisterského studia, nebo s ohledem na pedagogické praxe, jak je uvedeno ve třech příkladech prezentovaných v obrázcích č. 12, 13 a 14 níže v podobě vizualizace studijního plánu studijního programu zaměřeného na učitelství AJ.

Vizualizace studijního plánu navazujícího magisterského studijního programu *Učitelství AJ*



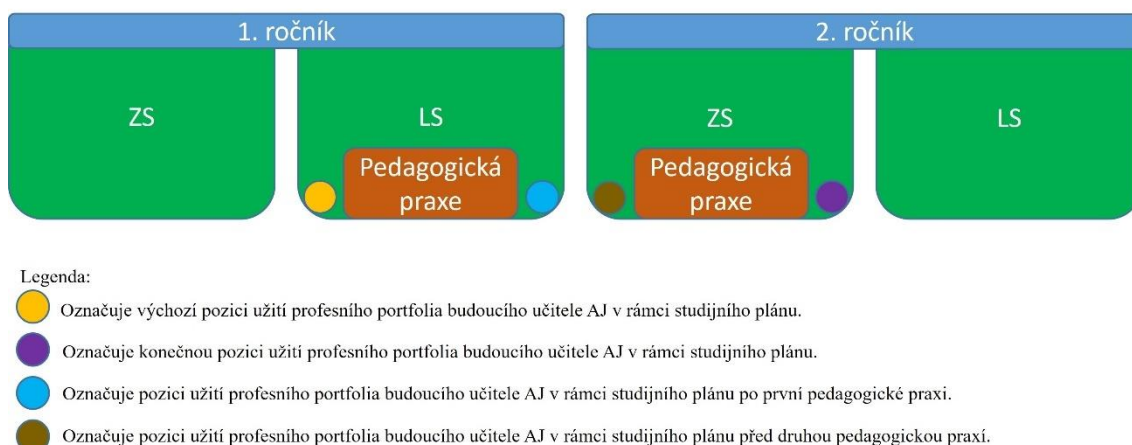
Obr. 12: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 1 (vlastní tvorba)

Vizualizace studijního plánu navazujícího magisterského studijního programu *Učitelství AJ*



Obr. 13: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 2 (vlastní tvorba)

## Vizualizace studijního plánu navazujícího magisterského studijního programu *Učitelství AJ*



Obr. 14: Výstup 7 – Vizualizace návrhu integrace profesního portfolia budoucího učitele AJ do studijního plánu učitelství AJ, příklad 3 (vlastní tvorba)

Využití portfolia může, avšak nemusí být realizováno pod dohledem vyučujícího. Je tak však doporučeno v případě, že je portfolio integrováno v sylabu disciplíny a jeho užití je součástí požadavků pro splnění disciplíny. Profesní portfolio budoucího učitele AJ obsahově koresponduje s konstruovaným modelem profesního profilu učitele AJ, je tedy vhodné jej využít také jako výstupní profil absolventa studijních programů zaměřených na učitelství AJ na vysokých školách v ČR i zahraničí (při jejich tvorbě nebo aktualizaci).

Návrh **integrace inovovaných sylabů vybraných disciplín** v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí obsahuje dvě disciplíny vycházející ze studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL: Angličtina ve vyučování a Sociolingvistika pro učitele AJ. Zmíněné disciplíny byly pro tyto účely vybrány autorem disertační práce jako vhodné vzhledem k obsahu studijních programů učitelství AJ a zaměření disertační práce. Obě disciplíny je vhodné integrovat přímo do stávajících studijních programů v inovované podobě předkládané autorem práce (viz vizualizace na obr. č. 11). V případě, že ve studijním programu je již podobný předmět zahrnut, autor navrhuje jeho aktualizaci za obsah prezentovaný ve výstupu 5. V opačném případě je žádoucí vytvořit zcela novou disciplínu dle obsahu výstupu 5.

Autorem disertační práce **nově vytvořenou disciplínu** s názvem **Komunikace ve výuce AJ** (výstup 6) je vhodné integrovat do studijních programů pregraduálního vzdělávání učitelů AJ na vysokých školách v ČR i zahraničí. V případě navazujícího magisterského studia zaměřeného na učitelství AJ na ZŠ nebo SŠ je autorem doporučeno

disciplínu zařadit do studijního plánu v začátku studia, např. v prvním nebo druhém semestru prvního ročníku (viz vizualizace na obr. č. 11). Stejně tak je vhodné disciplínu zařadit do plánu studia při tvorbě designu nových studijních programů zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ.

Výše zmíněné návrhy integrace jednotlivých výstupů disertační práce jsou předmětem záměru autora **implementovat výstupy disertační práce do studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL**. K implementaci lze přistoupit v nejbližším možném termínu/akad. roce za předpokladu souhlasu vedoucího pracoviště, garanta oboru a vedení fakulty. Implementace bude probíhat na úrovni aktualizace stávajících disciplín Angličtina ve vyučování a Sociolingvistika pro učitele AJ a na úrovni vytvoření nově navrhované disciplíny dle výstupu 6. Model profesního profilu učitele AJ (výstup 3) a profesní portfolio budoucího učitele AJ (výstup 4) autor navrhuje implementovat do výuky didakticky zaměřených disciplín. Autor je přesvědčen, že implementace výstupů disertační práce na ÚCJ PdF UPOL bude přínosná a umožní získat zpětnou vazbu, která bude dále využita při tvorbě nových studijních programů v nadcházejících letech.

## Diskuse

Výstupy disertační práce reflektují poznatky teoretické části a zjištění empirické části disertační práce. Jak bylo uvedeno v teoretické části, pregraduální vzdělávání učitelů AJ ve 21. století musí reagovat na aktuální trendy a potřeby vycházející ze školní reality, mezi něž patří např. využití moderních technologií ve vzdělávání, včetně umělé inteligence (AI). Vlastní model profesního profilu učitele AJ, jenž je jedním z výstupů disertační práce a jehož konstrukce byla jedním z jejich dílčích cílů, tento trend odráží v kompetenční oblasti **Digitální gramotnost**. Pojetí klasifikace profesních kompetencí učitele a učitele AJ, např. dle Vašutové (2004; 2013), Hanušové (2005), Spilkové et al. (nedatováno), či MŠMT ČR (MŠMT, 2023a), tuto oblast dle zhodnocení autora disertační práce nezahrnují nebo zahrnují částečně, nicméně obsahově nepopisují v dostatečné podobě (viz kapitola 3). Oblast digitální gramotnosti, při jejíž definici autor vycházel z evropského rámce DigCompEdu, byla obsahově obohacena o dimenze práce s hardware a software (viz kapitola 3.1.2). Tuto inovaci autor považuje za nezbytnou nejen vzhledem k požadavkům současné školy, ale také s ohledem na stanovený dílčí cíl práce konstruovat skutečně komplexní model profesního profilu učitele AJ, kterému nebudou scházet žádné oblasti.

Při formulaci oblastí vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ autor vycházel také z rámce kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ, jak uvádí Spilková et al. (nedatováno) (viz kapitola 3.1), ve kterém jsou okruhy zaměřeny na výukovou činnost, což je v předkládaném modelu profesního profilu reflektováno v oblasti s názvem **Výuka AJ**. Jedinou korespondující oblastí ze zmíněného rámce s oblastmi ve vlastním modelu profesního profilu učitele AJ je **Profesní rozvoj**. Stejně tak tomu je i v případě čerpání inspirace z kompetenčního rámce absolventa učitelství dle MŠMT ČR (MŠMT, 2023a) (viz kapitola 2.2), který je v aktuálním znění zaměřen všeobecně na učitelství, podobně jako výčet profesních kompetencí dle Vašutové (2004; 2013). V případě formulace obsahu oblasti Profesní spolupráce v modelu profesního profilu učitele AJ autor čerpal ze zdrojů uvedených v teoretické části a zjištění třetí fáze výzkumného šetření. V rámci čtvrté kategorie selektivního kódování rozhovorů s učiteli AJ bylo jednou ze strategií pro budování pozitivních vztahů s žáky identifikováno chování učitele jako partnera (viz kapitola 7.3.1).

Jelikož se disertační práce zaměřuje na užití sociolingvistických teorií v profesní přípravě učitelů AJ, byly v teoretické části vybrané sociolingvistické teorie popsány ve

vztahu k profesním kompetencím učitele AJ skrze primárně zkoumaný jev komunikace s žáky ve výuce AJ, což je přístup ke kompetenčním požadavkům na výkon profese učitele AJ, jež zatím nenabízí žádný z uvedených rámců, se kterými autor pracoval (Vašutová; 2004; Hanušová, 2005; Vašutová, 2013; MŠMT, 2023a; Spilková et al., nedatováno). Mezi sociolingvistické teorie diskutované ve vztahu k jednotlivým profesním kompetencím a činnostem, které učitel AJ ve výuce AJ vykonává, patří jazykové kódy a jejich užití v komunikaci (kapitola 3.1.1.2), jazyková alternace v komunikaci (kapitola 3.1.1.3), teorie komunikační akomodace (kapitola 3.1.1.4) a konverzace a diskurz (3.1.1.5). Výzkumná šetření zaměřená na interakci mezi učitelem a žáky ve výuce AJ na ZŠ, včetně jejích výsledků, jsou odlišná od podobných studií v ČR (srov. Šebestová, 2011; Zerzová, 2012) (viz kapitola 8). Střídání jazykových kódů, jak je zřejmé z výsledků třetí i čtvrté fáze výzkumného šetření disertační práce (viz kapitola 8.5.2), lze považovat za strategii učitele AJ ve výuce AJ k dosahování porozumění žáků, k vysvětlování gramatiky, k řešení kázeňských problémů nebo jako strategii při práci se slovní zásobou. Užití češtiny může ovlivňovat i energie učitele či žáků, jak plyne ze zjištění třetí fáze (viz kapitola 7.3.1, kategorie 5) a jak uvádějí někteří autoři (Atkinson, 1993; Cook, 2008) (viz kapitola 3.1.1.3). Poznatky z teoretické části byly podpořeny zjištěními výzkumného šetření disertační práce a transformovány do vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, a konkrétně do oblasti Komunikace byla autorem zahrnuta a definována sociolingvistická kompetence učitele AJ, která se dále dělí na strategickou a diskurzí.

**Diskurzí kompetenci učitele AJ** lze chápat v kontextu plynulosti řeči (viz kapitola 8.5.1), na rozdíl od jiných autorů, kteří se ve výzkumech zaměřují spíše na přesnost (Seedhouse, 2015, s. 100; Tůma, 2017, s. 88). V případě Tůmy (2017) je rozdíl pravděpodobně v zaměření jeho analýzy interakce na jazykovou produkci studentů, ne učitelů, a také v tom, že jeho výzkum byl zasazen do odlišného sociálního prostředí (VŠ). Samotná sociolingvistická kompetence učitele již byla ve vybraných rámcích zahrnuta, např. Hanušovou (2005) v profilu učitele cizích jazyků (kapitola 3), nicméně ne natolik detailně, jak je tomu ve výstupu předkládané disertační práce.

**Sociolingvistická kompetence učitele AJ** byla ve vlastním modelu profesního profilu učitele AJ autorem zařazena do oblasti **Komunikace učitele AJ** a dále se dělí na **strategickou a diskurzí kompetenci učitele AJ**. Zmíněné kompetence jsou popsány detailněji a obsahově odlišně od pojetí Hanušové (2005, s. 27–36), která vychází z klasifikace Vašutové (2004; 2013) (viz kapitoly 2 a 3). Hanušová (2005, s. 27–36) zahrnuje sociolingvistickou kompetenci učitele do komunikativní kompetence, avšak diskurzí

kompetenci zahrnuje do pragmatické, podobně jako v pojetí dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (COE, 2006, s. 125) (viz kapitola 3).

Autor disertační práce, na rozdíl od výše zmíněných pojetí, ve vlastním modelu profesního profilu učitele AJ zahrnul diskurzni kompetenci do vytvořené kompetenční oblasti Komunikace, zaměřoval se na komunikaci s žáky ve výuce AJ a vycházel z výsledků třetí a čtvrté fáze výzkumného šetření disertační práce (viz kapitoly 7.4 a 8.6).

Z výsledků třetí fáze výzkumného šetření vyplynulo, že v rámci kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ zaujímají významné místo komunikační dovednosti učitele AJ a dovednosti vedoucí k dobrým vztahům s žáky. Komunikace je klíčová činnost v práci každého učitele, jak upozorňuje Gavora (2005, s. 28–30), jenž také uvádí její aspekty vztahující se k vyučování a vztahům s žáky (viz kapitola 3.1.1.1). Bylo také zjištěno, že efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ znamená komunikaci, v rámci které bylo dosaženo porozumění žáka (viz kapitola 7.4).

Z výsledků čtvrté fáze výzkumného šetření vyplynulo, že střídání kódů (ČJ a AJ) ve výuce AJ lze učitelem využít jako strategie k dosahování porozumění žáků, jako strategie při práci se slovní zásobou, jako strategie k vysvětlování gramatiky nebo jako strategie k řešení kázeňských problémů (viz kapitoly 8.5.2 a 8.6). Na základě uvedených zjištění bylo do oblasti Komunikace zahrnuto užití střídání kódů ve výuce AJ jako strategie k dosahování učitelem stanovených cílů. Autor disertační práce nahlížel na obsahovou stránku oblasti Komunikace s vědomím, že žádný z rámců kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ diskutovaných v teoretické části této práce jazykovou alternací ve výuce AJ doposud nezohledňoval.

Mezi další významná zjištění patřilo užití zdvořilostních frází ve výuce AJ, což bylo vyhodnoceno jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu (viz kapitola 8.5.6) a užití gestikulace ve výuce AJ (Gavora, 2005; Krčmová, 2009) (viz kapitola 3.1.1.1), jež byla využívána učitelem AJ především jako strategie při práci se slovní zásobou (viz kapitola 8.5.7). Výše uvedená zjištění společně s dalšími výsledky výzkumných šetření popsanych v empirické části práce byla reflektována při konstrukci vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, především v oblasti zaměřené na komunikaci učitele AJ ve výuce AJ.

V rámci integrace vytvořeného vlastního modelu profesního profilu učitele AJ byla důležitá také zjištění předvýzkumu (viz kapitola 5), z kterých vyplývalo, že předmět Sociolingvistika nenaplnil očekávání oslovených respondentů v lingvodidaktickém

přesahu a rozvoji komunikativní kompetence budoucích učitelů AJ, a oslovení respondenti se necítili dostatečně připraveni na výkon profese učitele AJ. Tato skutečnost poukázala na autorem předpokládanou potřebu zaměřit se na lingvodidaktický přesah vybraných disciplín se zaměřením na sociolingvistiku a rozvoj profesních kompetencí učitele AJ. Výsledky analýzy studijních programů ukázaly nedostatečně popsany lingvodidaktický přesah zkoumaných předmětů a jejich vazbu na rozvoj profesních kompetencí učitele AJ v kontextu profilu absolventa (viz kapitola 6.4). Zmíněná zjištění jsou reflektována ve výstupech disertační práce, konkrétně ve výstupu 5 v inovaci designu sylabů vybraných disciplín v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí a ve výstupu 6, který představuje návrh designu sylabu nové disciplíny s názvem **Komunikace ve výuce AJ** s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí (viz kapitola 10).

Při realizaci jednotlivých fází výzkumného šetření disertační práce se autor potýkal také s limity, které jsou popsány v příslušných podkapitolách každé fáze zvlášť. V případě opakování výzkumného šetření by autor shromážděné poznatky a nabyté zkušenosti využil k zefektivnění procesu realizace jednotlivých fází výzkumu.

V případě první fáze by bylo žádoucí se v dotazníkovém šetření zaměřit na výčet všech kompetencí a využít více otevřených otázek pro respondenty a vyhnout se tak riziku navádění k odpovědím. Druhá fáze výzkumného šetření byla původně zamýšlena jako komparativní analýza studijních programů na třech odlišných VŠ ze tří různých států, což se bohužel nepodařilo realizovat. V případě uskutečnění podobného šetření v budoucnu je autorem na základě reflexe vlastní zkušenosti doporučeno ujistit se oficiální cestou, že zvolená univerzita disponuje dlouhotrvající akreditací pro potřebné studijní programy, včetně jejich zaměření a disciplín.

V případě třetí fáze výzkumného šetření by bylo žádoucí navázat na pojetí druhé fáze a oslovit respondenty z již zapojených univerzit. Vzhledem k aktualizaci harmonogramu realizace výzkumných šetření v jednotlivých fázích nebylo možné tohoto v disertační práci dosáhnout. V rámci limitů při realizaci rozhovorů je namístě využít zkušenosti a v budoucnu se zaměřit na formulaci otázek v rámci struktury rozhovorů tak, aby nebyly pro respondenty zavádějící. Není cílem vyvolat v respondentech pocit, že by měli odpovídat tak, jak si myslí, že v daný moment mají, nebo jak mají za to, že výzkumník chce, aby odpovídali. Za zvážení by také stálo vynechat zaměření na gramatické jevy, jelikož toto téma se ukázalo být nenosné a daty nenasycené i v dalších fázích výzkumného šetření práce. V projevu učitele AJ ve videozáznamech výuky AJ nebyl kladen důraz na užití



gramatických jevů, zkratky se také neobjevovaly a rozdíly v britské a americké angličtině se nejevily tak významné, jak výzkumník předpokládal, i přesto, že ve výsledcích třetí fáze jsou zahrnuty.

V rámci čtvrté fáze výzkumného šetření lze uvést jako jeden z limitů předimenzování zkoumaného vzorku dat, jelikož lze zhodnotit, že v rámci nasycenosti dat druhá část záznamů (pokud záznamy řadíme chronologicky dle data pořízení) již nepřinášela nic nového. S tím souvisí také jedna z velkých překážek, se kterou se autor musel v průběhu realizace výzkumných šetření vypořádat: objem dat. Značný objem získaných dat znamenal výzvu při jejich úschově, manipulaci i editaci. S těmito procesy byla spojena také vysoká časová náročnost, především při sběru dat a jejich zpracování. Náročné bylo také ruční zpracování transkriptů rozhovorů fáze 3 a 4 a transkriptů videozáznamů výuky AJ, při nichž autor nevyužil nástrojů umělé inteligence v plné míře. Lze však argumentovat, že programy umělé inteligence nejsou prozatím natolik efektivní, aby předčily práci výzkumníka. Tvorba transkriptů se v akademickém prostředí běžně řeší zapojením týmu výzkumníků (např. Tůma, 2017, uvádí spolupráci s doktorandy), k čemuž výzkumník v disertační práci nepřistoupil.

V kontextu naplnění hlavního cíle disertační práce, který obsahoval návrh integrace jejich výstupů do studijního programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí, lze doporučit další postup ve výzkumném šetření. Autorem navrhovaná implementace výstupů disertační práce do studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL by mohla být příležitostí pro navazující výzkumné šetření ověřující míru efektivnosti integrovaných výstupů disertační práce.

## Závěr

Disertační práce se zaměřovala na rozvoj profesních kompetencí učitelů AJ v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s využitím sociolingvistických teorií. Je rozdělena na teoretickou část, empirickou část, část věnovanou výstupům práce, část věnovanou diskusi, závěrečnou část a přílohovou část. Při formulaci kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ autor vycházel z širokého záběru pedagogických, psychologických, sociologických, lingvodidaktických a sociolingvistických předpokladů k jejímu úspěšnému výkonu. Vzhledem k zaměření disertační práce na užití sociolingvistických teorií byla teoretická východiska sociolingvistiky v teoretické části práce uváděna postupně ve vztahu k jednotlivým kompetenčním požadavkům na výkon profese učitele AJ v kontextu primárně zkoumaného jevu *komunikace s žáky ve výuce AJ*.

Empirická část práce se zabývala kvalitativně koncipovaným výzkumným šetřením, jehož realizace byla rozložena do čtyř fází. Fáze předvýzkumu se zaměřovala na zjištění vnímání míry osvojení vybraných profesních kompetencí budoucími učiteli AJ. Druhá fáze šetření se soustředila na komparativní analýzou obsahu studijních programů učitelství AJ na vybrané vysoké škole v ČR a USA se zaměřením na sociolingvistiku. V třetí fázi výzkumného šetření byly analyzovány rozhovory s učiteli AJ o významu profesních kompetencí učitele AJ v praxi se zaměřením na zkoumaný jev komunikace ve výuce AJ, a to z hlediska vztahu k pregraduálnímu vzdělávání učitelů AJ. Čtvrtá fáze šetření se soustředila na analýzu diskurzu výuky AJ z autentických videonahrávek výuky pořízených na vybraných ZŠ v ČR.

Ze zjištění z druhé fáze výzkumného šetření vyplývalo, že lingvodidaktický přesah zkoumaných předmětů ve studijních programech a jejich vazby na rozvoj profesních kompetencí učitele AJ v kontextu profilu absolventa daných studijních programů nebyly nedostatečně popsány. Výsledky třetí fáze výzkumného šetření ukázaly, že v rámci kompetenčních požadavků na výkon profese učitele AJ byla přiřazena vysoká míra významnosti komunikačním dovednostem učitele AJ a dovednostem učitele AJ vedoucím k dobrým vztahům s žáky. Komunikace ve výuce AJ byla zhodnocena jako stěžejní činnost, bez které výuka AJ nemůže úspěšně probíhat.

Výše zmíněná zjištění byla autorem využita při konstrukci vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, ve kterém se v jedné z oblastí zaměřoval na komunikaci učitele AJ. Z výsledků výzkumných šetření dále vyplývalo, že mezi komunikační strategie využívané učiteli AJ ve výuce AJ patří užití specifických jazykových

prostředků, např. zdvořilostních frází či neformálního jazyka, k dosahování porozumění žáka či za účelem budování pozitivních vztahů s žáky. Mezi další strategie učitele AJ zahrnujeme adekvátní opakování instrukcí v AJ, požádání jiného žáka o zopakování v AJ či jazykovou alternaci mezi AJ a ČJ. Výsledky čtvrté fáze výzkumného šetření podpořily zjištění třetí fáze, že učitelé AJ v rámci interakcí s žáky ve výuce AJ využívají střídání kódů ve výuce AJ jako strategii k dosahování porozumění žáků, k vysvětlování gramatiky, k řešení kázeňských problémů nebo při práci se slovní zásobou.

Poznatky získané v teoretické části a výsledky vycházející z výzkumných šetření empirické části práce byly využity autorem k realizaci výstupů práce a dosažení stanovených cílů práce.

Prvním dílčím cílem disertační práce byla stanovena konstrukce vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, v rámci kterého se autor soustředil na implikace teoretických východisek sociolingvistiky v kompetenčních požadavcích souvisejících s výkonem profese učitele AJ vycházejících z poznatků teoretické části práce a zjištění výzkumných šetření empirické části práce. Prvního dílčího cíle bylo autorem úspěšně dosaženo a konstruovaný vlastní komplexní model profesního profilu učitele AJ je třetím výstupem disertační práce. Model disponuje sedmi oblastmi kompetenčních požadavků a s nimi spojených činností souvisejících s výkonem profese učitele AJ:

1. znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk – lingvistické, lingvodidaktické, literárněvědné a sociokulturní,
2. komunikace: v AJ/ČJ, porozumění, motivace a aktivizace,
3. výuka AJ: didaktika AJ a pedagogické činnosti,
4. digitální gramotnost: hardware a software,
5. profesní spolupráce: školní, mimoškolní a odborná,
6. profesní kultivace: seberozvoj, sebepojetí, duševní zdraví a etika,
7. řízení a administrativa.

Důležitým krokem při konstrukci modelu profesního profilu učitele AJ byla formulace požadavků v druhé oblasti zaměřené na komunikaci, v rámci níž byly autorem uvedeny dva dílčí komponenty v podobě lingvistické a sociolingvistické kompetence učitele AJ. **Sociolingvistickou kompetenci učitele AJ**, jež obsahuje znalosti a dovednosti učitele AJ z oblasti užití jazyka jako komunikační strategie k dosahování komunikačních a vzdělávacích cílů, autor dále rozdělil na strategickou kompetenci a diskurzivní kompetenci.

V případě **strategické kompetence učitele AJ** se učitel AJ zaměřuje na komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni a v interakci s žáky užívá zdvořilostní fráze a jiné formy jazyka jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu. Specifické užití podobných jazykových prostředků v komunikaci s žáky učitel AJ iniciuje za účelem vyvážení sociálních rozdílů či rozložení moci a postavení ve třídě. V neposlední řadě učitel AJ s žáky komunikuje vždy taktně, s citem a s tím, že rozumí podmínkám vzdělávání a výchovy na dané škole a stupni.

V rámci **diskurzí kompetence učitele AJ** učitel AJ zná typy konverzací, strukturu konverzace a typy interakcí a tyto specifické znalosti a dovednosti efektivně využívá v komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Učitel AJ si je vědom faktu, že výuka AJ je bilingvní prostředí, dochází v ní k užití L1 i L2, a ve vybraných situacích ve výuce AJ střídá jazykové kódy (AJ a ČJ) za účelem dosahování porozumění žáků, jako strategii při práci se slovní zásobou, k vysvětlování gramatických jevů či k řešení kázeňských problémů. Učitel AJ využívá také opakování vlastních replik v interakci s žáky jako strategii k dosahování porozumění žáků, usnadnění zadávání instrukcí a k aktivizaci žáků během výuky AJ. Učitel AJ využívá specifickou gestikulaci v komunikaci s žáky za účelem podpory efektivního učení AJ.

Vybrané kapitoly teoretické části se zabývají také dalšími kompetenčními požadavky na výkon profese odrážející potřeby školní reality 21. století. Jedním z fenoménů ovlivňujících směřování pregraduálního vzdělávání učitelů AJ je digitalizace, včetně umělé inteligence a jejího využití ve vzdělávání. K dosažení komplexnosti při konstrukci vlastního modelu profesního profilu učitele AJ byly zmíněné potřeby reflektovány v oblasti Digitální gramotnost.

Druhým dílčím cílem disertační práce byl stanoven návrh designu sylabu nové disciplíny zaměřené na komunikaci učitele s žáky ve výuce AJ a inovace designu sylabů disciplín zaměřených na sociolingvistiku ve studijních programech pregraduálního vzdělávání učitelů AJ. Druhého dílčího cíle disertační práce bylo autorem úspěšně dosaženo v podobě šestého výstupu, v rámci něhož autor disertační práce vytvořil návrh designu sylabu nové disciplíny s názvem Komunikace ve výuce AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí. Disciplína je obsahově zaměřena na rozvoj oblasti komunikace učitele AJ vycházející z vlastního modelu profesního profilu učitele AJ s důrazem na komunikační strategie k dosahování porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení. Disciplína je koncipována jako jednosemestrální v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů AJ a autorem je doporučeno ji zařadit do

studijního plánu v začátku studia, např. v prvním nebo druhém semestru prvního ročníku. Mezi inovované disciplíny, které jsou součástí pátého výstupu disertační práce, byly autorem zařazeny Angličtina ve vyučování a Sociolingvistika pro učitele AJ. Sylaby zmíněných disciplín, včetně cílů a tematických okruhů, byly autorem aktualizovány s ohledem na výsledky výzkumných šetření empirické části disertační práce. Rozvíjenou oblastí z modelu profesního profilu učitele AJ byla především oblast komunikace učitele AJ s důrazem na sociolingvistickou kompetenci, strategickou kompetenci a diskurzivní kompetenci.

**Hlavním cílem disertační práce** byl návrh integrace vlastního komplexního modelu profesního profilu učitele AJ, profesního portfolia budoucího učitele AJ, sylabů vybraných disciplín a nově vytvořené disciplíny do studijního programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ. Hlavního cíle bylo autorem úspěšně dosaženo, jak je popsáno v sedmém výstupu disertační práce. Sedmý výstup disertační práce obsahuje detailní návrh integrace konstruovaného vlastního modelu profesního profilu učitele AJ (výstup 3), profesního portfolia budoucího učitele AJ (výstup 4), inovovaných disciplín (výstup 5) a nově vytvořené disciplíny s názvem Komunikace ve výuce AJ (výstup 6) do designu studijních programů zaměřených na učitelství AJ na ZŠ nebo SŠ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí. Sedmý výstup disertační práce obsahuje kromě detailního popisu návrhů integrace jednotlivých výstupů do studijních programů také vizualizaci ve schematické podobě a návrh implementace výstupů disertační práce do studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL.

Konstruovaný vlastní komplexní **model profesního profilu učitele AJ** je dle autora disertační práce vhodné využít ve studijních programech zaměřených na pregraduální vzdělávání učitelů AJ na vysokých školách v ČR i zahraničí ve dvojí rovině: 1) při aktualizaci obsahu stávajících studijních programů a 2) při tvorbě designu nových studijních programů.

**Profesní portfolio budoucího učitele AJ**, které vychází přímo z předkládaného modelu profesního profilu učitele AJ, je navrženo jako evaluační nástroj pro studenty programu učitelství AJ. Portfolio je dle autora vhodné využít v disciplínách zaměřených na didaktiku AJ jako sebereflektivní nástroj. Autor doporučuje využití portfolia opakovaně, a to minimálně dvakrát během pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ.

Návrh **integrace inovovaných sylabů vybraných disciplín** v programu pregraduálního vzdělávání učitelů AJ s možností využití na vysokých školách v ČR i zahraničí obsahuje dvě disciplíny vycházející ze studijního programu UAJ na ÚCJ PdF UPOL:

Angličtina ve vyučování a Sociolingvistika pro učitele AJ. Disciplíny je vhodné integrovat přímo do stávajících studijních programů v inovované podobě předkládané autorem práce. V případě, že ve studijním programu je již podobný předmět zahrnut, autor navrhuje jeho aktualizaci dle popisu výstupu 5. V opačném případě je žádoucí vytvořit zcela novou disciplínu dle obsahu výstupu 5.

Autorem disertační práce **nově vytvořenou disciplínu** s názvem **Komunikace ve výuce AJ** je v případě navazujícího magisterského studia zaměřeného na učitelství AJ na ZŠ nebo SŠ doporučeno zařadit do studijního plánu v začátku studia, např. v prvním nebo druhém semestru prvního ročníku.

Autor disertační práce se domnívá, že poznatky získanými z teoretické části, zjištěními z empirické části, a především realizací jednotlivých výstupů a naplněním stanovených cílů disertační práce podpoří proces profesionalizace učitelství v ČR a přispěje k rozvoji pregraduálního vzdělávání učitelů AJ na vysokých školách v ČR i zahraničí.

## Seznam použitých zdrojů

- ADAM, Simona; MICHALEK, Justyna; RUIBYTE, Laima a WHITEHOUSE, Sarah, 2017. *Guidelines for citizenship education in school identities and european citizenship*. Online, PDF. London: LMU. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a912e94-4676-4068-8ad5-b3e1b186379d/GUIDELINES%20FOR%20SCHOOLS%20Identities%20and%20European%20Citizenship.pdf>. [cit. 2024-01-08].
- ATKINSON, David, 1993. *Teaching monolingual classes: using L1 in the classroom*. Longman keys to language teaching. London: Longman. ISBN 0582061105.
- BATTELLE FOR KIDS [BFK], 2019. *Framework for 21st century learning definitions*. Online, PDF. Dostupné z: [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf). [cit. 2023-08-21].
- BEEGHLY COLLEGE [BC], © 2023. *Well-Rounded Education, Well-Received Graduates*. Online. Youngstown State University. Dostupné z: <https://ysu.edu/academics/beeghly-college-liberal-arts-social-sciences-education>. [cit. 2023-09-11].
- BERNSTEIN, Basil, 1971. *Class, Codes and Control: Volume I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. ISBN 0 7100 7060 8.
- BERNSTEIN, Basil, 2003. *Class, Codes and Control: Volume IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. Oxon: Routledge. ISBN 13: 978-0-415-30286-9.
- CAENA, Francesca, 2011. *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Online. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/344906332\\_Literature\\_review\\_Teachers'\\_core\\_competences\\_requirements\\_and\\_development](https://www.researchgate.net/publication/344906332_Literature_review_Teachers'_core_competences_requirements_and_development). [cit. 2023-03-08].
- CAENA, Francesca, 2014. Teacher Competence Frameworks in Europe. Online. *European Journal of Education*, roč. 49, č. 3, s. 311–331. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26609223>. [cit. 2023-03-08].
- COOK, Vivian, 2008. *Second Language Learning and Teaching*. Vyd. 4. London: Hodder Education. ISBN 978 0 340 95876 6.
- COUNCIL OF EUROPE [COE], 2006. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1425-2.
- CRESWELL, John Ward, 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Vyd. 4. Boston: Pearson Education. ISBN-10 0-13-136739-0.
- CRYSTAL, David, 1969. *Prosodic systems and intonation in English*. London: Cambridge University Press. 366 s. SBN 524 07387 1.
- CRYSTAL, David, 1972. *Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd. 263 s. ISBN-10 0140213325.
- CRYSTAL, David a DAVY, Derek, 1969. *Investigating English Style*. London: Longman. 255 s. ISBN 582 522 12 9.
- ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU [ČAPV], © 2012. *Etický kodex ČAPV*. Online. Česká asociace pedagogického výzkumu Praha. Dostupné z: <https://capv.cz/eticky-kodex-capv/>. [cit. 2023-11-20].
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI], © 2023. *O šetření TALIS*. online. Praha: Česká školní inspekce ČR. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>. [cit. 2023-08-03].
- ČESKO, 2010a. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. In *Sbírka zákonů České republiky*, částka 55, č. 159. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>,

<https://www.mvcr.cz/clanek/sbirka-zakonu.aspx>, <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>. [cit. 2024-01-28].

ČESKO, 2010b. Zákon č. 561/2004 Sb. Ve znění ze dne 1. 9. 2018 upravující Školský zákon České republiky ve o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In *Sbírka zákonů České republiky*, částka 123, č. 378. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>. [cit. 2024-02-14].

DELORS, Jacques, 1996. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Online. Paříž: United Nations Educational. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. [cit. 2023-02-10].

DEPARTMENT OF ENGLISH AND WORLD LANGUAGES [DEWL], © 2023. *Department of English and World Languages*. Online. Youngstown State University. Dostupné z: <https://catalog.yzu.edu/undergraduate/colleges-programs/college-liberal-arts-social-sciences-education/department-english-world-languages/#text>. [cit. 2023-09-12].

DOLANOVÁ, Dana; KNECHTOVÁ, Zdeňka; PEŠÁKOVÁ, Edita a POKORNÁ, Andrea, 2019. Kvalitativní výzkum. Online. In: BEHARKOVÁ, Natálie; DOLANOVÁ, Dana; JUŘENÍKOVÁ, Petra; KNECHTOVÁ, Zdeňka a KYASOVÁ, Miroslava et al. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 59–89. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/docs/Metodika\\_pro\\_zpracovani\\_zaverecne\\_prace\\_skripta.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/docs/Metodika_pro_zpracovani_zaverecne_prace_skripta.pdf). [cit. 2023-11-20].

DONG, Yu Ren, 2006. Learning to Think in English. Online. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, vol. 64, č. 2, s. 21–27. WN: 0627403461004. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/234742422\\_Learning\\_to\\_Think\\_in\\_English](https://www.researchgate.net/publication/234742422_Learning_to_Think_in_English). [cit. 2023-10-30].

DONLEVY, Vicki; MEIERKORD, Anja a RAJANIA, Aaron, 2015. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Online. ISBN: 978-92-79-52301-4. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf). [cit. 2023-11-25].

DUDA, Ondřej, 2010. *Gender differences in the use of minimal responses*. Online, bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=25118633174>. [cit. 2023-10-19].

DUDA, Ondřej, 2012. *Minimal responses as a means of gender-specific conversational strategies*. Online, diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=49940192738>. [cit. 2023-10-19].

DUDA, Ondřej, 2019. Osobní a profesní identita studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Online. *e-Pedagogium*, č. III, s. 52–59. ISSN 1213-7758. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2019/03/05.pdf>. [cit. 2023-08-24].

DUDA, Ondřej, 2023. Digitální kompetence učitele a Evropský rámec DigCompEdu. Online. In: DEVOS, Marjolein; DUDA, Ondřej; JŮVOVÁ, Alena; STUIT, Paul a VELTHUIS, Chantal. *Evropský učitel jako reflektivní praktik. Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 19–24. ISBN 978-80-244-6284-4. Dostupné z: <https://www.flipbookpdf.net/web/site/8ecb05d1abc3f8155734df42e85f07fc0d7f4b0c202305.pdf.html#page/5>. [cit. 2023-08-23].

DUDA, Ondřej; KUNDRUMOVÁ, Lenka; NEVAŘIL, Josef a SASSIKOVÁ, Zuzana, 2016a. Students' Reflection on Specific Competences in Pre-service English Language Teacher Training. In: *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016 – Conference Proceedings. Book 1: Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education. Volume III*. Sofia: STEF92 Technology Ltd., s. 955–962. ISBN 978-619-7105-72-8.

DUDA, Ondřej; BABICKÁ, Blanka; GROHMANOVÁ, Michaela a SASSIKOVÁ, Zuzana, 2016b. Self-assessment of Specific Competences Gained during University Studies of English in Relation to Compulsory Teaching Practice. In: *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016 – Conference Proceedings. Book 1: Psychology and Psychiatry, Sociology*



and Healthcare, Education. Volume III. Sofia: STEF92 Technology Ltd., s. 889–896. ISBN 978-619-7105-72-8.

DUDA, Ondřej; ČECH, Tomáš a JŮVOVÁ, Alena, 2017. Education for Entrepreneurship – A Challenge for School Practice. Online. *Acta Technologica Dubnicae*, s. 63–75. e-ISSN 1339-4363, DOI 10.1515/atd-2017-0024. Dostupné z: <https://sciendo.com/article/10.1515/atd-2017-0024>. [cit. 2023-08-24].

DUDA, Ondřej a JŮVOVÁ, Alena, 2017. Motivace jako klíčový předpoklad k dosažení učebních cílů v jazykovém vyučování. Online. In: *ICOLLE 2017*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 126–133. ISBN 978-80-7509-503-9. Dostupné z: <https://www.icolleconference.cz/files/sbornik-icolle-2017.pdf>. [cit. 2023-08-24].

DUDA, Ondřej a JŮVOVÁ, Alena, 2019. Motivation in Formal and Informal Foreign Language Learning. In: CHIOU, Vana; Holz, Oliver; NESRIN, Oruç a SHELTON, Fiona. *International Insights: Equality in Education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, s. 49–59. ISBN 978-3-8309-4022-7.

EUROPEAN COMMISSION [EC], 1995. *White paper on education and training teaching and learning towards the learning society*. Online. Dostupné z: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf). [cit. 2023-02-10].

EUROPEAN COMMISSION [EC], 2011. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Online. ISSN 2443-8219. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(ISCED\)#Implementation\\_of\\_ISCED\\_2011\\_.28levels\\_of\\_education.29](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29). [cit. 2023-08-24].

EUROPEAN COMMISSION [EC], 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Online. Dostupné z: [https://www.academia.edu/6623391/Supporting\\_teacher\\_competence\\_development\\_for\\_better\\_learning\\_outcomes](https://www.academia.edu/6623391/Supporting_teacher_competence_development_for_better_learning_outcomes). [cit. 2023-08-03].

EUROPEAN COMMISSION [EC], 2021. *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*. Eurydice Report. Online. ISBN 978-92-9484-395-1. Dostupné z: [https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers\\_in\\_europe\\_2020\\_chapter\\_1.pdf](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf). [cit. 2023-11-30].

EURYDICE, 2015. *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*. Online. ISBN 978-92-9201-595-4. Dostupné z: [https://www.eurydice.si/publikacije/Financing-School-in-Europe\\_Mechanisms-Methods-and-Criteria-in-Public-Funding-EN-HI.pdf?t=1554922257](https://www.eurydice.si/publikacije/Financing-School-in-Europe_Mechanisms-Methods-and-Criteria-in-Public-Funding-EN-HI.pdf?t=1554922257). [cit. 2023-11-25].

EURYDICE, © 2019. *Národní kvalifikační rámec ČR*. Online. Evropská komise. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/narodni-kvalifikacni-ramec>. [cit. 2023-02-10].

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. 168 s. ISBN: 978-80-7315-104-1.

GILES, Howard a OGAY, Tania, 2007. Communication Accomodation Theory. Online. In SAMPTER, W. a WHALEY, B. B. *Explaining Communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 293–310. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/147103741.pdf>. [cit. 2023-10-30].

GLASER, Barney Galland a STRAUSS, Anselm Leonard, 2006. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Online. Chicago: Aldine. ISBN: 0-202-30260-1. Dostupné z: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf). [cit. 2024-01-28].

GOVERNMENT OF THE UNITED KINGDOM [GOVUK], © 2021. *Teachers' standards*. Online. Government UK. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>. [cit. 2023-08-07].

GRANZIERA, Helena; COLLIE, Rebecca J. a MARTIN, Andrew J., 2019. Adaptability: An important capacity to cultivate among pre-service teachers in teacher education programmes. Online, PDF. *Psychology Teaching Review*, vol. 25, č. 1. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216443.pdf>. [cit. 2023-11-25].

- GUMPERZ, John Joseph, 1999. *Discourse strategies*. Cambridge: CUP, 221 s. ISBN 0-521-28896-7.
- HANUŠOVÁ, Světlana, 2005. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-39-X.
- HANUŠOVÁ, Světlana et al., 2009. *Research in English Language Teacher Education*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4967-3.
- HARMER, Jeremy, 2007. *The Practice of English Language Teaching 4th Edition*. Online. Harlow: Longman. ISBN 978 1 4058 5311 8. Dostupné z: [https://www.academia.edu/25472823/The\\_Practice\\_of\\_English\\_Language\\_Teaching\\_4th\\_Edition\\_Jeremy\\_Harmer](https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer). [cit. 2023-10-30].
- HORNOVÁ, Libuše, 2003. *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0656-X.
- HRONOVÁ, Veronika, 2017. *Energie jako pojem přirozeného a odborného jazyka*. Online, diplomová práce. Praha, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/95322/120288785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2023-11-11].
- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION [ISSA], 2010. *Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy*. Online. Lotyšsko: International Step by Step Association. Dostupné z: <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>. [cit. 2023-08-23].
- JŮVOVÁ, Alena, 2023. Dovednosti pro 21. století v edukační praxi: teoretický rámec. Online. In: DEVOS, Marjolein; DUDA, Ondřej; JŮVOVÁ, Alena; SUIJT, Paul a VELTHUIS, Chantal. *Evropský učitel jako reflektivní praktik. Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 10–18. ISBN 978-80-244-6284-4. Dostupné z: <https://www.flipbookpdf.net/web/site/8ecb05d1abc3f8155734df42e85f07fc0d7f4b0c202305.pdf.html#page/5>. [cit. 2023-08-22].
- KADERKA, Petr a SVOBODOVÁ, Zdeňka, 2023. *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů*. Online, PDF. Praha: ÚJČ AV ČR. Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/3>. [cit. 2024-01-05].
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAVKA, Stanislav, nedatováno. *Praktické rady z anglické fonetiky*. Online, PDF. Ústí nad Labem: UJEP. Dostupné z: [http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/aplikovana\\_fonologie.pdf](http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/aplikovana_fonologie.pdf). [cit. 2024-01-05].
- KLATOVSKÝ, Karel et al., 2023. *Česká škola & umělá inteligence výsledky výzkumu*. Online, PDF. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/files/users/175/Ceska-skola-a-umela-intelligence-2023.pdf>. [cit. 2023-11-25].
- KNAUSOVÁ, Ivana, 2002. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. Online. *Pedagogická orientace 2*. Brno, Masarykova Univerzita, s. 99–107. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8295/7457>. [cit. 2023-12-01].
- KOPECKÝ, Kamil; KREJČÍ, Veronika; MIKULCOVÁ, Klára; René SZOTKOWSKI a VORÁČ, Dominik, 2021. *Český učitel ve světě médií (výzkumná zpráva)*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/149-cesky-ucitel-ve-svete-medii-2021/file>. [cit. 2023-08-21].
- KOPECKÝ, Kamil; KUBALA, Lukáš a SZOTKOWSKI, René, 2022. *Bezpečné chování na internetu pro kluky a pro holky (náměty na výukové aktivity)*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/tiskoviny/159-bezpecne-chovani-na-internetu-pro-kluky-a-pro-holky-2022/file>. [cit. 2023-08-21].
- KRČMOVÁ, Marie, 2009. *Fonetika a fonologie*. Online. ISSN 1802-128X. Dostupné z: [https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/ps09/fonetika/tisk\\_2009/Fonetika\\_a\\_fonologie\\_logo.pdf](https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/ps09/fonetika/tisk_2009/Fonetika_a_fonologie_logo.pdf). [cit. 2023-10-30].

- KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LEXOVÁ, Petra et al., 2013. *Standardy pro základní vzdělávání Anglický jazyk*. Online, PDF. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31531/>. [cit. 2024-01-14].
- LORENZOVÁ, Jitka, 2015. Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. Online. *Paidagogos*, č. 2, s. 5–46. Dostupné z: <https://paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>. [cit. 2024-02-08].
- LUKÁŠOVÁ, Hana, 2009. Teorie učitelské profese. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 770–776. ISBN 978-80-7367-546-2.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 306 s. ISBN 80-7042-272-6.
- MAYRING, Philipp, 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Online, PDF. Klagenfurt: Rakousko. Dostupné z: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf). [cit. 2023-12-17].
- MERTENS, Dieter, 1974. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*. Online. Dostupné také z: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf). [cit. 2023-02-10].
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR [MPSV], © 2017. *Národní soustava povolání ČR*. Online. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/>. [cit. 2023-02-10].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2001. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategie-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>. [cit. 2023-02-10].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Online, PDF. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf). [cit. 2024-01-11].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], © 2019. *Národní soustava kvalifikací*. Online. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/>. [cit. 2023-02-10].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf). [cit. 2023-11-25].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2021a. *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%C3%8C%C3%81pravy-uc%C3%8Citelu%C3%8A.pdf>. [cit. 2023-12-01].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2021b. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, část C: klíčové kompetence*. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/k4-rvp-zv-se-zmenami.pdf>. [cit. 2023-08-23].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2023a. *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>. [cit. 2023-08-03].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT], 2023b. *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících: Manažerské shrnutí změn*. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>. [cit. 2023-08-21].

- MORÁVEK, Milan a MÜLLEROVÁ, Olga, 1976. Dyadická komunikace (Pokus o komplexní charakteristiku situace dialogu). Online. *Slovo a slovesnost*, ročník 37, číslo 3, s. 195–201. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2386>. [cit. 2023-10-30].
- MÜNICH, Daniel; Mária PERIGNÁTHOVÁ; SMOLKA, Vladimír a ZAPLETALOVÁ, Lucie, 2015. *Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní*. Online, PDF. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. ISBN 978-80-7344-347-4. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_4\\_2015\\_Platy\\_ucitelu.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_4_2015_Platy_ucitelu.pdf). [cit. 2023-11-25].
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ ČR [NÚV], © nedatováno. *Evropský rámec kvalifikací EQF*. Online. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf>. [cit. 2023-02-10].
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS [NBPTS], 2016a. *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Online. Arlington: Wilson BLVD. ISBN 978-0-9861540-4-1. Dostupné z: [https://www.accomplishedteacher.org/\\_files/ugd/0ac8c7\\_25be1413beb24c14ab8f6e78a20aa98f.pdf](https://www.accomplishedteacher.org/_files/ugd/0ac8c7_25be1413beb24c14ab8f6e78a20aa98f.pdf). [cit. 2023-08-07].
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS [NBPTS], 2016b. *Five Core Propositions*. Online. Dostupné z: <https://www.nbpts.org/certification/five-core-propositions/>. [cit. 2023-02-10].
- NEKULA, Marek, 2017. Konverzační maxima. Online. In: KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/KONVERZAČNÍ\\_MAXIMA](https://www.czechency.org/slovník/KONVERZAČNÍ_MAXIMA). [cit. 2023-12-01].
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Pregraduální příprava učitelů a pedagogická kompetence. In: HORNOVÁ, Libuše. *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 7–20. ISBN 80-244-0656-X.
- NOSKOVÁ, Alena, 2022. Odkazy na metodické materiály pro výuku k tématu válka na Ukrajině. Online. In: *Metodický portál RVP: Články*. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23202/ODKAZY-NA-METODICKE-MATERIALY-PRO-VYUKU-K-TEMATU-VALKA-NA-UKRAJINE.html>. [cit. 2023-11-25].
- NOVOTOVÁ, Jitka a NIŠPONSKÁ, Magda, 2017. Sebehodnocení a hodnocení profesních kompetencí studentů učitelství na souvislých pedagogických praxích. Online. *Lifelong Learning/Celoživotní Vzdělávání*, roč. 7, č. 1, s. 54–73. Doi:10.11118/lifele2017070154. Dostupné z: [https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL\\_20170701054.pdf](https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170701054.pdf). [cit. 2023-08-24].
- ORESTRÖM, Bengt, 1983. *Turn-taking in English conversation*. Lund: LiberFörlag Lund. 191 s. ISBN 91-40-04882-9.
- ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ [OECD], 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Online. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. [cit. 2023-08-03].
- PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6681-6. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/275946488\\_Ucitel\\_expert\\_jeho\\_charakteristiky\\_a\\_determinanty\\_profesniho\\_rozvoje](https://www.researchgate.net/publication/275946488_Ucitel_expert_jeho_charakteristiky_a_determinanty_profesniho_rozvoje). [cit. 2023-09-17].
- POPLACK, Shana, 2001. Code-switching (Linguistics). Online. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Sciences, s. 2062–2065. SBN: 0-08-043076-7. DOI: 10.1016/B0-08-043076-7/03031-X. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/285248787\\_Code\\_Switching\\_Linguistic](https://www.researchgate.net/publication/285248787_Code_Switching_Linguistic). [cit. 2023-10-30].
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- REDECKER, Christine, 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Online. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-73494-6. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>. [cit. 2023-08-23].

- REDECKER, Christine, 2018. *Evropský rámeček digitálních kompetencí pedagogů: DigCompEdu*. Yves PUNIE (editor); Lenka CROUCHLEY; Daniela RŮŽIČKOVÁ; Bořivoj BRDIČKA a Ondřej NEUMAJER (překladatelé). Online. Praha: NÚV. ISBN: 978-80-7481-214-9. Dostupné z: <https://ucitel21.rvp.cz/front.home/evropsky-ramecek-digitalnich-kompetenci-pedagogu-digcompedu>. [cit. 2023-08-23].
- RICHARDS, Jack Croft, 2015. *Key issues in language teaching*. Online, PDF. Cambridge: CUP. ISBN 978-1-107-45610-5. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/YoussefElfakir6/key-issues-in-language-teachingpdf>. [cit. 2023-11-25].
- ŘEŘIČKA, Václav a PRÁGER, Libor, 2019. The Loneliness of the Teacher in Digital Environment: Changing Education in Contemporary School. Online. In: *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*. Hradec Králové: UHK, č. I, vol. 6, s. 129–143. ISSN: 2571-032X. Dostupné z: [https://pdf.uhk.cz/hkjas/pi/pdf/vol6nr1\\_2019.pdf](https://pdf.uhk.cz/hkjas/pi/pdf/vol6nr1_2019.pdf). [cit. 2023-11-25].
- ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman et al., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Online, PDF. Brno: Masarykova Univerzita, vyd. 1. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod\\_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu\(1\).pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu(1).pdf). [cit. 2023-11-11].
- ŞANLI, Burcu a KARAKUS, Fazilet, 2023. A Meta-Summary of Qualitative Findings on Gender Equality Education. Online. *Jass Studies The Journal of Academic Social Science Studies*, vol. 16, čl. 94, s. 39–54. Dostupné z: EBSCO, <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0509376a-b578-45ca-bb88-d5c015b7a311%40redis>. [cit. 2023-08-21].
- SCRIVENER, Jim, 2011. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Online, PDF. Oxford: Macmillan. ISBN 978-0-230-72982-7. Dostupné z: [https://www.ircambridge.com/books/Learning\\_Teaching.pdf](https://www.ircambridge.com/books/Learning_Teaching.pdf). [cit. 2023-11-26].
- SEEDHOUSE, Paul, 2015. Conversation analysis. In: *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: OUP, s. 91-110. ISBN 978-0-19-974-408-4.
- SCHNEIDEROVÁ, Soňa, 2017. *Teorie komunikace. Distanční studijní text*. Online. Opava: Slezská Univerzita v Opavě. Dostupné z: [https://is.slu.cz/el/fpf/zima2020/UBK00127/sablona-distanci-studijni-text\\_FPF-01\\_Teorie\\_komunikace\\_106.txt?kod=MUNAM2;lang=en](https://is.slu.cz/el/fpf/zima2020/UBK00127/sablona-distanci-studijni-text_FPF-01_Teorie_komunikace_106.txt?kod=MUNAM2;lang=en). [cit. 2023-11-28].
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2023. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, roč. 33/1, s. 12–45. ISSN 1211-4669.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra; ČERNÁ, Monika a REIMANNOVÁ, Irena, nedatováno. *Kompetenční profil učitele anglického jazyka*. Online, PDF. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra anglistiky a amerikanistiky. Dostupné z: [https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni\\_profil\\_ucitele\\_anglictiny\\_final\\_uprava\\_japr\\_178979.pdf](https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni_profil_ucitele_anglictiny_final_uprava_japr_178979.pdf). [cit. 2023-02-10].
- SPOLSKY, Bernard, 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press. 128 s. ISBN 13:9780194372114.
- STEP BY STEP [SBS], 2016. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámeček kvality ISSA*. Vyd. 2. Online. Praha: Step by Step Česká republika, o. s. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>. [cit. 2023-08-23].
- STERN, Hans Heinrich, 1991. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Online, PDF. Oxford: OUP. ISBN 0 19 437065 8. Dostupné z: [https://www.academia.edu/8375932/\\_Hans\\_Heinrich\\_Stern\\_Fundamental\\_concepts\\_of\\_lang\\_Book\\_Fi\\_or\\_g\\_](https://www.academia.edu/8375932/_Hans_Heinrich_Stern_Fundamental_concepts_of_lang_Book_Fi_or_g_). [cit. 2023-11-26].
- STOCKWELL, Peter, 2002. *Sociolinguistics: A resource book for students*. London: Routledge. 213 s. ISBN 0-415-23453-0.
- STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert. 200 s. ISBN: 80-85834-60-X.

- ŠEBESTOVÁ, Simona, 2011. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita. 158 s. ISBN: 978-80-210-5685-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- TALONI, Andrea; SCORCIA, Vincenzo a GIANNACCARE, Giuseppe, 2023. *Large Language Model Advanced Data Analysis Abuse to Create a Fake Data Set in Medical Research*. Online. Dostupné z: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050](https://watermark.silverchair.com/jamaophthalmology_taloni_2023_id_230008_1702489072.50847.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kKhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAac485ysgAAA1owggNWBgkqhkiG9w0BBwagggNHMIIDQwIBADCCAzwGCSqGSIb3DQEHAQAeBglghkgBZQMEAS4wEQQM3zJSPAUFgPOB_S21AgEQgIIDDTAw-gCVbdLRPXsUdPQFC2n96QUeew1kb2xZk5EuGemnRuUN_zD3kdJtJZjksAPFKwKEIPcBBdjS_1vN NJV2AhhpRz5N82_HBKRAvz3K48IejuuW6etDSdmf-x9ieaKo2RWWaVwqdm7wEeqEXkEsbH3J5GCPnlRgxNvvpnfFuxkMfpJhGQSRDOswBTiiAvOEQNktZOMXVR18Vbe5F-RC2dPQTrDmoE7iaQpTli9SJUGx_muadXN1JyMXS0_CZ-68qMtc0JIPp1SyxYGnBdgh7yXHv0NqYSLy5fo6i7zZoe_XlRqkx8-_5m5yueQSkwVSjqSXlv3xEFOF4jUv3Kr06HrGAbFVPAGxHCPnzfrCKxe326nd3Duie_rLO6Yjnw-G1NHSgVvaKmDZ5j36H3zTZpkijg60U16ufUVJMYRbAtYILhsgUxg6qY4d5Fnzr1SqBZ4zVDK8LQs xQ5VI3NYIZIZCHHFjddb5TZwtimvyv78vPq86tM8b4PcnvtfZp4gnoVy8adiLnxCYXVRXkUAD_Rt-9dm4UT_hEElykgYJJHffCOv1eqTz8jbZHqraODzjDV7nV8zOlwtHcAiIXapdhviycrUsPI53Ot9nqXeFfj0iyCWHVnDo7ALmD8V3Xn5BMAJxgR5UHXrtrXvSYeFtGT9HHd6r3GEuvmvEoP40WIfVUR7Tfl_tXfotVmpK3y-UgzyygoEuA5VVjiT6R3Dz8cQOtwcaQWhQU8PpfGBYb7h2Lv4N5UTraue6_z1ZtKSO6TJH1vAYO9HEiT37NRS1fhlNnsSdcI8F-HkKb6U3wWUuejH0ZADrL6aBW9tOEZ4r8neouBTDxLiJm_hu7-HWBr8tNLmfFJEEob2ZcYNNRrvmkLX4jywAOARIP7o14aySKJE2EEEnNOIW7I3ICgu5cEHEWj1t5VdmyWX6e1dccV6MB_yjMtE0PaLUzplROoXzex0luy3d5vJPse_lIStWdTO0xXPM5Vp26Dlh-NQAK45hkHyKTAn_OLRfZx0_jD4WSBZrGoAYIjFCTd4eI2sc. [cit. 2023-11-23].</p>
<p>TANNEN, Deborah, 1990. <i>You just don't understand: Women and Men in Conversation</i>. Ballantine. 330 s. ISBN 0345372005.</p>
<p>TANNEN, Deborah, 2005. <i>Conversational Style: Analyzing Talk among Friends (New Edition)</i>. New York: OUP, Inc. 237 s. ISBN 0-19-522181-8.</p>
<p>TAWIL, Sobhi a COUGOUREUX, Marie, 2013. <i>Revisiting Learning: the treasure within; assessing the influence of the 1996 Delors Report</i>. Online. Dostupné z: <a href=). [cit. 2023-02-10].
- TOMKOVÁ, Anna et al., 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: [https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramecek\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf). [cit. 2023-08-24].
- TŮMA, František, 2017. *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-8887-0.
- UČITEL21 [Učitel21], © 2023. *Učitelství*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/u%C4%8Ditelstv%C3%AD>. [cit. 2023-10-30].
- UNESCO, 2013. *International standard classification of education: Fields of education and training (ISCED-F)*. Online. ISBN 978-92-9189-179-5. Dostupné z: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>. [cit. 2023-08-24].
- UNESCO, © 2023. *Education 2030: UNESCO's SDG 4 Global Education Cooperation Mechanism*. Online. Dostupné z: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en>. [cit. 2023-10-30].

- UNITED NATIONS [UN], © 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Online. Dostupné z: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. [cit. 2023-01-25].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI [UPOL], © 2023a. *Základní informace*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.upol.cz/univerzita/zakladni-informace/>. [cit. 2023-09-11].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI [UPOL], © 2023b. *Programy fakulty: PDF*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/ects/browser/PDF?lang=cs>. [cit. 2023-09-11].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI: Pedagogická fakulta [PDF], 2020a. *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání*. Online, akreditační spis. Olomouc. Místo: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné z: disku fakulty [pro oprávněné uživatele]. [cit. 2023-09-17].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI: Pedagogická fakulta [PDF], 2020b. *Učitelství anglického jazyka pro základní školy*. Online, akreditační spis. Olomouc. Místo: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné z: disku fakulty [pro oprávněné uživatele]. [cit. 2023-09-17].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI: Pedagogická fakulta [PDF], © 2023a. *Základní informace*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/o-fakulte/zakladni-informace/>. [cit. 2023-09-11].
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI: Pedagogická fakulta [PDF], 2023b. *Vnitřní norma PdF UP č. PdF-B-23/07: Etická komise pro oblast vědy a výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Online, PDF. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: [https://www.pdf.upol.cz/files/userdata/PdF/NORMY\\_PDF/2023/PdF-B-23\\_07\\_Eticka\\_komise\\_pro\\_oblast\\_ved\\_0d\\_0a\\_y\\_a\\_vyzkumu\\_PdF\\_UP.pdf](https://www.pdf.upol.cz/files/userdata/PdF/NORMY_PDF/2023/PdF-B-23_07_Eticka_komise_pro_oblast_ved_0d_0a_y_a_vyzkumu_PdF_UP.pdf). [cit. 2024-01-22].
- UR, Penny, 2009. *A course in Language Teaching: Practice nad theory*. Online. Cambridge: CUP. 388 s. ISBN 978-0-521-44994-6. Dostupné z: <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>. [cit. 2023-10-30].
- ÚSTAV CIZÍCH JAZYKŮ [ÚCJ], © 2023. *O ústavu*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/ucj/o-nas/o-ustavu/>. [cit. 2023-09-11].
- VÁLKOVÁ, Sylvie, 2004. *Politeness as a communicative strategy and language manifestation (a cross-cultural perspective)*. Olomouc: UPOL. 179 s. ISBN 80-244-0961-5.
- VANÍČKOVÁ, Vanda, 2019. Sociální síť jako učivo? *Metodický portál: Články*. Online. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22084/SOCIALNI-SITE-JAKO-UCIVO.html>. [cit. 2023-11-25].
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2013. *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitele pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://adoc.pub/doc-paeddr-jaroslava-vautova-phd-promny-vzdlavaciho-kontextu.html>. [cit. 2023-02-10].
- VĚDAVÝZKUM [Vědavýzkum], © 2023. *Konference: Digitální transformace univerzit*. Online. Dostupné z: <https://vedavyzkum.cz/akce/akce/konference-digitalni-transformace-univerzit>. [cit. 2023-10-30].
- VUORIKARI, Riina; KLUZER, Stefano a PUNIE, Yves, 2022. *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens: with the examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN*. Online. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-48882-8. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe1-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>. [cit. 2023-08-23].
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE [VÚP], © 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>. [cit. 2023-08-21].

WEI, Li, 2015. Codeswitching. In: *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: OUP, s. 360–378. ISBN 978-0-19-974-408-4.

WYSE Dominic; JONES, Russell; BRADFORD, Helen a WOLPERT, Mary Anne, 2018. *Teaching English, Language and Literacy, Fourth edition*. New York: Routledge. 301 s. ISBN 978-1-138-285-73-6.

YOUNGSTOWN STATE UNIVERSITY [YSU], © 2023a. *Master of Arts in English. Learning Outcomes*. Online. Youngstown State University. Dostupné z: <https://catalog.yzu.edu/graduate/graduate-programs/ma-english/#learningoutcomestext>. [cit. 2023-09-11].

YOUNGSTOWN STATE UNIVERSITY [YSU], © 2023b. *Bachelor of Arts in English. Learning Outcomes*. Online. Youngstown State University. Dostupné z: <https://catalog.yzu.edu/undergraduate/colleges-programs/college-liberal-arts-social-sciences-education/department-english/ba-english/#learningoutcomestext>. [cit. 2023-09-11].

ZÁBRODSKÁ, Kateřina a PETRJÁNOŠOVÁ, Magda, 2013. Metody diskurzivní analýzy. In: ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a HYTYCH, Roman et al. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Online, PDF. Brno: Masarykova Univerzita, s. 105–138. Vyd. 1. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod\\_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu\(1\).pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu(1).pdf). [cit. 2023-11-17].

ZERZOVÁ, Jana, 2012. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. 246 s. ISBN: 978-80-210-5725-8.



## **Přílohy**

- Příloha 1: Ukázka seznamu předmětů ve studijním programu completus Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání (AJV)
- Příloha 2: Ukázka seznamu předmětů ve studijním programu completus Učitelství anglického jazyka pro základní školy (UAJ)
- Příloha 3: Text emailu k rozhovorům s učitelem AJ
- Příloha 4: Struktura polostrukturovaného rozhovoru s učitelem AJ
- Příloha 5: Struktura rozhovoru s učitelkou AJ ze školy č. 1
- Příloha 6: Cvičení 3a z učebnice v tištěné a elektronické formě (Ukázka 8)
- Příloha 7: Profesní portfolio učitele AJ (plné znění)



**Příloha 3:** Text emailu k rozhovorům s učiteli AJ

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

děkuji Vám za ochotu věnovat mi Váš čas a podílet se na mém výzkumu.

V rámci avizovaného cca 20minutového online rozhovoru bychom si popovídali o Vaší výuce angličtiny (nejlépe na 2. stupni ZŠ či gymnaziální ekvivalent), konkrétně bychom se zaměřili na užití jazyka (AJ i ČJ). Nic si nemusíte připravovat, odpovědi upřímné a bez přípravy jsou žádoucí. Rozhovor by byl nahráván z důvodu dalšího studia materiálu (přepis rozhovoru apod.). Záznam nebude nikde zveřejněn a Vy budete anonymizováni/y v rámci práce se získanými daty.

Pokud se vším výše souhlasíte, prosím o Vaše časové možnosti, abychom si dohodli individuální online meeting přes MS Teams.

Děkuji mnohokrát a s pozdravem,

Mgr. Ondřej Duda

## **Příloha 4: Struktura polostrukturovaného rozhovoru s učitelem AJ**

### **Oddíl 1: Profesionální kompetence**

- Co pro Vás znamenají profesní kompetence učitele anglického jazyka?
  - Nebo pojem odborné kompetence?
  - Uměl/a byste vyjmenovat některé z nich?
  - Které z nich jsou podle Vás nejdůležitější? Proč?
- Jsou profesní kompetence učitele angličtiny dostatečně implementovány v předmětech, které studujete v rámci studijního programu zaměřeného na učitelství AJ na Vámi zvolené VŠ?
  - Proč ano/proč ne?
  - Jak konkrétně?
- Jedna z profesních kompetencí je komunikativní kompetence. Co všechno do ní spadá podle Vás?
  - Dokázal/a byste ji popsat?
  - Jaký je její význam (důležitá/nedůležitá) v práci učitele AJ/ve výkonu profese učitele AJ? A proč?

### **Oddíl 2: Komunikace**

- Kdy nejčastěji probíhá komunikace mezi žákem a učitelem ve výuce AJ?
  - Pozdrav při příchodu do hodiny?
  - Při odchodu?
  - Kontrola úkolů?
  - Zadávání úkolů?
- Jak je nejčastěji tato komunikace mezi žákem a učitelem ve výuce AJ realizována?
  - V češtině nebo v angličtině? A proč?
  - Opakujete v určitých situacích konkrétní fáze či některá slova?
  - Jsou nějaké konkrétní fráze či slova, které žáci opakovaně používají v určitých situacích?
- Pokud na žáky mluvíte anglicky, používáte například jednoduché věty, nebo souvětí?
  - Co se stane, když nerozumí?
- Co z gramatiky používáte často/typicky ve své výuce AJ:
  - Passive například?
  - Jiné?
- Používáte nějaká gesta?
- Při zdvořilosti, říkáte please často, nebo jen někdy? Jak to probíhá? Can you, could you ...nebo jen rozkaz open the book...?
- Tykáte si žáky, nebo vykáte v češtině, jak je to v AJ?
- Jak žáky oslovujete v angličtině? Jménem – koncovka? Jakube or Jacob, please...?
- Jak zareaguje, když někdo řekne něco nevhodného/sprostého – v češtině nebo v AJ? Proč?
- Jak nejčastěji zadáváte instrukce (úkol/cvičení)? AJ nebo ČJ?
  - Proč? Co se stane, když by to bylo naopak?
  - Jak řešíte, když někdo nerozumí něčemu, co jste řekl/a?

- Jak řešíte slovně kázeňské problémy během výuky? AJ nebo ČJ?
  - Proč? Co se stane, když by to bylo naopak?
  - Jak řešíte, když někdo nerozumí něčemu, co jste řekl/a?
- Stává se, že někdy přeložíte to, co řeknete anglicky, ihned do češtiny?
  - Proč? Z jakého důvodu?
  - Přeskakujete mezi angličtinou a češtinou často/vůbec? Proč?
- Je použití češtiny ve výuce AJ adekvátní/účelné/vhodné a proč? V jaké situaci ano, v jaké ne? Uveďte alespoň 2 příklady.

#### **Oddíl 4: Sociolinguistics – social stratification**

- Má žákův mateřský jazyk, jeho užití, volba slov (například dialekt, akcent – například dle sociální vrstvy, regionu odkud pochází atd.) vliv na to, jak s ním mluvíte vy? V češtině nebo v angličtině?
- Stane se někdy, že používáte slova či fráze, které do třídy „přinesli“ žáci? Mohou být neformální, ale ne sprostá, například zkratky, jako IDK apod.
  - Pokud ano, kdy uznáte, že je to vhodné?
  - Uvedl/a byste příklad?

#### **Oddíl 5: US vs. GB**

- Používáte ve výuce spíše americkou, nebo britskou angličtinu?
  - Proč?
  - Uvedete prosím příklad.
- Používají žáci ve výuce spíše americkou, nebo britskou angličtinu?
  - Měli by? Proč ano/ne?
  - Jsou totiž zvyklí více na americkou (seriály?)

## **Příloha 5:** Struktura rozhovoru s učitelkou AJ ze školy č. 1

Vážená paní učitelko,

Děkuji Vám za Váš čas, který jste si udělala pro tento krátký rozhovor v rámci mého výzkumu k disertační práci.

V rámci výzkumného šetření mé disertační práce se zaměřuji na rozvoj profesních kompetencí učitelů anglického jazyka na 2. stupni ZŠ v ČR. Výzkum je koncipován do několika fází, z nichž nejvíce vyčnívá fáze video záznamů výukových jednotek AJ vybraných tříd. Záznamy technicky pořizuje výzkumník (Mgr. Duda). Záznamy budou sloužit pouze k danému výzkumu a bude k němu mít přístup pouze pan Duda. Záznamy nebudou zveřejněny. Jména účastníků výuky nebudou zveřejněna. Výzkum je zaměřen lingvisticky na užití anglického a českého jazyka ve výuce AJ na 2. stupni ZŠ, data budou zpracována konverzační analýzou. Ve výzkumu ani jeho výsledcích se nebude hodnotit výkon žáků ani učitelem v hodinách.

Další fází jsou rozhovory s učiteli/kami, což je důvod našeho dnešního setkání. Dovolte mi začít první otázkou:

1. Když se řekne profesní či odborné kompetence učitele anglického jazyka, co se Vám vybaví? Jak byste takové kompetence popsala?
2. Které (z nich) učitel/ka AJ potřebuje k výkonu profese (k výuce AJ) nejvíce/nejméně a proč?
3. Co pro Vás znamená pojem pedagogická komunikace ve výuce a proč je/není dle Vašeho názoru významná?
4. Dokázala byste popsat komunikativní kompetenci učitele anglického jazyka AJ na 2. stupni ZŠ?
  - Je to jiné v ČJ a AJ?
5. Jak byste popsala význam komunikativní kompetence učitele anglického jazyka ve výuce AJ na 2. stupni ZŠ?
6. Jak často přecházíte do češtiny?
7. Jaké komunikační strategie používáte ve výuce AJ? A za jakým účelem/cílem?  
Uveďte alespoň 2 příklady z praxe (z výuky Anglického jazyka – libovolná třída na 2. stupni ZŠ), ve kterých užíváte komunikační strategie (uveďte i účel/cíl).
8. Je použití češtiny ve výuce AJ adekvátní/účelné/vhodné a proč? V jaké situaci ano, v jaké ne? Uveďte alespoň 2 příklady.
9. Má žákův mateřský jazyk, jeho užití, volba slov (dialekt, akcent – například dle sociální vrstvy, regionu, odkud pochází atd.) vliv na volbu Vašich komunikačních strategií a/nebo volbu užití českého či anglického jazyka ve výuce AJ? (Zde prosím vysvětlení odpovědi). Pokud ano, prosím uveďte příklad.

Příloha 6: Cvičení 3a z učebnice v tištěné a elektronické formě (Ukázka 8)

# 6 Revision

### Adverbs

**1 a** Write the adverbs for these adjectives.

- quiet
- careful
- easy
- fast
- loud
- sad
- good
- bad

**b** Choose words from your list of adjectives and adverbs to complete these sentences.

- Oliver can play the piano very \_\_\_\_\_.
- Ssh! Don't talk so \_\_\_\_\_.
- I think Maths is an \_\_\_\_\_ subject.
- What was that \_\_\_\_\_ noise?
- The TV is very \_\_\_\_\_ I can't hear it.
- We won the football match \_\_\_\_\_.
- I don't like \_\_\_\_\_ films.
- Eva can run very \_\_\_\_\_.

### going to

**3 a** What are the people going to do? Complete what they say.

- I'm going to feed the cat.*
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**b** Use the cues. Make dialogues about the pictures.

- Emily / feed the dog
  - Is Emily going to feed the dog?
  - No, she isn't. She's going to feed the cat.
- Harry and Isabella / play tennis
- James / have a shower
- Olivia / cook the dinner
- Ella and Alfie / do their homework
- George / clean the car

### have to

**2 a** Listen. Which of the things does Josh have to do today?

practise the piano  
finish his homework  
pack his sports bag  
clean his football boots  
meet Owen in town  
take the dog for a walk  
load the dishwasher  
take out the recycling  
phone his grandparents  
tidy his room

**b** Write about Josh's day.  
He doesn't have to practise the piano.

### Making suggestions

**4** Work with a partner. Make a dialogue to make this arrangement.

- go to see a film / this afternoon
- meet in the town square
- meet at 2.30

### Vocabulary

**5** What are these films and TV programmes?

1 a thac wash	6 het swen
2 a rorhor mill	7 a meydoc
3 a həcudloymart	8 a ranotoc
4 a paso pareo	9 a yanfast
5 a stweren	10 a clopie madra

Oxford Learner's Bookshelf

Oxford Learner's Bookshelf File Edit View Help

Go to Page

Search & dictionary

Zoom

Focus

Draw & Highlight

Answers

More

Page 13

< 10% of size >

Save & Close

## Revision

**3 a** What are the people going to do? Complete what they say.

- I'm going to feed the cat.*
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## **Příloha 7: Profesní portfolio učitele AJ (plné znění)**

### **Profesní portfolio budoucího učitele AJ**

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

**Profesní portfolio budoucího učitele AJ** slouží jako seberefektivní nástroj pro budoucí učitele AJ, ve kterém volí míru osvojení jednotlivých oblastí kompetenčních požadavků pro výkon profese učitele AJ. Autor doporučuje využití portfolio opakovaně, a to minimálně dvakrát během pregraduální přípravy. Budoucí učitel AJ si prostřednictvím portfolio může porovnat svůj profesní pokrok v průběhu pregraduálního vzdělávání na VŠ a zároveň identifikovat oblasti, ve kterých je třeba se zdokonalit. Profesní portfolio budoucího učitele AJ vychází z modelu profesního profilu učitele AJ, který disponuje následujícími oblastmi kompetenčních požadavků a s nimi spojených činností souvisejících s výkonem profese učitele AJ.

Pokyny: u níže uvedených oblastí kompetenčních požadavků pro výkon profese učitele AJ vyberte míru osvojení na škále 1 (neosvojené) až 10 (zcela osvojené). Pod každou škálou je prostor pro případné poznámky.

#### **1. Znalosti vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk**

Motto: „*Učitel AJ jako odborník na angličtinu.*“

Jde o kompetenční oblast obsahu oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk v rozsahu a míře potřebné k výuce na daném stupni školy. Učitel AJ je považován za odborníka na anglický jazyk a má osvojeny systematické znalosti a praktické dovednosti z následujících kompetenčních oblastí:

**Lingvistické kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti lingvistické, vycházející z následujících jazykovědných disciplín: fonetika a fonologie, morfologie a syntax, lexikologie a stylistika, pragmatika, sociolingvistika a psycholingvistika. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Literárněvědné kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti vycházející z následujících literárněvědných disciplín:



americká literatura, britská literatura, literatura dalších anglicky mluvících zemí a literatura pro děti a mládež. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Sociokulturní a interkulturní kompetence učitele AJ** je oblast požadavků, do kterých zahrnujeme znalosti a dovednosti vycházející z následujících multidisciplinárních předmětů: dějiny anglicky mluvících zemí, realie anglicky mluvících zemí a umění v anglicky mluvících zemích. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Učitel AJ se neomezuje pouze na svůj obor a prokazuje schopnost nacházet souvislosti mezi jinými obory a vědními disciplínami a vytváří efektivní mezipředmětové vztahy. V tomto kontextu je učitel AJ samostatný ve vyhledávání aktuálních informací a trendů ve vlastním oboru i příbuzných vědních disciplínách. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

## 2. Komunikace

Motto: „Efektivně komunikující učitel AJ.“

Druhou oblastí v profesním profilu je **komunikace učitele AJ** se zaměřením na **porozumění žáků ve výuce AJ, motivaci žáků k učení a aktivizaci žáků k učení**. Komunikaci učitele AJ lze chápat jako činnost ve výkonu profese učitele AJ, která prochází všemi ostatními činnostmi učitele AJ při výkonu jeho profese. Z toho vyplývají dílčí kompetenční oblasti komunikace učitele AJ vztahující se k systematickým znalostem a dovednostem osvojovaným v rámci kompetenční oblasti obsahu oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk. Mezi dílčí kompetenční oblasti komunikace učitele AJ patří:

**Lingvistické kompetence učitele AJ** se vztahuje k oblasti obsahu oboru cizí jazyk – anglický jazyk a předmětu anglický jazyk. Do kompetenčních požadavků zahrnujeme lingvistické znalosti a dovednosti vycházející z jazykovědných disciplín, které učitel AJ dokáže transformovat do efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Při komunikaci obsahů učiva dbá na princip porozumění. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Mezi další kompetence, které se vztahují k systematicky osvojeným znalostem a dovednostem z první oblasti, patří **lexikální kompetence učitele AJ** zaměřená na efektivní a adekvátní užití slovní zásoby učitelem AJ v komunikaci, v rámci které přizpůsobuje slovní zásobu, její náročnost, výslovnost a případně jazykové varianty dle potřeb třídy/stupně vzdělávání. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Gramatická kompetence učitele AJ** umožňuje učiteli AJ užití adekvátních gramatických jevů za účelem dosažení efektivní komunikace s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

V rámci **sémantické kompetence** učitel AJ umí rozlišit správný význam potřebných výrazů k dosažení efektivní komunikace s žáky a je si vědom problematiky přenositelnosti významů mezi jazyky. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Stylistická kompetence** umožňuje učitelí AJ využít jeho znalosti a dovednosti k efektivní písemné komunikaci s žáky, např. při udělování slovního hodnocení nebo zprostředkování zpětné vazby. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

V případě **fonologické kompetence učitele AJ** jsou znalosti výslovnosti AJ související s regionálními variantami jazyka aplikovány v komunikaci s žáky v souladu s principy dosahování porozumění. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Sociolingvistická kompetence učitele AJ** obsahuje znalosti a dovednosti učitele AJ z oblasti užití jazyka v konkrétních situacích, za určitým účelem a umožňuje mu využít jazyk jako komunikační strategie k dosahování komunikačních a vzdělávacích cílů. Sociolingvistickou kompetenci dále dělíme na strategickou kompetenci a diskurzivní kompetenci.

**Strategická kompetence učitele AJ** se zaměřuje na komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni. V rámci strategické kompetence učitel AJ přizpůsobuje jazyk, který k danému účelu používá dle aktuálních potřeb výuky. Učitel AJ zná bohatou škálu komunikačních prostředků a strategií a využívá je s ohledem na potřeby žáků a vzhledem k dané situaci. Učitel AJ v interakci s žáky během výuky AJ i mimo ni užívá zdvořilostní fráze a jiné formy jazyka jako strategie k budování dobrých vztahů s žáky, důvěry a respektu. Specifické užití podobných jazykových prostředků v komunikaci s žáky učitel AJ iniciuje za účelem vyvážení sociálních rozdílů či rozložení moci a postavení ve třídě. V neposlední řadě učitel AJ s žáky komunikuje vždy taktně, s citem, a za předpokladu, že rozumí podmínkám vzdělávání a výchovy na dané škole a stupni. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Diskurzívní kompetence učitele AJ** je oblastí se zaměřením na přesnost a plynulost komunikace, v jejímž rámci učitel AJ zná typy konverzací, strukturu konverzace a typy interakcí a tyto specifické znalosti a dovednosti efektivně využívá v komunikaci s žáky ve výuce AJ i mimo ni. Učitel AJ si je vědom faktu, že výuka AJ je bilingvní prostředí, ve kterém dochází k užití jak mateřského jazyka (L1), tak cizího jazyka (L2). Ve vybraných situacích ve výuce AJ učitel AJ střídá jazykové kódy (AJ a ČJ) za účelem dosahování porozumění žáků, nebo jako strategii při práci se slovní zásobou, k vysvětlování gramatických jevů či k řešení kázeňských problémů. Učitel AJ využívá opakování vlastních replik v interakci s žáky jako strategii k dosahování porozumění žáků, usnadnění zadávání instrukcí a k aktivizaci žáků během výuky AJ a využívá specifickou gestikulaci v komunikaci s žáky za účelem podpory efektivního učení AJ. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

### 3. Výuka AJ

Motto: „Učitel AJ jako odborník na vyučování a učení.“

Třetí oblastí v modelu profesního profilu učitele AJ je **výuka AJ**, která obsahuje činnosti učitele AJ s ní spojené: **plánování výuky AJ**, **realizace výuky AJ**, **hodnocení žáků** a **reflexe výuky AJ**. K realizaci zmíněných činností je zapotřebí specifických znalostí a dovedností, které dělíme do oblasti didaktiky AJ a pedagogických činností, jež jsou popsány níže.

**Didaktika AJ** zahrnuje znalosti spadající do **didaktické** a **lingvodidaktické kompetence učitele AJ**, v rámci kterých učitel AJ zná a dokáže efektivně aplikovat strategie vyučování a učení do výuky AJ s ohledem na strategie pedagogických postupů stanovené vedením školy. Učitel AJ si vytváří dlouhodobé, krátkodobé i dílčí vzdělávací cíle pro jednotlivé třídy, cíle výukové činnosti a strategie jejich dosahování a ověřování. Učitel AJ je kreativní při tvorbě vlastních vzdělávacích projektů a jejich implementace do výuky Aj vycházející ze vzdělávacích potřeb žáků, vzdělávacího programu školy a relevantních národních i nadnárodních kurikulárních dokumentů. Učitel AJ umí adekvátně zvolit metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků

učení, umí zvolit vhodné motivační prostředky pro učení žáků a vhodné podpůrné systémy pro učení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Pedagogické činnosti** zahrnují činnosti vyžadující znalosti spadající do pedagogické kompetence, diagnostické a intervenční kompetence a sociální a psychosociální kompetence.

**Pedagogická kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ má aktivní zájem o rozvoj mimoškolních a zájmových aktivit žáků, vytváří pozitivní, emočně vyrovnané prostředí vhodné pro učení a navazování a upevňování lidských vztahů ve výuce AJ i mimo ni. Učitel AJ má znalosti psychologických, sociálních a multikulturních a jiných aspektů vzdělávání a výchovy, které transformuje do své pedagogické činnosti. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Diagnostická a intervenční kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ zajišťuje efektivní průběh procesu učení žáků ve výuce AJ, identifikuje rozdílnosti, poruchy učení a individuální potřeby v oblasti podpory učení, umí pracovat s žáky nadanými i se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami či poruchami učení, využívá strategie k prevenci šikany a jiných nežádoucích projevů nevhodného chování, včetně kyberšikany. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

**Sociální a psychosociální kompetence učitele AJ** znamená, že učitel AJ zná sociální vazby a vztahy mezi žáky, učiteli (i mimo školu) a využívá je k prospěchu ve škole a třídě, především ve výuce AJ, řídí se zásadami etického a slušného chování, altruismu a dodržuje zásady lidských práv a nediskriminuje, a tím jde příkladem. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Znalosti a dovednosti z výše zmíněných oblastí výuky AJ, konkrétně didaktiky AJ a pedagogických činností, učitel AJ využívá k níže uvedeným činnostem týkajícím se výuky AJ.

Při **plánování výuky AJ** učitel AJ připravuje výuku každé vyučovací hodiny v souladu s předem stanovenými dlouhodobými i krátkodobými vzdělávacími cíli, v rámci plánování výuky AJ volí a aplikuje vhodné strategie vyučování a učení pro danou vyučovací hodinu, volí a plánuje vhodné metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, volí a plánuje také vhodné motivační prostředky pro učení žáků a vhodné podpůrné systémy pro učení žáků vzhledem k jejich individuálním potřebám. V neposlední řadě učitel AJ v plánování výuky AJ zohledňuje také prostorové uspořádání učebny a zvažuje materiální zajištění výuky. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Při **realizaci výuky AJ** učitel AJ postupuje dle stanoveného plánu výuky, užívá plánované strategie vyučování a učení vzhledem k připraveným aktivitám vzhledem k jejich souslednosti v rámci konceptu vyučovací hodiny, vždy s ohledem na strategie pedagogických postupů stanovené vedením školy. V rámci realizace výuky AJ se učitel AJ zaměřuje na naplnění stanovených krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích cílů. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Při **hodnocení žáků** učitel AJ užívá předem naplánování a vhodně zvolené metody a prostředky hodnocení žáků a jejich pokroků v učení, výsledků učení, zároveň je však pružný a dokáže v rámci diagnostických kompetencí detekovat, zda zvolil správné nástroje hodnocení a v případě nutnosti je schopen reagovat. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

Při **reflexi výuky AJ** učitel AJ využívá diagnostických schopností, pozorování ve výuce a zhodnotí vlastní činnost, pokroky žáků, případnou zpětnou vazbu na výuku AJ, identifikuje slabé i silné stránky plánování výuky AJ, realizace výuky AJ i hodnocení

žáků a ze zjištění vyhodnotí další postup pro rozvoj vlastní výukové činnosti. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

#### 4. Digitální gramotnost

Motto: „*Digitálně gramotný učitel AJ 21. století.*“

Kompetenční oblast **digitální gramotnosti učitele AJ** v modelu profesního profilu učitele AJ je zaměřena aktuální a budoucí potřeby školy. Učitel AJ je digitálně gramotný za předpokladu, že disponuje digitálními znalostmi a dovednostmi z inovovaného kompetenčního rámce DigCompEdu, v rámci něhož užívá soubor specifických znalostí a dovedností z oblastí práce s vybranými programy (**dimenze práce se softwarem**) a práce a ovládání elektronických zařízení (**dimenze práce s hardwarem**). Mezi důležité dovednosti učitele AJ ve 21. století patří využití nástrojů umělé inteligence (AI) ve výuce k podpoře učení žáků. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

#### 5. Profesní spolupráce

Motto: „*Učitel AJ jako kolega – partner.*“

V případě **profesní spolupráce** učitel AJ aktivně spolupracuje s žáky, s učiteli ve škole, na které vyučuje, ale i s jinými učiteli z ostatních škol, s dalšími odborníky z VŠ, z MŠMT, ze spolků zaměřených na vzdělávání, nebo z firem umožňujících např. propojení podnikatelské sféry se vzděláváním apod. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

#### 6. Profesní kultivace

Motto: „*Progresivní učitel AJ.*“

Šestá oblast s názvem **profesní kultivace učitele AJ** zahrnuje kompetenční oblast profesního a osobnostního rozvoje učitele AJ. V rámci **seberozvoje** učitel AJ neustále pracuje na svém vzdělávání, nejen dovzdělávání v pedagogických vědách a oboru AJ –

cizí jazyk. Má přehled o aktuálním vývoji vzdělávací politiky v ČR i zahraničí se zaměřením na obor AJ. Dále má učitel AJ všeobecný přehled a projevuje kreativitu s využitím v dalších oblastech výkonu profese učitele AJ, jako například plánování školních výletů, poznávacích exkurzí a jiných mimoškolních aktivit za účelem rozšíření obzorů svých i žáků. Učitel AJ vykazuje také vysokou míru sebereflexe a schopnosti přijmout zpětnou vazbu a transformovat získané informace do své další pedagogické činnosti. V rámci **sebepojetí** učitel AJ prokazuje pozitivní přístup ke své profesi, nadhled a pociťuje hrdost na výsledky vlastní práce. V rámci **duševního zdraví** dodržuje učitel AJ zdravý životní styl, dostává se mu kvalitního spánku a vyváženého pracovního vytížení a naplnění v osobním životě a tím jde příkladem druhým. V rámci **etiky** učitel AJ ve výkonu své profese jedná dle zásad profesní etiky. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_

## 7. Řízení a administrativa

Motto: „Učitel AJ jako dobrý manažer.“

V oblasti **řízení a administrativy** je učitel AJ považován za manažera, jelikož své pedagogické činnosti musí doprovázet také těmi řídicími a regulativními. Znalosti a dovednosti spadající do **řídicí a regulativní kompetence učitele AJ** zahrnujeme znalosti národních a mezinárodních zákonů, norem a dalších relevantních dokumentů potřebných pro výkon profese učitele AJ, znalosti vnitřních závazných dokumentů školy, systematizace v úkonech evidence a archivnictví, schopnost vykonávat administrativní úkony spojené s výkonem profese učitele AJ systematicky a ve vlastní režii, znalosti strategií řízení třídy a výuky a jejich využití k efektivnímu vedení vyučovacích hodin, k podpoře učení a spolupráce mezi žáky a vedení k aktivnímu evropskému občanství. Učitel AJ také zná práva dítěte/žáka v ČR a tato práva ve své pedagogické praxi vždy respektuje. Zmíněné znalosti a dovednosti hodnotím jako:

Neosvojené	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Zcela osvojené
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

Poznámky: \_\_\_\_\_