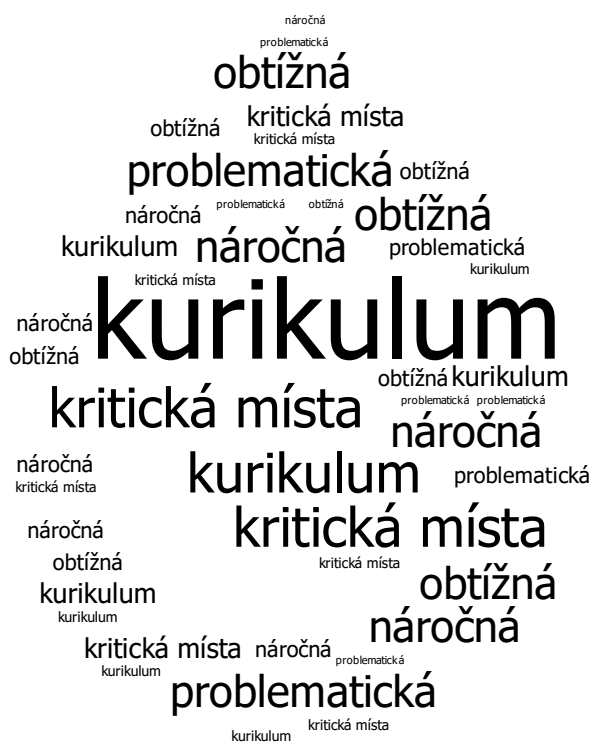


Nohavová Alena, Stuchlíková Iva, Betáková Lucie, Dvořák Petr, Hofmannová Jana, Kursová Vlasta, Kusová Jana, Míčka Roman, Michálková Kristýna, Pecka Zdeněk, Petr Jan, Podlešáková Lenka, Pokorná Věra, Rokos Lukáš, Roučová Eva, Ryppl Jiří, Staněk Michal, Sukdolová Alice, Vobr Radek, Vránková Kamila

Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech



**Nohavová Alena, Stuchlíková Iva, Betáková Lucie,
Dvořák Petr, Hofmannová Jana, Kursová Vlasta, Kusová Jana,
Míčka Roman, Michálková Kristýna, Pecka Zdeněk, Petr Jan,
Podlešáková Lenka, Pokorná Věra, Rokos Lukáš,
Roučová Eva, Rypl Jiří, Staněk Michal, Sukdolová Alice,
Vobr Radek, Vránková Kamila**

Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech

České Budějovice 2021

Seznam spoluautorů:

doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

PhDr. Petr Dvořák, Ph.D.

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D.

PhDr. Vlasta Kursová, Ph.D.

Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

PhDr. Roman Míčka, Th.D., Ph.D.

Mgr. Kristýna Michálková

doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

Dr. phil. Zdeněk Pecka

PhDr. Jan Petr, Ph.D.

Bc. Lenka Podlešáková

Mgr. Věra Pokorná

Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D.

PhDr. Eva Roučová, Ph.D.

Mgr. Jiří Ryppl, Ph.D.

Mgr. Michal Staněk

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

PhDr. Alice Sukdolová, Ph.D.

PhDr. Radek Vobr, Ph.D.

PhDr. Kamila Vránková, Ph.D.

Knihla navazuje na projekt IPUP – Inovace přípravy učitelů pro praxi (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960) a je určena učitelům na základních, středních i vysokých školách a studentům pedagogických fakult.

Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech

Odborné recenze: prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.
doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Editoři: doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.
prof. PaedDr. Stuchlíková Iva, CSc.

Grafický návrh obálky: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Sazba: Mgr. Přemysl Rosa

Tisk: Tiskárna Protisk, s.r.o.

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta

Náklad: 80 kusů

Počet stran: 300

Výhrada práv:

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

© Lucie Betáková, Petr Dvořák, Jana Hofmannová, Vlasta Kursová, Jana Kusová, Roman Míčka, Kristýna Michálková, Alena Nohavová, Zdeněk Pecka, Jan Petr, Lenka Podlešáková, Věra Pokorná, Lukáš Rokos, Eva Roučová, Jiří Rypl, Michal Staněk, Iva Stuchlíková, Alice Sukdolová, Radek Vobr, Kamila Vránková, 2021
© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021

ISBN 978-80-7394-924-2

Obsah

1	Teoretický úvod ke kritickým místům kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech Alena Nohavová, Iva Stuchlíková	3
2	Kritická místa v obsahových okruzích zaměřených na učení o přírodě Lukáš Rokos, Věra Pokorná, Jan Petr	17
3	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Zeměpis a geografie Michal Staněk, Jiří Rypl, Lenka Podlešáková	35
4	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ Roman Míčka	61
5	Kritická místa v obsahových okruzích zaměřených na psychologii na středních školách Alena Nohavová, Kristýna Michálková, Iva Stuchlíková	77
6	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce Eva Roučová	97
7	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova Vlasta Kursová, Radek Vobr	127
8	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk Lucie Betáková, Petr Dvořák	149
9	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk Jana Hofmannová	181
10	Kritické aspekty čtenářství budoucích učitelů anglického jazyka: přístupy studentů k práci s literárním textem a četbě Alice Sukdolová, Kamila Vránková	203
11	Čtenářské dovednosti v německém jazyce jako kritické místo ve vzdělávání budoucích učitelů němčiny Jana Kusová, Zdeněk Pecka	219

12 Závěrečné shrnutí ke kritickým místům kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech	
Alena Nohavová, Iva Stuchlíková	267
Summary	273
Seznam obrázků a tabulek	277
Seznam zkratk	281
Příloha	283
O autorech	289

PRVNÍ ČÁST

Teoretický úvod ke kritickým místům kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech

Alena NOHAVOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ

Kniha s názvem *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech* se věnuje tematice kurikula se zaměřením na ty jeho složky, které jsou pro vzdělávací praxi z různých důvodů obtížné, náročné, problematické nebo dokonce selhávající. Text o nich přináší konkrétní poznatky, které vycházejí ze zkušeností učitelů. Rovněž nabízí návrhy, jak vybraná kritická místa v praxi řešit.

V této úvodní kapitole čtenáře seznámíme se základním pojetím kurikula a uvedeme, kterých jeho rovin se v předložené kolektivní monografii dotýkáme. Rovněž představíme nástrahy, které jsou spojené s realizační podobou kurikula – didaktické formalismy. Dalším stěžejním pojmem této knihy je kritické místo kurikula, které uvedeme ve vztahu ke dvěma důležitým místům kurikula – klíčovým a dynamickým.

Tematika kurikula a jeho kritických míst se týká především vzdělávacího obsahu a vzdělávacích cílů. Protože se v této knize věnujeme kurikulu na základních školách, středních školách i školách vysokých, vyjasníme, jak jsou vzdělávací obsahy a vzdělávací cíle uvedeny ve vzdělávacích dokumentech. Na závěr této kapitoly shrneme způsob zkoumání kritických míst kurikula v České republice a představíme výzkum kritických míst kurikula ve sledovaných vzdělávacích oborech (okruzích) v rámci projektu IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“.

1.1 Kurikulum

Pojednáváme-li o kritických místech kurikula, je naší povinností na začátku knihy alespoň stručně charakterizovat ústřední téma – *kurikulum*. Jedná se o jedno z nej-

složitějších pedagogických nebo didaktických témat, které je provázené bohatou publikační produkcí a mnoha debatami o nejasnostech nebo sporných otázkách (např. Walterová, 2006; Maňák, 2006 ad.). Naším záměrem není je zde řešit, ale podat základní informaci o tomto tématu a připravit teoretický rámec pro zkoumání kritických míst kurikula. Zároveň upozorňujeme na pojetí termínu „kurikulum“ jako tzv. klastrového či otevřeného pojmu (Hajerová Müllerová & Slavík, 2020). To znamená, že sice má své ustálené významové jádro, ale není ostře určený svými nutnými a postačujícími podmínkami. Proto je potřeba s vymežováním takového pojmu zacházet s ohledem na aktuální souvislosti výkladu. Následující text tedy chápeme jako základní, souhrnnou informaci o termínu kurikulum pro jeho užití při studiu a zkoumání kritických míst.

Kurikulum můžeme chápat jako propojení obsahu s cíli vzdělávání. Cílem výchovy a vzdělávání je z obecného hlediska rozvoj sociální, personální a kulturní stránky jedince (srov. Helus, 2007; Janík & Slavík, 2009). Během tohoto rozvoje jedinec jednak vrůstá do společnosti a osvojuje si sociálně kulturní normy společnosti (socializační funkce). Dále je podporován v procesu utváření osobnosti – rozvíjení individuality, podpora a rozvoj rysů a vlastností osobnosti, jeho schopností a dovedností, autoregulace ad. (personalizační funkce) a také je veden k osvojování si kultury jednotlivých oborů (enkulturační funkce).

Má-li vzdělávání naplňovat všechny uvedené funkce – personalizační, socializační, enkulturační – je třeba promyšleně volit a navzájem propojovat vzdělávací cíle a obsahy, které umožní učitelům úspěšně tvořit s žáky učební prostředí, v němž by se učili to (obsah vzdělávání – učivo), co se mají naučit (cíle vzdělávání). Tento proces je shrnutý právě pod termínem kurikulum.

„Kurikulum je obsah vzdělávání orientovaný vzdělávacími cíli, intencionálně (záměrně) nebo funkcionálně (nezáměrně) osvojovaný žáky v učebním prostředí a modelovaný i formálně zakotvený v kurikulárních dokumentech“ (Hajerová Müllerová & Slavík, 2020, s. 16).

Kurikulárními dokumenty jsou citovanými autory myšleny všechny typy psaného textu anebo obrazové reprezentace: nejenom pouze kurikulární programy, ale také učebnice, přípravy učitelů, záznamy výkonů žáků atd. To je podle autorů tzv. *statická forma kurikula*. Kurikulum kromě toho má *podobu dynamickou*, která probíhá ve výchovně vzdělávací praxi. Dynamická podoba kurikula zahrnuje proces nabývání veškeré zkušenosti, kterou žák získává ve výuce, včetně té stránky zkušenosti, kterou si osvojuje bezděčně, implicitně – tzv. skryté kurikulum (Hajerová Müllerová & Slavík, 2020).

Statická a dynamická podoba terminologicky upřesňuje definici kurikula v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 110): „Kurikulum je chápáno nejenom jako vyučovací plán a vymezení vzdělávacího obsahu, ale jako obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které studenti získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení.“

Rozlišením statické a dynamické formy kurikula Hajerová Múllerová a Slavík (2020) poskytují teoretickou oporu pro zkoumání kritických míst kurikula, protože ta jsou potenciálně obsažena ve statické stránce kurikula, ale projevují se a můžeme je vysledovat pouze prostřednictvím realizace, tj. dynamické existence během interakcí učitelů a žáků. Právě vzdělávací praxe totiž poukazuje na to, co je pro učitele a žáky z oborových poznatků a cílů náročné, problematické nebo dokonce selhávající, to znamená, že se to projevuje jako kritické místo kurikula.

Zde se soustředíme jak na statickou podobu kurikula, která je definována především v kurikulárních programech (rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program), tak i na její projevy v dynamické podobě, a to z pohledu učitelů. Sledujeme, co je pro učitele ve výuce kritické, a to následně porovnáváme s kurikulárními dokumenty.

V dynamické podobě kurikula se mohou při nedostatečné kvalitě zpracování vzdělávacího obsahu nebo při nesouladu mezi statickou a dynamickou formou kurikula objevit tzv. *didaktické formalismy*. Zde na ně upozorňujeme právě z toho důvodu, že mohou poukazovat na kritické místo, respektive ho signalizovat prostřednictvím snížené kvality spolupráce mezi žáky a učitelem.

Didaktické formalismy indikují sníženou kvalitu výuky. Nastávají ve chvíli, kdy „myšlenkové procesy žáků nejsou napojeny na rozvíjení oborových pojmů“ (Šalamounová et al., 2017, s. 250–251). To znamená, že se objeví nesoulad mezi učebním obsahem, činnostmi žáků a cílem výuky (srov. Janík et al., 2013). Tento nesoulad se týká vztahů mezi statickou a dynamickou formou kurikula, takže je důležitou pobídkou k hlubšímu zkoumání příčin: k zvážení „kritičnosti“ příslušného místa kurikula.

Mezi didaktické formalismy je uváděno: utajené, odcizené, zavádějící, nezavršené, neadekvátní poznávání (srov. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017; Šalamounová et al., 2017; Štěpáník, 2020; Jáč et al., 2019).

Typickým znakem tzv. *odcizeného poznávání* je příliš velký důraz na reproduktivní stránku obsahu – učivu žáci nerozumějí, protože ho nedokázali začlenit do své

aktuální zkušenosti (více Slavík et al., 2017). Na pomyslném opačném (také záporném) pólu je tzv. *utajené poznávání*. To se ve výuce projevuje tím, že ohled na učivo je nadměru oslaben ve prospěch žákovy motivace didakticky neplodnými aktivitami. Jedná se o takové aktivity ve výuce, které sice žáky zaujmou, ale ve vztahu k vzdělávacímu obsahu jsou pouze vnější motivací a nevedou žáky k zájmu o poznávání v oboru (více Slavík et al., 2017).

Nezavršené poznávání ve výuce nastává tehdy, když chybí rekapitulace poznatků, jejich shrnutí do ucelené podoby, v níž jsou žákům srozumitelné všechny souvislosti mezi doposud probíranými dílčími poznatky. Při nezavršeném poznávání žáci nedostanou příležitost k náhledu na to, co, případně jak, se učili (srov. Slavík et al., 2017).

Slavík a kol. (2017) uvádějí typické příklady *zavádějícího poznávání*, mezi které patří vyvození chybného závěru na základě příkladu, zkušenosti či zážitku nebo povýšení osobní zkušenosti a interpretace jevu na kauzální a všeobecně platný jev. Za zavádějící poznávání dnes považujeme také mýty a miskoncepty v jednotlivých oborech. Ty nejsou výsledkem chybných závěrů žáků, ale chybně interpretovaných výzkumů či jejich „volným způsobem předání“ anebo nereflektování současných poznatků poznávání v daných oborech (srov. Nohavová, 2018).

Neadekvátní poznávání se vyskytuje ve chvíli, kdy učitel po žácích požaduje „informace, které jsou pro ně nepřiměřené a o kterých nemohou relevantně hovořit“ (Šalamounová et al., 2017, s. 272). Nedisponují totiž znalostmi a zkušenostmi, které by jim v tom pomohly, případně je nechtějí sdílet.

Přestože v souvislostech kritických míst kurikula se zaměřujeme především na didaktické formalismy, je potřeba také uvést jejich opačný pól – didaktickou výtečnost (excelenci), za kterou je považováno tzv. *zúčastněné (konstruuující) poznávání* (srov. Slavík et al., 2017; Jáč et al., 2019). „Zúčastněné (konstruuující) poznávání probíhá v učebním prostředí charakterizovaném kognitivní aktivizací žáků. Vyznačuje se (v ideálním případě) ze strany žáků směřováním k hlubokému porozumění obsahu ve spojení se schopností se o něm dobře dorozumět spolu s vysokou úrovní poznávací motivace“ (Slavík et al., 2017, s. 402).

1.2 Klíčová, kritická a dynamická místa kurikula

Zjištěním kritického místa kurikula je poukazováno na nějaký problém v návaznosti mezi statickou a dynamickou podobou kurikula, jak již bylo uvedeno. Takový problém může mít svůj zdroj jak v bezprostřední interakci mezi učitelem a žáky,

tak v samotném předepsaném kurikulu, tj. ve vzdělávacím obsahu v návaznosti na cíle vzdělávání. Některé zvláště závažné složky stanoveného kurikula, resp. jeho obsahové elementy – koncepty, mohou být obtížné pro realizaci. Mentlík a kol. (2018) navrhuje vyčlenit je zvláště samostatným pojmenováním: klíčové části kurikula a dynamické části kurikula. Klíčové a dynamické části kurikula jsou charakterizovány svými obsahovými jádry: klíčovými nebo dynamickými koncepty. Jak vysvětlíme dále, klíčové nebo dynamické koncepty totiž mívají větší pravděpodobnost stát se kritickými místy kurikula.

*Klíčová místa kurikula*¹ jsou ty výběrové součásti kurikula, které jsou zcela zásadní pro daný obor a které ho nadto svou vysokou mírou zobecnění mohou propojovat i s ostatními obory. Jedná se o základní poznatky oboru nebo dokonce o zásadní kulturní poznatky, bez kterých by nemělo smysl vyučovat a učit (se). Klíčová místa kurikula by měla být definována při transformaci oborových poznatků do vzdělávacích obsahů a výsledků učení (na úrovni ontodidaktiky) a v součinnosti s kognitivní úrovní žáků a jejich dosavadní úrovní poznatků a dovedností (na úrovni psychodidaktiky).

Přestože klíčová místa kurikula jsou tedy nejobecnější složky a principy oboru, u nás se s tímto pojmem příliš nepracuje (srov. Mentlík et al., 2018; Vágnerová et al. 2019). Může to být způsobeno i tím, že v RVP se jednotlivé části kurikula hodnotově nerozlišují a pracuje se s nimi pod obecným názvem „tematické (obsahové) okruhy“, bez zvláštního vymezení klíčových částí kurikula. Klíčová místa kurikula se však zpravidla „skrývají“ ve vymezení očekávaných výstupů, tj. klíčová místa kurikula jsou (z hlediska oborů) nejdůležitější složky vzdělávacího obsahu, které má žák aktivně zvládnout. Přesto například ve výuce geovědy nebo fyziky je snaha o vymezení klíčových míst kurikula podle nového modelu a jejich vztahu ke kritickým místům kurikula (srov. Mentlík et al., 2018; Kohout et al., 2019).

Žádný obor nezůstává stejný, vyvíjí se a ve vztahu k aktuálním výzkumům se proměňuje i jeho poznatky. Dynamičnost vývoje je u oborů různá co do rychlosti, tak i hloubky poznání. „Dynamickým vývojem je chápáno aktuální generování

¹ Mentlík a kol. (2018, s. 9–18) pro analýzu výuky geověd rozlišují tzv. *klíčové koncepty*, které vnímají jako nadoborové a společné všem přírodovědným oborům (např. koncepty *prostor, pohyb, čas, vlastnost, látka* ad.). Dále *substantivní koncepty*, které spadají pod příslušný obor, jsou pro něj zásadní a příznačné (tedy „klíčové pro obor“) a jsou podmíněny obecnými klíčovými koncepty (např. krajina). *Organizační koncepty* podle autorů reprezentují vztahy, procesy a vlastnosti propojující a rozvíjející klíčové koncepty a organizující koncepty substantivní. Ve fyzice Kohout a kol. (2018, s. 28 n.) k tomuto modelu přidávají tzv. *aplikační koncepty* z důvodu, že problém nemusí být v samotné fyzikální veličině či vztahu mezi veličinami, ale právě při aplikaci na konkrétní systém, a to může zapříčinit jeho problematičnost. Pro účely naší publikace zde volíme určité zjednodušení terminologie. Domníváme se, že klíčové a substantivní koncepty spolu s organizačními koncepty formálně zaznamenané ve vzdělávacích programech lze sloučit pod nadřazený pojem *klíčová místa kurikula*. Označujeme tím místa s nejvyšší důležitostí jak pro vzdělávání, tak pro kulturu či odpovídající obor.

originálních vědeckých poznatků obohacujících (a měnících) paradigma daného oboru“ (Mentlík, 2018, s. 15). *Dynamickým místem kurikula* jsou tedy ty poznatky oboru, které se v něm výrazným způsobem proměňují získáváním nového poznání. Obecnější postupy, jak dynamická místa kurikula zjišťovat, jsou navržena například v článku *Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním* (Kuberská et al., 2020).

V psychologii lze za dynamické místo kurikula považovat např. neuroplasticitu, která proměňuje poznání a porozumění fungování mozku a v konečném důsledku i chápání změn jedince během jeho vývoje. V biologii jsou dynamickým místem například výzkumy v molekulární biologii a genetice (více Vágnerová et al., 2019). Kuberská a kol. (2020) se věnují vybraným dynamickým místům kurikula fyziky (Magnetické pole a indukční čáry) a zeměpisu (Orientace na mapě a Práce s mapou) pro ZŠ v kontextu spolupráce formálního (oboroví didaktici, učitelé z praxe) a neformálního vzdělávání (pracovníci science center a dalších institucí neformálního vzdělávání).

Dynamická místa kurikula odhalují také tzv. mýty a miskoncepty v daných oborech. Pro učitele je někdy velmi obtížné sledovat dynamický vývoj oboru a přizpůsobovat obsah výuky jeho aktuálním poznatkům. Vzdělávací programy, ale i učebnice v některých oborech na tato dynamická místa reagují s velkým zpožděním a někdy i po dlouhá léta jsou ve výuce stále tradovány nejrůznější mýty a miskoncepty. Například v psychologii je to tvrzení, že využíváme pouze 10 % kapacity mozku ad. (srov. Lilienfeld et al., 2010; De Bruyckere, Kirschner, & Hulshof, 2015).

Na druhou stranu to, co v současnosti považujeme za mýty daného oboru, někdy nemusí být v ostrém protikladu s původním názorem, může jít „jenom“ o změnu úhlu pohledu (to je možné vidět například na problematice učebních stylů). Vyučovat dynamická místa kurikula je náročné a obtížné zejména proto, že jejich výuka ještě není ve vzdělávací praxi zažitá a dobře prověřená. Z toho důvodu i dynamická místa kurikula se často mohou stát kritickými.

Klíčová i dynamická místa kurikula se stávají *kritickými* ve chvíli, kdy v nich nastávají problémy, které je potřeba systematicky řešit. Důvody obtížnosti, problematičnosti či náročnosti mohou být různé a na různých úrovních.

Kritické místo může být způsobeno *učivem* samotným. Například jeho komplikovaností, náročností, obtížným transferem do praxe nebo výše naznačeným oborovým problémem vztahujícím se k mýtům a miskonceptům. Další důvod může být na úrovni *učitele*. Snad každý učitel zažil moment, kdy nějaké učivo nebo jeho část se mu neučila dobře, nebo by ji nejráději vynechal. To může být způsobené jeho nedostatečnou znalostí učiva nebo mu dané učivo přijde nezáživné či nedůležité. Na úrovni učitele můžeme přemýšlet také o jeho zkušenostech, dovednostech,

přípravě na hodinu aj. Problematická může být také provázanost učiva s *cílem výuky* (především při snaze o vyšší úroveň kognitivní náročnosti učiva). V rovině *žáka* se s kritickým místem kurikula můžeme setkat z důvodu špatného chápání a obtížného osvojení si učiva. Stejně tak i na této úrovni se můžeme setkat s nezáživostí, komplikovaností nebo nedůležitostí učiva. Kritické místo kurikula, které vzniká sníženou kvalitou a nepropojením (nedostatečnou integritou) mezi učivem, činnostmi žáků a cílem výuky, je odhalováno také uvedenými didaktickými formalismy. Kritické místo nemusí být jenom na úrovni učiva, žáka, učitele a vzdělávacího cíle, ale také v rovině *materiálního a technického zabezpečení výuky*.

Zda se nějaká část kurikula stane kritickou, tj. náročnou, obtížnou nebo problematickou, to způsobuje mnoho faktorů, které mnohdy nejde jednoznačně oddělit či jednoznačně „určit viníka“. Napříč obory se setkáváme s jiným typem a důvody kritičnosti místa kurikula, proto je potřeba i k jejich zkoumání přistupovat individuálně, podle potřeb oboru. Společnou a pro vzdělávání nejdůležitější vlastností těchto míst kurikula však zůstává právě jejich „kritičnost“, tj. skutečnost, že komplikují dosažení vzdělávacích cílů.

1.3 Výběr vzdělávacích oborů pro analýzu kritických míst kurikula

Problematika kritických míst kurikula byla řešena v rámci projektu IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“ (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960), který byl realizovaný na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích v letech 2018–2020. Výběr konkrétních vzdělávacích oborů pro projekt vycházel z odborných specializací zapojených členů týmů. Struktura výzkumného týmu utvářela tedy nejen zastoupení oborů, kterým se v této knize věnujeme, ale také samotné zpracování a interpretaci dat v jednotlivých kapitolách. Proto zastoupení oborů v knize není vyvážené a systematické a způsob uchopení jednotlivých kapitol nemá zcela analogickou strukturu. Nepovažujeme to však za velkou chybu. Naším cílem nebylo získat úplný přehled o všech vzdělávacích oborech, ale získat základní poznatky o problematice kritických míst kurikula, které by mohly do budoucna sloužit jako opora pro další, rozsáhlejší výzkum. Jistá nejednotnost kapitol naopak umožňuje vyzdvihnout specifika daného oboru a jeho problematiku ve vztahu ke kritickým místům kurikula.

Vzdělávací obsahy a cíle výuky jsou pro ZŠ a SŠ stanoveny ve vzdělávacích programech (rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program). Pro vysoké školy takovéto vzdělávací programy nejsou přesně určeny. Předepsané kurikulum je tedy v kompetenci jednotlivých fakult. To ztěžuje samotnou analýzu kritických

míst kurikula na vysokých školách. Ovšem ani na ZŠ a SŠ se nevyhneme potížím při analýze oficiálně určených vzdělávacích dokumentů, jak bude vysvětleno níže.

V rámcových vzdělávacích programech pro ZŠ a SŠ jsou vzdělávací obsahy a cíle rozděleny pod vzdělávací oblasti, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. V našem případě se zabýváme těmito vzdělávacími oblastmi a jejich obory:

<i>vzdělávací oblast</i>	<i>vzdělávací obor na ZŠ (SŠ)</i>
Jazyk a jazyková komunikace	Cizí jazyk – anglický jazyk, Další cizí jazyk – německý jazyk
Člověk a příroda	Přírodopis (Biologie) ² , Zeměpis (Geografie)
Člověk a společnost	Výchova k občanství (Občanský a společenskovědní základ)
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce, tematický okruh pracovní činnosti
Člověk a zdraví	Tělesná výchova

Zvláště je analyzován obsahový okruh zaměřený na psychologii na SŠ. Důvodem je skutečnost, že výuka psychologie je v kurikulu všech úrovní škol (na rozdíl od jiných vědních oborů) „rozprostřena“ do různých vzdělávacích oblastí, vzdělávacích oborů či obsahových okruhů podle typu školy. Naznačuje to specifickou pozici tohoto oboru ve vzdělávání. Například na gymnáziích je psychologie realizována pod vzdělávací oblastí Člověk a společnost a vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ, ale na středních zdravotnických školách, na kterých analýza kritických míst kurikula byla také realizována, se vyskytuje pod různými vzdělávacími oblastmi a obsahovými okruhy (více k této problematice výuky psychologie je uvedeno v 5. kapitole).

Zde se ukazuje první nesnáz při analýze kritických míst kurikula – oficiální vzdělávací dokumenty vs. reálné vyučovací předměty na školách a jejich názvy. Právě na oboru psychologie je to dobře vidět. Přestože psychologie je samostatný etablovaný vědní obor a je tak i vyučována na středních školách, v oficiálních dokumentech je s ní zacházeno různě. Psychologii nenajdeme ve vzdělávacích programech jako samostatný vzdělávací obor, ale pod různými vzdělávacími oblastmi a obsahovými okruhy. To samozřejmě stěžuje samotnou analýzu kritických míst kurikula psychologie, pokud se na ni díváme z hlediska oficiálních vzdělávacích dokumentů.

² Autoři se věnují i výuce na 1. st. ZŠ, kde je učení o přírodě zahrnuto pod vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a tematický okruh Rozmanitost přírody (více je uvedeno ve 2. kapitole).

Při analýze RVP se *problémy či nesnáze s terminologií* ukazují i ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, ve které vzdělávací obor je nazvaný stejným způsobem (Člověk a svět práce) a jeho obsahové okruhy jsou označeny termínem *tematické okruhy*. Z terminologického hlediska dalším problémem je, že některé vzdělávací obory jsou pojmenované shodně napříč stupni vzdělání (např. Cizí jazyk – anglický jazyk, Další cizí jazyk – německý jazyk, Tělesná výchova), zatímco jiné mají napříč stupni vzdělání různé názvy. Uvedená terminologická nejednotnost nás opakovaně stavěla před otázku, jak co nejlépe nazvat jednotlivé kapitoly a jaký název zvolit pro celou knihu.

Jak již bylo uvedeno, zajímají nás také kritická místa kurikula na vysokých školách, a to konkrétně v navazujícím studijním oboru Učitelství německého jazyka pro 2. st. ZŠ a Učitelství anglického jazyka pro 2. st. ZŠ (a jejich odpovídajícím bakalářským úrovním). Protože se zabýváme kritickými místy kurikula anglického jazyka a německého jazyka na ZŠ a SŠ, zvolili jsme analýzu vybraného, konkrétního kritického místa u studentů připravujících se na tyto učitelské obory – čtenářství a práce s cizojazyčnou literaturou. Ta je základní jazykovou kompetencí budoucích učitelů, ale jak ukazuje dlouhodobá zkušenost učitelů na VŠ, je kritickým místem. V tomto případě kritických míst byl postup jejich výběru tedy obrácený – kritické místo bylo vybráno samotnými autory výzkumu a byla realizována hlubší jeho analýza z pohledu studentů (viz kapitola 10 a 11).

V uvedených vzdělávacích oborech (či obsahových okruzích) na ZŠ anebo SŠ se zaměřujeme na kritická místa kurikula z pohledu učitelů, ale již ne z pohledu žáků. To je také jeden z limitů výzkumu, který ale otevírá příležitost pro následné zkoumání. Další souhrnné informace k našemu výzkumu kritických míst ve vybraných vzdělávacích oborech jsou uvedené v podkapitole 1.4.1.

1.4 Způsob zkoumání kritických míst v realizaci kurikula

Nejprve uvedeme, kterými výzkumy jsme se inspirovali. Nejznámější výzkumy kritických míst kurikula u nás jsou v matematice a přírodních vědách. Jako první (a také tedy nejdéle) v České republice probíhá výzkum kritických míst v matematice (např. Rendl & Vondrová et al., 2013; Vondrová et al., 2015 ad.). V dílčích výzkumech kritických míst kurikula v matematice bylo použito jak hloubkových rozhovorů s učiteli, tak klinických rozhovorů s žáky, byl proveden rozbor kurikulárních dokumentů (RVP a ŠVP), dále byly realizovány analýzy učebnic a rozbor výsledků řešení konkrétních matematických úloh žáky (srov. Vondrová et al., 2015 ad.).

V roce 2019 byly shrnuty výsledky výzkumů kritických míst kurikula v těchto přírodních vědách: přírodopisu (Vágnerová et al., 2019), zeměpisu (Pluháčková

et al., 2019), fyzice (Kohout et al., 2019) a chemii (Rychtera et al., 2020). Výzkum v uvedených oborech probíhal prostřednictvím analýzy RVP, ŠVP a učebnic, dále byly realizovány semistrukturované rozhovory s učiteli, fokusové skupiny, byla provedena analýza výsledků České školní inspekce a tvorba a následné ověřování vytvořených modulů. Například u fyziky byla součástí výzkumu i analýza výsledků mezinárodního šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study; srov. Kohout et al., 2019).

V případě našeho dotazníkového šetření v rámci projektu Inovace přípravy učitelů pro praxi (IPUP KA7) se zaměřujeme i na další, dosud nesledované, vzdělávací obory na ZŠ a SŠ a na vybraná kritická místa na VŠ. Protože výsledky zkoumání (popř. jejich komparace s dosud realizovanými výzkumy) jsou představeny v jednotlivých kapitolách, zde je nebudeme více rozepisovat. Zaměříme se na to, jak jsme se k nim dopracovali.

1.4.1 Způsob zkoumání kritických míst v projektu IPUP KA7

Nyní přidáme obecnou informaci o výzkumných metodách a postupu, který jsme v rámci projektu IPUP KA7 použili. Nejprve jsme se dotazovali učitelů (pomocí dotazníku či rozhovoru), co je pro ně ve výuce obtížné či náročné, respektive kritické – z hlediska: učiva, žáka/žáků, učitele či cílů výuky. Uvedená hlediska nám měla podkrýt i příčiny kritického místa. Dále jsme se učitelů dotazovali, jakým způsobem uvedené místo překonávají a co by jim v tom pomohlo. Tyto informace se nám staly prvním vodítkem pro návrh případné změny. Byla rovněž sledována oblíbenost a důležitost těchto míst (jak u učitelů samotných, tak u žáků z pohledu učitelů). Zde jsme se neptali samotných žáků a jejich pohled je výzvou pro další výzkum.

Ke sběru dat byl u sedmi vzdělávacích oborů použit dotazník, u vzdělávacího okruhu zaměřeného na psychologii byl dotazník použitý jako šablona pro polostrukturované rozhovory. Dotazník kritických míst kurikula je uveden v příloze.

Připomeňme, že kritická místa jsme zkoumali v těchto vzdělávacích oborech či obsahových okruzích na ZŠ anebo SŠ: Rozmanitost přírody – Přírodopis – Biologie, Zeměpis – Geografie, Výchova k občanství – Občanský a společenskovední základ, Člověk a svět práce, Tělesná výchova, Cizí jazyk – anglický jazyk, Cizí jazyk – německý jazyk, vzdělávací okruh zaměřený na psychologii.

Sběr dat kritických míst kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech probíhal v roce 2019–2020. K vyplnění dotazníku bylo celkem osloveno 341 učitelů ZŠ a SŠ. Dotazník byl vyplněn od 191 učitelů (33 mužů, 158 žen, průměrná délka praxe 12,3 let). Návratnost dotazníku za všechny sledované vzdělávací obory na ZŠ a SŠ

tedy činila 56 %. K rozhovoru týkající se kritických míst kurikula v psychologii bylo osloveno 24 učitelů SŠ a samotného rozhovoru se účastnilo 11 učitelů SŠ (3 muži, 8 žen, průměrná délka praxe 19,5 let).

Učitelé (N = 202) měli za úkol uvést jedno až tři kritická místa ve svém oboru. Celkem bylo uvedeno 520 kritických míst v osmi vzdělávacích oborech či obsahových okruzích. Uvedená kritická místa jsou v jednotlivých kapitolách podrobněji strukturována a analyzována (viz kapitola 2–9) a to i v souvislostech kurikulárních dokumentů v České republice. Oporou pro analýzu v některých předmětech byla i zkušenost ze zahraničí.

Dále byl navržen „akční výzkum“ na školách na vybrané kritické místo v daném oboru. Z důvodu pandemické situace realizace tohoto „akčního výzkumu“ bohužel neproběhla ve všech vzdělávacích oborech. Tato rovina výzkumu tedy zůstala pouze v podobě návrhu a je podnětem pro další výzkum, ve kterém by bylo možné sledovat již konkrétní práci učitele a žáka nad kritickým místem. Pro inspiraci je v této knize uveden „akční výzkum“, který proběhl v rámci výuky zeměpisu (viz kapitola 3).

Zároveň je v knize pozornost věnována konkrétním kritickým místům ve studijních oborech zaměřených na německý jazyk a anglický jazyk na vysoké škole. V nich se autoři soustředí na vybrané kritické aspekty čtenářských dovedností budoucích učitelů anglického anebo německého jazyka v bakalářském (N = 103) a navazujícím magisterském studiu (N = 55). Celkem pracují s daty od N = 158 studentů (49 mužů, 109 žen). V kapitolách 10 a 11 podrobně představují výsledky výzkumu s návrhy na zlepšení vzdělávací praxe vybraných kritických momentů výuky cizích jazyků na vysoké škole.

Literatura

- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. London: Elsevier.
- Hajerová Müllerová, L., & Slavík, J. (2020). *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Helus, Z. (2007). Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Absolvent základní školy* (s. 10–19). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., . . . Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Jáč, M., Kopecká, J., Morris, M., & Vránová, O. (2019). *Didaktické kazuistiky výuky přírodopisu a biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., Kéhar, O., & Slavík, J. (2018). Kritická místa ve výuce fyziky na ZŠ – úvod do problematiky a možnosti výzkumu. *Arnica*, 8(1), 26–34.
- Kohout, J., Masopust, P., Mollerová, M., & Feřt, L., et al. (2019). *Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kuberská, M., Masopust, P., Kolářová, L., Desenský, P., Slavík, J., & Mentlík, P. (2020). Dynamická místa kurikula jako most mezi formálním a neformálním vzděláváním. *Pedagogika*, 70(3), 293-313.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Maňák, J. (2006). Determinanty kurikula. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 23–28). Brno: Masarykova univerzita.
- Mentlík, P., Slavík, J., & Coufalová, J. (2018). Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*, 8(1), 9–18.
- Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
- Pluháčková, M., Duffek, V., Stacke, V., & Mentlík, P. (2019). *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rendl, M., Vondrová, N., Hříbková, L., Jirotková, D., Kloboučková, J., Kvasz, L., Páchová, A., Pavelková, I., Smetáčková, I., Tauchmanová, E., & Žalská, J. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Rychtera, J., & Bílek, M., et al. (2020). *Kritická místa kurikula chemie na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

- Šalamounová, Z., Šedřová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- Vágnerová, P., Benediktová, L., & Kohout, J. (2018). Kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ. *Arnica*, 8(1), 56–62.
- Vágnerová, P., Mergl, M., Benediktová, L., & Kohout, J., et al. (2019). *Kritická místa kurikula přírodopisu na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Vondrová, N., Rendl, M., Havlíčková, R., Hříbková, L., Páchlová, A., & Žalská, J. (2015). *Kritická místa matematiky základních škol v řešeních žáků*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2006). Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 11–22). Brno: Masarykova univerzita.

Kritická místa v obsahových okruzích zaměřených na učení o přírodě

Lukáš ROKOS, Věra POKORNÁ, Jan PETR

Kritická místa kurikula jsou v přírodovědných předmětech chápána jako oblasti, ve kterých žáci často selhávají, což znamená, že učivo nezvládají v požadovaném rozsahu a chybují v něm (Vágnerová, Benediktová & Kohout, 2018). V našem pojetí bereme v úvahu též jiný rozměr kritických míst, jelikož se může jednat o specifické prvky v kurikulu, které jsou obtížné i pro učitele samotného (a tím pádem poté často i pro žáky). Asi každý učitel ve své praxi rozlišuje části učiva, které se mu učí dobře, a části, které by nejraději z výuky vypustil. Neučí je rád, protože se mu učivo zdá komplikované a obtížně uchopitelné a je pro něj náročné provést adekvátní didaktickou transformaci obsahu, nebo považuje dané téma za nezáživné. Stejně tak si každý učitel uvědomuje, že některé celky učiva jsou z různých důvodů důležitější než jiné (Mentlík, Slavík & Coufalová, 2018). Proto jsme se v této studii zaměřili na subjektivní vnímání kritických míst ve výuce přírodovědy, přírodopisu a biologie pohledem učitelů z praxe. Následně jsme detailněji analyzovali oblast výuky geologie, jelikož se jednalo o nejčastěji zmiňované kritické místo kurikula ve vzdělávacím oboru Rozmanitost přírody (1. stupeň), přírodopis (2. stupeň) a biologie (střední škola).

Na *kritická místa* se často nahlíží pouze pohledem daného oboru či předmětu, nicméně je nutné si uvědomit, že kritická místa vznikají i z důvodu mezipředmětové provázanosti vybraných témat. V přírodopisu či biologii je charakteristická návaznost na další přírodovědné předměty (Vágnerová et al., 2018): chemii (např. při vysvětlování procesu fotosyntézy či trávení), fyziku (např. při probírání stavby lidského oka a vad zraku nebo při přechodu látek přes buněčnou membránu), zeměpis (např. při výuce geologie nebo při uvádění výskytu rostlinných a živočišných druhů), matematiku (nejrůznější výpočty v různých oblastech učiva přírodopisu, zpracování grafů znázorňujících výsledky laboratorních experimentů), ale i na humanitní předměty (např. provázanost historických událostí a přírodovědných objevů). Pro učitele nemusí tedy být obtížná pouze didaktická uchopitelnost dané problematiky,

ale také její propojení mezipředmětovými vztahy. Některé tematické celky jsou v kurikulu umístěny nevhodně a žáci nemají v době jejich probírání dostatečné znalosti z dalších předmětů, aby se jednotlivé poznatky navzájem propojily. Učitel musí poté zjednodušeně vysvětlovat například základní jevy a procesy z chemie, kterou žáci v daném ročníku ještě nemají jako vyučovací předmět. Příkladem je již zmíněná fotosyntéza, která se v přírodopisu probírá již v 6. ročníku, v němž žáci nemají žádné znalosti z chemie (Vágnerová et al., 2019). V učivu o fotosyntéze se však objevují pojmy jako glukóza, oxidace, energie a v některých případech i chemická rovnice, stejně jako v učivu o procesu dýchání. Pokud tyto termíny vysvětluje učitel, jehož druhou aprobací není chemie, může si připadat ve vysvětlované problematice nejistý.

Jak již bylo uvedeno v první kapitole, na základě tzv. klíčových konceptů (Mentlík et al., 2018) uvádí pro přírodní vědy např. prostor, pohyb, čas, vlastnost, látka atd.) můžeme identifikovat i *klíčová místa kurikula* (Vágnerová et al., 2018), tedy místa v kurikulu daného oboru, která jsou pro pochopení probírané problematiky naprosto základní a mají zároveň význam i pro další obory. Pokud se klíčová místa ukáží zároveň jako kritická, lze očekávat potíže i v dalších místech, tedy i v hierarchicky nižších oblastech učiva, nebo v učivu příbuzných oborů. Ve výuce přírodopisu, resp. přírodovědy nebo biologie se v České republice s pojmem klíčových konceptů zatím příliš nepracuje, nicméně v zahraničí je tento způsob formulace důležitých míst kurikula a těch nejobecnějších principů oboru běžnější. Příkladem může být Německo, které má klíčové koncepty biologie detailně analyzované a formulované (Lichtner, 2010; Vágnerová et al., 2018).

Další zásadní oblastí v kurikulu jsou již v první kapitole zmíněná *dynamická místa*. V biologii se jedná především o poznatky a nová fakta vyplývající z výzkumů v molekulární biologii a genetice, které ovlivňují víceméně všechny biologické disciplíny. Metody molekulární biologie jsou využívány ve výzkumu vývojových vztahů všech skupin organismů a mění jejich systematické uspořádání, což je potřeba jistým způsobem reflektovat i ve výuce (Vágnerová et al., 2018; Vágnerová et al., 2019). Dynamická místa jsou významná pro aktualizaci vysokoškolských studijních programů, ale i ve vztahu k novým vydáním učebnic, následnému vybavení škol novými didaktickými pomůckami apod. Měla by se zejména promítnout do expozic v muzeích či podobných institucích (Mentlík et al., 2018), které mohou moderní poznatky nabízet v různých programech a formách přizpůsobených dle cílové skupiny (žáci různých stupňů škol, studenti vysoké školy, široká veřejnost ad.). Nutnost uskutečnit při zavádění inovací v učivu řadu nezbytných kroků, jako jsou například změny části vzdělávacího programu a tematických plánů, aktualizace strukturace učiva či zabezpečení nových didaktických prostředků a pomůcek

způsobuje, že ve školách je reakce na nové vědecké poznatky do jisté míry pomalejší nebo komplikovanější.

Kritická místa kurikula se zásadně projevují v kvalitě výuky, a je proto žádoucí je identifikovat a analyzovat. K identifikaci kritických míst je možné přistoupit různými způsoby. Jedním z nich je opřít se o výsledky mezinárodních šetření přírodovědné gramotnosti (např. PISA – *Programme for International Student Assessment*, TIMMS – *Trends in International Mathematics and Science Study*), jejichž výhodou je možnost objektivního srovnání výsledků žáků z České republiky s dalšími státy. Na druhou stranu je potřeba brát tato srovnání pouze jako informativní, jelikož vzdělávací systémy jednotlivých států se často velmi výrazně liší. Abychom mohli výsledky lépe interpretovat, je potřeba užít další výzkumné metody, například v podobě rozhovorů s učiteli z praxe či již zmíněné srovnání kurikulárních dokumentů a učebnic apod.

2.1 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst v obsahových okruzích přírodovědy, přírodopisu a biologie

Do dotazníkového šetření kritických míst přírodovědy, přírodopisu a biologie se zapojilo 50 učitelů základních a středních škol (8 mužů, 42 žen) z různých regionů České republiky (detailnější struktura vzorku respondentů je uvedena v tabulce 2.1). V souboru učitelů byli zastoupeni začínající učitelé (18 respondentů; dle Švaříčka a Šedové et al., 2007 se jedná o učitele s délkou praxe od 0,5 roku do 3 let) i zkušení učitelé, detailněji 18 učitelů s praxí v rozmezí 3,5 roku až 10 let, 11 učitelů s délkou praxe 11–25 let a tři respondenti s praxí delší než 25 let.

Tabulka 2.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst v obsahových okruzích zaměřených na učení o přírodě

	Celkem	Pohlaví		Praxe (v letech)			
		Muž	Žena	M	Mod	Med	SD
Učitelé 1. stupně ZŠ	8	2	6	8,53	2	5,0	8,99
Učitelé 2. stupně ZŠ	32	4	28	8,35	2	5,0	8,38
Učitelé SŠ	10	2	8	7,30	3	5,5	6,49
Celkem	50	8	42	8,72	2	5,25	8,62

Nejčastěji zastoupenou aprobační u učitelů ze základních škol byla kombinace přírodopisu s chemií (11), se zeměpisem (5) a s matematikou (4). Stejný počet respondentů (4) měl vystudované učitelství pro 1. stupeň základní školy. Další aprobace se vyskytovaly s již klesající četností, konkrétně výchova ke zdraví (3), anglický jazyk (2). Následující aprobace byly zastoupeny vždy jedním respondentem: český jazyk, fyzika, informatika, německý jazyk, pracovní činnosti, tělesná výchova a základy zemědělské výroby. U učitelů středních škol opět byla nejrozšířenější kombinace biologie s chemií (9) a dva respondenti měli vystudované jednooborové učitelství biologie. Kombinace biologie s anglickým jazykem, matematikou a zeměpisem byla zjištěna vždy u jednoho respondenta.

Sběr dat proběhl na podzim roku 2019. Celkem bylo osloveno 78 učitelů, z nichž dotazník vyplnilo již zmíněných 50 respondentů (návratnost 64,1 %). Toto relativně vysoké číslo lze přisoudit zejména způsobu distribuce dotazníku učitelům, který byl založen na telefonické, mailové či osobní komunikaci. Učitelé ho vyplňovali v elektronické podobě (v dokumentu MS Word nebo prostřednictvím aplikace Google Formuláře).

Data z vyplněných dotazníků byla převedena do tabulky v programu MS Excel. Pro účely tohoto příspěvku jsme pracovali nejen s četnostmi odpovědí (kvantitativní rovina vyhodnocení dat), ale také s jejich obsahem, jelikož se odpovědi jednotlivých respondentů významně lišily a přinášely jejich subjektivní pohled na problematiku (kvalitativní rovina vyhodnocení dat). Z tohoto důvodu přidáváme k vybraným výsledkům ilustrativní výroky učitelů (v textu jsou označeny kurzívou).

Celkem oslovení učitelé označili 120 kritických míst ve výuce přírodovědy, přírodopisu a biologie, která jsme však následně sdružili do kategorií dle jejich tematického zaměření. Pokud bychom se podívali na souhrn všech kritických míst, které respondenti uvedli, tak na pomyslných „stupních vítězů“ se objevují místa vztahující se k obsahu učiva. Dle očekávání je jako kritické místo označována výuka geologie, které se budeme následně detailněji věnovat. Dalším problematickým obsahem je učivo o buňce, které uvedla třetina respondentů, a na třetím místě nalezneme učivo o rostlinách. Až poté se objevilo kritické místo nesouvisející s obsahovou stránkou předmětu, ale se způsobem výuky. Konkrétně se jednalo o laboratorní práce, které jsou nezbytnou součástí výuky přírodopisu a biologie, avšak často pro ně není dostačující časová dotace v „přeplněném“ kurikulu.

Osm učitelů analyzovalo kritické místo na 1. stupni základní školy (tabulka 2.2), 32 učitelů sledovalo místa na 2. stupni základní školy (tabulka 2.3) a 10 učitelů se zaměřilo na výuku biologie na střední škole, šest na gymnáziu a čtyři na střední odborné škole (tabulka 2.4). Jak již bylo zmíněno, tak se kritická místa nejčastěji

vztahovala k obsahové stránce přírodovědy, přírodopisu či biologie, ale objevila se i taková místa, která souvisela s výběrem vhodných metod či forem výuky, způsoby motivace žáků či organizačními překážkami při výuce.

Tabulka 2.2: Kritická místa kurikula v přírodovědě pohledem učitelů 1. stupně ZŠ (N = 8)

Kritická místa přírodovědy na 1. stupni základní školy			Důležitost kritického místa*		Oblíbenost kritického místa**	
			z pohledu učitele	z pohledu žáka***	z pohledu učitele	z pohledu žáka***
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Geologie	3	0,21	2,0	2,0	4,3	3,5
Nedostatečná časová dotace pro praktickou činnost žáků	3	0,21	1,3	1,3	1,7	2,6
Zoologie	2	0,14	2,5	2,0	3,0	2,5
Nedostatečné vybavení učebny	1	0,07	1,0	-	1,0	1,0
Nevyhovující učebnice	1	0,07	2,0	2,0	4,0	2,0
Nezájem žáků o přírodu	1	0,07	4,0	1,0	3,0	2,0
Buněčná biologie	1	0,07	1,0	1,0	3,0	1,0
Abstraktnost různých pojmů v učivu	1	0,07	1,0	1,0	4,0	2,0
Jiné	1	0,07	2,0	2,0	3,0	3,0

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

*** Důležitost a oblíbenost kritického místa z pohledu žáka byla hodnocena učitelem.

Tabulka 2.3: Kritická místa kurikula v přírodopisu pohledem učitelů 2. stupně ZŠ (N = 32)

Kritická místa přírodopisu na 2. stupni základní školy			Důležitost kritického místa*		Oblíbenost kritického místa**	
			z pohledu učitele	z pohledu žáka***	z pohledu učitele	z pohledu žáka***
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Geologie	22	0,27	3,2	2,7	4,0	3,3
Buněčná biologie	12	0,15	2,6	1,8	3,3	2,4
Botanika	11	0,14	2,5	2,0	3,0	2,6
Nedostatečná časová dotace pro praktickou činnost žáků	9	0,11	1,6	1,9	2,3	1,9
Biologie člověka (nervová a endokrinní soustava)	5	0,06	1,2	1,2	1,4	1,8
Zoologie	4	0,05	2,8	2,8	2,5	2,5
Systematika a klasifikace organismů	4	0,05	2,0	1,5	3,5	3,3
Práce s textem, čtenářská gramotnost	4	0,05	2,0	1,5	3,3	1,8
Ekologie	3	0,04	1,7	1,0	2,7	2,0
Nevyhovující učebnice	2	0,02	1,5	1,0	4,0	5,0
Evoluce a vývoj druhů	1	0,01	3,0	2,0	4,0	4,0
Nezájem žáků o přírodu	1	0,01	1,0	1,0	2,0	–
Mezipředmětové vztahy	1	0,01	4,0	1,0	5,0	2,0
Nedostatečné vybavení učebny	1	0,01	2,0	2,0	2,0	–
Jiné	1	0,01	5,0	2,0	3,0	2,0

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

*** Důležitost a oblíbenost kritického místa z pohledu žáka byla hodnocena učitelem.

Tabulka 2.4: Kritická místa kurikula biologie pohledem učitelů středních škol (N = 10)

Kritická místa biologie na střední škole			Důležitost kritického místa*		Oblíbenost kritického místa**	
			z pohledu učitele	z pohledu žáka***	z pohledu učitele	z pohledu žáka***
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Genetika	5	0,2	1,8	1,4	3,6	2,0
Buněčná a molekulární biologie	4	0,16	2,0	1,5	3,5	1,5
Geologie	3	0,12	3,7	2,3	4,7	3,7
Systematika a klasifikace organismů	3	0,12	2,0	1,7	3,7	2,0
Ekologie	3	0,12	3,3	1,7	4,0	2,0
Biologie člověka	2	0,08	1,5	1,5	2,0	1,5
Zoologie	2	0,08	2,5	2,0	4,5	2,5
Botanika	1	0,04	2,0	2,0	4,0	2,0
Ústní zkoušení	1	0,04	1,0	1,0	4,0	1,0
Evoluce a vývoj druhů	1	0,04	1,0	2,0	4,0	3,0

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

*** Důležitost a oblíbenost kritického místa z pohledu žáka byla hodnocena učitelem.

2.2 Geologie jako kritické místo kurikula přírodopisu a biologie

V následujícím textu se zaměříme na výuku geologie (resp. geologických věd zahrnujících kromě samotné geologie např. mineralogii, petrologii atd.), jelikož se jednalo o kritické místo, u něhož byla zjištěna nejvyšší četnost výskytu (celkem 28 učitelů jej označilo za problematické). Připomeňme, že geologie byla označena třemi učiteli za kritické místo kurikula na 1. stupni základní školy, na 2. stupni základní školy ji uvedlo 22 učitelů a na střední škole ji vybrali tři učitelé. Většina učitelů identifikovala celé učivo geologie jako kritické místo kurikula. Zajímavé odpovědi byly zjištěny při vysvětlení výběru tohoto místa ve vztahu k obsahu učiva, ve vztahu k žákům a učitelům a ve vztahu k cílům výuky (tabulka 2.6).

Tabulka 2.5: Důvody výběru geologie jako kritického místa kurikula z hlediska učiva, žáků, učitele a cíle

Důvody výběru geologie jakožto kritického místa přírodovědy, přírodopisu či biologie – kategorie kvalitativní analýzy	Četnost			
	z hlediska učiva	z hlediska žáků	z hlediska učitele	z hlediska cíle
Velký objem učiva	11	2	7	1
Náročnost a abstraktnost učiva	6	10	4	-
Neatraktivní a nezajímavé učivo	5	23	4	-
Nevhodné zařazení do 9. ročníku	3	-	-	-
Nedostatečná časová dotace	3	-	-	-
Málo pomůcek, nemožnost ověřit některé informace pokusem	2	3	4	8
Mezipředmětové vztahy s dalšími předměty, návaznost informací a celků učiva	2	1	-	3
Obtížná motivace žáků a možností učit „zajímavě“	-	-	14	3
Nízká metodická podpora (materiály, školení k usnadnění zprostředkování učiva)	-	-	2	3
Jiné (nezařaditelné do žádné z kategorií)	2	-	2	3

V tabulce je uvedena absolutní četnost a vždy je zvýrazněna odpověď s nejvyšší četností

Z hlediska obsahu učiva učitelé zdůraznili velký objem pojmů a informací (11krát), které si musí žáci osvojit, abstraktnost a náročnost učiva (6krát) a nezajímavost probírané problematiky (5krát). Učitelé také zmínili nevhodné zařazení učiva geologie do 9. ročníku (3krát) a nedostatečnou časovou dotaci (3krát) věnovanou

právě učivu geologie (pozn. geologie je většinou zařazena v 9. ročníku, kdy je často časová dotace na výuku přírodopisu pouze jedna hodina týdně). Dvakrát se objevily v odpovědích učiva důvody související s nedostatkem pomůcek a nevhodnosti tématu pro zařazení pokusů a s mezipředmětovými vztahy.

Náročnost učiva je často spojena s velkým počtem nových a pro žáky zcela neznámých pojmů, jejichž propojení s dosud osvojenými znalostmi není jednoduché. Učitelé zdůraznili, že „některá témata v geologii jsou často komplexní a vyžadují znalost jevů z jiných předmětů (chemie, fyzika, zeměpis), což představuje výrazný problém v případě, že žáci dané jevy neznají, zapomněli, případně je ještě ani neprobírali.“ (Respondent 25, přírodopis – fyzika) Tyto pojmy jsou navíc velmi abstraktní a žákům se pletou. Jestliže je učivo pojato čistě systematicky, tak se často jedná pouze o výčet vlastností jednotlivých minerálů a hornin, což vede k znechucení žáků, protože se musí vlastnosti učit nazpaměť.

Z hlediska žáků je podle učitelů geologie kritickým místem zejména kvůli její neatraktivnosti (23krát) a náročnosti a abstraktnosti (10krát). Učitelé uvádí, že u žáků, kteří o učivo přírodopisu obecně projevují zájem, zaujetí v 9. ročníku upadá. Jak dodává jeden z dotazovaných učitelů, dochází k poklesu zájmu i u žáků silně zainteresovaných v obsahu učiva přírodopisu a biologie, což příkládá skutečnosti, že témata z neživé přírody se téměř nevyskytují (či pouze okrajově) v Biologické olympiádě. Samozřejmě, že často zmiňovaným faktorem byla i klesající motivace žáků po přijímacích řízeních na střední školy. Žáci často vědí, že jsou na danou školu přijatí, popřípadě se soustředí na předměty, které jsou pro jejich další studium klíčové. Za problém učitelé označili také chybějící pomůcky (3krát), které by usnadnily dodržet zásadu názornosti, protože některé poznatky nelze ověřit pokusem (např. z důvodu chybějících přírodnin, vybavení či omezení spojených s užitím chemických látek ve výuce), popřípadě chybí kvalitně zpracované geologické sbírky a modely, které by žákům mohly být prezentovány. V jednom případě se v odpovědích učitelů objevila zmínka o mezipředmětové návaznosti a chybějících znalostech z jiných předmětů, jak ilustruje následující výrok: „Chemie a fyzika jsou těžší předměty, které (žáci) nemají moc v oblibě a znalosti v nich obsažené jsou potřeba právě pro některá témata z geologie.“ (Respondent 24, přírodopis – pracovní výchova)

Geologie je kritickým místem i z pohledu učitelů a respondenti uvádějí, že je obtížné žáky motivovat a ukázat jim, že se jedná o zajímavé téma (14krát), jehož znalost je důležitá, protože poznatky z geologie výrazně vstupují do každodenního života. Kurikulum je však poměrně obsáhlé a žáci si musí osvojit velkým objem učiva (7krát) a zároveň učitel musí provádět výraznou didaktickou transformaci obsahu a snažit se o redukci faktografického obsahu výkladu. Učitelé přiznávali, že „často dochází z důvodu nedostatku času k redukování učiva na výčet minerálů a hornin, což je pro žáky

nezajímavé. Pro větší názornost a například praktické činnosti žáků je ale hodinová dotace nedostatečná.“ (Respondent 45, aprobace přírodopis – chemie) Čtyři učitelé přiznali, že sami mají někdy k této oblasti výuky přírodopisu, respektive biologie, vnitřní odpor a považují ho za neatraktivní a nezáživný. Systematická mineralogie i petrologie jsou obsahově náročné, učitel sám musí mít přehled a dobrou představivost, aby mohl poznatky žákům srozumitelným způsobem zprostředkovat. Stejný počet učitelů uvedl, že z jejich pohledu považují geologii za neatraktivní a nezáživný obor. Zmíněna byla i nedostatečná vybavenost pomůckami (4krát) a nízká metodická podpora (2krát). Zdůrazňovali zejména malý počet metodických materiálů či seminářů, kde by se seznámili se zajímavými přístupy k výuce vybraných témat geologie. Dále dodali, že problém mají s praktickým poznáváním minerálů či hornin, což lze ilustrovat následujícím výrokem: *„Poznávačka je vážně náročná – de facto je nereálná. Žáci si stejně zapamatují na vzorcích takové znaky, které však nesouvisí s jejich determinací. A upřímně řečeno, vždy se děším toho, že mi žáci donesou nějaké vlastní vzorky k určení.“* (Respondent 24, aprobace přírodopis – pracovní výchova).

Odpovědi vztahující se ke kritičnosti tohoto místa kurikula z *hlediska cílů* výuky se do jisté míry velmi shodovaly s předchozími výsledky. Učitelé zdůraznili, že by výuka měla být založena zejména na praktické manipulaci s přírodninami (8krát), ale nedostatečná hodinová dotace to neumožňuje. Dále učitelé dodávali, že není k dispozici dostatečný počet didaktických materiálů (3krát), které by konkrétní cíle výuky rozvíjely. Téměř minimálně jsou cíle formulovány tak, aby směřovaly k předání učiva atraktivní formou (3krát). Zajímavou odpověď uvedl jeden z učitelů ve vztahu k návaznosti učiva (celkem identifikováno 3krát), což může působit žákům problémy při dosahování vytyčených cílů, například v druhém pololetí: *„Žáky většinou nebaví samotný úvod do geologie, jenže tím poté nemají znalosti, které potřebují pro zvládnutí následujících témat (např. geologických dějů či geologické stavby České republiky). Navíc to vede k tomu, že se žáci učí většinou nárazově a bez znalosti souvislostí, takže poté nejsou schopni propojovat již probrané učivo s novými poznatky.“* (Respondent 47, aprobace přírodopis – chemie) Vzdělávací cíle se často vztahují pouze k osvojení si velkého objemu znalostí (1krát), což působí problém ve vztahu k výše uvedeným kategoriím, protože pak pro ně nebývá dostatečná časová dotace.

V dalších položkách byli učitelé dotazováni, jakým způsobem překonávají kritické místo ve své výuce, zda je napadají změny v uspořádání nebo realizaci výuky, které by pomohly tomu, aby nebylo uvedené místo problematickým, popřípadě jaké další podmínky by mohly pomoci překonat dané kritické místo. Ve vztahu ke způsobům překonávání kritického místa neuvádíme četnosti odpovědí, protože byly silně individuální a specifické.

Učitelé se různými způsoby snažili žáky motivovat či aktivizovat. Jeden z učitelů uvedl, že by „vyřadil například krystalografii z tematického plánu, protože se dle jeho názoru jedná o nevhodný obsah pro žáky základní školy, a raději se žáky diskutuje o zajímavostech a aktualitách v geologii jako oboru.“ (Respondent 7, aprobace přírodopis – chemie) Další z učitelů (Respondent 5, aprobace biologie – chemie) záměrně propojuje učivo s výukou chemie (např. rudy – suroviny pro chemickou výrobu, uhlí a ropa – zdroje uhlovodíků ad.) a snaží se vyučovat témata z přírodopisu a chemie v sobě blízkých blocích, což mu usnadnila i úprava školního vzdělávacího programu a tematických plánů. V odpovědích byla patrná snaha učitelů zařadit co nejvíce praktické činnosti žáků, zejména ve vztahu k ověřování si fyzikálních vlastností nerostů, dále vytvářet materiály vztahujících se k vybraným nerostům a horninám, provádění demonstračních pokusů apod. Část respondentů (18) u této položky nevedla žádnou odpověď.

Z hlediska návrhů na změny v uspořádání nebo realizaci výuky, které by mohly vést ke snížení problematičnosti tohoto kritického místa kurikula, se nejčastěji objevil názor na redukci objemu učiva a užití více aktivizačních metod výuky. Učitelé navrhovali i radikální řešení ve smyslu úplného vypuštění učiva geologie z výuky přírodopisu na základní škole. Jiný učitel navrhoval přesunutí určitých bloků učiva geologie jiných předmětů, například do fyziky (např. zdroje energie, krystalografické soustavy ad.), zeměpisu (např. vodstvo, pedologie, petrologie, počasí a podnebí aj.) a chemie (např. nerostné suroviny a jejich zpracování a následné využití v průmyslu). Detailnější pohled na návrhy respondentů uvádíme níže v tabulce 2.6.

Tabulka 2.6: Návrhy na změny v uspořádání nebo realizaci výuky geologie (N = 22)

	Četnost
Redukce množství učiva, popř. vyřadit z učiva přírodopisu na základní škole	6
Větší míra užití aktivizujících metod	6
Vytvoření více metodologických materiálů, organizování popularizačních seminářů	4
Větší míra praktických aktivit, zdůraznění využitelnosti poznatků a dovedností	3
Zvýšení časové dotace	2
Jiné (nezařaditelné do žádné z kategorií)	2
Zvýšit atraktivitu učiva, příklady z praxe, uvádění aktualit a zajímavostí	2
Využití multimédií a moderních technologií ve výuce	1
Lepší uchopení mezipředmětových vztahů	1

Zmínku o potřebě připravených metodických materiálů rozvedli učitelé u další položky, v níž vyjádřili zájem o semináře, které by prezentovaly rozmanité způsoby,

jak žákům učivo geologie přiblížit, včetně konkrétních ukázek a příkladů z praxe. Dále by přivítali více literatury, která by učiteli pomohla se nejen lépe zorientovat v problematice geologie jako vědního oboru, ale také by usnadnila didaktickou transformaci a prezentovala ověřené „know-how“, jak žákům učivo efektivně zprostředkovat.

2.2.1 Geologie v souvislostech kurikula

Kurikulum geologie procházelo v českém edukačním systému řadou reforem. V současné době je na základní škole učivo geologie situováno většinou do 9. ročníku, na gymnáziích se jedná o samostatný obor (RVP G, 2007), který je však integrován do biologie, geografie či environmentální výchovy (Holec, 2014). Integrace geologie do dalších předmětů je přístupem, který je často využíván i v kurikulu dalších evropských států (Fermeli et al., 2015).

Naši respondenti, vybraní učitelé z praxe, identifikovali oblasti učiva, která vykazují znaky kritických míst. Nejvíce byla zmiňována oblast geologie a její dílčí témata mineralogie a petrologie. Oblast neživé přírody se jeví jako problémová zejména z obsahové stránky (Vágnerová et al., 2018) a velkého množství odborných pojmů, které musí učitel vhodně transformovat na úroveň žáků a které si žáci musí osvojit (Holec, 2014; Rokos & Holec, 2019). Tato skutečnost nahrává stále přetrvávající deduktivní výuce a přístupu založeném na scientistickém paradigmatu (více Škoda & Doulík, 2009). Ačkoliv můžeme pozorovat akcent na podporování aktivního zapojení žáků do pozorování přírody a realizace pokusů, tak časová dispozice či nedostatečná materiální vybavenost může implementaci těchto aktivit znesnadňovat. Geologie se na školách potýká s nezájmem žáků, ale v některých případech i učitelů (Fermeli et al., 2015; White Wolf Consulting, 2010). Dostupné výzkumy se zaměřovaly na postoje žáků 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií k vybraným tématům z výuky přírodopisu, resp. biologie, a nejmenší obliba byla zjištěna právě v souvislosti s učivem o neživé přírodě (Vlčková & Kubiátko, 2014; Malcová & Janštová, 2018). Tento závěr potvrdila i studie realizovaná u slovenských žáků, kteří uvedli nejnižší oblíbenost v 8. ročníku, ve kterém je opět vyučována neživá příroda a ekologie (Prokop et al., 2007).

Učitelé zdůrazňovali, že je v některých případech obtížné žáky aktivizovat a motivovat. České strategické dokumenty vzdělávání zdůrazňují výuku, která bude pro žáky motivující a povede ke zvyšování jejich přírodovědné gramotnosti prostřednictvím efektivních metod, postupů a strategií (MŠMT, 2017; VÚP, 2007). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020) zdůrazňuje, že pro efektivní změny je potřeba snížit celkový objem učiva, což pro učitele vytvoří časový prostor pro implementaci metod a forem rozvíjejících hlubší poznání žáků,

upevnění již probrané látky, ale také individualizaci výuky. Zvláštní váha se přikládá rozvoji schopností, které žákovi umožní orientovat se ve světě a získat smysl pro odpovědnost k životnímu prostředí a komunikačním dovednostem, schopností pracovat s texty v různé podobě a řešit problémy, s čímž může souviset nejen pochopení souvislostí v učivu (Rokos & Holec, 2019; MŠMT, 2020). Zároveň je zamýšleno zvýšit míru výuky v mimoškolním prostředí, jelikož metody přímého studia přírody jsou klíčovou součástí výuky přírodopisu a biologie (Pavlasová, 2013; Chocholoušková & Hajerová Müllerová, 2019). Učivo geologie je velmi vhodné propojit s terénní výukou, avšak právě časová dotace delší vycházky znesnadňuje a náměty na terénní úlohy se příliš nevyskytují ani v učebnicích (Rokos & Holec, 2019). Na druhou stranu, praktické užití poznatků z geologie je možné demonstrovat například při krátkých vycházkách do okolí školy na obkladových materiálech budov, dlažbě a sochách (více např. Dvořáčková, n.d.).

Terénní cvičení, realizace pokusů, řešení problémových úloh jsou pro žáky důležité, umožňují jim rozvíjet jejich kritické a tvořivé myšlení, logické usuzování, spolupráci mezi žáky a zároveň spatřovat učivo geologie v širších souvislostech (Kočárek & Pavlíček, 1990). Aby bylo možné výuku takovým způsobem realizovat, tak musí mít učitelé k dispozici materiály, které jim poskytnou nejen odborné informace, ale i návody na didaktické uchopení vybraných témat. K naplnění zásady názornosti je potřeba zařadit pozorování a pokusy, při nichž žáci vyvozují vlastní závěry a formulují vlastní domněnky (Altmann, 1975; Řehák, 1967; Pavlasová, 2013).

Tato zjištění jsou úvodním krokem k druhé fázi našeho výzkumu, jelikož naším cílem je vytvořit soubor aktivit, které budou učivo geologie prezentovat odlišným způsobem než dostupné učebnice přírodopisu. Veškeré aktivity budou koncipovány do příručky, která bude představovat metodickou podporu pro učitele. Jejím cílem je zatraktivnit a zpřístupnit geologii žákům, ale také ukázat její důležitost v běžném životě. Obsahově vychází z dostupných učebnic přírodopisu zaměřených na učivo geologie (Fraus – Švecová & Matějka, 2017; SPN – Černík et al., 2016; Scientia – Cílek et al., 2000; Prodos – Faměra, Dančák & Kuras, 2017; Taktik – Žídková & Knůrová, 2019), ale informace uváděné v učebnicích jsou aktualizovány a i uspořádání učiva je odlišné, jelikož žáci postupují po jednotlivých geologických obdobích, což umožňuje dávat jednotlivé oblasti kurikula geologie do souvislostí a ve větší míře rozvíjet i mezipředmětové vztahy. Součástí příručky jsou předem připravené pracovní listy pro žáky, návrhy na jednoduché pokusy, náměty na exkurze či odkazy na vhodná ilustrující videa a odkazy na rozšiřující zdroje k jednotlivým tématům. Celá příručka může být využita pro celoroční projekt.

Jak je uvedeno v podkladové studii k plánovaným revizím rámcových vzdělávacích programů (viz Rokos & Holec, 2019), potenciální změny v oblasti vzdělávání o neživé přírodě jsou označovány odborníky z oblasti vzdělávání za nezbytné. Obecně se ve

vztahu k struktuře a pojetí rámcových vzdělávacích programů kritičtěji vyjadřovali vysokoškolští pedagogové, například konkrétně ve vztahu ke geologii označili současné kurikulum za její „zkázu“ (Rokos & Holec, 2019). Z řad pedagogů se objevil názor na redukci objemu učiva, případně přesun výuky geologie z 9. ročníku do 8. ročníku základní školy (Rokos & Holec, 2019). I v sekundárním vzdělávání je výuka geologických témat dle slov učitelů z praxe i vysokoškolských pedagogů problematická a její časová dotace není adekvátní (Rokos & Holec, 2019).

Oblast výuky geologie doznala výrazné změny v rámci revize zveřejněné v Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021). V rámci výuky na prvním stupni došlo k redukci v tematickém okruhu Rozmanitost přírody (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět), kde byl ve vztahu k učivu o neživé přírodě vyškrtnut následující očekávaný výstup (MŠMT, 2021, s. 79):

- *ČJS-5-4-06 stručně charakterizuje specifické přírodní jevy a z nich vyplývající rizika vzniku mimořádných událostí; v modelové situaci prokáže schopnost se účinně chránit*

V učivu přírodopisu na druhém stupni základní školy došlo k výraznějším obsahovým škrtům. Ve vzdělávacím obsahu tématu Neživá příroda byly vypuštěny následující očekávané výstupy (MŠMT, 2021, s. 79):

- *P-9-6-01 objasní vliv jednotlivých sfér Země na vznik a trvání života*
- *P-9-6-04 porovná význam půdotvorných činitelů pro vznik půdy, rozlišuje hlavní půdní typy a půdní druhy v naší přírodě*
- *P-9-6-05 rozlišuje jednotlivá geologická období podle charakteristických znaků*

Konkrétněji se jedná o vypuštění principů krystalografie, půdy a jejího významu pro společnost, výživu rostlin, její devastace a možností rekultivace, geologického vývoje a stavby území České republiky.

Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia se tato úprava netýkala, takže geologie zůstává nadále jako samostatný vzdělávací obor. Učivo je rozděleno do následujících vzdělávacích obsahů: Složení, struktura a vývoj Země; Geologické procesy v litosféře; Voda; Člověk a anorganická příroda (VÚP, 2007).

Tyto škrtky však není nutné vnímat jako negativní faktor, jelikož učitelé v našem šetření volali po redukci objemu učiva geologie a stejné podněty byly sledovány i v šetření doprovázejícím přípravu podkladové studie k revizi rámcových vzdělávacích programů (viz Rokos & Holec, 2019). Vypuštění určitých témat z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání také neznamená, že učitel nesmí dané téma zmínit a použít jej například jako dějovou linku pro svůj výklad. Podobně činíme i my v připravované příručce, kde geologická období užíváme jako pro-

středek pro seznámení s dílčími tématy a již zmíněnou dějovou linku případného dlouhodobějšího projektu, která žáky bude provázet učivem geologie.

2.3 Závěrem ke kritickým místům v obsahových okruzích zaměřených na učení o přírodě

Naše studie se zaměřila na učitele z praxe a jejich pohled na kritická místa ve výuce přírodovědy, přírodopisu a biologie. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že za nejkritičtější místo je považována výuka geologie. Z hlediska učiva považují dotazovaní učitelé za důvod kritičnosti výuky geologie příliš velký objem učiva, které je pro žáky navíc neatraktivní. Z hlediska samotného učitele označili respondenti za největší překážku obtížnou motivaci žáků a limitované možnosti pro atraktivní výuku geologických témat. Problémem je dle jejich názoru také skutečnost, že některé poznatky není možné ověřit pokusem, popřípadě k užití metod přímého studia nemají učitelé ve škole potřebné vybavení. Zmíněné limity často vedou k volbě nevhodných metod a forem výuky, což znesnadňuje motivaci žáků. Dalším problémem je neaktuálnost dat v učebnicích a chybějící náměty na jednoduché pokusy, kterými by bylo možné vybrané poznatky a jevy ilustrovat. Za tímto účelem je v současné době vytvářena příručka, která zohlední zjištěné překážky ve výuce geologie, bude obsahovat aktualizované informace a učivo bude žákům zprostředkováno v odlišném sledu než v tradičních učebnicích přírodopisu.

Identifikace kritických míst z pohledu učitelů z praxe přináší velmi zajímavé poznatky, které jsou využitelné při revizi kurikulárních dokumentů, přípravě didaktických materiálů, ale i zefektivnění pregraduální přípravy studentů učitelství na fakultách připravujících učitele. Z těchto důvodů je vhodné se na kritická místa zaměřit i v následujících studiích, popřípadě sledovat i místa dynamická a klíčová.

Literatura

Altmann, A. (1975). *Metody a zásady ve výuce biologii*. Praha: SPN.

Cílek, V., Matějka, D., Mikuláš, R., & Ziegler, V. (2000). *Přírodopis IV – pro 9. ročník základní školy*. Praha: Scientia, Pedagogické nakladatelství.

Černík, V., Martinec, Z., Vitek, J., & Vodová, V. (2016). *Přírodopis 9 – Geologie – Ekologie pro základní školy*. Praha: SPN.

Dvořáčková, S. (n.d.). *Geolog ve městě. Portál Škola BOV*. Dostupné z: http://home.pf.jcu.cz/~bov/download/BOV_uloha_0054.pdf

- Faměra, M., Dančák, M., & Kuras T. (2017). *Přírodopis 9 – Geologie – Ekologie*. Olomouc: Prodos.
- Fermeli, G., Meléndez Hevia, G., Koutsouveli, A., et al. (2015). Geoscience Teaching and Student Interest in Secondary Schools – Preliminary Results from an Interest Research in Greece, Spain and Italy. *Geoheritage*, 7, 13–24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12371-013-0094-4>
- Gunstone, R. (2015). *Encyclopedia of Science Education*. Cham: Springer.
- Holec, J. (2014). *Problematika geologického vzdělávání na základních školách a gymnáziích*. Portál RVP.cz. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18299/PROBLEMATIKA-GEOLOGICKEHO-VZDELAVANI-NA-ZAKLADNICH-SKOLACH-A-GYMNAZIICH.html/>
- Chocholoušková, Z., & Hajerová Müllerová, L. (2019). *Didaktika biologie ve vztahu mezi obecnou a oborovou didaktikou*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kočárek, E., & Pavlíček, V. (1990). *Úvod do všeobecné didaktiky geologie*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lichtner, H. – D. (2010). Lernen mit Basiskonzepten. In U. Spörhase & W. Ruppert (Eds.), *Biologie-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (s. 36–40). Berlin: Cornelsen.
- Malcová, K., & Janštová, V. (2018). Jak jsou hodnoceny jednotlivé obory biologie žáky 2. stupně ZŠ a nižšího gymnázia? *Biologie – chemie – zeměpis*, 27, 23–34.
- Mentlík, P., Slavík, J., & Coufalová, J. (2018). Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geovéd. *Arnica*, 8(1), 9–18.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- MŠMT. (2021). *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

- Pasch, M., et al. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Pavlasová, L. (2013). *Přehled didaktiky biologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Prokop, P., Prokop, M., & Tunnicliffe, S. D. (2007). Is biology boring? Student attitudes toward biology. *Journal of Biological Education*, 1, 36–39.
- Rokos, L., & Holec, J. (2019). *Podkladová studie k revizi rámcových vzdělávacích programů v oblasti vzdělávání o živé a neživé přírodě: Jak budeme učit přírodopis, biologii a geologii v příštích letech?* Praha: NÚV.
- Řehák, B. (1967). *Vyučování biologie (na základní devítileté škole a střední všeobecně vzdělávací škole)*. Praha: SPN.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(3), 24–44.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švecová, M., & Matějka, D. (2017). *Přírodopis 9 – nová generace*. Plzeň: Fraus.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, P., Benediktová, L., & Kohout, J. (2018). Kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ. *Arnica*, 8(1), 56–62.
- Vágnerová, P., Mergl, M., Benediktová, L., Kohout, J., et al. (2019). *Kritická místa kurikula přírodopisu na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Vlčková, J., & Kubiátko, M. (2014). Přírodopis v očích žáků ZŠ. *e-Pedagogium*, 1, 20–37.
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- White Wolf Consulting (2010). *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- Žídková, H., & Knůrová, K. (2019). *Hravý přírodopis 9*. Praha: Taktik International s.r.o.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Zeměpis a geografie

Michal STANĚK, Jiří RYPL, Lenka PODLEŠÁKOVÁ

Kapitola představuje výsledky dotazníkového šetření kritických míst za vzdělávací obor Zeměpis (Geografie), pojetí výuky charakterizuje v kurikulárních dokumentech a průběžných zprávách České školní inspekce. Vzhledem k výsledku dotazníkového šetření, z kterého jednoznačně vyplývá, že učitelé za zásadní kritické místo ve výuce zeměpisu považují určování zeměpisné polohy, byla do kapitoly zařazena vytvořená didaktická kazuistika na tuto problematiku pomocí metodiky 3A. Na základě výsledků dotazníkového šetření jsou předloženy návrhy na zlepšení i příklady dobré praxe. V závěru je diskutována možnost zavedení vzdělávací oblasti „Člověk, příroda a společnost“ pro oborový přesah geografie vzhledem k chystané revizi kurikulárních dokumentů (Strategie 2030+).

3.1 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst ve vzdělávacím oboru zeměpis (geografie)

Dotazníkové šetření na kritická místa ve výuce zeměpisu bylo realizováno na podzim v roce 2019. Dotazníkem bylo osloveno přibližně 100 respondentů a jednalo se většinou o osobní kontakty autorů textu. Převážná část oslovených v rámci dotazníkové šetření byla dříve studenty Katedry geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (KGE PF JU). Zbývající část oslovených byli spolužáci autorů, či učitelé z praxe, s kterými KGE PF JU dlouhodobě spolupracuje během všech druhů studentských praxí, které probíhají pod touto katedrou. Z celkového počtu oslovených respondentů se zpět vrátilo 19 vyplněných dotazníků, tj. přibližně 19 % všech oslovených.

Z 19 vyplněných dotazníků se vrátilo 13 od žen a 6 od mužů (tabulka 3.1), což odpovídá situaci v českém školství, kde převládají ženy. Co se týče délky praxe, průměrná délka praxe byla 9 let.

Po stránce oborové se vrátilo nejvíce dotazníků od kombinace zeměpis – přírodopis, a to 6 dotazníků. 4 dotazníky se vrátily od kombinace zeměpis – matematika a po

3 dotaznicích se vrátilo od kombinací zeměpis – společenské vědy, zeměpis – dějepis, zeměpis – tělesná výchova. Všichni účastníci dotazníkového šetření, vyučují své vystudované kombinace. Třetím předmětem, který je učiteli vyučován, je např. chemie, kterou vyučuje absolvent/ka kombinace zeměpis – přírodopis, dále např. informatika, kterou vyučuje absolvent/ka kombinace zeměpis – matematika anebo je vyučován jako třetí předmět praktická výuka, která je vyučována ženou.

Tabulka 3.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula zeměpisu a geografie

Pohlaví		Stupeň školy			Věk				Délka praxe			
Ženy	Muži	ZŠ	SŠ	M	Mod	Med	SD	M	Mod	Med	SD	
13	6	16	3	33,32	27	30	9,54	9,05	3	6	9,37	

Tabulka 3.2: Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni ZŠ a geografie na SŠ

Kritická místa zeměpisu na 2. stupni ZŠ a geografie na SŠ			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Práce s atlasem	15	78,9	1,87	3,00	2,07	3,53
Určování zeměpisné polohy	13	68,4	1,77	3,00	2,00	2,77
Geomorfologické procesy	7	36,8	2,71	3,14	2,43	3,00
Globální problémy lidstva	7	36,8	2,57	2,86	2,29	2,71

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

3.2 Pojetí výuky geografie – postavení zeměpisu v rámcových vzdělávacích programech

Vzdělávací obor Zeměpis (Geografie) je v rámci RVP ZV (MŠMT, 2017) součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda z důvodu zachování celistvosti předmětu.

Svůj přírodovědný charakter sdílí s dalšími vzdělávacími obory Fyzika, Chemie a Přírodopis. Společně poskytují žákům prostředky a metody pro hlubší porozumění přírodním systémům, procesům a jejich zákonitostem, včetně souvislostí mezi činnostmi lidí a stavem přírodního i životního prostředí. Socioekonomický aspekt geografie je respektován pod vzdělávacím obsahem Společenské a hospodářské prostředí, který přesahuje do vzdělávací oblasti Člověk a společnost – ta zahrnuje vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Přírodovědné a společenskovední poznání tedy není propojeno specifickou vzdělávací oblastí oproti 1. stupni základní školy, tzn. Člověk a jeho svět. Navazující RVP G pokrývá oborový záběr geografie v kategoriích přírodního, sociálního a životního prostředí.

3.2.1 Charakter výuky zeměpisu nejen ve výsledcích šetření České školní inspekce

Charakter a výsledky geografického vzdělávání jsou nejvýrazněji ovlivňovány profesními kvalitami učitelů, resp. jejich vztahem k předmětu zeměpis, schopnostmi reflektovat proměny vzdělávacích priorit a současně snahou promítnout tyto standardy do vlastní výuky. (Pešková et al., 2018) Nutným „odrazovým můstkem“ učitele je seznámení se školním vzdělávacím programem a jeho případné úpravy. V dřívějších průzkumech byla zjištěna nízká ochota a motivace učitelů zapojit se do takových úprav; téměř polovina respondentů (47 %) nepovažovala tvorbu ŠVP (v době jeho vzniku) za užitečnou. (Řezníčková & Marada, 2011)³

Dalším hlediskem je aprobovanost učitelů zeměpisu. Detailní přehled personálního zajištění výuky přírodovědných předmětů na základních a středních školách poskytl mimořádné šetření MŠMT zachycující stav k 1. lednu 2019. Šetření ukázalo na hlubší problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů na 2. stupni ZŠ. Aprobovanost výuky přírodovědných předmětů na ZŠ se jako nejnižší ukázala nejenom u fyziky (72 %) a právě i u zeměpisu (77,4 %). Ze zprávy dále vyplývají velké regionální rozdíly na krajské úrovni. Úvazky z pohledu aprobovanosti zeměpisu byly vykázány nejnižší v krajích Pardubickém (68,2 %), Karlovarském (69 %), Středočeském (70,6 %) a Jihočeském (71 %); oproti tomu lepších výsledků dosáhly všechny moravské kraje (přes 80 %). Šetření neuvádí hlubší analýzu a odůvodnění. Hodnoty mohou předurčovat menší zájem učitelů bez vystudovaného učitelství vyučovaného oboru (avšak jinak formálně kvalifikovaní) o daný vzdělávací

³ Šetření PČF UK (2005) monitorovalo stav a změny koncepce výuky zeměpisu (preferovaná témata, dovednosti žáků, metody výuky, způsob hodnocení aj.) i širší podmínky, za kterých výuka probíhá (počet vyučovacích hodin, aprobační učitelů a jejich vztah k reformě aj.). Elektronickým způsobem byly požádány všechny základní a střední školy v Česku o anonymní vyplnění jednoho on-line dotazníku za školu. Celkem bylo získáno 581 odpovědí, kvůli nízké návratnosti odpovědí ze středních škol, analyzovány byly pouze výsledky za 405 ZŠ (15 % míra návratnosti).

obor, a tím i jejich výuka může méně přispívat k rozvoji přírodovědné gramotnosti (Maršíková & Jelen, 2019).

Autoři příspěvku následně vycházejí z aktuální tematické zprávy České školní inspekce *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019*. Cílem této tematické zprávy je prezentovat hlavní zjištění hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků, přičemž úroveň přírodovědné gramotnosti žáků byla posuzována na 2. stupni základních škol, konkrétně na výběrovém souboru žáků 8. ročníku základní školy (a žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií).

V rámci své hospitační činnosti a při výběrovém zjišťování dosažené úrovně gramotností žáků využívá ČŠI následující definici přírodovědné gramotnosti: „*Přírodovědná gramotnost je způsobilost využívat přírodovědné poznání, klást relevantní otázky a na základě získaných faktů vyvozovat závěry vedoucí k porozumění přírodním jevům a usnadňující odpovědné rozhodování a jednání.*“ (ČŠI, 2020)

Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019 (podle ČŠI, 2020)⁴:

- Významnými diferencujícími faktory dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků se ukázaly být např. socioekonomická charakteristika lokality školy nebo obliba školy ze strany žáků.
- Ukazují se značné problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů především na 2. stupni ZŠ a rovněž rizika spojená s vysokým průměrným věkem učitelů přírodovědných předmětů. Faktor aprobovanosti učitele přitom vykázal pozitivní vztah k lepším charakteristikám průběhu výuky přírodovědných předmětů.

Přírodopis, zeměpis a chemii přibližně polovina žáků charakterizovala jako zajímavý předmět, v němž se dozívají informace, kterým rozumí. Nejčastěji by žáci uvítali více prakticky orientovanou výuku (52 % žáků), snížení objemu probíraného učiva tak, aby stihli všemu porozumět (33 %) a posílení formativního hodnocení (22 %). Vyučovací hodiny učitelů aprobovaných pro daný přírodovědný předmět charakterizuje výrazně lepší organizace, pracovní atmosféra, interakce a vyšší aktivita žáků či jejich kvalitnější hodnocení. Z dlouhodobého hlediska však

⁴ Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků 2. stupně základních škol byla hodnocena v rámci výběrového zjišťování dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti žáků, a to testovou formou realizovanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Výběrového zjišťování se účastnili žáci 8. ročníku vybraného vzorku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Zpracované výsledky elektronického dotazování žáků zahrnují odpovědi celkem 11 037 žáků.

hospitační záznamy ČŠI nejčastěji poukazují na nepodnětnou pracovní atmosféru, dominanci frontální výuky s převažující rolí učitele, úlohy sledující především paměťovou reprodukci poznatků. Problémově a badatelsky orientovaná výuka zeměpisu založená na regionálním základě v Česku nepřevládá, situace je tedy odlišná od západoevropského a amerického školství (Řezníčková, 2019).

Dalšími problémy jsou: nerozlišování rozdílů mezi znalostmi a dovednostmi, zaměňování procvičování dovedností s jejich ověřováním, demonstrování dovedností samotnými učiteli namísto žáků. Úprava výběru a struktury požadovaných dovedností žáků bude součástí revize rámcových vzdělávacích programů. Je nutné, aby obtížnost rozvíjených dovedností nadále refleктоvala příslušný stupeň vzdělávání. Dílčí aspekty budou více rozvedeny v analýze konkrétních kritických míst. Král (2015) ve svém výzkumu analyzuje zahraniční kurikulární dokumenty se záměrem zjistit, jakým způsobem je geoinformatická problematika dovedností prezentována ve středoškolském kurikulu. Autor ve své práci dochází k závěru, že s procvičováním určitých geoinformatických dovedností⁵ ve výuce zeměpisu/geografie by se mělo začít již na 2. stupni základní školy. Důležité však je, aby žáci vždy věděli, proč dané operace provádějí a jakou mají spojitost s geografii (Král, 2015).

Učitelé v již zmíněných průzkumech požadují zvýšení rozsahu výuky přírodovědných předmětů. Hodinová dotace výuky zeměpisu není v jednotlivých ročnících základní školy rovnoměrná, dle výzkumu Řezníčkové a Marady (2011) se snížil počet hodin zeměpisu u necelé třetiny (27 %) zapojených základních škol. Podstatná je též skladba a souslednost tematických celků zeměpisu. Způsob řazení geografických vzdělávacích obsahů zůstal přibližně takový, jaký byl před zavedením RVP. Řezníčková a Marada dále uvádí, že obsahy týkající se humánní geografie a také regionální geografie Česka jsou z hlediska časové dotace upozadovány – humánní geografii věnují učitelé nejméně času.

Z rozhovorů při komplexní inspekční činnosti (2019) ohledně zlepšení naplňování vzdělávacích cílů by učitelé ZŠ nejvíce uvítali změnu přístupu žáků k danému předmětu. Jen relativně málo učitelů přírodovědných předmětů (u zeměpisu pouze 11 %) nebylo spokojeno s materiálně-technickým zabezpečením výuky. Za nejčastější nedostatek ředitelé označili chybějící odbornou učebnu pro danou výuku, z vybavení pak přístroje pro měření a pozorování (více ČŠI, 2019).

⁵ Za geoinformatické dovednosti autor považuje pozorovatelné a kontrolovatelné činnosti studentů, které se týkají geoinformatiky. Jedná se nejen o práci s GIS (geografické informační systémy), ale i s produkty dálkového průzkumu Země (DPZ) nebo terénních měření s GPS (globální polohové systémy).

3.2.2 Postavení výuky zeměpisu v kurikulárních dokumentech

Školní vzdělávací programy základních škol (ŠVP) vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je svým vzdělávacím obsahem závazný. Vzhledem k principům vzdělávací politiky ČR se rozvržení učiva i časová dotace hodin zeměpisu mohou napříč různými školami lišit.

Samotné identifikaci kritických míst předchází vymezení vzdělávacího obsahu výuky zeměpisu na 2. stupni základních škol, resp. přehled tematických celků a dílčích témat zeměpisu.

Tabulka 3.3: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie)

<p>GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • komunikační geografický a kartografický jazyk; • geografická kartografie a topografie.
<p>PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Země jako vesmírné těleso; • krajinná sféra; • systém přírodní sféry na planetární úrovni; • systém přírodní sféry na regionální úrovni.
<p>REGIONY SVĚTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • světadíly, oceány, makroregiony světa; • modelové regiony světa.
<p>SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> • obyvatelstvo světa; • globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; • světové hospodářství; • regionální společenské, politické a hospodářské útvary;
<p>ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> • krajina; • vztah přírody a společnosti.
<p>ČESKÁ REPUBLIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> • místní region; • Česká republika; • regiony České republiky.
<p>TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKA, PRAXE A APLIKACE</p> <ul style="list-style-type: none"> • cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografické exkurze; • ochrana člověka při ohrožení zdraví a života.

3.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření kritických míst zeměpisu (geografie)

Z obecného pohledu jsou kritická místa zeměpisu velmi často identifikována v duplikaci učiva s dalšími předměty (nejčastěji přírodopisem, fyzikou a matematikou). Geografie jako věda využívá multidisciplinární kooperace, což dokládá mezipředmětový rozměr předmětu zeměpis. Hledání průřezových souvisejících témat a využití transdisciplinarity umožňuje návaznost zeměpisu na tyto předměty (Slavík a kol., 2017). Dále jsou zmiňovány nedostatečné znalosti, resp. neschopnost propojení znalostí z ostatních oborů a s tím související selekce učiva – někteří žáci mají problém dát do souvislostí informace ke konkrétnímu tématu z odlišných vzdělávacích oborů. Obtížná syntéza základních informací znesnadňuje učitelům přípravu učebních úloh podporujících kritické myšlení žáků ve vyšších cílech Bloomovy taxonomie. Slabé mezioborové vazby s jinými předměty lze doložit např. chybějícími znalostmi o roli vegetace v krajině z hlediska distribuce sluneční energie a koloběhu vody – na tato mezioborová témata zeměpisu, přírodopisu a fyziky upozorňuje např. (Ryplová & Pokorný, 2019).

Tabulka 3.4: Identifikace kritických míst v zeměpisu (geografii) pod příslušnými tematickými celky

Kartografie a topografie	Určování zeměpisné polohy	Zeměpisné souřadnice	Světové strany
	Práce s mapou/atlasem	Orientace na mapě	
		Měřítko mapy	Poměr vzdáleností
Přírodní obraz Země	Určování času na Zemi	Časová pásma	Pohyby Země
	Vnitřní přírodní činitelé	Krajinná sféra	Vznik zemské kůry, vrásnění a kerná činnost
	Rozlišení klimatických pásů a biotů světa		Šířková stupňovitost
Regiony světa	Politická mapa dnešního světa	Problémové oblasti dnešního světa	Globální problémy a konflikty ve světě
Společenské a hospodářské prostředí		Světové hospodářství	
		Mezinárodní migrace	
Česká republika	Přírodní poměry ČR	Systém geomorfologických jednotek	
	Místní region	Terénní výuka	

U několika respondentů nebylo identifikováno kritické místo z hlediska učiva / žáka / učitele či výuky jednoznačně zacíleno. V těchto případech se jednalo

o obtížnost učiva, abstraktnost některých témat (požadavky na představivost žáků), komplexnost a množství informací, časovou náročnost na upevnění získaných dovedností, složitost vysvětlování a spojování geografických souvislostí.

Výstupem projektu (Didaktika – Člověk a příroda A) Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni se stala monografie *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy* (Pluháčková a kol., 2019). Publikace pojednává o kritických místech vyskytujících se ve výuce zeměpisu 6. ročníku ZŠ. Autorský kolektiv s 24 učiteli z celé ČR metodicky zjišťoval jednotlivá kritická místa, jejich příčiny a možnosti jejich překonání. Praktickým výstupem pro učitele jsou výukové moduly, které překlenují nejkritičtější místa (Mapy, Zeměpisné souřadnice, Časová pásma, Cirkulace v atmosféře, Litosférické desky a jejich pohyby), jejichž funkčnost byla učiteli ověřena v praxi. Prezentovaná kritická místa jsou identifikována rovněž v dotazníkovém šetření projektu IPUP.

Nejčtetnějším kritickým místem učiva zeměpisu 2. stupně ZŠ v dotazníkovém šetření byla problematika určování zeměpisné polohy.

Mezi návrhy učitelů pro uspořádání a realizaci výuky se objevuje přesun tohoto učiva do 2. pololetí 6. ročníku (nebo dokonce vyššího ročníku), což by údajně mohlo pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým. Protiargumentem je návaznost dalších témat a posloupnost učiva – získání této dovednosti je nezbytné pro další práci s mapou. Autoři příspěvku nedoporučují přesouvat problematiku určování zeměpisné polohy v tematických plánech do vyššího ročníku. Ze zkušenosti učitelů vyplývá, že se žáci připravují na práci s atlasem či mapou již na nižším stupni ZŠ (v předmětech typu prvouka nebo např. vlastivěda) a tuto kartografickou nadstavbu postupně zvládnou.

Tabulka 3.5: Kritické místo určování zeměpisné polohy (reprezentativní výběr odpovědí) (zeměpis, geografie)

Z hlediska učiva:	Z hlediska žáka:	Z hlediska učitele:	Z hlediska výuky:	Změny a řešení k překonání kritického místa:
Mezipředmětové vztahy – návaznost na matematiku	Náročnost učiva – prostorová představivost	Důkladná příprava – provázanost teorie a praxe ve výuce	Volba dílčích (a nejprve jednodušších) cílů vedoucích postupně k požadované dovednosti	S vědomím toho, že někteří žáci pochopí principy určování zeměpisné polohy až v pozdějším ročníku (resp. starším věku)

Z hlediska učiva:	Z hlediska žáka:	Z hlediska učitele:	Z hlediska výuky:	Změny a řešení k překonání kritického místa:
Poměrně abstraktní a složité pro žáky 6. třídy	Příliš abstraktní, složité a nezajímavé	Při praktickém provádění potřebuje pomoci mnoho žáků najednou a je velmi těžké to stíhat	Kompetence k řešení problémů, k učení a pracovní; nemusí být na osvojení dostatek času	Věnuji mu několik vyučovacích hodin; jejich počet stanovuji pro každou třídu zvlášť podle jejich schopností
Učivo je jednoduché, přehledné	Mají problém se zapamatováním, kde jsou rovnoběžky a kde poledníky; obrovskou komplikací špatná orientace v mapě (Z-V) a následné vyhledávání konkrétního místa dle přesně daných souřadnic	Může se stát, že nebude mít sílu na neustále opakování a učivo přejde, bez praktické činnosti, jako je vyhledávání v mapě pomocí souřadnic	Cílem výuky je často, aby žáci pochopili, jak fungují navigace, ale když nebudou mít praktické znalosti, nebudou vědět, kde je šířka/délka, tak vlastně tento cíl nebude naplněn	Osobně na toto téma dělám doučování – přijde, kdo chce (někdy totiž dorazí i ti, kteří to chápou, ale baví je vyhledávat a případně vysvětlují spolužákům, kteří si nevědí rady)
Nedostatek času pro práci s atlasem, chybí vazba na kartézskou soustavu souřadnic v matematice	Neporozumění rozdílu zeměpisná délka a šířka, nezájem žáků	Nedostatek času	Neupevnění získaných dovedností	Motivační zařazení do praktického života, spojitost s matematikou
Problémové určování světových stran, nezávládnutá orientace v zeměpisném atlasu	Abstraktní, těžko představitelné pojmy	Opomíjená práce s atlasem na 1. stupni, malá časová dotace pro dané téma	Následná orientace v mapě, návaznost v regionálním zeměpisu	Názorné pomůcky – glóbus, buzola, Google Earth, GPS

3.4 Určování zeměpisné polohy – kritické místo ve výuce zeměpisu (geografie)

Pro vytvoření didaktické kazuistiky pomocí metodiky 3A byla vybrána práce s atlasem v rámci tématu určování zeměpisné polohy. Na toto téma byla vypracována didaktická kazuistika, která učitelům poskytuje lepší možnost implementovat práci s atlasem do hodin zeměpisu na 2. stupni základních škol. Pro výuku určování zeměpisné polohy navrhuje případné změny, které vedou k lepšímu překonání

tohoto kritického místa. Cílem didaktické kazuistiky bylo ukázat žákům, jak pracovat s atlasem při vyhledávání informací, jak efektivně využívat data, která v něm lze nalézt a jak je dále využít. Při řešení dané problematiky byla nejdříve potřeba stabilizace a upevnění získaných dovedností nejen na straně studentů, ale i na straně pedagogů tak, aby žáci byli schopni využít celý potenciál atlasu k řešení zadaných úloh a pracovat s ním nezávisle na učiteli, který jim poskytuje prostor pro vyhledávání informací a aktivně se snaží práci s ním včlenit do výuky.

3.4.1 Anotace – oborový kontext výukové situace

Jelikož žáci byli již seznámeni s tím, jak mají s atlasem pracovat během předchozích vyučovacích hodin a na základní škole, kde výzkum probíhal a není pro toto téma vymezena samostatná vyučovací hodina, bylo toto učivo zkoumáno v rámci učiva určování zeměpisné polohy, které je také kritickým místem a kde je zapotřebí mapy a atlas aktivně využívat.

Práce s atlasem (celkově práce s mapou, vyhledávání v ní a využití dat, které mapové dílo obsahuje) je v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) (MŠMT, 2017, s. 75–76) zařazena před „Vesmír a postavení Země ve vesmíru“, na které navazuje další již zmíněné kritické místo, kterým je „Určování zeměpisné polohy“. Název tohoto bloku zní „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“. Žáci by se v něm měli naučit práci s atlasem hned po přechodu z 1. stupně na 2. stupeň, tedy na začátku 6. třídy, jelikož je zařazen jako úplně první. Po probrání látky týkající se kartografie by měli být schopni používat a rozumět základní topografické a geografické terminologii. Zvládnout by měli také organizaci a zhodnocení dat, která mají dostupná v různých kartografických produktech a elaborátech a celkově se orientovat v mapách. Při vyučování je doporučeno představit žákům obecně využívané geografické, topografické a kartografické pojmy, základní topografické prvky, důležité body nebo hlavní kartografické produkty, jako je plán mapy, jazyk mapy, mapové symboly, značky a vysvětlivky, se kterými se mohou setkat (MŠMT, 2017). V neposlední řadě je vhodné zmínit také zdroje dat, které jsou v posledních letech velice důležité, jelikož mnoho informací lze nalézt také na internetu. V době online výuky, kdy si žáci mnoho informací hledají na různých nedůvěryhodných internetových stránkách je důležité je naučit, že právě zdroj dat nemusí být vždy hodnověrný a informace obsažené na dané internetové stránce nemusí být správné. V dalším bodě RVP poté následuje učivo, které se již zabývá určováním zeměpisné polohy a pojmy s tím spojenými.

Tímto způsobem je práce s mapou rozvrhnutá v RVP, ovšem na mnoha základních školách je tento blok na začátku 6. třídy vynechán a přechází se přímo na téma

– vesmír a postavení Země ve vesmíru. Úvodní kapitola, která se věnuje atlasu a mapám se tedy přechází úplně, nebo jsou žákům atlasy jen krátce představeny v rámci jiného tématu. Žáci poté nemají šanci si atlas pořádně projít, nevědí, jak v něm mají účelně hledat a jaké v něm mohou nalézt informace. Neumí tedy naplno využít jeho potenciál a aplikovat získané informace v praxi. Většina učitelů v dotazníkovém šetření uvádí, že na práci a věnování se atlasu není v hodinách dostatek času, proto tedy rovnou začínají vyučovat vesmír a postavení Země ve vesmíru. Důležité je si ale uvědomit, že základním předpokladem ke zvládnutí časového harmonogramu a cíle výuky je, že žák dostatečně pochopí základní principy při hledání informací v atlasu a dokáže je následně využívat. Vynechání práce s atlasem na úplném začátku vyučování je možné shledat i v ŠVP ZŠ Máj I. Zde je učivo „Glóbus a mapy“ koncipováno do 6. ročníku a zařazeno až za vesmír a postavení Země ve vesmíru. Po probrání této látky by měl dle školy žák zvládnout ucelenou práci s atlasem, mapou i glóbem. Předpokládá se, že bude znát různé druhy map, zvládne se orientovat dle světových stran a dokáže se orientovat ve výškopisu a polohopisu na mapách (ŠVP ZŠ Máj I., nedatováno).

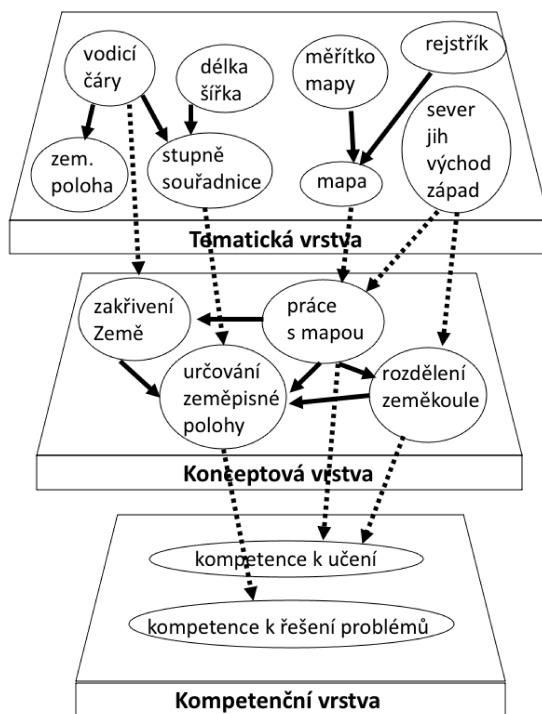
Jedním z dalších kritických míst, které bylo na základě dotazníkového šetření uváděno učiteli nejčastěji (a které výrazně souvisí s orientací v atlasu) je určování polohy na Zemi. Právě v rámci tohoto tématu byla pro účely výzkumu sledována práce s mapou. Tato dvě téma se v RVP nacházejí ve stejném bloku a v očekávaných výstupech se spolu prolínají. Ovšem na rozdíl od kartografie, ke které jsou zde jasně vypsány výstupy, k určování zeměpisné polohy se vztahuje pouze pár ne zcela přesných pojmů, jako je například zvládnutí prostorového vnímání nebo rozeznávání hranic v krajině. Oproti tomu je v doporučeném učivu jasně definované, jaké pojmy má výuka obsahovat a co vše by mělo být zmíněno (MŠMT, 2017). V ŠVP ZŠ Máj I. je téma zeměpisná síť a souřadnice rozpoloženo těsně za prací s mapou, tato dvě témata jsou zde tedy spolu těsně spjata, stejně jako je tomu v RVP. Je zde ale více rozepsáno, jaké poznatky by měl žák ve výuce, která se věnuje určování zeměpisné polohy, získat. Těmi je například objasnění pojmů poledník, rovník, rovnoběžka apod. Také by měl zvládnout využít zeměpisnou síť k určení geografické polohy a ovládat práci se souřadnicemi (ŠVP ZŠ Máj I., nedatováno).

Je ovšem nutné podotknout, že práce s atlasem by se neměla vztahovat jen na určité časové období a jeden určitý blok, jelikož se jedná se o komplexní soubor dovedností a schopností žáka vypořádat se v hodinách zeměpisu s úlohami, při kterých je zapotřebí jeho využití. Jelikož lze ale v atlasu nalézt obsáhlé množství informací, které se vztahují téměř ke všem vyučovaným tématům, měl by žák zvládat práci s ním v průběhu celé výuky na 2. stupni ZŠ. Jestliže nenastávají problémy při využívání atlasu, průběh výuky je plynulejší a učitel má možnost využít lépe a efektivněji časový harmonogram. Uvědomění si tohoto faktu lze pozorovat v ŠVP

ZŠ Máj I. Na konci každého tematického celku je zde přidáno téma „praktický zeměpis“, který vždy obsahuje výstupy – práci s atlasem, tematickými mapami a orientaci v přírodě (ŠVP ZŠ Máj I., nedatováno).

3.4.2 Analýza – strukturace obsahu a popis výuky

K představení analýzy výukové situace byl vytvořen konceptový diagram představující model hloubkové struktury výuky. Toto schéma je složeno ze tří základních vrstev – tematická, konceptová a kompetenční vrstva. Slouží ke znázornění vztahů důležitých didaktických prvků a složek výuky. V konceptovém diagramu lze shledat také pospolitost výukových obsahů, cíle výuky a mikrostrategie, které učitel při výuce využívá (Janík a kol., 2013).



Obrázek 3.1: Konceptový diagram – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)

V tematické vrstvě jsou zahrnuty pojmy důležité pro uvědomění si základních východisek vyučovaného tématu. Jedná se o základ, díky kterému jsou studenti vtaženi do problematiky. Mimo jiné obsahuje také pojmy, se kterými se žáci setkají v běžném životě a jsou jim známé. Pro postup do konceptové vrstvy je nutné, aby studenti tyto pojmy znali, ovládali a dokázali je uvádět do souvislostí,

poněvadž bez těchto vědomostí a schopností není možné plynule postupovat ve vyučovacím procesu. V konceptové vrstvě se nachází činnosti, při kterých jsou využívány znalosti z tematické vrstvy. Tyto znalosti jsou zde aplikovány pro pochopení základních principů práce s mapou a určování zeměpisné polohy, nebo například při rozdělování zeměkoule na dvě poloviny. K těmto činnostem jsou již vyžadovány specifické zkušenosti a dovednosti, které pro žáky nejsou zcela přirozené a získají je od vyučujícího. V kompetenční vrstvě se nachází dílčí cíle výuky a zobrazení klíčových kompetencí, které by měli být rozvíjeny plynulým průchodem předchozími vrstvami. Jedná se především o kompetence k učení, které byly rozvíjeny v první polovině hodiny, kdy při řešení úloh žákům pomáhal učitel. Dále se jedná o kompetence k řešení úkolů, které byly rozvíjeny při samostatné práci (Janík a kol., 2013).

Na začátku vyučování proběhl ve třídě krátký brainstorming, jehož moderátorem byl vyučující. Ten žákům pokládal otázky vztahující se k mapám a k určování zeměpisné polohy. Otázky byly typu: co je to mapa, k čemu mapu potřebujeme a jak ji lze využít v běžném životě, dále pak jaké jsou světové strany a zda je žáci umí ukázat na mapě. Následně vyučující žákům ukázal glóbus a zeptal se jich, k čemu si myslí, že slouží. Očividně to již v předchozích hodinách slyšeli, protože ihned přišla reakce od bystřejší žákyně, která pronesla „zmenšený obraz Země“. Tato definice ve skutečnosti platí spíše pro mapu, ale dala by se také uznat. Na glóbu byl poté představen rovník a poledník. Následně se měli v atlase podívat, kudy prochází a na jaké polokoule rozdělují naši Zemi. Další otázka již více podněcovala samostatné uvažování žáků a zněla: jak byste vysvětlili kamarádovi, který zná pouze pojmy „na sever od rovníku, na jih od rovníku a na západ od poledníku, na východ od poledníku“, kde se právě teď nacházíte. Odpovědi žáků byly různé, často ve výkřících zaznělo „nahore od rovníku, nahore od poledníku, dole od poledníku“, přičemž jim byly opět připomenuty fráze, které kamarád zná a že podle žádných jiných nepozná, kde se nachází. Po tomto cvičení bylo patrné, že se žáci dostatečně neorientují ve světových stranách a nevědí, kde se jaké strany nacházejí (proto je také nechtějí používat při popisu). Bylo tedy nutné světové strany opět připomenout a zopakovat, tím se ale vyčerpalo dalších cca 5 minut z hodiny.

Paní učitelka tedy znovu zopakovala světové strany a napsala je raději ještě na tabuli, aby si je žáci mohli kdykoli připomenout. Dále připomněla, co jednotlivé pojmy související s určováním zeměpisné polohy znamenají a snažila se je dětem přiblížit připodobněním k pohádkovým postavám „dlouhý, široký a bystrozraký“, kdy délka = dlouhý = jsou to ty vodící čáry na mapě, které jsou dlouhé a vedou odshora dolů. Široký = šířka = jsou to ty vodící čáry na mapě, které ukazují šířku Země a nakonec souřadnice = bystrozraký = dokáže najít a určit kterýkoli bod na Zemi. Toto připodobnění pomohlo a dle reakcí žáků mohlo vyučování pokračovat.

V hlavní části hodiny následovalo vysvětlení, jak si mapu nastavit, když v ní hledají a byla objasněna problematika zakřivení Země, se kterou žáci (zejména v nižších ročnících) mají velmi často obtíže. Poněvadž je toto téma vcelku složité a pro některé žáky abstraktní, je zapotřebí, aby si probíranou látku ihned upevnili. K tomu měla sloužit skupinová práce, ve které se žáci zformovali do skupin po čtyřech (tři v lavici přibrali ještě jednoho) a dostali papírek, na kterém byly napsány 4 pojmy a k nim přiřazené rámečky. Do těch měli dopsat, na kterých polokoulích se uvedené místo nachází z hlediska šířky a délky. Každý ze žáků si vybral jeden pojem a měl za úkol určit, kde se nachází. Ve skupince si mohli samozřejmě radit a pomáhat.

Během této aktivity vyučující procházela mezi lavicemi a snažila se pomáhat žákům, kteří si nevěděli rady. Pokud bylo potřeba, ještě vysvětlovala postup při hledání a určování polokoule. Jakmile byla skupina hotová, měla složit papírky zpět dohromady a přihlásit se. Hodina pokračovala dále a přecházelo se již k těžší látce. Aby žáci pochopili, jak mají vyhledávat pomocí souřadnic, bylo vysvětleno, kde v mapě naleznou stupně, které potřebují k zápisu, jak funguje zakřivení Země a následně byl na tabuli předveden názorný příklad. K tomu byla využita také nástěnná mapa s vyobrazením zeměkoule. Ta je podobná té, kterou mají žáci v atlasech.

Závěr hodiny byl věnován skupinové práci, ve které měli žáci hledat v atlase body podle souřadnic, které vyučující napsala na tabuli. Pokud žáci místo našli, přihlásili se a vyčkávali na příchod učitelky, která zkontrolovala, zda ukazují na správný bod v atlase. Pokud žák uspěl, dostal malé plus (pro větší motivaci zapojit se do samostatné práce). Poté se cvičení opakovalo, jen opačným způsobem, kdy na tabuli byl napsán určitý bod a žáci měli za úkol napsat na papírek jeho souřadnice. Toto cvičení probíhalo déle, jelikož měli studenti v souřadnicích často chyby a museli je opravit, pokud chtěli dostat plus. Do samostatné práce se (nejspíše díky motivaci v podobě přilepšení známky) zapojili téměř všichni žáci a i ti, kterým toto téma dělalo problém celou hodinu, se snažili najít alespoň jeden bod. Po tomto cvičení následovalo krátké zhodnocení hodiny, kdy učitelka kladla otázky například: „co jsme se dnes dozvěděli, k čemu nám slouží souřadnice, na jaké poloviny rozdělujeme zeměkouli, jak musí být nastavená mapa, když v ní hledáme“.

Pro účely výzkumu a také ke zjištění, jak žáci danou látku pochopili, měl být v další vyučovací hodině zadán test na téma určování zeměpisné polohy, ale vzhledem k uzavření škol byl tento test žáky vyplněn online. Jelikož výuka online nedokáže nahradit prezenční výuku a vyžadování aktivity po žácích je mnohokrát velmi těžký úkol, odevzdalo (pod příslibem malého plus nebo známky s menší hodnotou) vyplněný test 12 žáků. Po dohodě s uvádějícím vyučujícím, který si přál, aby test nebyl příliš obsáhlý a aby k němu byly přidány ještě úlohy na určování času na Zemi (jelikož toto téma probírali v online hodinách a rovnou by si jej tedy také

vyzkoušeli) se v testu tedy nacházelo 5 otázek prověřující základní znalosti práce s mapou a určování zeměpisné polohy. Test byl zhotoven přes platformu Google Forms, která umožňuje vytváření formulářů, které je možné sdílet přes odkaz. Žáci vyplňují otázky rovnou do připravené formy a odesílají je zpět učiteli. Ten má následně k dispozici různé grafy či automaticky generované tabulky v Excelu, ve kterých jsou přehledně seřazeny odpovědi apod. Následně bylo vyhodnoceno, zda žáci učivo pochopili a překonali rizikové místo, či je u dané problematiky potřeba alterace. Samozřejmě je nutné brát v úvahu i to, že žáci si mohli při vyplňování testu hledat odpovědi na internetu, správnou formulaci otázek se však tomuto problému šlo alespoň nepatrně vyhnout.



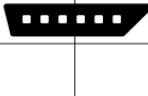





3.4.3 Alterace – posouzení kvality výuky a návrh alterace

Učitel při vyučování využíval atlas, glóbus i nástěnnou mapu a snažil se žákům demonstrovat, jak s nimi mají efektivně pracovat. Žáci si tedy osvojovali práci s těmito pomůckami a snažili se je sami využít k řešení zadaných úloh při hodině. Při hodině bylo řečeno mnoho nových pojmů vztahujících se jak k práci s mapou, tak k hledání zeměpisné polohy. Tyto pojmy si žáci během hodiny osvojili, čímž se u nich rozvíjela především kompetence k učení. Jelikož hodina obsahovala i skupinovou práci, při které docházelo ke spolupráci žáků, byla rozvíjena také kompetence komunikativní a sociální. V neposlední řadě byla posilována také kompetence k řešení problémů, a to ve chvílích, kdy probíhala samostatná práce a studenti hledali v atlasech zeměpisnou polohu různých bodů na Zemi (Šikulová, 2008). Vzhledem k těmto skutečnostem by se dle popisu Janíka a kol. (2013) dala výuka charakterizovat jako podnětná, jelikož značná většina třídy sice porozuměla obsahu vyučování, ale k následné aplikaci a metakognici museli být žáci navedeni vyučujícím. Možná alterace v tomto případě spočívá v rozvíjení kognitivních schopností, včetně exekutivních funkcí při řešení různých úloh. Důležité je podněcování představivosti žáků a ucelení poznatků, které se při hodině naučí. Dále se pak navrhuje větší časová dotace při výuce základní práce s mapou.

Na začátku vyučování by proběhl brainstorming, při kterém si žáci připomněli, co už znají, anebo se dozvěděli něco úplně nového. Brainstorming se používá jako motivační činnost, která nevyžaduje speciální přípravu učitele a většinou se odehrává na začátku hodiny (Sitná, 2013), ale v této problematice bychom jej využili spíše na konci, k závěrečnému opakování. Místo brainstormingu lze zařadit aktivitu s názvem „lodě“. Vyučující si nakreslí tabulku 5x5 a do ní zanesou různě dlouhé lodě. Poté tabulku překreslí na tabuli nebo použije interaktivní tabuli, samozřejmě již bez lodí. Hrací pole je na jedné straně označeno písmeny A až E a na druhé straně čísly 1 až 5. Žáci se poté snaží najít schované lodě pomocí těchto souřadnic. Podle

počtu dětí lze hru upravit a každý žák má možnost jednou hádat nebo mohou hrát ve dvojicích.

Tímto cvičením lze žákům názorně a jednoduše demonstrovat princip souřadnic, který je pro ně často matoucí. Aktivitou lze také lépe přiblížit, k čemu se souřadnice využívají v praxi a uvést děti do základní problematiky.

LODĚ	1	2	3	4	5
A					
B					
C					
D					
E					

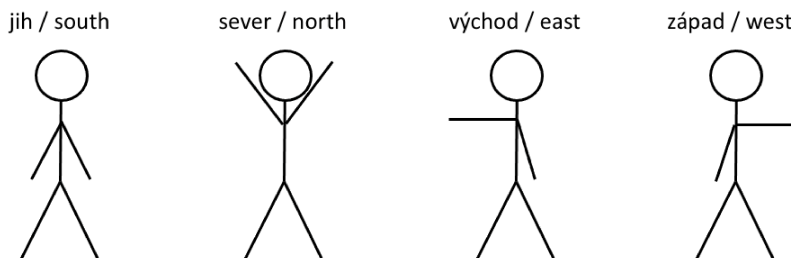
Obrázek 3.2: Aktivita „Lodě“ – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)

Další alterace, která by pomohla žákům ulehčit práci se souřadnicemi, se týká zeměpisného názvosloví. Konkrétněji severní/jižní šířky a východní/západní délky. Pojem šířka a délka se studentům velmi často plete a zpočátku vyučování si jej ani nedokázali spojit s vodícími linkami na mapě. Možností je tedy tyto pojmy úplně vynechat a používat při určování souřadnic pouze názvy světových stran. Zápis souřadnic by tedy neměl klasickou doposud zapisovanou podobu: 30° s. š., 70° v. d. (30° severní šířky, 70° východní délky), ale zjednodušil a zkrátil by se: 30° s., 79° v. (30° severně, 70° východně). Žáci by tedy primárně nepřemýšleli nad tím, co je šířka a co je délka, ale soustředili by se pouze na stupně a světové strany. Podstatné ale bude úvodem žákům vysvětlit, že první bude vždy zápis rovnoběžek a druhý bude vždy zápis poledníků. Toto pravidlo je důležité jim opakovat do doby, dokud si jej nevštlípí, stejně jako světové strany.

Světové strany by se měly vyučovat také v angličtině. Nejen, že se jedná o mezipředmětový vztah mezi zeměpisem a anglickým jazykem, ale značná část map, se kterými se studenti v běžném životě setkají, je popsána i značena v anglickém jazyce, tudíž i světové strany zde mají anglické zkratky. Při online vyučování je v této době značně využíván online Atlas, který byl vytvořen službou Mapy.cz. I když jde o české internetové stránky, zeměpisné strany při zobrazení souřadnic jsou zde také v angličtině. V tomto případě je nutné žáky upozornit na to, že zkratka anglického „south“ je „S“, protože zde může docházet k mylnému domnění, že se jedná o zkratku českého severu – „S“. Je tedy zapotřebí se vždy podívat i na

zkratky jiných světových stran, podle kterého se již pozná, zda je mapa značena anglicky, nebo česky.

Pro zopakování a zapamatování světových stran jak česky, tak anglicky by mohla posloužit aktivita „policista“, která je mírně pohybově a prostorově náročnější. Uplatňují se zde mezipředmětové vztahy mezi zeměpisem a tělesnou výchovou. Žáci si stoupnou vedle lavice a udělají si kolem sebe tolik místa, aby mohli rozpažit a nikoho se přitom nedotýkali. Aktivita začíná, když mají žáci upaženo a učitel začíná vyslovovat jednotlivě světové strany. Pokud řekne „sever“, žáci vzpaží buď jednu předem dohodnutou paži anebo obě. Pokud řekne „jih“, nechají upaženo, při slově „západ“ upaží rukou vlevo a pokud uslyší „východ“ upaží rukou vpravo. Vyučující může pojmy říkat také anglicky.



Obrázek 3.3: Aktivita „Policista“ – pohled na žáky zepředu – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)

3.4.4 Shrnutí analýzy kritického místa a doporučení výukové strategie

Je důležité zmínit, že učitelé v dotazníkovém šetření učitelé mnohokrát zmiňovali, že by bylo vhodné práci s mapou zařadit již na 1. stupeň ZŠ a téma určování zeměpisné polohy posunout naopak do vyšších ročníků. Práce s mapou by se dala ještě více zakomponovat do učiva, které se probírá v nižších ročnících. Je potom tedy na uvážení učitele na 1. stupni, jak moc mu přijde důležité, aby tuto dovednost žáci zvládali. Práce s mapou je provází celým studiem zeměpisu, a pokud by měli základy již v době, kdy přechází na 2. stupeň, ulehčilo by to práci i mnoho času jejich dalším učitelům, kteří je přebírají. Naopak z hlediska vyzrálosti studentů ve vyšších třídách, schopnosti lépe využít potenciál atlasu a již větší znalosti místopisu je evidentní, že by starší žáci téma určování zeměpisné polohy pochopili lépe a rychleji. Ovšem z hlediska rozložení učiva zeměpisu skrze celý 2. stupeň ZŠ je tento návrh jen těžko proveditelný. Na mnoha školách se aplikuje model, kdy se zeměpis vyučuje od té nejbližší sféry, kterou je vesmír až po tu nejbližší, kterou je Česká republika. Jelikož se tematicky určování zeměpisné polohy hodí těsně za vesmír, kdy se vyučuje postavení Země ve vesmíru a kartografie, je právě

začátek 6. třídy (z hlediska posloupného uspořádání učiva) tím nejpříhodnějším obdobím pro vyučování těchto témat.

Při plánování výuky je podstatné „netlačit na pilu“ a postupovat krok po kroku, tzn. diferenciovat dílčí cíle – to umožní individualizovat vyučování i pro integrované žáky. Důležitou složkou je plánování vyučovací hodiny a toho, co chceme, aby se žáci opravdu naučili. Učitelé by do takové hodiny měli zařadit efektivní příležitosti k učení, které využívají dostatečnou kapacitu dlouhodobé paměti a současně respektují omezený rozsah pracovní paměti. Zejména u tohoto učiva náročného na představivost žáků je nutné poskytnou žákům kognitivní oporu (tj. dočasnou podporu napomáhající učení, jakési „lešení“ – scaffolding), učit v malých krocích a prokládat je pravidelným procvičováním. Při učení střídavě procvičovat jednotlivé dovednosti, poskytnout žákům příležitosti k vytváření vlastních mentálních modelů, minimalizovat tlak na omezení pracovní (krátkodobé) paměti. Obtížně se nastavují cíle výuky s ohledem na rozdílnou úroveň znalostí a dovedností žáka. Učební úlohy přetěžující pracovní paměť jednoho žáka nemusí zatěžovat jiného. Průběžné znalosti jsou nepostradatelné, hodinu je tedy vhodné začínat přehledem předchozího učiva. Jako nejúčinnější strategie se jeví procvičování rozložené v čase a cvičení vybavování si nedávno naučené látky, protože dlouhodobá paměť má velkou schopnost takové informace uchovávat a propojit nové učivo s předchozími znalostmi (Hendrick & Macpherson, 2017).

Doporučené 3 zásady výuky:

1. Pravidelné opakování je důležitou součástí výuky. Pomáhá posílit propojení naučené látky. Automatické vybavování osvobozuje pracovní paměť pro řešení problémů a tvořivost.
2. Naše pracovní paměť zvládne pouze několik informací najednou. Nepřetěžujte ji – představujte novou látku po malých krocích a pokračujte, až když byly zvládnuty první kroky.
3. Vedte žáky při procvičování. Žáci potřebují nějaký čas navíc, aby znovu zformulovali, rozvinuli a shrnuli novou látku a mohli si ji uložit do dlouhodobé paměti.

(Upraveno podle Rosenshine, 2012)

3.5 Zásady výuky zeměpisu v kontextu analýzy kritických míst

Didaktické hry a soutěže (u zeměpisu příhodně geocaching za pomoci GPS navigace), interaktivní cvičení a jiné digitální učební materiály, mobilní výukové aplikace, dobrovolné projektové úkoly – tyto všechny motivační prostředky mohou

pomoci překonat uvedená kritická místa. Možnost přípravy projektového vyučování či dokonce projektového dne umožňuje zařazovat tato kritická místa do dalších předmětů (za předpokladu spolupráce s ostatními pedagogy). Během projektového nebo problémového vyučování se žáci naučí přemýšlet v širších souvislostech díky rozmanité nabídce aktivizujících a motivačních metod. Pestré mohou být také organizační formy výuky – od diferencované (integrované), přes skupinovou (kooperativní) výuku až po týmové (tandemové) vyučování. Praktickému přesahu do běžného života napomáhá badatelská výuka – větší prostor pro bádání a samostatné pozorování žáků dokládá Ryplová a Reháková (2011) v případové studii o přínosu badatelsky orientovaného vyučování pro environmentální výchovu a jeho implementaci do výuky na ZŠ.

Tabulka 3.6: Vybraná kritická místa zeměpisu (geografie) napříč tematickými celky k další analýze

Kritické místo	Z hlediska učiva:	Z hlediska žáka:	Z hlediska učitele:	Z hlediska výuky:	Změny a řešení k překonání kritického místa:
Orientace v mapě – regionální zeměpis	Absence požadovaných (dílčích) dovedností	Orientace v prostoru + znalost místopisu	Volba vhodných didaktických metod	Absence standardů znalostí a dovedností Neprovázanost teoretické vs. praktické roviny	Pečlivý výběr didaktických metod
Měřítko mapy a plánu	Přepočítávání vzdáleností na mapě – obtížné téma pro 6. ročník	Pochopení principu měřítka mapy a přepočítávání vzdáleností	Poměr je probírán až v 7. ročníku v předmětu matematika	Návaznost na práci s mapou v regionálním zeměpisu	Tvorba vlastní mapy; exkurze po městě s plánem; využití interaktivních map; propojení s historií (objevné plavby, cestovatelé)
Určení času na Zemi – časová pásma	Je nutné si uvědomit několik základních pouček – orientace na mapě, přechod datové hranice, změna času směrem na Z/V	Uvědomění si základních pravidel a jejich reálná aplikace (změna času směrem na východ/západ)	Přehlednost a srozumitelnost u vysvětlení základních pravidel při určování času na Zemi	Cíl je těžko splnitelný u integrovaných žáků	Procvičováním a opakováním v průběhu dalších let, přehledná mapa časových pásem

Kritické místo	Z hlediska učiva:	Z hlediska žáka:	Z hlediska učitele:	Z hlediska výuky:	Změny a řešení k překonání kritického místa:
Politická mapa dnešního světa	Nutná aktualizace	Případá mu zbytečné, žák se o politickou situaci zajímá minimálně	Je nutné reagovat na celosvětovou politickou situaci aktuálně a vyžadovat na žácích sledování aktuálního politického dění	Nutná práce s mapou a znalost historie regionů světa	Direkce
Hospodářský zeměpis v 9. ročníku	Vzájemné ovlivňování přírody a společnosti je pro většinu žáků ZŠ náročné učivo	Vzhledem k věku chybí historický základ i nadhled	Žáci mají nedostatečné znalosti (integrace zemí, kulturní rozmanitost lidstva, mezinárodní migrace) - kapitoly jsou těžko uchopitelné bez dějepisného základu	Žákům chybí pochopení příčin a důsledků propojování světa	Zaměřuji se více na témata, která žáky 9. ročníku osloví (aktuální problémy), případně je zajímají
Systém geomorfologických jednotek ČR	Přesah učiva do praktického života	Absence praktického využití ("K čemu nám to bude?")	Didaktické uchopení tématu a jeho využitelnost v praxi	Nastavení cílů výuky s ohledem na využití v praxi	Propojení učiva – vazba na přírodopis; tandemová výuka zeměpisu a přírodopisu

Z analýzy uvedených kritických míst po komparaci s dostupnými ŠVP vyplývá chybějící komplexita a provázanost dílčích tematických celků (např. sociální geografie často není ukotvena v souvisejících tématech nebo propojena mezipředmětovými vztahy). V návaznosti je uváděna nedostatečná časová dotace – ať už přímo ve vyučovací jednotce (pro závěrečné zopakování, porozumění a procvičení učiva) nebo v dlouhodobém hledisku plánování výuky (vést žáky k samostatnému kritickému myšlení a vytváření názorů, aktivizovat je interakčními metodami). Není žádoucí cílit výuku na izolované předávání informací – faktografické a statistické údaje nemají ustálení v dlouhodobé paměti žáků bez fixování souvislostí.

Týmové (tandemové) vyučování

Strategie týmového vyučování (z angl. „team teaching“⁶) reflektuje průřezovost geografie a návaznost mnoha kritických míst na další vyučovací předměty napříč přírodovědnou i společenskovední sekci. Stěžejním faktorem je vzájemná kooperace zainteresovaných učitelů – jejich rozličná aproba a rozdílný přístup k výuce vytváří vyšší edukační potenciál konkrétního tématu.

V teoretické rovině (Buckley, 2000) i výukové praxi se odlišují dvě základní varianty týmové výuky:

- a) hodiny zvolených předmětů během stanoveného časového období (většinou v týdenním bloku) propojíme ústředním tematickým celkem, který svým obsahem vyučované předměty prostupuje – toto pojetí obsahuje prvky projektového vyučování, kdy učitelé navzájem spolupracují a využívají mezi-předmětových vztahů (viz např. Ryplová & Pokorný, 2018);
- b) odlišný přístup reprezentuje týmová kooperace učitelů přímo ve vyučovací hodině či během samostatného výukového bloku (podle možností rozvrhu, přičemž ideální je časová dotace 2 vyučovacích hodin) – tento způsob umožňuje propojit téma hned z několika předmětů současně a nahlížet na něj z více úhlů pohledu.

Organizační podmínkou týmové (tandemové) hodiny je časová koordinace učitelů a tříd, dalším aspektem realizace potom náležitá příprava zúčastněných učitelů – především sjednocení vzdělávacích cílů. Každý z pedagogů do procesu vstupuje se svou kvalifikací (tj. pedagogickými znalostmi a schopnostmi) a přináší svůj osobitý vyučovací styl (tzn. pojetí výuky, pedagogické dovednosti a zkušenosti). Výuka tím získává nejen pestrost přístupů i kreativity, ale také více možností při plánování výuky. K systematizaci probíraného učiva musíme zvážit, zda je přínosnější oborový (předmětový) tým učitelů nebo naopak prolínání jejich rozdílné specializace. Někdy protichůdné představy a plány společné hodiny je zapotřebí sladit do jednotné filosofie – doslova „táhnout za jeden provaz“ (Staněk, 2013).

3.6 Závěrem ke kritickým místům ve vzdělávacím oboru Zeměpis a Geografie

K překonání kritických míst v zeměpisu (geografii) je velmi důležitá zkušenost pedagoga, přehlednost zprostředkovaného učiva a srozumitelnost výkladu. Návaznost

⁶ Klasifikace didaktických kategorií řadí týmové vyučování mezi didaktické metody i organizační formy výuky. Pojem výukové strategie zahrnuje tento model vyučování jako metodu i formu zároveň.

a posloupnost jednotlivých tematických celků a témat by měl garantovat tematický plán učiva zeměpisu, který přímo vychází ze školního vzdělávacího programu (resp. rámcového programu pro základní vzdělávání). Podle kvalitativního šetření učitelů ZŠ (byly realizovány polostrukturované rozhovory s 18 vyučujícími) o proměnách postojů ke kurikulární reformě (Pešková a kol., 2018) téměř polovina respondentů nepovažovala tvorbu ŠVP v dané škole za užitečný proces. Přitom vzdělávací obsah uvedený v RVP může být v rámci ŠVP logicky uspořádán do jednotlivých vyučovacích předmětů či jejich modulů a propojen mezipředmětovými vazbami, což zamezí zbytečným duplicitám v obsahu učiva. Při tvorbě ŠVP je žádoucí vzájemná spolupráce všech učitelů školy, kteří propojí vhodná témata a důsledně uplatní mezipředmětové vztahy tak, aby byla výuka pro žáky co nejefektivnější.

V souvislosti s chystanou revizí aktuálně platných RVP ZV a RVP G (vzdělávací strategie 2030+) v konkrétní vazbě na vzdělávací obor Zeměpis (Geografie) se diskutuje o výsledcích vybraných kurikulárních výzkumů, o vzdělávacím potenciálu a prioritách školní geografie. Podklady pro revizi připravuje Národní pedagogický institut České republiky – toto pracoviště, vzniklé sloučením bývalého Národního institutu pro další vzdělávání a Národního ústavu pro vzdělávání, má tvorbu kurikula mezi hlavními úkoly své činnosti. Přístupy k revizním pracím bohužel podléhají celé řadě názorových tendencí. Výuce zeměpisu je opakovaně vytýkáno neustálé zacyklení směrem k lokalizaci místopisu v mapách na úkor jiných (zejména mapových či geoinformačních) dovedností. Jasně vymezení geografických dovedností je doporučeno k úpravám celkové koncepce RVP. Samostatná vzdělávací oblast Společnost a příroda (případně Člověk, společnost a příroda) by nejlépe vystihla předmětovou specifikaci mateřského oboru tím, že propojí geografii jako přírodní i společenskou vědu a zároveň garantuje environmentální problematiku. Nelze dopředu posoudit, zda vzdělávací potenciál zeměpisu/geografie bude vyšší po redukci učiva nebo zvýšení rozsahu (hodinové dotace) výuky. Nástrojem rozvoje geografického myšlení žáků se může stát podpora digitální gramotnosti – tímto směrem se ve sledovaném segmentu aktuálně orientují koncepce kurikula i proměny vzdělávání.

Transdisciplinární koncept výuky zeměpisu lze zužitkovat při týmové (tandemové) výuce. Tento způsob vyučování umožňuje nahlížet na mezipředmětová témata, která byla těžištěm zájmu různých školních předmětů, rozdílnou optikou jejich mateřských oborů. Společné přípravy učitelů jsou závislé na jejich nadšení, ochotě a odvaze experimentovat. Školní vzdělávací program každé školy jistě nabízí dostatek námětů vhodných pro využití transdisciplinárního přístupu (viz průřezová témata ŠVP). Kolegium učitelů si ujasní metody a formy vyučování, např. pomocí časového harmonogramu („scénář výuky“ zamezí dezorganizaci použitých technik) nebo tří výchozích otázek: 1. z čeho vychází; 2. kam touto spoluprací směřují; 3. o co se vůči

žákům snaží. Žáci během týmového modelu vyučování zjišťují, že veškeré poznatky z vyučovaných předmětů jsou vzájemně propojené. Mohou tak nahlížet na ústřední téma z různé perspektivy několika oborů, porovnávat jednotlivé přístupy i řešení a učivo si lépe zafixovat. Rozdílné tempo výuky respektuje individuální studijní předpoklady každého žáka, jeho zaměření a schopnosti, čímž se zvyšuje kvalita výuky.

Specializaci pedagogického sboru, evaluaci a proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků obohacují též metodické konzultace s kolegy formou „učících se skupin“ neboli TLC (Teacher Learning Communities). Komunita učitelů diskutuje o didaktických přístupech, které se osvědčily; analyzují a zdokonalují svou učitelskou praxi; identifikují obavy nebo problémy a snaží se najít jejich proveditelná řešení. Na metodických schůzkách mohou zkušenější učitelé předávat své zkušenosti začínajícím kolegům – ti na druhou stranu bývají mnohdy lépe obeznámeni s nejnovějšími trendy, technikami a strategiemi vzdělávání. Hodnocení studentů provádí více učitelů najednou, což vede k objektivnější a komplexnější klasifikaci. Tato platforma spolupráce podporuje profesní rozvoj, rozvíjí profesní učení a prohlubuje týmové učení pedagogů. Ve výsledku proces vede k větší efektivitě (nejen geografického) vzdělávání.

Literatura

- Buckley, FJ. (2000). *Team Teaching: What, Why, and How?* SAGE Publications. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.4135/9781452220697>
- ČŠI. (2019). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti-n> [cit. 2020-07-30]
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2017). *What Does This Look Like In The Classroom: Bridging The Gap Between Research And Practice*. John Catt Educational.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacký, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Král, L. (2015). *Geoinformatika ve středoškolském kurikulu* (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze: Přírodovědecká fakulta.
- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia> [cit. 2020-07-30]
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2020-07-30]
- MŠMT. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [cit. 2020-07-30]
- Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae*, 12(1), s. 69–93. DOI <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.282>
- Pluháčková, M., Duffek, V., Stacke, V., & Mentlík, P. (2019). Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z http://didaktika.zcu.cz/export/sites/didaktika/cz/dokumenty/Monografie/monografie_geografie.pdf [cit. 2020-07-30]
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12–19. Dostupné z <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf> [cit. 2020-07-30]
- Ryplová, R., & Pokorný, J. (2018). Using project-based education to develop pre-service biology teachers' knowledge of the cooling effect of vegetation. In M. Rusek & K. Vojř (Eds.), *Project-based Education and other activating strategies in Science Education XVI*, 105–113. https://pages.pedf.cuni.cz/pbe/files/2019/07/sbornikPBE2018_wos.pdf
- Ryplová, R., & Pokorný, J. (2019). Opomíjená úloha vegetace v distribuci sluneční energie a utváření klimatu – sonda znalostí začínajících studentů učitelství přírodopisu. *Envigogika*, 14(1). DOI <https://doi.org/10.14712/18023061.586>
- Ryplová, R., & Reháková, J. (2011). Přínos badatelsky orientovaného vyučování (BOV) pro environmentální výchovu: Případová studie implementace BOV do výuky na ZŠ. *Envigogika* 6(3), 1–10. DOI <https://doi.org/10.14712/18023061.65>
- Řezníčková, D. (2019). *Mozaikovitý obraz stavu geografického všeobecného vzdělávání. Podkladová studie k revizi rámcových vzdělávacích programů*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/4303/> [cit. 2020-07-30]

- Řezníčková, D., & Marada, M. (2011). Accent on active learning of geography: wish of curricular reform authors versus school reality in Czechia. In *Regionální konference International Geographical Union, Santiago*.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál. Praha.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Staněk, M. (2013). Týmové učení aneb Táhnout za jeden provaz. *Řízení školy, 11*, 24–25. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/tymove-uceni-aneb-tahnout-za-jeden-provaz.m-1250.html> [cit. 2020-07-30]
- Šikulová, R. (2008). *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Pedagogické centrum Ústí nad Labem.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ

Roman MÍČKA

*„Nikdo se nerodí pro sebe,
všichni se rodí pro lidskou společnost.“*

Jan Amos Komenský

Vzdělávací oblast Člověk a společnost se vzdělávacími obory Výchova k občanství (pro základní vzdělávání) a Občanský a společenskovední základ (pro středoškolské vzdělávání) je bezesporu tematicky jednou z nejširších oblastí ze zkoumaných v tomto výzkumném šetření kritickým míst kurikula. To bude i důvod, proč přináší velice širokou – až obtížně přehlednou – škálu identifikovaných kritických míst a dalších podnětů, které pomohou učinit si určitý obraz o všestranné obtížnosti oboru jako takového a o šíři záběru kritických témat.

4.1 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Výzkum kritických míst ve výuce výchovy k občanství a základů společenských věd probíhal na celkem 10 školách v Jihočeském kraji v průběhu října a listopadu 2019. Bylo získáno a analyzováno celkem 25 dotazníků od vyučujících ze základních škol a víceletých gymnázií. Konkrétně celkem 10 dotazníků vyučujících předmět výchova k občanství na 2. stupni ZŠ, 10 dotazníků vyučujících výchovu k občanství a základy společenských věd na víceletém gymnáziu současně v ročnících odpovídajících 2. stupni ZŠ i stupni SŠ, a dále 5 dotazníků vyplněných vyučujícími působícími výhradně na 3. stupni víceletých gymnázií. návratnost dotazníků byla stoprocentní, protože všichni respondenti byli konkrétně fyzicky či korespondenčně osloveni, byla jim vysvětlena povaha výzkumu a s účastí vyslovili souhlas.

Z 25 respondentů – vyučujících předmětů výchova k občanství či základy společenských věd – bylo 13 mužů a 12 žen, s pedagogickou praxí výuky daného předmětu v rozpětí od 2 do 30 let (v průměru 12 let), věk respondentů nebyl sledován (viz tabulka 4.1). Pouze čtyři vyučující z celého vzorku byli bez patřičné aprobační výchova k občanství pro ZŠ či učitelství základů společenských věd pro SŠ. Ti, co nesplňovali aprobační, měli obvykle vzdělání v oblasti příbuzné (ve třech případech šlo o dějepis).

Tabulka 4.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ

Pohlaví		Stupeň školy	
Ženy	Muži	ZŠ	SŠ
13	12	15	10

Předložený dotazník, který má povahu blízkou kvalitativnímu výzkumu, byl jednotlivými respondenty i přes podrobné pokyny vyplněn v různé míře komplexnosti a kvality – a to na škále, kde respondent v jednom případě neshledává v předmětu výchova k občanství a základy společenských věd „žádné kritické místo“, přes heslovité a neúplné odpovědi, vyplnění pouhého jednoho kritického místa, až po dotazníky identifikující až 4 kritická místa. V jednom případě (elektronická verze dotazníku) byla celková délka odpovědí v součtu cca 10 normostran, šlo spíše o jakýsi esej předkládající jeden komplexní pohled na stav vzdělávací oblasti Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ.

Od respondentů byly též v průběhu šetření registrovány podněty a poznámky reagující na přílišnou obtížnost a časovou náročnost vyplnění dotazníku, bez osobního kontaktu s respondenty a důkladného vysvětlení povahy a záměru výzkumu nebylo v podstatě kvalitně vyplněný dotazník možno od respondentů získat. Dotazníkové šetření přesto přineslo mnoho cenných podnětů, které jsou však s ohledem na povahu vzdělávacích oborů značně tematicky rozptýleny. Současně se s ohledem na výsledky ukázalo, že v dotazníku vyplňované škály (v rozsahu 1–5) zkoumající důležitost kritického místa pro žáky a učitele a oblíbenost kritického místa pro žáky a učitele nejsou snadno systematicky analyzovatelné, protože respondenti používali škálu často v jejích krajních pozicích („naprosto důležité“, „naprosto oblíbené“, případně „naprosto neoblíbené“), jak hledisko učitele, tak žáka. V případech vymykajících se z obvyklého stereotypu „důležité“ a „oblíbené“, tedy zejména v případě převážně negativního hodnocení, bude škálové hodnocení zmíněno (rodina, psychologie, branná výchova).

4.2 Členění identifikovaných kritických míst ve výuce vzdělávacího oboru *Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ*

Celkem bylo ze strany respondentů uvedeno 69 relevantních odpovědí – kritických míst ve výuce, tedy v průměru 2,76 na jednoho respondenta. Odpovědi jsme seskupili dle zaměření dotazníku na dimenze učitel–žák–cíl výuky–další aspekty–učivo. Současně je ke každému z identifikovaných kritických míst uvedena jedna reprezentativní citace z konkrétního vybraného dotazníku, která podle nás nejlépe vystihuje podstatu popisu kritického místa.

Nejprve předestřeme jednotlivá identifikovaná kritická místa z hledisek dimenze učitel–žák–cíl výuky–další aspekty (celkem 17 odpovědí), celá následná kapitola pak bude věnována kritickým místům z oblasti učiva (celkem 52 odpovědí).

Tabulka 4.2: Kritická místa ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ*

Kritická místa ve vzdělávacím oboru <i>Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ</i>			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Právo	1	1,9	1	3	2	3
LGBTQ	1	1,9	1	1	1	1
Euthanasie	1	1,9	1	1	3	2
Globalizace	1	1,9	1	1	1	1
Politický systém ČR	1	1,9	1	1	1	1
Evropská unie	2	3,8	1,5	2,5	2	2
Rodina a příbuzenské vztahy	2	3,8	1	1,5	3,5	4,5
Branná výchova	2	3,8	4,5	4,5	4	4

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Náboženství (obecně)	2	3,8	1	1	1	1
Život před rokem 1989	2	3,8	1	1	2	2,5
Filosofie	5	9,6	1	1	1	1
Migrace	5	9,6	1	1	1	1
Finanční gramotnost	6	11,5	1	2	1,33	2
Islám	6	11,5	1	1	1	1
Psychologie	7	13,5	1	1	3,29	4,43
Mediální manipulace a <i>fake news</i>	8	15,4	1	1	1	1

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

4.2.1 Kritická místa z hlediska dimenzí učitel–žák–cíl výuky–další aspekty

Identifikovaná kritická místa z hledisek dimenze učitel–žák–cíl výuky–další aspekty zahrnují celkem – vysoké nároky na erudici vyučujícího, nedostatek rozvinutého kritického myšlení a vyjadřování u žáků, poplatnost obsahů RVP převládajícímu „oficiálnímu“ diskursu a potřebě výchovy „poslušných občanů“, nedostatečná hodnová dotaci předmětu a hodnotové založení celé vzdělávací oblasti. Reprezentativní odpovědi ke každému z těchto pěti identifikovaných kritických míst jsou uvedeny v tabulce 4.3.

Z hlediska učitele bylo identifikováno jedno kritické místo – vysoké nároky na erudici vyučujícího. Ve 4 z 25 dotazníků odpovědi naznačují či explicitně zmiňují, že oproti jiným předmětům, klade jak předmět VO, tak ZSV zvýšené nároky na erudici vyučujícího v mnoha oblastech, na stálý přehled v mnoha oblastech poznání.

Učitel musí adekvátně reagovat na společenskou situaci a aktuální politické dění doma i ve světě, stále se dovzdělávat a udržovat povědomí o trendech v celém komplexu společenských věd.

Z hlediska žáka bylo identifikováno taktéž jedno kritické místo – nedostatek rozvinutého kritického myšlení a vyjadřování u žáků. V 5 případech z 25 dotazníků považují respondenti za obecný problém žáků nedostatek rozvinutého kritického myšlení a nízkou úroveň vyjadřovacích schopností žáků, či dokonce určitá neochota vyjadřovat svůj názor a současně kriticky, diferencovaně a vyváženě argumentovat. Tento problém se razantně projevuje právě v předmětu výchova k občanství, i když jde samozřejmě o problém celého vzdělávacího systému a celé škály předmětů.

Z hlediska cílů výuky byla identifikována dokonce určitá poplatnost obsahů RVP převládajícímu „oficiálnímu“ diskursu a potřebě výchovy „poslušných občanů“. Ve 2 případech z 25 byl tedy jako kritické místo předmětu vysloven poměrně překvapivý názor, že výchova k občanství a dokonce samotný RVP jsou obory, v níž státní moc užívá jakési „systémové manipulace žáků“, jde o nástroj ideologické výchovy provádějící výchovu k systému nekritických a „poslušných“ občanů.

Z dotazníkového šetření vyplynuly též dvě kritická místa výuky, která není možné zařadit do žádné z dimenzí učitel–žák–cíl výuky–učivo. Tyto další aspekty jsou jakousi nad-oblastí zasahující všechny další složky učebního prostředí. První takové kritické místo je spatřováno v množství učiva a nedostatečné hodinové dotaci předmětu. Ve 2 případech z 25 dotazníků se respondenti s ohledem na tematickou přetíženost předmětu a nemožnost dostatečně komplexního obsahového záběru, jež vyžaduje povaha vyučovaných témat, přimlouvají za vyšší hodinovou dotaci pro předmět. Z dotazníků nepřímo vyplývá, že vyučující předmětu výchova k občanství a základy společenských věd považují tematiku předmětů za klíčovou, zahrnující ovšem příliš velké množství a rozptýl témat a obsahů vzdělávání. Vzdělávací oblast bývá z hlediska celku vzdělání považována pro svou „neexaktnost“ za méně důležitou jak ze strany managementu škol, tak v posledku i ze strany žáků. Každopádně v případě 2. stupně ZŠ nastavený systém s rámcovým učebním programem neumožňuje v podstatě navyšování vyučovaných hodin – jedině snad na úkor dějepisu – což by pochopitelně nedávalo smysl. V případě 3. stupně vzdělávání u gymnázií rámcový učební program počítá s šířeji pojatou svobodou volby škol co do hodinové dotace předmětů spojených s vzdělávací oblastí „Člověk a společnost“ a „Člověk a příroda“, poměry vyučovacích hodin si pak školy volí primárně s ohledem na zaměření gymnázia (humanitní vs. reálné apod.).

Četněji zmiňovanou nad-oblastí je hodnotové založení vzdělávací oblasti. Ve 4 případech z 25 dotazníků považují respondenti za kritické místo u čtených témat vzdělávací oblasti hodnotové založení, zázemí a světonázorovou orientaci jak na straně učitele, tak na straně žáků. Učitel je sice povinován vyučovat nestranně

a nezaujatě, ale v oblastech politických a etických témat nutně naráží na hodnotové založení jakékoli koncepce. Vyučující neustále „zápasí“ s požadavkem učitelské profese neovlivnit zásadně výuku vlastními pohledy a názory, současně je však s ohledem na rozličné postoje žáků stavěn do pozice obhájců určitého pohledu či hodnotové koncepce (lidská práva, demokracie, tolerance), který vyžaduje RVP.

Tabulka 4.3: Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ z hlediska dimenzí učitel–žák–cíl výuky–další aspekty

Nároky na erudici vyučujícího	Nedostatek kritického myšlení žáků	Vzdělávací oblast jako nástroj ideologické výchovy	Hodinová dotace předmětu	Hodnotové založení vzdělávací oblasti
<i>Nepřehlednost a množství informací, učitel musí být stále ve střehu a sledovat veřejné dění, ztížená možnost orientace, absence učebnic a nepřehledné množství informačních toků, cíle výuky se v dlouhodobém horizontu obtížně stanovují, více hodin.</i>	<i>Nedostatek kritického myšlení a vyjadřování, bojí se říci svůj názor, nezájem, musí z žáků dolovat, co si myslí, podnitit zájem, přikládat větší důležitost tomu, co žáci vyjadřují, písemné projevy, verbální, spolupráce s ČJ</i>	<i>Naivní ideologii zatížený předmět – diktát módního pokrokářství bez znalosti tradice. Učivo je vinou katastrofální nekoncepčnosti RVP oslabené důrazy na flexibilitu budoucí pracovní síly, která má údajně být schopna klíčových kompetencí a kritického myšlení, ale ve skutečnosti jde o stranický vyhrocené spojení neoliberalního ekonomismu a postmoderní emancipace od všech velkých vyprávění.</i>	<i>Hodinová dotace, tematicky přetížené, malá důležitost z hlediska žáka, přílišné zjednodušování, nedostatečné prohloubení problematiky, zjednodušování, navýšení hodin, větší propojení s ostatními předměty</i>	<i>Nestrannost a objektivita současného politického dění, je náročné zůstat jako vyučující nestranný a podávat učivo jen jako pozorovatel, co žák to názor, je těžké studentům vysvětlit, že se názory musí tolerovat, žáci jsou ovlivněni rodinou, sociálními sítěmi, oporu většinou hledám v ústavě...</i>

4.2.2 Konkrétní kritická témata vzdělávací oblasti výchovy k občanství a základů společenských věd z hlediska učiva

Z hlediska učiva bylo v dotazníkovém šetření identifikováno celkem 52 odpovědí, jimiž bylo identifikováno celkem 16 kritických míst ve výuce. Zmíněna je celá škála

témat a výukových obsahů, z nichž ty v první skupině se vyskytují jednou, ve druhé skupině pak dvakrát, v poslední skupině více než dvakrát.

Mezi jednou se vyskytující kritická místa u 25 respondentů náleží: problematika LGBTQ, otázka euthanasie, otázka globalizace, politický systém ČR a základy práva. V prvních dvou případech jde o typicky hodnotově podbarvená témata, o nichž nepanuje konsensus, jsou zatížena četnými společenskými předsudky a krajními pohledy. V případech zbylých tří témat je problém spatřován v přílišné složitosti problematiky, která je obtížně sdělitelná srozumitelným, avšak dostatečně komplexním způsobem. Reprezentativní odpovědi ke každému z těchto pěti identifikovaných kritických míst jsou uvedeny v tabulce 4.4.

Tabulka 4.4: Pět identifikovaných kritických míst ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ* – reprezentativní odpovědi respondentů

LGBTQ	Euthanasie	Globalizace	Politický systém ČR	Právo
<i>téma LGBTQ, nové pro učebnice, hůře uchopitelné téma z důvodu bohatosti hnutí a komunity, jistý odpor k tématu, negativní přístup bez pochopení problému</i>	<i>Etické otázky – právo na eutanazii, sebevražda, velká rozdílnost názorů, těžko se hledá konsensus, nejde o neutrální téma, někdy neochota hovořit o věcech týkajících se smrti, rozdílné hodnotové systémy (učitel x žák)</i>	<i>globalizace, složité téma, které lze uchopit z mnoha úhlů, ale hrozí pak zjednodušování, nedostatek zkušeností a rozhledu, složitost tématu a nedostatek kvalitních materiálů, nezáměr a neochota děti k dialogu</i>	<i>demokratický systém ČR, bere se v 6. třídě, žáci mají problém zapamatovat si čísla, mají zmatky ve funkcích, těžko spojitelné s praxí, abstraktní, větší časová dotace nebo přesun tématu do vyšších ročníků</i>	<i>výuka práva, příliš široké a odborné téma, nezáživné teorie, obzvlášť bez kazuistik, neexistuje kvalitní učebnice a jiné materiály</i>

Mezi opakovaně se vyskytující témata, tedy taková, která se z 25 dotazníků objevila alespoň 2krát, můžeme na základě vyhodnocených dotazníků řadit téma Evropská unie, rodina, branná výchova, náboženství /obecně/ a téma pochopení společenské reality před rokem 1989. Reprezentativní odpovědi ke každému z těchto pěti identifikovaných kritických míst jsou uvedeny v tabulce 4.5. V otázce Evropské unie vyučující narážejí na velkou složitost a obtížnost vysvětlení fungování celého komplexu institucí, druhým podstatným problémem tematiky je názorová rozrůzněnost na povahu, přínos, ideologické a hodnotové založení integračního projektu. V případě tématu rodiny se jako kritický bod výuky ukazuje citlivost zasahující žáky v jejich osobní situaci a rodinném zázemí. Téma je spatřováno jako pro žáky

„citově náročné“ a na vyplňované škále důležitosti a oblíbenosti v dotazníku vychází převážně jako „důležité“, avšak „neoblíbené“ jak z hlediska učitele, tak žáka.

Tabulka 4.5: Dalších pět identifikovaných kritických míst ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi respondentů

Evropská unie	Rodina a příbuzenské vztahy	Branná výchova	Náboženství (obecně)	Život před rokem 1989
<i>Evropská unie, složitá a nezajímavá, obtížně určitelné, co je podstatné a jak vést výchovu k evropskému občanství</i>	<i>Rodina a příbuzenské vztahy, učivo předkládá ideál rodiny, polovina žáků žije v neúplných rodinách, poměrně obtížně lze těžit z empirických zkušeností žáků – většinou jsou negativní</i>	<i>Branná výchova a obrana státu, nevidím v tom smysl, žáci jsou „masírováni“ ke vstupu do profesionální armády, dostupná pouze brožura od AČR, pokud má být výuka informačně nosná, nutná spolupráce s AČR, neztotožňuji se s očekávanými výstupy a jejich zařazením do OV, myslím, že téma spadá spíše do TV a z části do dějepisu, spolupráce s AČR, vyjmout ho z OV, učít ho v rámci TV, Z, D, případně formou dne s AČR</i>	<i>religionistika a filosofie, žáci vnímají toto učivo jako náročnější než jiná, religionistika je však klíčem k uchopení multikulturní společnosti, filosofie má naučit otevřenému myšlení</i>	<i>Revoluční rok 1989 a život před ním, pro žáky je to již dávná historie, nepřikládají tomu důležitost, kritické je pro začínajícího učitele, který dobu nezažil, je těžká argumentace, protože děti mají „informace od rodičů“, kteří dobu zažili, proč je komunistická éra chápána jako „zlé“ období, když je strana ve vládě?</i>

Zajímavé téma z hlediska aktuálních debat je problematika „branné výchovy“, vyučující v obou zmíněných případech považují téma za náležitější primárně do jiných předmětů a téma spíše „neoblíbené“ a „nedůležité“ jak z hlediska vyučujícího, tak žáka. Téma náboženství (kromě citlivější a pro naši potřebu vydělené otázky islámu) je u vyučujících výchovy k občanství taktéž kritickým tématem s ohledem na složitost, kontroverze, hodnotové založení a četnost předsudků u žáků. Též nárok *Rámcových vzdělávacích programů* je vnímán jako poněkud naddimenzovaný a de facto nesplnitelný (viz MŠMT, 2007, s. 42): „žák rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení“. V tématu kritického místa pochopení společenské reality nejnovějších

dějin před rokem 1989 se odráží i kritické místo výuky dějepisu a to z důvodu, jak přiměřeně a dostatečně vyučovat o předrevolučním období.

Témata, která se vyskytují v různých formách a formulacích opakovaně více než dvakrát a vzhledem k počtu pětadvaceti respondentů, jsou tato: otázka migrace (5krát), různá témata z filosofie /souhrnně/ (5krát), islám (6krát), tematika finanční gramotnosti (6krát) různá témata z psychologie /souhrnně/ (7krát), a otázky mediální výchovy spojené zejména s fenoménem informační manipulace a *fake news* (8krát). Reprezentativní odpovědi k prvním třem kritickým místům jsou uvedeny v tabulce 4.6, k dalším třem pak v tabulce 4.7.

Častým „oříškem“ pro vyučující i žáky jsou četná témata filosofie, kritických míst s nimi souvisejících se v souhrnu sešlo celkem pět. I když jde o téma důležité z hlediska dějinné dimenze společenskovědních oborů a výchovy k občanství, vyučující zejména s ohledem na možnosti žáků spatřují problém v přetíženosti předmětu filosofickými tématy s ohledem na složitost otázek a zbytnost obsáhlého výkladu dějin oboru (viz MŠMT, 2007, s. 42): „žák objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení.“

Otázky migrace (5krát) a islámu (6krát) jsou s ohledem na aktuální politickou, společenskou a globální situaci chápány jako kritická témata výuky. Jde taktéž o témata, na jejichž povahu existuje mezi žáky extrémní názorová rozrůzněnost. Vyučující je v mimořádně obtížné pozici vykládat tato témata dostatečně erudovaně a nestranně a současně přiměřeně hájit určitá hodnotová stanoviska, která jsou v souladu se smyslem RVP a výchovy k občanství. Učitelé vnímají vysokou hladinu xenofobních a protiislámských názorů mezi žáky a obtížně čelí mediální asymetrii primárně se zaměřující na problematické jevy spojené s islámem.

Tabulka 4.6: Další tři kritická místa ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ* – reprezentativní odpovědi

Migrace	Filosofie	Islám
<i>Migrace, plné emoci a dezinformací, chybí historické a náboženské souvislosti, rozporné informace v médiích, téma plné předsudků</i>	<i>Dějiny moderní filosofie (od 18. století do současnosti), velké množství pohledů a směrů, velmi abstraktní a těžko uchopitelné, málo času na podrobné vysvětlení, obtížná motivace – praktická využitelnost</i>	<i>Jak učit o islámu, averze k migrantům, muslimům, předem vytvořené postoje k islámu, zkušenosti z médií asymetricky spojené hlavně s extremismem a terorismem, postoje rodičů spíše protimuslmské, rozporné zdroje i v učebnicích!, rozpolcenost ve společnosti i mezi politiky, těžké je hájit tolerantní postoj, pokud není na druhé straně předpokládán</i>

Velice často se jako kritické téma v dotazníkovém šetření objevovala problematika finanční gramotnosti (6krát) – v první řadě jako velice zásadní téma, které je třeba posilovat a rozvíjet, v druhé řadě však jako mezioborová disciplína, která nemůže zůstat primárně na „bedrech“ výchovy k občanství.

V dotazníkovém šetření mezi kritickými tématy se objevovala různá témata z psychologie /souhrnně/ (7krát). V případě tématu psychologie osobnosti se jako kritický bod výuky ukazuje citlivost zasahující žáky v jejich identitě a různosti na straně jedné, na straně druhé je téma podle učitelů vyučováno příliš časně s ohledem na omezené znalosti žáků z jiných oblastí vzdělávání. Disciplína psychologie je chápána jako příliš teoretická a odtržená od života, některé vyučované teorie jsou respondenty považované za irelevantní a matoucí (kupříkladu freudismus), na vyplňované škále důležitosti a oblíbenosti v dotazníku vychází témata z psychologie převážně jako „důležitá“, avšak „neoblíbená“ jak z pohledu učitele, tak z pohledu učitele na žáka.

Tabulka 4.7: Další kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi

Finanční gramotnost	Psychologie	Mediální manipulace a fake news
<i>Finanční gramotnost lidí, RVP se jí příliš nezabývá, přesto je v životě velmi důležitá, příliš mnoho abstraktních pojmů, nedostatek odborných znalostí a aktuálních materiálů k výuce, větší zapojení bankovních institucí do vydávání materiálů, případně přímá účast jejich pracovníků na výuce</i>	<i>Základy psychologie – mnoho pojmů a málo prostoru k vysvětlení, příliš teoretické, nelze učit atraktivním způsobem, větší časová dotace a větší důraz na praktické užití poznatků</i>	<i>Mediální výchova – fake news, není zmapované, je to jev, který je nový a vyvíjí se, je to jev, který se přímo dotýká, zasahuje do jeho života, není vytvořena metodika, přístup, minimum si žádá školení, samostudium, besedy s odborníkem, zpracovat toto téma, školení</i>

Pomyslným „vítězem“ mezi kritickými místy ve výuce výchovy k občanství a základů společenských věd stala problematika fenoménu informační manipulace a *fake news* (8krát). Vyučující velice často a napříč různými tématy v předmětu čelí u žáků nekritickému přístupu k informacím pocházejícím z médií, zejména internetu. Žáci ať již samostatně, či v závislosti na rodinném prostředí, jak je patrné z projevovaných názorů učitelů, jsou často v zajetí působení konspiračních a dezinformačních médií, zejména určitého typu internetových stránek. Mediální výchova se na úrovni průřezového tématu RVP jako by téměř mýjela účinkem, žáci postrádají kritický přístup k informacím, jejich povaze a původu. Někdy jen dílčím způsobem v určitých kritických tématech (migrace, islám, Evropská unie, globalizace, geopolitika), jindy jde o celkový postoj žáka, se kterým se těžko ve vyučovací hodině pracuje. Některá témata, kupříkladu společenská a politická debata o geopolitické

orientaci České republiky, členství v EU či NATO, jsou dezinformačními zdroji a fenoménem *fake news* silně ve veřejné debatě ovlivňována. Zde se často vyučující dostávají do podezření, že z pozice předmětu VO hájí určitá „oficiální“ hodnotová stanoviska, nikoli objektivní a vyvážené pohledy. Vyučující v této oblasti též často čelí určité bezradnosti a „volají“ po nových učebnicích a zpracovaných metodikách výuky zaměřujících se na fenomén mediálních manipulací a *fake news*, po odborných školeních a zapojení odborníků do výuky.

4.3 Shrnutí a podněty pro praxi

Výzkum kritických míst kurikula VO a ZSV ukázal velice širokou – až obtížně přehlednou – škálu identifikovaných kritických míst a dalších podnětů, které pomáhají učinit si určitý obraz o problematičnosti samotného předmětu a jeho výuky. Zde se samozřejmě nabízí i možné srovnání s rozličnými zahraničními výzkumy a reflexemi trendů v oblasti občanské výchovy (srov. Rogers, 2012) či konkrétních tematických zkoumání problematičných oblastí ve vztahu ke vzdělávání (srov. Journell, Klein, 2019, srov. Banks, 2021). Pohled na čteněji zmíněná kritická místa kurikula VO a ZSV (migrace, filosofie, islám, finanční gramotnost, psychologie, mediální manipulace a *fake news*) částečně ukazuje, že do značné míry jde o témata patřící v rámci RVP (jak ZV, tak G) do tzv. průřezových témat (migrace, islám, psychologie, mediální manipulace a *fake news*). (viz MŠMT, 2017, s. 126 – „*Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova, Mediální výchova*“ a MŠMT, 2007, s. 65 – „*Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova*“).

Témata migrace a islámu patří zejména do průřezových témat výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchovy, souhrnná témata psychologie do průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy, téma mediální manipulace a *fake news* samozřejmě do průřezového tématu mediální výchovy. Pouze témata filosofie a finanční gramotnosti nespádají do žádného z průřezových témat v RVP. Filosofie zůstane bezesporu doménou předmětu VO či ZSV, samozřejmě lze uvažovat o širším zapojení a rozvinutí témat kupříkladu v předmětech dějepis a český jazyk. Téma finanční gramotnosti je rozvrženo mezi vzdělávací oblasti člověk a společnost a člověk a svět práce. Na druhém stupni ZŠ je téma financí ponecháno zejména na „bedrech“ předmětu výchovy k občanství, respektive vzdělávací oblasti člověk a společnost (MŠMT, 2017, s. 51 – „*Tato vzdělávací oblast přispívá také k rozvoji finanční gramotnosti a k osvojení pravidel chování při běžných i rizikových situacích a při mimořádných událostech*“), na třetím stupni vzdělávání je těžiště témat týkajících se

finanční gramotnosti ve vzdělávací oblasti člověk a svět práce, nikoli vzdělávací oblasti občanský a společenskovední základ.

Co tedy může tento výzkum kromě předestření velice široké škály identifikovaných kritických míst kurikula VO a ZSV přinést a jaké můžeme činit závěry a podněty pro praxi? Navrhujeme tyto předběžné závěry:

- Zmíněná kritická témata, která náleží do témat průřezových (průřezová témata, jak říká MŠMT, 2017, s. 126 – „*reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prokem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“), musí být efektivněji a plněji rozvíjena v kooperaci s dalšími předměty v intencích RVP, což podle zmínek a hodnocení v dotaznících neprobíhá vždy v plné míře nezbytné k naplnění vytčených vzdělávacích cílů. Podněty jsou výzvou k revizi osnov předmětů, které mohou výchově k občanství napomoci v plnění cílů zejména u průřezových témat. V případě mediální výchovy jsou to zejména vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace a informační a komunikační technologie, v případě migrace a islámu třeba předměty jako zeměpis a dějepis.
- Finanční gramotnost jako jedno z nejcitlivějších a nejobtížněji uchopitelných témat pro vyučující OV a ZSV je sice v rámci *Rámcových vzdělávacích programů* zmiňováno ve vzdělávacích oblastech člověk a svět práce a matematika a její aplikace. Je ale otázkou, do jaké míry jsou osnovy a výukové obsahy v příslušných předmětech uplatňovány. Na třetím stupni vzdělávání tematika finanční gramotnosti již ostatně nenáleží do vzdělávací oblasti občanský a společenskovední základ, ale zejména do vzdělávací oblasti člověk a svět práce. Předmět ZSV a předměty celé této vzdělávací oblasti by tak neměly být primárně místem rozvoje finanční gramotnosti. Problémem může být, že celá vzdělávací oblast je na středních školách obtížně transformovatelná do konkrétních předmětů. Samotný *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* říká, že celá vzdělávací oblast člověk a svět práce (a taktéž výchova ke zdraví) „*zaujímá specifické postavení*“ avšak není blíže určeno, „*jakým způsobem má být vzdělávací obsah těchto oblastí (oborů) realizován*“ (viz MŠMT, 2007, s. 82 – „*Mezi vzdělávacími oblastmi, které rámcový učební plán zahrnuje, zaujímá specifické postavení oblast Člověk a svět práce a vzdělávací obor Výchova ke zdraví. RVP G pro ně vymezuje vzdělávací obsah, a je tedy povinností školního vzdělávacího programu garantovat, že žáci budou mít dostatek příležitostí si tento vzdělávací obsah osvojit. Rámcový učební plán však blíže neurčuje, ve kterých ročnících a jakým způsobem má být vzdělávací obsah těchto oblastí (oborů) realizován, zda samostatně, nebo v propojení se vzdělávacím obsahem jiných vzdělávacích oborů. Konkrétní řešení*

těchto otázek ponechává rámcový učební plán na školních vzdělávacích programech“). Pokud tedy není vytvořen samostatný předmět pro vzdělávací oblast Člověk a svět práce, mohou očekávané vzdělávací obsahy a očekávané výstupy být nenaplněné, případně být ponechány nesprávně na předmětech z vzdělávací oblasti občanský a společenskovědní základ. V případě *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (a obecněji u všech SŠ) vyvstává otázka, jestli nejde o téma, které má povahu tématu průřezového a toto by nemělo být zdůrazněno v budoucích revizích RVP, též s větším ohledem na stále aktualizovaný *Standard finanční gramotnosti* (MFČR, 2017) zveřejňovaný ministerstvem financí, který stanovuje cílovou úroveň finanční gramotnosti pro žáky základních a středních škol.

- Na úrovni třetího stupně vzdělávání *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* říká, že „Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Uvedené formy lze libovolně kombinovat“ (MŠMT, 2007, s. 65). Je tedy otázkou, jestli kupříkladu mediální výchova, kam primárně náleží „vítězné“ kritické téma mediální manipulace a *fake news*, by nezasloužila kromě samostatných projektů a dalších specifických přístupů úvahy o hojnějším zavádění průřezového tématu jako samostatného předmětu.

4.3.1 Přípravy na revizi RVP

Naše závěry a podněty vycházející z výzkumu kritických míst kurikula VO a ZSV částečně konvergují i s některými závěry podkladových studií k jednotlivým vzdělávacím oblastem podle RVP, jejichž cílem je charakterizovat stávající stav realizovaného a výsledného kurikula v jednotlivých oblastech, zachytit zahraniční trendy a formulovat návrhy na změny, jsou-li potřebné. Podkladová studie k tematice společenskovědního vzdělávání (Hesová, 2019) hned v úvodu dává za pravdu obtížnému postavení vzdělávací oblasti jak z hledisek nároků, tak „politické citlivosti“:

„Ze své povahy je společenskovědní vzdělávání navázané na poznatky z mnoha vědních oborů (psychologie, sociologie, práva, ekonomie, politologie, filozofie, etiky a dalších), které se podobně jako společnost dynamicky mění. Zároveň jsou na společenskovědní vzdělávání kladeny požadavky seznamovat žáky s aktuálními tématy (gender, osobní i národní bezpečnost, protikorupční výchova, finanční gramotnost, problematika migrace, globální rozvojové vzdělávání, interkulturalita atd.). Obor se kvůli tomu dostává pod jistý tlak politické a společenské objednávky, ke kterému je vhodné přistupovat s určitou mírou kritické rozvážnosti“ (Hesová, 2019, s. 4).

Podkladová studie Aleny Hesové dále sumarizuje debaty a podněty k revizi kurikula společenskovedního vzdělání a výchovy k občanství vzešlé v průběhu posledních několika let, jak na mezinárodní, tak české úrovni. Výsledkem jsou návrhy koncepční oddělení Národního ústavu pro vzdělávání na zásadnější změny ve strukturaci společenskovedního vzdělávání:

„Na základě příslušnosti ke klíčové kompetenci sociální a personální budou psychologická témata přeřazena do vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí.

Do vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí bude zařazeno také téma bezpečnosti a obrany.

Ekonomická a finanční témata budou ve vazbě na klíčovou kompetenci k podnikavosti zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

Do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce bude zařazen také celek pracovního práva a bezpečnosti“ (Hesová, 2019, s. 51).

S ohledem na zaměření našeho výzkumu se jeví zajímavým a podnětným návrh na eliminaci psychologických témat z oblasti člověk a společnost, stejně tak otázka bezpečnosti a obrany („branná výchova“), obě témata zaznívají jako problematická v oblasti VO a ZSV. Finanční témata jsou pak navrhována ke kompletnímu přesunu do oblasti člověk a svět práce.

Tematice mediální výchovy jako průřezovému tématu RVP je věnována samostatná podkladová studie. Tato označuje mediální gramotnost za klíčovou kompetenci prostupující celé vzdělávání:

„Zvládnutí šancí a rizik, která jsou spojena s existencí digitalizací formované komunikace, je zřetelně klíčovou kompetencí současnosti a zvládnutí dynamiky proměn této komunikace (včetně nutnosti zvládat neustálý tok inovací v oblasti aplikací a jejich využití) a bude klíčovou kompetencí i do budoucnosti. Rozvoj mediální gramotnosti jako kompetence svého druhu by se proto měl stát základním organizačním principem veškerého vzdělávání, neboť jeho kvalita bude rozhodovat o úrovni procesů v ekologickém systému zvaném komunikace.“ (Jirák, Štastná a Zezulková, 2018, s. 21).

Autoři studie s ohledem na dynamiku změn na poli médií navrhují zásadní obsahové revize kurikula, současně však trvají na tom, že mediální výchova musí být zachována s ohledem na transdisciplinaritu jako průřezové téma k jednotlivým vzdělávacím oblastem (proti údajně zamýšlenému zrušení segmentu průřezových témat a jejich zařazení k jednotlivým vzdělávacím oblastem). S ohledem na důležitost mediální gramotnosti se autoři studie kloní ke koncepci mediální výchovy jako samostatného předmětu (srov. Jirák, Štastná a Zezulková, 2018, s. 14–15), současně kritizují absenci průřezového tématu v RVP pro střední odborné vzdělávání:

„Celkově se ale zdá, že SOŠ v praxi (ve výuce) věnují rozvoji mediální gramotnosti podstatně méně pozornosti než gymnázia. Alespoň to naznačují výsledky průzkumu, který v roce 2017 provedla agentura Median. Podle závěrečné zprávy „na gymnáziích se podstatně častěji vyučuje mediální výchova jako povinný samostatný předmět (14 % gymnázií oproti 5 % středních odborných škol a učilišť). Čtvrtina Gymnázií nabízí mediální výchovu jako volitelný předmět, na SOŠ a SOU tuto možnost nabízí jen 3 % z nich“.
(Jiráková, Šťastná a Zezulková, 2018, s. 15)

V těchto ohledech se jeví, že případné revize RVP by mohly část námi identifikovaných problémů řešit, respektive jejich přesun do jiných vzdělávacích oblastí by odlehčil učitelům občanské výchovy. Do jaké míry se ale závěry a podněty podkladových studií zúročí v revizích RVP není ovšem prozatím zřejmé.

Literatura

- Banks, A. M. (2021) *Civic Education in the Age of Mass Migration: Implications for Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hesová, A. (2019). *Podkladová studie – Společenskovědní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3634/>
- Jiráková, J., Šťastná, L., & Zezulková, M. (2018). *Podkladová studie – Mediální výchova jako průřezové téma*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/3222/>
- Journell, W., Klein, R. (2019) *Unpacking Fake News: An Educator's Guide to Navigating the Media with Students*. New York: Teachers College Press.
- MFČR. (2017). *Standard finanční gramotnosti*. Praha: Ministerstvo financí České republiky. Dostupné z <https://www.mfcr.cz/cs/aktualne/aktuality/2017/standard-financni-gramotnosti-29163>
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- Rogers, M. T. (2012). A Civic Education Crisis. Russellville, Arkansas, *Midsouth Political Science Review, Special Edition*, 13(1). Dostupné z https://www.arkpsa.org/wp-content/uploads/2017/MPSR/MPSR_v13_1_2012/Rogers-2012.pdf

Kritická místa v obsahových okruzích zaměřených na psychologii na středních školách

Alena NOHAVOVÁ, Kristýna MICHÁLKOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ

Tato kapitola se podrobněji věnuje kritickým místům ve výuce psychologie na středních školách. Navazuje na výzkumné šetření o kritických místech výuky psychologie ve vzdělávacím oboru Občanský a společenskovední základ pro gymnázia, které bylo uvedeno ve 4. kapitole. V této kapitole představíme poznatky, které vychází z obsahové analýzy 11 rozhovorů s učiteli o kritických místech výuky psychologie nejenom na gymnáziích, ale i na dalších středních školách. Výsledky uvádíme v souvislostech jak statické formy kurikula (především ve vztahu ke kurikulárním programům, učebnicím, přípravě učitelů), tak dynamické formy kurikula (tj. dynamické existence obsahu ve výuce). Detailněji popisujeme specifika kritických míst kurikula psychologie z hlediska oboru a žáka. Zároveň o kritických místech kurikula ve výuce psychologie na středních školách přemýšlíme ve spojitosti s klíčovými a dynamickými místy kurikula (rozlišení těchto míst kurikula je uvedeno v 1. kapitole).

5.1 Rozdílné pojetí výuky psychologie na středních školách a v rámcových vzdělávacích programech pro SŠ

Výuka psychologie se realizována na středních školách rozdílným způsobem. Tuto různost lze reprezentovat na dvou škálách. Prostřednictvím jedné škály se na výuku psychologie díváme z aspektu přístupu k psychologii jakožto oboru: explicitní – implicitní. Druhá škála se na výuku psychologie zaměřuje z hlediska dvou krajních pólů: oborové teorie a osobní zkušenosti žáků. Uvedené škály jsou východiskem pro charakteristiku výuky psychologie na různých středních školách u nás.⁷

⁷ Výuka psychologie na středních školách je v jiných státech Evropy velmi různorodá a nejednotná; proto jsme se rozhodli ji zde neuvádět a neporovnávat ji s výukou psychologie v České republice.

5.1.1 Výuka psychologie z hlediska přístup k oboru: explicitní – implicitní

První škála nám umožňuje sledovat výuku psychologie z hlediska přístupu k oboru: *explicitní – implicitní*. Na jednom krajním pólu se vyskytuje výuka psychologie v podobě *seznamování s poznatky jednotlivých teoretických i aplikovaných psychologických oborů*. Obor je zde tedy v explicitní podobě a rozvoj dovedností se realizuje prostřednictvím oborových poznatků. Zde se jedná především o rozvoj oborových kompetencí. Na druhém pomyslném krajním pólu se psychologie stává *nástrojem pro rozvoj osobnosti jedince nebo jedince jakožto aktivního, demokratického občana*. Obor psychologie je zde v implicitní podobě. V této krajní poloze se jedná primárně o rozvoj nadoborových kompetencí, které mají spojitost s psychologickými tématy, především tedy rozvoj personální a sociální kompetence a kompetence k učení, občanské kompetence.⁸

K prvnímu pólu (*explicitní pojetí oboru*) směřuje výuka psychologie na středních odborných školách se zaměřením především na *zdravotnické a pedagogické obory vzdělání*. Žáci jsou seznamováni s psychologickými poznatky a jejich uplatněním ve svém konkrétním oboru vzdělání. Dominantní jsou tedy poznatky psychologických oborů a jejich osvojení na úrovni znalostí a dovedností. V Koncepčních analytických studiích (Kašparová, 2017a, 2017b) však bylo upozorněno, že psychologické poznatky v rámci vybraných zdravotnických, ale i pedagogických oborů vzdělání by měly být aktualizovány podle současného stavu poznání, s ohledem na dlouhodobou strategii rozvoje vzdělávání v ČR, s větším akcentem na aplikovatelnost psychologických poznatků do praxe a lepší strukturací psychologie v rámci obsahových okruhů.⁹

Bližší k prvnímu pomyslnému pólu má i výuka psychologie v rámci vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ pro gymnázia* (MŠMT, 2007), pokud je vyučována jako úvod do tohoto vědního oboru. To nevyklučuje aplikační přesah psychologických poznatků či rozvoj osobnosti žáka. Vedle poznatků z oboru psychologie jsou žáci seznamováni i s dalšími vědními obory (např. filozofií, etikou, právem, ekonomii ad.). I když záměrem bylo proměnit především přístup k tomuto vzdělávacímu oboru směrem k větší propojenosti uvedených vědních oborů, jejich

⁸ Zde vycházíme z návrhu kompetenčního modelu, který je doporučený Radou Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018).

⁹ Pro ilustraci uvedeme příklad z oboru vzdělání Zdravotnické lyceum, ve kterém je výuka psychologie nepromyšleně roztržena mezi vzdělávací oblast Společenskovědní vzdělávání a další obsahové okruhy Zdraví a klinika nemocí a Propedeutika. „... Některá témata jsou obdobná jako ve všeobecně vzdělávací části, nelogicky je zde zařazena vývojová psychologie, zatímco osobnostní psychologie je zařazena ve společenskovědním vzd.“ (Kašparová, 2017a, s. 19). Dále je ale potřeba zmínit, že k dílčím změnám již došlo. Opět pro ilustraci zmíníme konkrétní příklad z oboru vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika, ve kterém byl aktualizovaný okruh Pedagogicko-psychologické vzdělávání (MŠMT, 2020). Další změny se chystají v rámci revize RVP.

uchopení ve vzájemných vazbách a souvislostech (Horská, 2006), reálná výuka zůstala více u jednotlivých úvodů do těchto oborů (Nohavová, 2018).

Současným trendem při revizi rámcových vzdělávacích programů je však posun v tomto vzdělávacím oboru *Občanský a společenskovědní základ pro gymnázia* směrem k pomyslnému druhému krajnímu pólu (*implicitní pojetí oboru*). Neučit tudíž oborové psychologické poznatky, jako je tolerance, altruismus, postoje, hodnoty a další, ale uplatňovat je v konkrétním učivu – například majorita a minority ve společnosti, multikulturní soužití, postavení mužů a žen, genderové problémy aj. Tento pomyslný druhý pól je již nyní uplatňován ve výuce *občanského vzdělávání na středních odborných školách*.¹⁰

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4, ve strukturaci *společenskovědního vzdělávání* koncepční oddělení Národního ústavu pro vzdělávání navrhuje, aby psychologická témata byla přeřazena do vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí¹¹. To znamená, aby společenskovědní vzdělávání více směřovalo k samotnému *občanskému vzdělávání* (viz Hesová, 2019). Výuka psychologie na gymnáziích by měla být přesunula pod *osobnostní a sociální výchovu*.

Osobnostní a sociální výchova je v současném pojetí RVP průřezovým tématem a má tedy být součástí nově vzniklé vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí (spolu s dalšími obory). Psychologické poznatky jsou v osobnostní a sociální výchově uplatňovány v konkrétních nadoborových tématech, respektive kompetencích, např. komunikace, mezilidské vztahy, řešení problémů aj. A je s nimi zacházeno více v implicitní podobě oboru psychologie.

Výzvou a současně nástrahou uvedeného záměru – zařadit výuku psychologie na gymnáziích pod vzdělávací oblast Člověk, jeho osobnost, zdraví a bezpečí – je otázka realizace. Bude psychologie vyučována v uvedené implicitní podobě nadoborových témat (respektive nadoborových kompetencích) nebo si uchová i svoji explicitní oborovou podobu (oborové kompetence)?

Zde mluvíme o extrémních podobách výuky psychologie. Pokud bychom v tomto způsobu uvažování však setrvali a podívali se na oborové kompetence prostřednictvím funkční psychologické gramotnosti, zjistíme, že nadoborové kompetence s oborovými mají mnoho společného. McGovern a kol. (2011, s. 10) uvádějí těchto devět dimenzí funkční psychologické gramotnosti:

1. „mít dobře definovanou terminologii a základní znalosti kritického předmětu psychologie;

¹⁰ *Společenskovědním vzděláváním* tedy nazýváme pojetí výuky základů společenských věd na SŠ, které je syntézou více vědních oborů. *Občanské vzdělávání* používáme pro označení výuky občanských témat, ve kterých samotné obory jsou upozaděny.

¹¹ V době vydání knihy název nové vzdělávací oblasti a její obsahové zaměření bylo stále diskutováno.

2. oceňovat intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních akčních postupů;
3. přijmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů;
4. uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, vztazích a širší komunitě;
5. etický přístup;
6. schopnost využívat a vyhodnocovat informace a technologie;
7. komunikovat efektivně v různých situacích a s mnoha různými lidmi;
8. uznávání, porozumění a podporování respektu k rozmanitosti;
9. být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých.“

Na těchto dimenzích funkční psychologické gramotnosti si můžeme uvědomit, že specificky oborovými kompetencemi psychologie jsou dimenze: *vědecké myšlení a psychologické myšlení* (více Nohavová, 2018). To odlišuje explicitní výuku psychologie od jejího implicitního pojetí.

Uvedené dělení zčásti kopíruje i způsob, jakým je psychologie vyučována v rámci *předmětů a z časového hlediska*. Čím více směřujeme k samotné výuce psychologie (výše uvedené explicitní podobě teorie), tím je dán větší časový prostor pro výuku, která je realizována v samostatných vyučovacích předmětech. Učivo psychologie zahrnuje více okruhů psychologického poznání z více psychologických disciplín. Naopak, čím více směřujeme k občanskému vzdělávání či osobnostně sociálnímu rozvoji (osobní zkušenost opřená o implicitní poznatky oboru), tím je nižší časová dotace pro samotnou výuku psychologie jakožto samostatného předmětu. Učivo je uchopeno v nadoborovém kompetenčním pojetí.

5.1.2 Výuka psychologie z hlediska oborové teorie a osobní zkušenosti žáků

Na výuku psychologie se můžeme také podívat z hlediska pólů: oborové teorie a osobní zkušenosti žáků, tj. na škále *teorie – zkušenost*. Pokud zůstaneme u těchto krajních podob a jeden pomyslný pól převládne místo jejich syntézy, hrozí nebezpečí didaktických formalismů: buď odcizené nebo utajené poznávání (viz 1. kapitola). V prvním případě (teorie) je možné, že poznatky psychologie nebudou dostatečně propojené s osobní zkušeností žáků, a tudíž hrozí větší riziko *odcizeného poznávání* (tj. gramotnost bez její funkční podoby). Obor je v tomto případě žáky vnímán jako něco zatěžujícího, nadbytečného či dokonce zbytečného. V druhém krajním případě (zkušenost) je nebezpečím *utajené poznávání*. Žáci nebudou rozumět získaným zkušenostem (v životě anebo ve výuce) na úrovni oboru. Hrozí zde i riziko vzájemného nedorozumění. Stejnou zkušenost lze totiž popsat různým způsobem, a právě obor nám umožňuje najít společný jazyk, který je nezbytným předpokladem subjektiv-

ního uvědomění obsahu v mysli, tj. po-rozumění. „Porozumět světu (a sobě v něm) a dorozumět se o něm – to jsou klíčové funkce rozumnosti v lidském společenství a jsou to i klíčové vzdělávací funkce učebního prostředí. V... pozadí... stojí obecná lidská snaha dorozumět se o něčem s ostatními lidmi tak, abych tomu (jako lidský jedinec) také sám co nejlépe porozuměl“ (Slavík et al., 2017, s. 35).

Zde se věnujeme výuce psychologie pohybující se od prvního krajního pólu (explicitní podoba psychologických pojmů, konceptů, teorií) k pomyslnému středu. To znamená, že zahrnuje i nadoborové kompetence, osobnostní rozvoj či zkušenosti žáků, ty jsou však opřené a postavené na oborovém poznání psychologie (oborových kompetencích). Zkoumáme tedy výuku psychologie směřující k funkční psychologické gramotnosti, a to v rámci vzdělávacích okruhů na středních odborných školách se zaměřením na zdravotnickou, pedagogickou a sociální oblast a v rámci současného pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ (RVP G).

5.2 Výzkumné šetření kritických míst kurikula v obsahovém okruhu psychologie na SŠ

Do výzkumného šetření kritických míst kurikula psychologie bylo osloveno 24 učitelů psychologie na středních školách. Rozhovor byl realizován s celkem 11 učiteli středních škol (3 muži, 8 žen). 5 učitelů vyučuje psychologii na střední zdravotnické škole, 1 na střední škole pedagogické, 1 na střední odborné škole se širším zaměřením, 4 na gymnáziu.

Tabulka 5.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula psychologie (N = 11)

Pohlaví		Stupeň školy				Praxe – celkem				Praxe – ve výuce psychologie			
Ženy	Muži	SŠ– gymnázium	SŠ– zdravotnická škola	SŠ– pedagogická škola	SŠ– další odborná škola	M	Mod	Med	SD	M	Mod	Med	SD
8	3	4	5	1	1	19,5	-	20	12,2	17	-	16	11,6

Průměrná délka praxe je 19,5 let (do výzkumného souboru je zařazen i vyučující s délkou praxe výuky psychologie 1 rok, stejně jako vyučující s délkou praxe 40 let). Průměrná délka praxe ve výuce psychologie je 17 let (2 vyučující samotnou psychologii učí kratší dobu, než je jejich celková délka praxe) (viz tabulka 5.1).

S 11 vyučujícími byly realizovány *polostrukturované rozhovory*. Struktura otázek byla sestavená podle dotazníku kritických míst kurikula (viz příloha). Rozhovory

probíhaly v období prosinec 2019–srpen 2020. Na realizaci rozhovorů se podíleli studenti Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích, kterým tímto děkujeme.

Učitelé explicitně uvedli 25 problematických, náročných či obtížných míst spojených s výukou psychologie. Ty lze zařadit do 15 kritických míst kurikula psychologie. 7 z nich je uvedeno pod kategorií *Kritické psychologické oblasti*, která zahrnuje samotné psychologické disciplíny či jejich témata jakožto kritická místa výuky psychologie (viz tabulka 5.2).

Tabulka 5.2: Kritické psychologické oblasti ve výuce psychologie na SŠ

Kritická místa psychologie na SŠ				Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název kategorie	Název subkategorie	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	M	M	M	M
Kritické psychologické oblasti	Obecná psychologie	5	33,3	1,7	2,5	2,3	4
	Sociální psychologie	3	20	1	1,7	1,3	2,6
	Psychopatologie	3	20	2	1,5	1	2
	Vývojová psychologie	1	6,7	2	3	2	2
	Psychologie handicapu	1	6,7	1	1	1	1
	Umírání a smrt	1	6,7	1	1	3	2
	Psychohygiena	1	6,7	1	2	3	2

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

Dalších 8 explicitně uvedených kritických míst výuky psychologie (časová dotace, hodiny cvičení navíc, počet žáků ve třídě, motivace studentů, absentující elektronická podpora, neschopnost žáků komunikovat, výslovnost anglických jmen, testové metody ve výuce) jsou zahrnuty do následujících kategorií, které vznikly při hlubší obsahové analýze rozhovorů: Aktéři výuky, Podhoubí výuky, Změny aktérů výuky, Změny podhoubí, Změny výuky (viz tabulka 5.3). Tyto kategorie se tedy také stávají kritickým místem nebo patří k příčinám Kritických psychologických oblastí (zde nelze najít jednoznačné hledisko).

Kategorie vznikly v rámci tzv. otevřeného kódování (srov. Švaříček et al., 2007). Rozhovory byly nejprve přepsány, okódovány a následně zařazeny do kategorií a jejich subkategorií. Některé kódy bylo obtížné zařadit pod jednu kategorii či subkategorii, protože prostupovaly do více kategorií či subkategorií. O jejich zařazení bylo tedy rozhodnuto na základě kontextu rozhovoru.

Tabulka 5.3: Další kritická místa výuky psychologie na SŠ či jejich příčiny vycházející z obsahové analýzy rozhovorů

Další kritická místa psychologie na SŠ či jejich příčiny				
Název kategorie	Název subkategorie	Popis subkategorie	Absolutní četnost kódů	Relativní četnost kódů
Aktéři výuky	Učitel	příprava na hodinu, nároky na vedení hodiny, učitelovo pojetí výuky, hranice učitelské profese, dovednosti učitelů, záporné emoce při překonávání problematických míst, motivace k výuce	8	6,5
	Žák	kognitivní zrání žáků, myšlení žáků, dispozice žáků, zkušenosti žáků a další faktory	30	24,4
Podhoubí výuky	Charakteristiky oboru	např. náročnost, složitost, obtížnost oboru	3	2,4
	Sociokulturní aspekt	aktuální společenské potřeby, názory společnosti, sociokulturní prostředí žáků a další specifické sociokulturní aspekty	11	8,9
	Organizační omezení	RVP, ŠVP, posloupnost studia, pořadí témat, požadavky vedení, časová dotace	6	4,9
	Cíl výuky	příprava na život, příprava na budoucí profesi, sebepoznání, formování osobnosti, kritické myšlení, aplikovatelnost výuky	7	5,7
Změny podhoubí výuky	Organizační záležitosti	subkategorie obsahuje dvě dimenze: (a) pomáhá překonat, (b) pomohlo by překonat: (a) změna pořadí učiva v ŠVP, domácí příprava žáků (b) časová dotace, nižší počet žáků ve třídě, uspořádání a vybavenost třídy, změna RVP	7	5,7
	Praxe	subkategorie obsahuje dvě dimenze: (a) pomáhá překonat, (b) pomohlo by překonat: (a) spolupráce s organizacemi, spolupráce se studenty na VŠ, přizvání odborníků anebo cílové skupiny do výuky (b) zapojení více organizací do praxe, spolupráce s VŠ studenty na tvorbě pracovních listů a pomůcek pro výuku, spolupráce s univerzitou	7	5,7

Další kritická místa psychologie na SŠ či jejich příčiny				
Název kategorie	Název subkategorie	Popis subkategorie	Absolutní četnost kódů	Relativní četnost kódů
Změny podhoubí výuky	Materiální podmínky	subkategorie obsahuje dvě dimenze: (a) pomáhá překonat, (b) pomohlo by překonat: (a) využívání učebnic, elektronických materiálů, cvičení (b) aktualizace materiálů, vytvoření cvičení a pracovních listů, které propojují teorii s praxí, vytvoření webové platformy pro výuku psychologie, dostupnost psychologických testů	11	8,9
Změny aktérů výuky	Žák	subkategorie obsahuje dimenzi: (a) pomáhá překonat: (a) přizpůsobit výuku žákům a klimatu třídy, nastavit pravidla výuky, zaujmout žáky, přenést na ně iniciativu, propojit teorii s praxí a se zkušeností žáků K dimenzi pomohlo by překonat se učitelé nevyjádřili.	6	4,9
	Učitel	subkategorie obsahuje dvě dimenze: (a) pomáhá překonat, (b) pomohlo by překonat: (a) pedagogická a osobní zkušenost učitele, příprava na hodinu, motivace, sebereflexe, další vzdělávání, kvalitu vysokoškolské přípravy vyučujícího a jeho zkušenost jako studenta (b) další vzdělávání, kurzy nebo stáže	9	7,3
Změny ve výuce		subkategorie obsahuje pouze dimenzi: (a) pomáhá překonat: (a) různorodé metody ve výuce, prožitkové učení, zjednodušení učiva, skupinová výuka, nestrannost	18	14,6

5.2.1 Výsledky obsahové analýzy rozhovorů s učiteli psychologie na SŠ

Celkem bylo vytvořeno šest základních kategorií: Kritické psychologické oblasti, Ak-téři výuky, Podhoubí výuky, Změny podhoubí výuky, Změny aktérů výuky, Změny ve výuce. Nyní je blíže popíšeme, abychom následně vybrané kategorie či jejich subkategorie podrobněji vysvětlili v souvislostech specifik výuky psychologie.

5.2.1.1 Kritické psychologické oblasti

Na úrovni kategorie *Kritické psychologické oblasti* byly učiteli uvedeny tyto subkategorie: Obecná psychologie, Sociální psychologie, Psychopatologie, Vývojová psychologie, Psychologie handicapu, Umírání a smrt, Psychohygienu (viz tabulka 5.2).

Obecná psychologie se stala nejdiskutovanější psychologickou disciplínou (celkem jako kritické místo ji učitelé uvedli 5krát). Více učitelů se shodlo i na *Sociální psychologii* (celkem byla uvedena 3krát). Zatímco obecná psychologie je podle učitelů kritická jako celek, u sociální psychologie se pohled různí. Podle vyučující Sofie¹² se jedná více o dílčí témata (sociální učení, sociální skupiny a sociální interakce), učitel Marián spatřuje její kritičnost zejména z toho důvodu, že „studenti s ní mají problémy v běžném životě. Hlavně z toho důvodu, že spolu komunikují spíš virtuálně, přes sociální sítě a tím pádem se tam méně kontrolují a myslím si, že tam máme obrovské pole práce“. Podle učitelky Ester se jedná spíše o předsudky, které se ve výuce objevují a studenti jsou s nimi konfrontováni: „Při výuce často narážím na to, že vůči konkrétním skupinám, konkrétně u nás v kraji, teda vůči Romům, jsou žáci dost zaujatí.“

Psychopatologie byla uvedena jako další kritické místo (celkem byla uvedena 3krát). 1krát byly uvedené subkategorie: *Vývojová psychologie*, *Psychologie handicapu*, *Umírání a smrt*, *Psychohygienu*.

Co se týká důležitosti a oblíbenosti těchto Kritických psychologických oblastí, učitelé je ze svého pohledu souhrnně vnímají jako naprosto důležité a spíše oblíbené. Z pohledu žáků (hodnoceno učiteli) jako spíše důležité a spíše oblíbené. Nejvýraznější rozdíl je u obecné psychologie, která je z pohledu žáků (hodnoceno učiteli) spíše neoblíbená, zatímco z pohledu učitele je spíše oblíbená (viz tabulka 5.2).

5.2.1.2 Aktéři výuky

Další kategorie byla nazvána *Aktéři výuky* a obsahuje tyto dvě subkategorie: Učitel (počet kódů celkem 8) a Žák (počet kódů celkem 30). Uvedené subkategorie mohou patřit pod příčiny kritických míst stejně jako se stát samy o sobě kritickým místem.

Subkategorie *Učitel* uvádí faktory, které vnímají učitelé za problematiku u sebe a podílející se na tvorbě kritického místa. Nejdiskutovanější je v této oblasti *příprava na výuku a nároky na vedení hodiny*. Jedná se o problematiku vysvětlení složitých pojmů, využití různých metod a cvičení, ale zároveň dodržení času a odpoutání

¹² Jména vyučujících, kteří se účastnili rozhovoru, jsou změněna.

se od pouhého „memorování“. Směrem k žákům je to problematika empatie ve výuce, zvládání emocí dané třídy při různých aktivitách, motivace žáků. Vedle přípravy a nároků na vedení hodiny je pro vnímání příčin kritických míst zásadní *učitelovo pojetí výuky*. Jedná se o přesvědčení učitelů o výuce, např. že učitel by měl být zdrojem pravdy (vyučující Beáta), že je důležité vyučovat „pro život“ (vyučující Sofie, Artur) nebo odpoutání se od definic a preferovat aplikační cíle výuky (vyučující Ester), případně hodiny vést s „lidskostí“ (vyučující Marián). Učitelé vnímají jako důležité při vytváření kritických míst i *hranice spojené s profesní pozicí a rolí*. V případě nejasné role, např. v situaci konfrontace názorů učitele a žáka samotného (učitelka Beáta), nebo při konfrontaci názorů rodičů žáků s názory učitele (učitelka Ester). Hranice učitelské profese psychologie byly diskutované převážně v rovině otvírání „křehkých a intimních témat“. Vyučující Cecílie o tomto tématu přemýšlí následovně: „Já nejsem psycholog, tak se nepouštím, nebo jsem poučená z mnoha případů, jsem ve škole už dlouho, že se snažím ty žáky, když se tam něco spustí, byť jim to možná pomůže, převést na práci naší školní psycholožky.“ Jednotlivě pak učitelé diskutovali *dovednosti učitelů* (široké rozpětí od programování a používání aplikací přes vytváření pracovních listů), *nepříjemné pocity při překonávání problematických míst* nebo jejich vlastní *motivaci k výuce*.

Na subkategorii *Žák* je možné si dívat z několika úhlů pohledu. Jednak se jedná o problematiku *kognitivního zrání*, tj. úroveň vnitřní připravenosti k učení a rozvoji psychických vlastností. Jeden z učitelů dokonce mluví o „nadání pro obor“ (vyučující Ester). To souvisí s úrovní *myšlení žáků*. Ve výuce psychologie žáci mají problém především s abstraktními pojmy, pochopením samotných definic a jejich významu, dále pochopení souvislostí, vztahů a rozdílů, které na definice navazují. Například nepochopení problematiky myšlení v obecné psychologii souvisí s tím, že se žákům obtížně popisuje a diferencuje téma myšlení v dílčích vývojových etapách ve vývojové psychologii. S tím také souvisí schopnost generalizace a interference znalostí jak do dalších psychologických disciplín, tak do příkladů a osobních zkušeností. Zhoršení v této oblasti mohou podle učitelů způsobovat např. specifické poruchy učení, rodinné zázemí žáka nebo osobní zkušenost s konkrétním tématem.

Právě *zkušenost* je dalším důležitým faktorem na straně žáka. V tématech, která přesahují dosavadní zkušenost žáků, se zhoršuje možnost aplikovatelnosti poznatků do osobního či profesního života. Žáci mají pocit, že je jich témata „netýkají“. To souvisí s tím, že nespátřují potřebnost či důležitost daného učiva. Vyučující Sofie ilustruje téma vzdálenosti od zkušenosti probíraného učiva následovně: „Protože si myslím, že mladý člověk nad umíráním a smrtí nepřemýšlí. Ještě si to neuvědomuje, pokud to nezažil někde v blízkém okolí.“ Konkrétně tuto problematiku otvírají „zkušenosti z praxe“ a problematika se pro žáky stává bližší a srozumitelnější.

Učitelka Karin zmiňuje ve vztahu ke zkušenosti ještě jako důležitý aspekt časovou posloupnost: „Z jejich pohledu to nabývá na síle a důležitosti teprve postupně. Jak se prokousáváme až do čtvrtáku, tak vidí různé vazby. . . vidí, jak to všechno na sebe navazuje a spolu souvisí.“

Učitelé zmínili i řadu *dalších faktorů*, které zapříčiňují vznik kritického místa na straně žáků. Jedná se o osobnostní charakteristiky žáků, jejich názory, předsudky a jiné jejich vnímání reality než učitelovo. Dále učitelé uváděli i motivaci, protože nezájem u některých žáků nemusí být pouze o dané téma, ale i o psychologii jako obor. V neposlední řadě zmiňovali i ne/ochotu žáků ve výuce něco sdílet, jejich profesní směřování nebo schopnost komunikovat, dále důležitost vlastního názoru a schopnost argumentovat.

5.2.1.3 Podhoubí výuky

Možné příčiny kritických míst výuky spatřují učitelé na úrovni oborové, sociokulturní a kurikulární. Mohli bychom říct, že je jedná o zázemí, ze kterého výuka vyrůstá. Z tohoto důvodu je tato kategorie pojmenována *Podhoubí výuky*.

Nejprve uvedeme faktory, které jsou zásadní z hlediska oboru psychologie – subkategorie *Charakteristiky oboru* (počet kódů celkem 3). Učitelé vnímají obor psychologie v některých případech jako velmi teoretický a náročně formulovaný, což zapříčiňuje, že samotné učivo je pro žáky náročné a obtížné. Vyučující Dita uvádí, že obecná psychologie je „strašně složitě napsaná“. Podle učitelky Karin je u obecné psychologie „spousta definic a dělení“. S problematikou charakteristiky oboru u obecné psychologie souhlasí i vyučující Cecílie: „I pro mě jako obecně pro učitele psychologie jsou některé pojmy, které jsou složitější na vysvětlení.“ Podle vyučující Sofie a Ester se tento problém vyskytuje u sociální psychologie.

Vedle vlastností a charakteristik oboru učitelé uvedli za příčinu kritičnosti i určité faktory pramenící z kultury a společnosti – subkategorie *Sociokulturní aspekt* (počet kódů celkem 11). Kritická místa pramení jak z aktuálních společenských potřeb, tak zároveň názory společnosti výuku psychologie významně ovlivňují. *Aktuální potřeby společnosti* se promítají do těchto kritických místech výuky psychologie: přístup k lidem se znevýhodněním, stres ve společnosti, předsudky vůči menšinám. *Názory společnosti* učitelé vztahovali k vlivu médií. V těchto sociokulturních vlivech vyučující označovali ještě přímé *sociokulturní prostředí žáků*, tedy jejich výchovu, sociální skupiny, které je obklopují nebo sociální sítě, které se odráží v komunikačních návycích žáků. Podle vyučující Dity mají např. žáci problém „umět se vyjádřit“, což uvádí i do souvislosti s tím, že se v rodinách „nediskutuje a nekomunikuje“. Objevuje se i polemika nastavení celého školství, konkrétně odpor ke změně

a ne/přítomnost školních psychologů na školách. Nebo např. ryze specificky etika zadávání testových metod a s tím spojený etický přístup společnosti k testovým metodám.

Vedle charakteristik oboru a sociokulturních aspektů učitelé hovořili ještě o subkategorii *Organizační omezení* (počet kódů celkem 6). *Organizační omezení* vyjadřuje příčiny kritičnosti určitých míst psychologie, které učitelé nemohou příliš ovlivnit, protože je určuje vyšší orgán nebo rozhodování není přímo na nich. Jedná se o *rámcové vzdělávací programy*, které stanovují požadavky pro *školní vzdělávací programy*, což determinuje výuku samotnou a do jisté míry tak ovlivňuje možnosti řešení daných témat a *posloupnost studia*, tedy určení *pořadí témat*, která budou po sobě následovat. Dále se jedná o *požadavky vedení školy*, co do výuky zařadit nebo *časovou dotaci* na výuku psychologie či její konkrétní témata.

Do kategorie Podhoubí výuky byla zařazena u subkategorie *Cíl výuky* (celkem počet kódů 7). Podle učitelů cílem výuky psychologie je připravit žáky na život anebo na budoucí profesi, dále sebepoznání, formování osobnosti, kritické myšlení a schopnost aplikovat poznatky z výuky. Vyučující polemizovali nad tím, že je náročné cíle psychologii vůbec nastavovat a vytyčovat. Mnohdy to ovlivňují právě organizační omezení (požadavky školy, požadavky RVP a ŠVP ad.).

Vedle kategorie Aktéři výuky a Podhoubí výuky spatřují učitelé i některé další možné příčiny kritických míst. Vzhledem k tomu, že se tyto příčiny v rozhovorech vyskytly ojediněle a jsou specifické, nebyly zařazeny do celkového kontextu prezentace výsledků. Jedná o téma: nedostatek opory v literatuře, klima třídy, kritéria přijímacích zkoušek na VŠ, nevyužití potenciálu technologií, nevyužití potenciálu psychologie aj.

Nyní se podíváme na to, co učitelům pomáhá kritické místo překonat nebo by jim pomohlo na úrovni: *Změny podhoubí výuky*, *Změny aktérů výuky* či *Změny výuky*. Dimenze *pomáhá překonat* označuje tedy snahy učitelů, které oni sami vnímají za efektivní a za žádoucí při překonávání kritických míst. Dimenze *pomohlo by překonat* označuje taková místa, která by se podle učitelů dala změnit a zlepšit.

5.2.1.4 Změny podhoubí výuky

Kategorie *Změny podhoubí výuky* obsahuje subkategorie: *Organizační záležitosti* (počet kódů celkem 7), *Praxe* (počet kódů celkem 7), *Materiální podmínky* (počet kódů celkem 11).

V subkategorii *Organizační záležitosti* učitelům pomohla změna ve školním vzdělávacím programu, kdy změnili pořadí učiva. Vyučující Karin říká, že u nich na škole došlo k přesunutí tématu obecné psychologie za psychologii osobnosti, která

je pro ně „trošku pochopitelnější a zkousnutelnější“. Učitelce Sofii se zase osvědčilo vyučovat o umírání a smrti až ve čtvrtém ročníku, kdy jsou žáci vyzrálejší. Další realizovanou změnou bylo například nahrazení teoretické části výuky domácí přípravou žáků.

Respondenti v dimenzi *pomohlo by překonat* akcentovali zejména potřebu větší časové dotace. V organizačních záležitostech by uvítali menší počet žáků, přizpůsobení prostředí třídy nebo ojediněle lepší vybavenost učebny (např. laptopy). Dále uvedli změnu rámcových vzdělávacích programů. Vyučující Helda: „Bohužel opravdu není možné s ohledem na RVP a ŠVP, aby ta psychologie byla nabízena ve druháku a ve třetáku, tak je nabízená až maturitnímu ročníku.“ To je podle ní však problematické s ohledem na volbu vysoké školy – studenti pak nemají dostatek času připravit se na přijímací zkoušky a získat pro ně potřebnou praxi.

Další subkategorii je *Praxe*. I tato oblast má dvě dimenze. V dimenzi, kterou učitelé vnímají za efektivní, tedy za tu, *co pomohlo* kritické místo překonat, kladně hodnotí spolupráci s různými organizacemi, spolupráci se studenty na VŠ, přítomnost odborníků ve výuce nebo přítomnost cílové skupiny ve výuce. Učitelé vnímají i druhou dimenzi této kategorie, tedy faktory, které by kritické místo mohly *pomoci překonat*. Podle vyučující Sofie je to zapojení více organizací (třeba i sociálních služeb) do ošetrovatelské praxe, ve kterých by studenti získali více zkušeností a tím by byli na některá témata „připravenější“. Podle učitelky Ester by se na výuce mohli podílet vysokoškolští studenti tvorbou pracovních listů a pomůcek, vyučující Beáta by využila možnost obrátit se na některou univerzitu s žádostí o radu.

Samostatnou subkategorii tvoří *Materiální podmínky*. Jako efektivní učitelé hodnotí využívání různých učebnic, elektronických materiálů a tipů na cvičení. Četněji se ale respondenti vyjadřovali k dimenzi opačné, tj. *co by pomohlo*. Současné materiály považují za zastaralé, stručné, heslovité, které je nutné doplňovat. Vyučující by ocenili ucelené materiály, které by obsahovaly jak cvičení, tak teorii, na kterou by cvičení bylo „napasované“. Jedná se o potřebu aktualizace stávajících materiálů a nových pracovních listů doplňujících teoretickou výuku. Učitelé též hovořili o webu, speciální aplikaci na výuku psychologie nebo o platformě psychologických testů zdarma.

5.2.1.5 Změny aktérů výuky

Respondenti vnímají, že k překonávání kritického místa potřebují určité změny jak na vlastní úrovni – Učitele (počet kódů celkem 9), tak i na úrovni Žáka (počet kódů celkem 6). V subkategorii Žák učitelé uvedli za efektivní (tedy to, *co jim pomohlo*) přizpůsobit výuku žákům a klimatu třídy. Jedná se zejména o to, jak žáky zaujmout, přenést na ně iniciativu a propojit teorii s jejich zkušenostmi. Vyučující Marián hovoří

o tom, že žákům dává na výběr, co chtějí řešit. Učitelka Helda vybírá témata, které studenty osloví a baví, učitelka Ester se snaží propojovat učivo s budoucí profesí, na kterou žáci studují. Vyučující Beáta mluví o přenesení iniciativy na žáka v konkrétním případě tématu transgenderu, ke kterému se nechtěla vyjadřovat. O příjemném klimatu třídy a o nastavení pravidel výuky (ve smyslu bezpečného prostředí) hovoří učitel Boris. Vyučující Sofie akcentuje motivační části hodiny a snahu „studentům přiblížit“ téma.

Vedle žáka se jedná i o změny na úrovni učitelů (tj. subkategorie *Učitel*). V dimenzi, *co učitelům pomohlo* kritické místo překonat, se jedná zejména o pedagogickou a osobní zkušenost učitele (na které se shodli 4 vyučující). Dále učitelé akcentují též přípravy na hodinu, motivaci učitele a „*touhu látku předat*“. Jednotlivě pak sebereflexi učitele, doplňující kurz, kvalitu vysokoškolské přípravy vyučujícího a zkušenost jako studenta. Subkategorie *Učitel* též obsahuje i druhou dimenzi – co by kritické místo *pomohlo překonat* – další vzdělávání, kurzy nebo stáže.

5.2.1.6 Změna výuky

Poslední kategorií je *Změna výuky* (počet kódů celkem 18), která zahrnuje informace o tom, které konkrétní faktory ve výuce uvedli učitelé za efektivní, tj. za ty, které jim pomohly kritické místo překonat.

Nejdiskutovanější oblastí byly *metody ve výuce*, které zahrnují některé konkrétní využívané techniky. Nejobsáhlejší část diskuze v rozhovoru k tomuto tématu se zaměřovala na výuku teorie na příkladech (4 učitelé), ať už se jedná o příklady z běžného života nebo z budoucí profese. Též učitelé vyzdvihovali hodiny cvičení, ve kterých si žáci mohou probírané učivo vyzkoušet. Učitelé do výuky rádi zapojují různá videa, dokumenty nebo pořady z televize či webu. Hovořili také o využívání psychologických testů či dotazníků (ať už zaměřených na různé procesy nebo na poznávání osobnosti), kazuistik. Učitelka Cecílie zdůrazňuje u kazuistik potřebu „dobrého konce“ (při výuce psychopatologie), protože pak je kazuistika „inspirativní a nadějná“. Učitelé se shodují též na využívání sebereflexe, diskuze a modelových situací. Jednotlivě pak učitelé uvedli divadlo, myšlenkové mapy, kritické zhodnocení nebo SWOT analýzu (detekci silných a slabých stránek).

Jako určitou nadstavbu těchto metod výuky můžeme spatřovat v rozhovorech diskutované téma *prožitkového učení*. Prožitkové učení by mělo vést k přiblížení tématu a k získání vlastní zkušenosti. Dále je učiteli pracováno s modelovými situacemi.

Pro učitele je důležitá pestrost výuky spočívající v přiblížení tématu odlišnými způsoby, např. využití prezentace, cvičení, fotek, grafů a různých příběhů. Individuálně

potom učitelé označují za efektivní při výuce zjednodušit učivo, skupinovou výuku a nestrannost (respekt k více úhlům pohledu).

5.3 Specifika kritických míst kurikula psychologie z hlediska oboru a žáka

Psychologie jakožto věda o „duši“ se zabývá psychickými jevy ve vnitřních a vnějších „prostředích“. Kromě objektivizující složky se zaměřuje i subjektivní a kontextovou rovinu života jedinců. To psychologii a její výuku odlišuje od jiných oborů (například matematiky, fyziky ad.). Do popředí zkoumání se totiž dostává psychika člověka a její rozdílné uchopení a prožívání na osobní úrovni, tj. *psychická modalita* – způsob zvládnutí určitého obsahu. Psychická modalita znamená, že nějakým způsobem přemýšlím o sobě, druhých, událostech aj., nějakým způsobem používám svoje představy, nějakým způsobem emočně reaguji na události v životě atd. Právě to, jak se vztahuji k sobě, k druhým lidem, věcem a událostem, je shrnuto pod tímto pojmem. Na toto individuální psychické nastavení a dynamiku prožívání potažmo chování jedince se psychologie dívá z té nad-osobní roviny. Představou, vnímáním, myšlením, emocemi aj. se zabývá na meta-úrovni. Takže psychická modalita se stává jejím vědeckým obsahem jako relativně *stálý*, nadčasový, invariantní moment, který odhlíží od subjektivity a kontextovosti (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015). Pomocí těchto Searlových pojmů (2004) – obsah a psychická modalita – jsme získali terminologický nástroj pro vysvětlení těch míst ve výuce psychologie, která jsou z pohledu učitelů kritická, náročná či nějak problematická a vychází z této zvláštní povahy poznávání v oboru psychologie.

Způsob uchopení psychické modalit v obsahu vědecké psychologie, který je zprostředkovaný *odborným jazykem psychologie*, se zdá být pro žáky (a i pro některé učitele) náročný. Náročnost vyplývá nejenom ze samotného jazyka, ale i z toho, že je potřeba porozumět a zvládnout celou sémanticko-logickou síť oboru, tzn. hierarchii pojmů, jejich vzájemné vztahy, provázanost ad. Z psychologických disciplín je uvedený problém jazyka nejvýraznější u obecné psychologie (další disciplíny jsou uvedeny v podkapitole 5.2.1.1).

Ve výuce psychologie narážíme nejenom na náročnost a složitost odborného jazyka, ale mnohdy také na nejednotnost či rozpornost v popisu psychických jevů (např. na úrovni různých teorií), což stěžuje pochopení psychologických pojmů, termínů, konceptů nejenom u žáků, ale i učitelů. I to se stává potenciálním kritickým místem na úrovni odborného jazyka psychologie.

Nikoho nepřekvapuje, že když se učí cizí jazyk, musí si oslovit slovíčka, gramatiku a jazyk procvičovat. Ve výuce psychologie někdy nabýváme možná mylného dojmu, že toto nepotřebujeme, protože žijeme obsahy oboru psychologie, tj. máme své vlastní, jedinečné a každodenní zkušenosti. Když použijeme uvedené přirovnání s cizím jazykem – také máme zkušenost, že se v cizině domluvíme „rukama a nohama“, jak se metaforicky říká, ale neznamená to, že umíme cizí jazyk. Zkušenost v podobě vlastní psychické modalit by tedy neměla být zaměněna za oborový obsah, ale mohla by pomoci v jeho porozumění. Právě zkušenost může pomoci v překonání kritických míst výuky psychologie. Na druhou stranu však může být zdrojem mnoha předsudků, miskoncepcí či jiných „zkratek“, takže se může stát kritickým místem.

Přestože zkušenost s obsahem v podobě psychické modalit má každý z nás jinou, ukazuje se, že to nemusí být pro učitele psychologie problémem: „Třeba ta zkušenost nemusí být úplně správná, že tak se to má dělat, nebo tak to má být, ale že se to jen řekne. . . “ (vyučující Cecílie). Cecílie o zkušenosti žáků mluví na úrovni vyzývací komponenty.¹³ Zkušenost žáků se stává podnětem a vyzývá k výkladu významových souvislostí. Proto se může stát impulsem pro porovnání se sémanticko-logickou sítí oboru. Kritickým místem by se tato zkušenost stala ve chvíli, kdyby zůstala na úrovni zkušenosti bez oborového poznání. V tomto případě mluvíme o tzv. lidové, laické, folkové psychologii, též psychologii všedního dne nebo intuitivní psychologii (viz Nohavová, 2018).

Učitelé rozpornost mezi psychickou modalitou žáků a oborovým poznáním nebo vlastní psychickou modalitou řeší různým způsobem. Například vyučující Beáta uvádí: „. . . aby mluvili, aby si udělali prezentaci nebo jsme měli pouštění nějakého dokumentu. Takže ta třída si dělala obrázek z druhé strany a já jsem to nekomentovala.“

Pokud učitelé mají pocit, že zkušeností s obsahem, se kterým se žáci ve výuce psychologie seznamují, mají málo, snaží se je zprostředkovat přímo ve výuce – kazuistikami, modelovými situacemi, přizváním osob do výuky a sdílením jejich zkušeností. Na středních odborných školách učitelé „spoléhají“ na získávání *zkušeností na praxích*. Zkušenost se snaží učitelé žákům tedy zprostředkovat přímým nebo nepřímým způsobem. *Zkušenost s obsahem prostřednictvím psychické modalit žáků* je však *potenciálním kritickým místem* kurikula psychologie, protože ne ve všech případech je prospěšná.

¹³ Vyzývací komponenta je jakýkoli pozorovatelný situační prvek, který na sebe soustředí pozornost do takové míry, že určí vstupní interpretaci významů (stanovení prvních interpretačních hypotéz), a podmiňuje výklad dalších významových souvislostí (více Slavík, 1997; Nohavová, 2018).

Jednoznačně kritickým místem se stává ve chvíli, že žák *není schopen odstupů* od svého vlastního prožívání a během výuky nezvládne přechod do neutrální polohy oborového obsahu.¹⁴ Na to učitelé reagují různým způsobem. Takovéto situace vůbec nenastavují a snaží se jim předejít nebo odkazují žáky na odbornou pomoc ve škole (např. školního psychologa). Učitelka Cecílie o tom přemýšlí následovně: „Já nejsem psycholog, tak se nepouštím, nebo jsem poučená z mnoha případů, jsem ve škole už dlouho, že se snažím ty žáky, když se tam něco spustí, být jim to možná pomůže, převést na práci naší školní psycholožky.“ Pokud tuto rovinu učitelé nezvládnou, může se takováto situace stát morálním distresem (srov. Mareš, 2017).

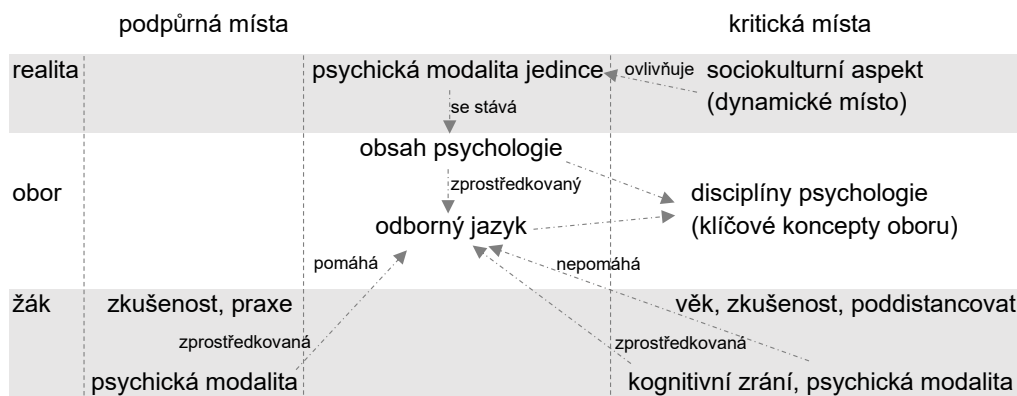
Za další kritické místo výuky psychologie je považované *kognitivní zrání žáků* a s tím spojená úroveň *myšlení*. Zde je otázka, jestli by se měla vědecká psychologie vyučovat v období adolescence, respektive v jaké podobě. Ze zkušeností učitelů se ukazuje, že žáci nejsou připraveni na kognitivní náročnost oboru (viz problematika jazyka a jeho používání především u obecné psychologie). Kognitivní náročnost oboru vytváří bariéru od vlastního prožívání žáků a z druhé strany kognitivní zrání žáků zase neumožňuje se na osobní zkušenosti podívat ze „zobecnující“ perspektivy. Tato problematika je jako Uroboros, který požívá vlastní ocas. Učitelé se snaží toto zacyklení řešit např. přesunem náročnějšího učiva do vyšších ročníků (pokud je to možné), zjednodušováním učiva anebo jeho přiblížením pomocí nejrůznějších metod, prožitkového učení ad.

Specifika kritických míst z aspektu oboru a žáka jsou souhrnně znázorněna na obrázku 5.1. Na něm je uvedena zvláštní povaha oboru psychologie – zkoumání psychické modality jedince na meta-úrovni. Ta se stává oborovým obsahem, ke kterému je možné se ve výuce dostat prostřednictvím psychické modality, tentokrát jednotlivých žáků. Tím zkušenost žáků a jejich praxe umožňují a pomáhají porozumět oborovému obsahu. Zároveň samotná psychická modalita se může stát kritickým místem, a to v případě, že (a) není porovnávána s oborovým obsahem, tudíž zůstává v rovině osobního jazyka a laické psychologie nebo (b) je do ní žák natolik ponořen, že není schopen odstupů od tohoto prožívání.

¹⁴ To lze vysvětlit prostřednictvím teorie psychické distance (srov. Bullough, 1995). Psychická distance je míněna mezi prožíváním a jeho racionálním zpracováním. Tzv. *optimální psychická distance* nastává tehdy, kdy jedinec vnímá a prožívá svůj vnitřní svět a zároveň je schopen odstupů od tohoto prožívání až do úrovně popisu (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015). Pokud dominuje prožitek až do té míry, že účastník nad ním ztrácí kontrolu, vzniká tzv. *poddistancovanost* (srov. Zuska, 1995). Při poddistancovanosti je jedinec natolik ponořen do prožívání, že není schopen reflektivního náhledu. V krajním případě může být tato poddistancovaná poloha zrádná, kdyby hrozila posunutím výuky psychologie do podoby poradenství či psychoterapie. To by se stalo tehdy, pokud by byl ve výuce psychologie řešen daný afektivní „propad“, např. na úrovni hledání zdrojů tohoto propadu ad. (srov. Nohavová, 2017).

Obor má vysoké nároky na abstraktní uchopení psychické modalit a složitou, někdy nejednotnou sémanticko-logickou síť. Z tohoto důvodu je pro výuku psychologie specifické, že samotné klíčové oborové koncepty se stávají kritickými místy výuky psychologie. S tím se spojené další kritické místo na úrovni žáka – jejich kognitivní nevyzrálость. Ta se projevuje především u poznatků z obecné psychologie.

Dalším specifikem psychologie je jedno její dynamické místo – sociokulturní aspekt, který pozměňuje náhled na oborové poznatky, a to může vytvářet další kritická místa ve výuce psychologie na úrovni oboru, žáka, ale i učitele.



Obrázek 5.1: Specifika kritických míst psychologie z aspektu oboru a žáka

5.4 Závěrem ke kritickým místům kurikula psychologie ve vztahu ke klíčovým a dynamickým místům

V tomto textu se zaměřujeme na výuku psychologie, ve které je *explicitně* zacházeno s oborovými psychologickými poznatky, tj. na středních odborných školách se zaměřením na zdravotnickou, pedagogickou a sociální oblast, dále na gymnáziích. Toto zaměření výuky psychologie znamená, že rozvoj dovedností se realizuje prostřednictvím oborových psychologických poznatků. Psychologické poznatky jsou tudíž *klíčovými místy kurikula*. Z rozhovorů a jejich obsahové analýzy jsme zjistili, že klíčová (podstatná) místa výuky psychologie jsou zároveň místy kritickými.

Patří mezi ně například obecná psychologie. Učitelé u obecné psychologie neuváděli konkrétní její témata, ale označovali za kritickou celou tuto psychologickou disciplínu. Dále je to z pohledu učitelů sociální psychologie (na úrovni psychologické disciplíny nebo jejích témat). Psychopatologie byla uvedena za kritickou opět ve smyslu psychologické disciplíny jako celku, stejně jako vývojová psychologie. Učitelé také uváděli konkrétní témata z těchto nebo dalších psychologických disciplín

(viz podkapitola 5.2.1.1). Tato klíčová místa kurikula, která jsme nazvali *Kritické psychologické oblasti*, se týkají *klíčových oborových konceptů*, protože mezi ně patří např. paměť, myšlení, učení, pozornost, motivace, komunikace, stres, mezilidské vztahy, poruchy osobnosti ad. Pokud bychom si vypůjčili termín z geověd, jedná se vlastně o *substantivní koncepty*: „Jako substantivní oborové koncepty označujeme části kurikula, které jsou z hlediska struktury paradigmatu daného oboru fundamentální. Reprezentující jevy vytvářející substanci, resp. náplň oboru; kdy pojem „substance“ představuje jak náplň oboru, tak „substanci v okolním světě“, tedy objektivní realitu, která náplň oboru zakládá.“ (srov. Mentlík, Slavík, & Coufalová, 2018, s. 12–13). Ale na rozdíl do geověd pevnou hranici mezi klíčovými a substantivními koncepty v psychologii najdeme obtížně.

Za *dynamická místa kurikula* jsou obecně vnímány ty oborové poznatky, které se proměňují z hlediska rychlosti i hloubky poznání, takže dřívější oborová poznání jsou považována za miskocepty nebo dokonce mýty (viz podkapitola 1.2). V rozhovorech s učiteli psychologie vyplynula další rovina dynamických míst, která se vyvíjí z aktuálních společenských potřeb a názorů společnosti. Patří mezi ně učitelé uvedené téma transgenderu, postoje k menšinám nebo postoj k lidem se znevýhodněním. Zde můžeme uvažovat o tom, že právě společenské vědy jako je psychologie (nebo také například pedagogika), mají dynamická místa kurikula více navázána na samotný sociokulturní vývoj a změny ve společnosti než vědy jiné.

Literatura

- Bullough, E. (1995). Psychická distance jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, 32(1), 10–30.
- Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP). (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Hesová, A. (2019). *Podkladová studie. Společenskovední vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Horská, V. (2006). *Pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ v RVP GV*. Metodický portál RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/596/POJETI-VZDELAVA-CIHO-OBORU-OBCANSKY-ASPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-V-RVP-GV.html>
- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), 21–46. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-3>

- Kašparová, J. (2017a). *Koncepční analytická studie pro skupinu oborů 53 Zdravotnictví a 78 obecně odborná příprava – zdravotnické lyceum*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kašparová, J. (2017b). *Koncepční analytická studie pro skupinu oborů 75 Pedagogika, učitelství, sociální péče a pro skupinu oborů 78 Obecně odborná příprava – pedagogické lyceum*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55.
- McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, Jr., W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., . . . Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future* (s. 9–27). Washington: APA.
- Mentlík, P., Slavík, J., & Coufalová, J. (2018). Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*, 8(1), 9–18.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>
- MŠMT. (2020). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/75-31-M01_Predskolni_a_mimoskolni_pedagogika_fin_2020_zari_rev.pdf
- Nohavová, A. (2017). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160
- Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. New York: Oxford University Press.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Zuska, V. (1995). Estetická distance – dialog, sebereflexe. *Estetika*, 32(1), 1–9.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce

Eva ROUČOVÁ

Sféra techniky je jednou z oblastí lidské činnosti, která vykazuje velmi dynamické změny, velký a kontinuální nárůst informací, jejichž platnost bývá často navíc, mnohdy velice, časově omezená. Z těchto důvodů klade současná společnost vysoké nároky na základní technickou gramotnost člověka, jeho přizpůsobivost a ochotu se celoživotně technicky vzdělávat. Zde se soustředíme na technickou gramotnost na 1. stupni ZŠ.

Dítě, které nyní vzděláváme na 1. st. základní školy, nebude mít zřejmě na výběr jinou přijatelnou alternativu než svůj život žít ve stále složitějším technickém prostředí. „Stále složitější bude tedy i příprava na život v tomto prostředí, a to se musí promítnout i do primárního technického vzdělávání. Především ve zvýšení časového fondu na tuto přípravu, v permanentní obsahové a didaktické inovaci obsahu technického vzdělávání a v transformaci nových technických informací do vzdělávacího obsahu“ (Stoffa & Šefara, 1999, s. 11). Toto bylo před časem zohledněno i při koncepci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV, MŠMT, 2017) ve vzdělávacích oborech Člověk a svět práce a Člověk a jeho svět a je zohledňováno i při aktuálně probíhajících revizích RVP ZV.

Při dětských technických hrách, při konstruování či manipulaci s různými technickými objekty a zařízeními nejde pouze o získání specifických psychomotorických dovedností, jak je to často nevhodně zúženě chápáno, ale jde především o rozvoj duševních funkcí: vnímání, představivosti, myšlení, tvořivosti a vynalézavosti. *Praktické činnosti* v rámci technické výchovy sehrávají důležitou úlohu, ale pouze tehdy, když poznatky, psychomotorické schopnosti a žádané postoje dítě získá prostřednictvím vlastní činnosti, vlastní cestou hledání, objevování, vlastní zkušeností. Tento způsob dětského uchopování technického světa je ale velmi náročný pro učitele, na jeho schopnost chápat dětské vnímání světa, klade nároky na jeho schopnost identifikace a porozumění zájmům dítěte, na jeho schopnost dávat správné impulzy a nenásilně řídit učební proces (Dostál, 2017).

S technickým vzděláním úzce souvisí pojem *technická gramotnost*, jehož obecná obsahová náplň se v odborné veřejnosti v posledních letech intenzivně konstituuje a aktualizuje. S podrobnějšími teoretickými analýzami technické gramotnosti je možno se seznámit například u následujících teoretiků technického vzdělávání. Kropáč a kol. (2004, s. 65–66) zdůrazňuje, že: „Vymezování pojmu technická gramotnost by mělo zahrnovat složku vědomostní, dovednostní a postojovou“ a dále upozorňuje na rozšířený zjednodušený model technické gramotnosti jako: „technického vzdělanostního minima, které by si měl osvojit každý jedinec“. V oborové didaktice se vymezuje technická gramotnost především jako: „Souhrn způsobilostí, zahrnující uvědomování si klíčových procesů v technice, způsobilost obsluhovat technické přístroje a zařízení, způsobilost rozvíjet vlastní technické vědomosti, dovednosti a návyky, způsobilost využívat technické informace a hodnotit je“ (Kropáč et al., 2004, s. 65).

Pro naše potřeby je možno stručně shrnout výsledky těchto snah o konkrétnější vymezení pojmu *technická gramotnost*. Lze je postihnout především těmito obsahovými složkami: základní orientace v různých odvětvích techniky; znalost dějin techniky; znalost podstaty, konstrukce a funkce technického objektu; znalost použitých technologií a materiálů; ekologické, ekonomické, estetické a bezpečnostní informace; znalost a schopnost manipulace s informacemi uloženými v elektronické podobě atd. (Dostál & Prachagool, 2016).

Technická gramotnost je ze všech školních gramotností jedna z nejmladších, proto je její transformace do učebního procesu některých stupňů a typů škol zatím pomalejší, nerovnoměrná, ne zcela systematická a často nedosahuje srovnatelné důležitosti jako již stabilní a tradiční gramotnosti (např. čtenářská, matematická, přírodovědná. . .) a dosud je občas dokonce ponechávána pouze na zájmech dítěte a jeho rodiny.

V návaznosti na procesy konstituování a vymezování pojmu technická gramotnost probíhají současně i procesy konstituování a teoretického vymezení dalších souvisejících pojmů, jako například *technického myšlení*, *technické tvořivosti*, *uživatelsví techniky* a dalších.

Stále větší prostor ve všeobecném technickém vzdělávání, včetně primárního stupně, je nutně věnován rozvoji dovedností *uživatelsví techniky*. Cílem tohoto směru technického vzdělání je rozvíjení praktických schopností člověka volit vhodná technická řešení problémů, s důrazem na úspornost, šetrnost k okolí, bezpečnost při činnosti a získání schopnosti komunikace s odborníkem (Kropáč et al., 2004; Dostál & Prachagool, 2016).

Kurikulum vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je dlouhodobě intenzivně řešeno v rámci oborové didaktiky i v praxi základních škol nejenom v České republice.

A to pro oba její stupně. V odborné literatuře jsou zachycena výzkumná sdělení i teoretické studie, které se týkají problémů, se kterými se tento vzdělávací obor jak v teorii, tak v praxi potýká (Avsec & Jamsek, 2016; Aytekin & Rızvanođlu, 2019; Částková, 2018; Dostál, Částková, & Krestýnová, 2015; Dostál et al., 2017; Kožuchová, 1997; Krotký & Honzíkova, 2013; Kropáč et al. 2004; Novotný & Honzíkova, 2014; Pavelka et al., 2019; Reinsfield, 2020; Serafín, 2016).

Výzkum kritických míst tak, jak je vymezeno v 1. kapitole této monografie, není v ČR pro vzdělávací obor Člověk a svět práce systematicky příliš rozvíjen. Domníváme se, že by mohl, v jisté míře, pomoci transformaci obsahu technické gramotnosti do učebního procesu.

6.1 Aktuální poznatky ke kritickým místům kurikula technické výchovy na 1. stupni ZŠ

V následujícím textu se, v rámci řešeného problému kritických míst kurikula vzdělávacího oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ, pokusíme nastínit obtížné, problematické, náročné nebo selhávající složky vzdělávacího obsahu a jejich řešení. Podíváme se na ně, na základě analýzy teoretických i výzkumných sdělení (viz výše), detailněji z hlediska učitele, z hlediska žáka, z hlediska učiva, z hlediska stanovování a plnění cílů výuky a neopomineme ani problematiku materiálního a prostorového zabezpečení výuky.

6.1.1 Literární analýza výzkumu kritických míst z hlediska učitele

Odborná literatura, která je zaměřená na technické vzdělávání na 1. nebo na 2. stupni ZŠ, již několik desetiletí zkoumá učitele technické výchovy. V současné době je učitel technických předmětů, především na 2. stupni ZŠ, považován za „ohrožený druh“ (Dostál, 2017). A to hned z několika důvodů. Učitelé technicky zaměřených předmětů bývají často frustrovaní, rezignovaní, což je způsobeno hlavně extrémně náročným vývojem tohoto předmětu a dále nedostatečným zabezpečením jeho výuky na školách. Ať z hlediska náležitého prostoru, materiálně technického aparátu nebo učebních a metodických materiálů. U těchto učitelů je přehlížen obrovský objem činností k zajištění podmínek výuky a materiálů k výuce (Dostál, 2017).

Dále někteří učitelé techniky ve výzkumu poukazovali na fakt, že: „Předmět technika při jeho současném zaměření ztrácí na své vážnosti, a to jak u žáků, tak u jejich rodičů“ (Dostál, 2017, s. 98). Snížený sociální status předmětu se projevuje

rovněž v demotivaci studentů učitelství techniky, kdy je od roku 1989 zaznamenáván trvalý malý zájem o tuto oblast studia učitelství. Zároveň se ale markantně zvyšují nároky na toto studium (Dostál, 2017).

V tomto textu se specializujeme především na učitele vzdělávacího oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ. V této souvislosti lze zmínit i výzkum subjektivního vnímání pojmu *technická gramotnost*, který byl realizován jak u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tak u učitelů tohoto stupně školy (Roučová, 2013).¹⁵ Na základě provedených analýz můžeme konstatovat, že vnímání pojmu technická gramotnost je u obou skupin respondentů podobné. Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že se nepotvrdilo, že by mladší generace studentů vnímala pojem technická gramotnost statisticky významně lépe jako důležitější, hodnotnější, aktivnější nebo mu přisuzovala větší potenci. Dále se podařilo pomocí shlukové analýzy identifikovat některé základní skupiny (shluky) odpovědí ve vnímání zkoumaného pojmu. Technická gramotnost ve skupině studentů (N = 113):

- je průměrně důležitá a její získání představuje výdej průměrné míry aktivity;
- je podprůměrně důležitá a její získání představuje nadprůměrnou aktivitu;
- má podprůměrnou důležitost a její dosažení je spojeno s minimem námahy.

Technická gramotnost ve skupině učitelů (N = 63):

- má vyšší, ale pouze průměrnou důležitost a lze jí dosáhnout průměrnou aktivitou;
- je výrazně méně, než průměrně důležitá a lze jí dosáhnout průměrnou aktivitou.

Za mimořádně zajímavé považujeme zjištění, že čtyři z pěti zachycených skupin odpovědí mají technickou gramotnost spojenou s malou, maximálně průměrnou, vynaloženou aktivitou, úsilím (faktor aktivity). A ve všech skupinách dosahuje faktor hodnocení důležitosti maximálně průměrných hodnot. Z výčtu zjištěných skupin odpovědí lze usuzovat, že obě skupiny respondentů, ve všech faktorech, subjektivně pojem technická gramotnost celkově spíše podceňují. Je možné, že jedním z důvodů podceňování může být i jistá všeobecně menší míra znalosti a nesystémovost, která se ve vymezení technické gramotnosti v běžné i školské populaci objevuje a je

¹⁵ Výzkum proběhl na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích v letech 2010–2011 a výzkumný vzorek tvořilo 113 studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (90 % žen) a 68 učitelů z 1. stupně ZŠ z Jihočeského a Středočeského kraje (100 % žen). Věkové složení obou skupin respondentů bylo 21–55 let. Byla použita metoda sémantického diferenciálu a k cílům výzkumu patřila diagnostika individuální a skupinové podoby vnímání technické gramotnosti a dále bylo řešeno, do jaké míry se subjektivní vnímání pojmu technická gramotnost u těchto 2 skupin respondentů podobá nebo odlišuje.

z důvodu poměrné novosti pojmu a jeho vymezení i částečně pochopitelná. Zároveň je ovšem ve velkém rozporu se zvyšujícími se nároky na technickou gramotnost současné populace. Anž bychom se chtěli dopustit nemístné generalizace, musíme konstatovat, že podle našich mnohaletých zkušeností z výuky na primární škole, i podle výsledků tohoto výzkumu, se rozvoji technické gramotnosti věnuje, ve srovnání s ostatními druhy žákovských gramotností, menší pozornost. Zřejmě i díky stále často rozšířenému výhradně psychomotorickému pojetí výuky předmětu *praktické činnosti* na 1. stupni ZŠ, kdy kognitivní a afektivní složky nejsou ve výuce plnohodnotně zastoupeny, respektive jsou rozvíjeny implicitně. V tomto konkrétním výzkumu (Roučová, 2013) se ukazuje, že subjektivní vnímání pojmu technická gramotnost u aktivních i budoucích učitelů může mít teoreticky méně podloženou, psychomotoricky akcentovanou a techniku podceňující podobu. A je pravděpodobné, že toto subjektivní pojetí bude spolupůsobit při vytváření technické gramotnosti jejich budoucích žáků a může ji i nežádoucím způsobem ovlivňovat i brzdit. V oborové didaktice by bylo žádoucí seznamovat studenty i s možností, že jejich případné miskoncepce, třeba i z raného dětství, mohou spolupůsobit při jejich budoucí výuce.

Učitelovo zúžené dominantní psychomotorické pojetí výuky učiva vzdělávacího oboru Člověk a svět práce proto považujeme za jedno z důležitých kritických míst, protože neodpovídá jeho oficiálně prezentovanému cílovému zaměření v RVP ZV.

V navazujícím kontextu lze zmínit další problematické, selhávající místo z hlediska učitele, kdy často volí takové strategie výuky, které vedou k žákově malé aktivitě v zapojení ve výuce. Pokud učitel žáka neustále jen vede a usměrňuje, dítě postupně získá pasivní návyk přijímat pouze nové poznatky, nepřemýšlí o nich a nevymýšlí nic nového, nebádá. Tím, že dítěti ukážeme celý postup činnosti, připravíme všechny potřebné pomůcky a materiály a vedeme ho krok za krokem, vytváříme u dítěte závislost na zrakovém vnímání, aktivizujeme pouze senzomotorickou činnost, nikoli myšlení. Žák se stává závislým na pomoci druhých, čímž se ohrožuje rozvoj samostatnosti jedince v budoucnu. Učitel by se měl snažit o podporu: „autonómnej pozície žiaka, kde je žiak chápaný jako slobodné svojbytné individuuum a je vnímaný ako aktívny sebatvorca“ (Kolláriková & Pupala, 2001, s. 407). Ve výuce je zapotřebí používat častěji strategie výuky, které pomocí cíleně vytvořených podnětů aktivizují oblast žákovy myšlení a učení.

6.1.2 Literární analýza kritických míst z hlediska žáka

V současné době zažívá technická výchova „renesanci“ v podobě zvýšených aktivit v oblasti formálního i neformálního vzdělávání a významné podpory na státní

i evropské úrovni. Tyto aktivity jsou realizovány především z důvodů dlouhodobého nezájmu žáků a mladých lidí o technické obory (Částková, 2018). Za kritická místa z hlediska žáka považujeme především jeho častý *nezájem* o obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce a tento *nezájem* bývá podporován i rodiči. Na druhé straně žáci, kteří projevují nadání na techniku, nemají pestré a *odpovídající možnosti* jejího rozvoje, protože nabídka je zatím stále omezená. A to navzdory existenci a dobrému fungování různých vědeckých a technických center jako je Techmániea Science centrum v Plzni, IQlandia v Liberci, Svět techniky v Ostravě nebo Moravian Science Centre v Brně atd.

Rámcový vzdělávací program v oboru Člověk a svět práce velmi konkrétně vymezuje klíčové kompetence žáků, ke kterým by výuka na 1. stupni ZŠ měla směřovat (MŠMT, 2017). Dle analýzy publikačních výstupů (Částková, 2018; Novotný & Honzíková, 2014; Dostál, 2017) i sumarizací zkušeností učitelů z praxe lze uvést, že aktuálně mezi nejméně obtížně splnitelné klíčové kompetence žáka patří: (MŠMT, 2017, s. 103):

- pozitivní vztah k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce,
- vytrvalost a soustavnost při plnění zadaných úkolů,
- organizace a plánování práce,
- uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti,
- vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku,
- postoj k hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí.

6.1.3 Literární analýza kritických míst z hlediska učiva

Vzdělávací obor Člověk a svět práce postihuje značné spektrum činností a technologií, které mají vést k získání základních dovedností v různých oborech lidské činnosti. Vzdělávací obor se pro primární vzdělávání člení na čtyři tematické okruhy (MŠMT, 2017):

- Práce s drobným materiálem,
- Konstrukční činnosti,
- Pěstitelské práce,
- Příprava pokrmů.

Žáci se učí pracovat s různými materiály, poznávat je, určovat jejich vlastnosti. Dále se učí plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu a pomocí manipulace se seznamují s různými typy nástrojů, nářadí a s jednoduchými zařízeními. Měli by se naučit pracovat podle návodu, využívat při práci jednoduché

předlohy, náčrty a schémata. Osvojí si jednoduché pracovní operace a postupy, včetně pravidel bezpečnosti práce (MŠMT, 2017).

Z dlouhodobé praxe na základních školách a při přípravě budoucích učitelů vyplývá, že mezi nejkritičtější místo z hlediska učiva patří výuka tematického okruhu *Konstrukční činnosti*. Důvodem je nejenom nedostatečná vybavenost škol stavebnicemi, ale také absence komplexního metodického zpracování učiva, které je v RVP ZV pouze stručně prezentováno ve formě rámcového popisu učiva a v žákovo výstupech z výuky. Učitelé v praxi ani studenti učitelství nemají často zkušenosti z realizací tohoto učiva mnohdy ani v roli žáka 1. stupně ZŠ. Jak uvádí Vaňková (1998, s. 134): „Konstrukční činnosti jednoduchých prostorových modelů předmětného světa jsou vítanou příležitostí nejen k rozvoji motorických zručností a osvojení základních pracovních návyků, ale tato činnost může přirozeně motivovat žáky k tvořivé produkci prostorových představ a rozvoji technického myšlení, například při řešení jednoduchých problémů, které souvisí s tvarem, proporcemi, měřítkem, způsobem spojení jednotlivých částí, se zajištěním stability nebo funkčnosti modelu. Konstrukční technické myšlení souvisí též s estetickými představami a rodícím se citem pro harmonii tvarů a barev.“

Dalším kritickým místem v kurikulu vzdělávacího oboru Člověk a svět práce z hlediska učiva je výuka tématu *bezpečnost a hygiena při práci*. Bezpečnostní a hygienická složka je charakteristická především svým komplexním přesahem do všech vzdělávacích oborů a okruhů a představuje i jednu z nejvýznamnějších oblastí pro budoucí praktický život zúčastněných žáků. A ačkoliv je její teorie důkladně zpracována i po didaktické stránce (např. Kropáč, 1998; Serafín, 2017), plošná, funkční transformace do českého vzdělávacího systému je nadále provázena mnoha obtížemi.

V rámci výuky předmětu praktické činnosti je často stále tradičně používaný myšlenkový model tzv. poučení o bezpečnosti, který se ukazuje jako minimálně efektivní. Mnohdy je jeho efekt až kontraproduktivní, protože vychází z minimální myšlenkové aktivity účastníka učebního procesu a nevede jej k samostatnosti a propojenosti jeho učení. Navíc bývá „poučení“ často koncipováno pouze formou výčtu zakázaných činností bez systematického a celistvého vysvětlení důvodů těchto opatření.

Doporučujeme uplatňovat třífázový systém výuky o bezpečnosti a hygieně (Kropáč, 1998):

- Rizika: společné objevení a vyvození konkrétních rizik při práci s různými materiály, nářadím, pomůckami; rizika různých pracovních prostředí; rizika neekologického nakládání s materiály a pomůckami, s odpadem; rizika pro

osobu žáka; rizika pro ostatní lidi; rizika pro okolí žáka (znečištění, poranění, úraz, onemocnění, zničení atd.)

- Konkrétní podoba prevence při práci s různými materiály, nářadím, pomůckami; při pobytu v neznámém prostředí (hlavní prevence: pravidla zacházení a manipulace s nástroji, dodržování pořádku na pracovním místě, hygiena žáka při činnosti; pravidla pohybu po třídě a v lavici; ohleduplnost k ostatním; specifická ochrana obličeje a rukou; dodržování technologického postupu; pracovní oděv atd.).
- Podoba 1. pomoci při práci s různými materiály, nástroji, pomůckami; při pobytu v novém a neznámém prostředí.

6.1.4 Literární analýza kritických míst z hlediska cílů výuky

V praxi českých škol se velmi často setkáváme s dalším kritickým místem, kdy se učitelé při konstrukci cílů zaměřují především na psychomotorickou stránku. Inovační snahy výuky o technice na 1. stupni ZŠ akcentují právě přeměnu výuky zacílené především na zpracování materiálů či zhotovování výrobků. Takto pojatá výuka má ale silnou tradici, jak uvádí Dostál (2017, s. 27): „Dříve probíhala prováděním reproduktivní práce k získání řemeslných, rutinních dovedností a dnes se postupně mění na výuku založenou na tvořivé technické činnosti s prvky badatelství, která směřuje k rozvíjení osobnosti žáků. Podněcovány jsou rozvoj technického myšlení a tvořivost žáků při práci, osvojení si postupů vedoucích k flexibilitě a optimalizaci činnosti. To musí být podporováno mj. i tak, že dítě ve finále tvoří na základě vlastních představ a s volným využitím materiálu. Jednoduše řečeno, musí si umět představit to, co chce vyrobit a aby to ve finále po zkonstruování bylo funkční.“

Téma přeměny cílů primárního technického vzdělávání komplexně a detailně zpracovávají například Novotný a Honzíkova (2014, s. 6-7). V jejich inspirativním pojetí jsou cíle reflexí požadavků společnosti na všeobecné vzdělávání z hlediska moderní společnosti v průběhu nové technologické revoluce v jedenadvacátém století:

- „Rozvíjet myšlenkový potenciál žáků (formovat učební pole, rozvíjet myšlenkové aktivity, rozvíjet komunikativní dovednosti, využívat týmové spolupráce, formovat osobnost žáka).
- Objasňovat postavení techniky v životě lidstva (poznávat vývoj techniky, vysvětlovat vztah mezi technikou a společností, vysvětlovat význam technické gramotnosti).

- Studovat vliv techniky na společnost a přírodu (chápat vliv techniky na životní prostředí, vztah k přírodním zdrojům, řešení ekologických problémů prostředky techniky, vliv techniky na člověka).
- Rozvíjet poznatky o technice (ovládnout používání nástrojů, strojů, zařízení, poznávání materiálů, poznávání technologií, používání PC v technických procesech, navrhovat, modelovat, konstruovat).
- Rozvíjet dovednosti řešení problémů (rozvíjet tvořivé technické myšlení, podporovat kooperativní učení, využívat informačních technologií, využívat projektové výuky).
- Rozvíjet schopnosti hodnocení a sebehodnocení (vytvářet kladný vztah k technice, rozvíjet technické zájmy žáků, vytvářet pozitivní vztah k práci, připravovat žáky k výběru povolání, rozvíjet schopnosti seberegulace a sebehodnocení).
- Podporovat integraci s dalšími předměty (podporovat multipředmětové vzdělávací aktivity, zařazovat projektové vyučování).“

Dalším příspěvkem v řešení nutné přeměny cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, je problém *technické tvořivosti*. Jak uvádí Novotný a Honzíkova (2014, s. 59):

Technická tvůrčí činnost je velmi často považována za podřadnější ve srovnání například s tvůrčí uměleckou činností. Nutné je ovšem připomenout, že aby mohlo dojít k rozvoji např. tvůrčí umělecké činnosti, musel být nejdříve vytvořen nástroj pro tuto činnost, který by ovšem nevznikl bez technické tvořivosti. Produktem technické tvořivosti nemusí být však jen předmět, ale může to být i technologický postup či organizace práce, které mohou až později vést k novému produktu s novou vlastností či konstrukcí.

V pregraduální přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ, pro překonání kritického místa v oblasti cílů výuky v předmětu *praktické činnosti*, se snažíme překonat miskoncepci dominantně řemeslně/psychomotorického pojetí výuky. V následujícím textu prezentujeme stručný nástin dynamického kurikula primární technické gramotnosti se všemi jejími adekvátními složkami (Roučová, 2016).

6.1.4.1 Složka vědomostní

Poznatky o vlastnostech materiálů: materiály mají různé vlastnosti (měkké, tvrdé, pevné, ohebné, savé, nesavé, odolné, křehké ad.); vlastnosti materiálů je užitečné objevit a uplatníme je, když budeme navrhovat, konstruovat a tvořit (papír, textil, dřevo jsou savé; papír lze dobře trhat, lze ho stříhat nůžkami; textil bývá pevnější než papír; textil většinou nelze trhat, musíme ho stříhat; materiály můžeme spojovat, dobře se to dělá např. lepením; pomocí lepidla lze spojit 2 i více vrstev papíru

i textilu; Herkules lepí dřevo, textil, papír aj., nezasychá rychle, s předměty můžeme ještě chvíli pohybovat, upravovat je a po vytvrzení je spoj průhledný; neexistuje zcela univerzální lepidlo; hliníková fólie je měkká a pružná, proto lze do kalíšků od svíček vytlačovat motivy; papír po namočení do škrobu a uschnutí je velmi pevný; vyfouklá vajíčka jsou křehká a snadno rozbitelná, můžeme je ale polepovat a barvit; textilie, které se třepí, jsou utkané). Žák si osvojí obecnější poznatek, že výsledek práce záleží také na tom, jaký vhodný materiál použijeme.

Příklady operačních a badatelských otázek: Jaký materiál je vhodný použít na záložku do knihy? Jaký materiál použít nemůžeme a proč? Z jakých materiálů lidé zhotovují oblečení? Jaké vlastnosti materiály na oblečení musí mít? Z jakých materiálů jsi viděl zhotovené boty? Z čeho by boty nešly vyrobit? Jak se změní vzhled předmětu, když použiješ jiný materiál? Změní se jen vzhled?

Poznatky o nástrojích, náradí a pomůckách: na různé materiály používáme různé nástroje, abychom si práci ulehčili a zlepšili její výsledek; nůžkami lze stříhat papír, textil, kovovou fólii; jestliže jsou nůžky tupé, materiál trhají, je nutná údržba; existují nůžky pro leváky; kulaté tvary se snáze a lépe stříhají zaoblenými nůžkami; pro vytlačování do folie postačí vypsána propiska. Žák si osvojí obecnější poznatek, že výsledek práce záleží také na tom, jaké náradí a pomůcky použijeme.

Příklady operačních a badatelských otázek: Jaké typy nůžek jsi viděl a jaké činnosti s nimi lidé vykonávali? Zjisti, jaké materiály lze stříhat (dělit) nůžkami. Na dělení jakých materiálů bys použil pilku?

Poznatky vyplývající z technologie: důkladné propracování hlíny je nutné, aby předmět při vypalování nepraskl; lepidlo nanášíme vždy na suchý a čistý povrch; výsledek práce záleží i na tom, zda dodržíme pracovní postup; pro předměty umístěné venku použijí materiály odolné vodě nebo trvanlivější povrchovou úpravu. Shrnutí: výsledek práce záleží i na tom, zda zvolím (dodrším) správný technologický postup.

Příklady operačních a badatelských otázek: Vyzkoušej slepení mastných nebo zaprášených papírů. Co jsi zjistil? Jakým způsobem lze vytvořit okvětní lístek květiny? Kolik různých možností dokážeš vymyslet? Jakými způsoby je možné upevnit květinu ke špejli? Jakými způsoby lze omotávanou vlnu upevnit, aby se nerozmotala?

Technická terminologie: názvy technik, dílčích technologických operací, náradí a jejich druhů, pomůcek, nástrojů, materiálů, řemesel, technických objektů; stavebních slohů; objevů, vynálezů.

Poznatky vyplývající z bezpečnosti a hygieny: společné objevení a vyvození konkrétních rizik při práci s různými materiály, náradím, pomůckami; rizika prostředí na exkurzi; ekologické nakládání s materiály a pomůckami, odpadem (hlavní

rizika: nesoustředěnost na činnost, znečištění oděvu, rukou, nábytku, ostatních dětí; poranění nástroji – nůžky, pořežání hranou papíru; vylití vody a uklouznutí atd.).

Konkrétní podoba prevence při práci s různými materiály, nářadím, pomůckami; při pobytu dětí v neznámém prostředí (při řízeném rozhovoru děti samy vyvodí hlavní oblasti prevence: plné soustředění na činnost, ušpinění – podložky na lavice, pracovní oděv, dodržování pořádku při práci, mytí rukou, sezení u činnosti; při činnostech nechodíme, neotáčíme se, dáváme pozor na ostatní děti, nepřikládáme pomůcky a nástroje blízko obličeje, při střihání dáváme pozor na to, kde máme druhou ruku, abychom se nestříhli; nenaléváme plné kelímky vodou.

Podoba 1. pomoci při práci s různými materiály, nástroji, pomůckami; při pobytu v novém a neznámém prostředí (při řízeném rozhovoru děti samy vyvodí: 1. pomoc při říznutí, uklouznutí aj.; pravidlo hlášení všech úrazů a jejich ošetření).

Příklady operačních a badatelských otázek: vyzporuj a napiš, na jaká nebezpečí si musíme dnes dávat pozor. Jak se budeš při střihání nůžkami bezpečně chovat, aby se tobě ani druhým nic nestalo?

Poznátky o širším světě techniky: různé druhy řemesel, zaměstnání a povolání lidí; různé pracovní činnosti a pracovní předměty; elementární představy o výrobě některých běžných věcí z okolního života dítěte: výroba papíru, zhotovení textilu, výroba rohlíku, výroba svíčky, mýdla, elementární povědomí o širším technickém prostředí, jeho vývoji, proměnách (obydlí lidí, budování cest, uchovávání potravin, přeprava lidí a nákladů, zařízení pro hygienu lidí, odívání lidí, praní prádla, žehlení, obouvání, vývoj materiálů pro psaní, vývoj knih, dopravních prostředků, dějiny nábytku), technické památky v okolí bydliště dítěte.

6.1.4.2 Složka psychomotorická

Praktická manipulace s různými materiály, pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních činností a úkonů.

Osvojení si celého systému technologických kroků (techniky), např. ubrouskové techniky, plstění, výroby ručního papíru, výroby svíček, mýdel, vytlačování do fólie.

Osvojení si a rozvoj dílčích psychomotorických činností (rovné střihání; přestřižení materiálu; povrchové úpravy papíru, dřeva; spojování materiálů; příprava hmoty k modelování, vytváření si mentální představy o činnosti. . .)

Osvojení a rozvoj dalších oblastí: jemná, hrubá motorika; plošná a prostorová představivost; čistota a pečlivost provedení; představa a návrh tvaru předmětu, včetně zohlednění vlastností materiálu a jeho předpokládané funkce; odhad a volba správných proporcí předmětu; analýza jednotlivých částí předmětu, návrh optimál-

ního způsobu spojení; plánování a promýšlení technologického postupu; využití a aplikace předchozích zkušeností, vědomostí a dovedností; navrhování více variant řešení, včetně nekonvenčních nápadů; rozpoznávání příčin a důsledků jevů, postřehnutí skrytých souvislostí.

6.1.4.3 Složka postojová

Ekonomické postoje: význam nakládání s časem a uspořádání pracovního místa; ocenění neplýtvání s materiálem, význam volby ekonomicky dostupných materiálů a pomůcek; význam recyklace, up cyklace.

Ekologické postoje: význam preference přírodních materiálů, význam likvidace zbytků materiálů bez ekologické zátěže, význam třídění a recyklace materiálů.

Estetické postoje: ocenění vhodné povrchové úpravy, ocenění volby materiálu s ohledem na účel předmětu a estetiku; výhodnost pečlivé povrchové úpravy; ocenění vkusné kombinace barev a materiálů.

Sociální rozvoj: důležitost úcty k práci své i druhých lidí a k práci předchozích generací; význam efektivní spolupráce ve skupině; význam pomoci druhým; význam podpory vztahů v rodině; ocenění tradičních oslav svátků; ocenění dobré komunikace mezi žáky a žáky a učitelem; důležitost správné komunikace s technickým odborníkem; ocenění ohleduplnosti při práci, důležitost přípravy na práci.

Osobnostní rozvoj: ochota a vůle být v technice aktivní (bariéry, strachy, předsudky); bezpečnostní a hygienické postoje (ocenění pracovního oděvu, uspořádání pracovního místa, údržby nástrojů, bezpečnost při práci); pozitivní vztah k regionu a jeho historii, k lidovým zvykům a řemeslům, technickým a industriálním památkám; ocenění významu techniky; důležitost znalosti rizik při neznalém a nebdalém zacházení s technikou; ocenění významu technologické kázně; ocenění a význam pracovní vytrvalosti, pečlivosti, originality, pružnosti, propracovanosti, badatelského přístupu, zvědavosti, snahy experimentovat.

6.1.5 Literární analýza dalších kritických míst (materiály, zabezpečení, počet hodin atd.)

Mezi nejsilněji omezující kritická místa v kurikulu vzdělávacího oboru Člověk a svět práce patří dlouhodobě celá škála materiálního, technického a prostorového zabezpečení, podobně, jako je konstatováno v kapitole 8. Této problematice bude věnován mnohem větší prostor v dalším textu v analýze dotazníkového šetření kritických míst.

6.2 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ

Dotazníkové šetření proběhlo v období leden–květen 2020 a výzkumný vzorek tvořilo 27 učitelek aktuálně působících na 1. stupni ZŠ, z toho 21 aprobovaných a 6 původně učitelek pro 2. stupeň základní školy různých aprobací. Respondentky pocházely z různých krajů ČR. Z celkového počtu bylo 100 % žen, průměrná celková délka jejich praxe byla 12,8 roku, modus 14 let, medián 11,5 roku a směrodatná odchylka činila 7,18. Průměrná délka jejich praxe výuky předmětu *praktické činnosti* byla 8,33 roku, modus 4 roky, medián 7,5 roku a směrodatná odchylka činila 6,57. Distribuce dotazníku byla hlavně elektronická, 7 vyplněných dotazníků bylo získáno osobně. Návratnost dotazníku byla 78 %. Souhrnné údaje uvádí tabulka 6.1.

Tabulka 6.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula vzdělávací oblasti Člověk a svět práce

Pohlaví		Stupeň školy		Celková délka praxe				Délka praxe výuky předmětu			
Ženy	Muži	1. stupeň	2. stupeň	M	Mod	Med	SD	M	Mod	Med	SD
27	0	27	0	12,8	14	11,5	7,18	8,33	4	7,5	6,57

Respondentky dotazníkového šetření identifikovaly celkem 78 kritických míst ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce, respektive v předmětu *praktické činnosti / pracovní vyučování* na 1. stupni ZŠ. Tato identifikovaná kritická místa byla následně rozřazena jednak podle celkové četnosti výskytu a dále bylo provedeno rozřazení do celkem pěti kategorií podle úrovně činnosti (ve smyslu její komplexnosti a průřezovosti) v systému učiva vzdělávacího oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ.

Řazení kritických míst podle celkové četnosti výskytu (viz graf číslo 6.1): učitelky nejčastěji za kritické místo označily konstrukční činnosti (11krát), dále badatelské činnosti (10krát), práci s papírem (10krát), práci s textiliemi (8krát), celkově předmět *praktické činnosti* (7krát), přípravu pokrmů (7krát), práci s přírodninami (5krát), origami (5krát), práci se dřevem (5krát), práci s modelovací hlinou (5krát) a bezpečnost při práci (5krát). U posledně jmenované položky je zajímavé, že nebyla často označena přímo za kritické místo, ale učitelky ji uváděly poměrně pravidelně ve zdůvodnění, proč jiné kritické místo je obtížné, náročné, selhávající.

Řazení kritických míst podle kategorie: úrovně činnosti (ve smyslu její komplexnosti a průřezovosti) v systému učiva vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je možno nalézt v tabulce 6.2. Do první kategorie úrovně činnosti je respondentkami zařazen celkově předmět *praktické činnosti*, který označilo 26 % z nich. Na druhé kategorii úrovně činnosti se umístily *badatelské činnosti* (zvolilo 37 % respondentek) a *bezpečnost*

při práci (zvolilo 18,5 % respondentek), které z hlediska úrovně činnosti považujeme za komplexnější, průřezovější v systému učiva zkoumaného vzdělávacího oboru. V této souvislosti se nabízí otázka, zda do této kategorie nezařadit i respondentkami identifikované konstrukční činnosti, ale z analýzy obsahu odpovědí vyplynulo, že označily vzdělávací okruh, nikoliv kategorii činnosti. Třetí kategorii úrovně činnosti představovaly 2 přímo vyjmenované vzdělávací okruhy zkoumané vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Jedná se o vzdělávací okruh *Konstrukční činnosti* (uvedlo 40,7 % respondentek) a *Příprava pokrmů* (uvedlo 26 % respondentek). Vzdělávací okruh *Práce s drobným materiálem* nebyl nikde přímo jmenován, byl ovšem obsahově bohatě zastoupen v nižších kategoriích úrovní činností. Zde respondentky uváděly *práci s papírem* (ve 37 %), *práci s textiliemi* (ve 29,6 %), *práci s přírodninami* (v 18,5 %), *práci se dřevem* (v 18,5 %), a *práci s modelovacími hmotami* (v 18,5 %). Na nejnižší kategorii úrovně činnosti se umístily *origami* (zvolilo je 18,5 % respondentů), které jsou specifickou součástí *práce s papírem*.

Tabulka 6.2: Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ – řazení podle kategorií úrovně činnosti

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ	Celkový počet respondentek	Absolutní četnost výskytu	Relativní četnost výskytu
1. úroveň činnosti: předmět <i>praktické činnosti</i>	27	7	26
2. úroveň činnosti: badatelské činnosti	27	10	37
2. úroveň činnosti: bezpečnost při práci	27	5	18,5
3. úroveň činnosti: vzdělávací okruh <i>Konstrukční činnosti</i>	27	11	40,7
3. úroveň činnosti: vzdělávací okruh <i>Příprava pokrmů</i>	27	7	26
4. úroveň činnosti: práce s papírem	27	10	37
4. úroveň činnosti: práce s textiliemi	27	8	29,6
4. úroveň činnosti: práce s přírodninami	27	5	18,5
4. úroveň činnosti: práce se dřevem	27	5	18,5
4. úroveň činnosti: práce s modelovacími hmotami	27	5	18,5
5. úroveň činnosti: origami	27	5	18,5

V tabulce 6.3 uvádíme celkové výsledky odpovědí na otázky, které se týkaly důležitosti a oblíbenosti kritických míst jak z pohledu učitelů, tak i u žáků z pohledu učitelů.

Ze zjištěných kritických míst je *pro učitele nejdůležitější* (řazeno sestupně od nejdůležitějšího, max. hodnota v dotazníku 1): bezpečnost při práci, příprava pokrmů, práce s hlínou, badatelské činnosti, konstrukční činnosti, práce s textiliemi, práce s papírem, origami, práce s přírodninami a práce se dřevem.

Dle *oblíbenosti* seřadili učitelé kritická místa následujícím způsobem (od nejoblíbenějšího sestupně, max. hodnota v dotazníku 1): bezpečnost při práci, práce s hlinou, origami, příprava pokrmů, konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce s papírem, práce se dřevem, práce s textiliemi, práce s přírodninami.

Dle *učitelů je pro žáky z kritických míst nejdůležitější* (max. hodnota v dotazníku 1): bezpečnost při práci, příprava pokrmů, konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce s hlinou, práce s papírem, práce s přírodninami, origami a práce se dřevem.

Žákovu oblibu kritických míst vyjádřili učitelé následujícím pořadím (od nejoblíbenějšího sestupně, max. hodnota v dotazníku 1): práce s hlinou, příprava pokrmů, konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce s papírem, práce s přírodninami, origami, práce se dřevem, práce s textiliemi, bezpečnost při práci.

Tabulka 6.3: Výsledky dotazníkového šetření kritických míst vzdělávacího oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*		Důležitost kritického místa z pohledu žáka* (hodnoceno učitelem)*		Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**		Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka** (hodnoceno učitelem)**	
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	Pořadí	M	Pořadí	M	Pořadí	M	Pořadí
konstrukční činnosti	11	14,1	1,83	6.	1,66	3.	2,16	5.	2	3.
badatelské činnosti	10	12,8	1,6	4.	1,8	4.	2,4	6. - 7.	2,6	4.
práce s papírem	10	12,8	2,1	8.	2,14	6.	2,4	6. - 7.	2,8	5.
práce s textiliemi	8	10,3	2	7.	3,5	11.	2,75	10.	3,75	10.
celkově za předmět	7	9	1,7	5.	2,2	7.	2,7	9.	3	6. - 9.
příprava pokrmů	7	9	1,42	2.	1,33	2.	1,78	4.	1,66	2.
práce s přírodninami	5	6,4	2,6	10.	2,6	8.	3,3	11.	3	6. - 9.
origami	5	6,4	2,33	9.	3	9.	1,52	3.	3	6. - 9.
práce se dřevem	5	6,4	2,66	11.	3,33	10.	2,66	8.	3	6. - 9.
práce s hlinou	5	6,4	1,5	3.	2,1	5.	1,3	2.	1,5	1.
bezpečnost při práci	5	6,4	1	1.	1	1.	1	1.	3,9	11.

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škále: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

V následujícím textu se zaměříme na analýzu příčin kritických míst z hlediska učiva, učitele, žáků, cílů výuky i dalších aspektů. Pro lepší přehlednost jsme výsledky

shrnutí do charakteristik jednotlivých zjištěných kritických míst. Zachovali jsme pořadí podle celkové četnosti výskytu kritických míst v dotaznících.

6.2.1 Konstrukční činnosti

Konstrukční činnosti byly *učitelkami* vybrány celkem 11krát. Respondentky je považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 1,83) a zároveň za *spíše oblíbené* (průměrná hodnota 2,16). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí: chybí dostupné ověřené metodické postupy; učivo je v RVP ZV uvedeno jen velmi stručně; neví, jaké náměty by bylo vhodné použít ve výuce; nemají potřebné znalosti a dovednosti z konstruování.

Žáci mají, dle učitelek, toto kritické místo *spíše v oblíbě* (průměrná hodnota 2) a považují ho za *spíše důležité* (průměrná hodnota 1,66), ale přispívají k problematičnosti tohoto místa především tím, že je mezi nimi velký rozdíl v zájmu, schopnostech a předchozích zkušenostech. Což je i příčinou problémů učitelek, protože díky tomu musí výuku obtížně diferencovat podle náročnosti. Za největší nedostatek ovšem učitelky považují nevybavenost škol stavebnicemi, což způsobuje následně i to, že nejsou schopny přiměřeně plnit *cíle* výuky tohoto vzdělávacího okruhu. Kritické místo *překonávají* především tím, že nechávají děti si přinést do školy vlastní stavebnice, což nepovažují za šťastné a spolehlivé řešení. *Změny*, které učitelky navrhují, lze shrnout do: celkového zlepšení vybavenosti škol a nákupu stavebnic, včetně metodických návodů. V položce podmínky, které by vám mohly pomoci *překonat* toto kritické místo, uvádějí: větší zkušenosti učitele s výukou, odborná školení, příklady dobré praxe, zlepšení finanční situace ve školách, zlepšení svého vlastního zájmu o problematiku konstrukčních činností, zlepšení vlastní prostorové představitosti.

6.2.2 Badatelské činnosti

Badatelské činnosti byly *učitelkami* vybrány celkem 10krát. Badatelské činnosti považují učitelky za *spíše důležité* a *spíše oblíbené* (průměrná hodnota 1,6 a průměrná hodnota 2,4), ale zaznamenáváme rozdíl v neprospěch oblíbenosti. Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelé uvádějí: učivo klade velké nároky na bezpečnost dětí, neexistuje databáze ověřených a vhodných pokusů a pozorování pro děti 1. stupně ZŠ, je velmi náročné vybírat vhodné pokusy, je obtížné zajistit podmínky pro realizaci badatelských aktivit.

Pro žáky, podle učitelů, je toto kritické místo *spíše důležité* (průměrná hodnota 1,8) a mají ho *spíše v oblíbenosti* (průměrná hodnota 2,6), kdy opět zaznamenáváme rozdíl v neprospěch oblíbenosti. Z hlediska žáka vidí učitelky příčinu obtížnosti tohoto místa především v náročnosti na jeho aktivní zapojení do činnosti, v jejich nesamostatnosti, ve snížené aktivitě ve vykonávání činností bezpečně a ve snaze delegovat obtížnější činnosti na učitele. Dále žákům chybí vytrvalost a úsilí něčeho dosáhnout a komplikací je i častá nedostatečná dosažená psychomotorická úroveň žáků – neovládají často ani úkony běžného života, jako například sebeobsluhu v oblékání, přípravu pomůcek do výuky atp. Žáci mají rovněž obavy z experimentování, bojí se nezdaru a mají nízkou sebedůvěru.

Z hlediska učitelek je příčinou kritičnosti tohoto místa chybějící metodické zpracování tématu, dále materiální a ekonomická náročnost takto pojaté výuky, náročnost na přípravu učitele, malá časová dotace předmětu celkově a omezená volba bezpečných experimentů.

Cíle výuky lze obtížně splnit i proto, že žák si přeje donést domů hotový výrobek, což nelze vždy u badatelských činností zajistit. Bude nutné naučit žáka experimentovat ne za materiálním cílem, ziskem, ale s cílem obohatit se o zážitky, zkušenosti a poznatky.

Další příčiny, které přispívají ke kritičnosti uvedeného místa, jsou spatřovány ve velké práci s přípravou vzorků pro pokusy, financované navíc ze soukromých zdrojů učitelek. Pro překonání tohoto kritického místa učitelky spolupracují s rodiči v oblasti materiálního vybavení, absolvují kurzy a odborná školení a dostává se jim podpory od vedení školy. Dále navrhují tyto změny: vytvořit zásobárnu vhodných a detailně popsaných pokusů a pozorování, vytvořit hotové soupravy pro bádání s materiály, dělit děti do menších skupin, využívat blokovou výuku, zajistit lepší materiální zajištění výuky a podporovat sebedůvěru a psychomotorické schopnosti dětí.

6.2.3 Práce s papírem

Práce s papírem byly učitelkami vybrány celkem 10krát. Toto kritické místo lze označit u učitelek za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2), ale dosahuje horších průměrných hodnot u oblíbenosti (2,4), ale, dle použité škály, je považováno rovněž za *spíše oblíbené*. Z hlediska příčin kritického místa u učiva učitelé uvádějí, že je pro ně, již činnost stereotypní, ale stále nejsnáze realizovatelná ve škole.

Žáci toto kritické místo považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2,14) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 2,8). Ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že jsou nešikovní a psychomotoricky zaostalí, neovládají základní činnosti

(např. stříhání, řezání), mnoho námětů znají již z mateřské školy a nemají dále o ně příliš zájem. Přesto nemají potřebnou vstupní úroveň znalostí ani dovedností. Největší potíže jim dělají náměty náročné na dodržení technologického postupu, jsou snadno unavitelní a rychle se vzdávají. Spokojí se s podprůměrným výkonem a je těžké je motivovat k pokračování v činnosti.

Učitelky spatřují příčiny problémů především ve stereotypnosti námětů pro práci s papírem, obtížně hledají další originální náměty, které by se navíc daly realizovat ve vyměřeném čase.

Splnění *cílů* výuky tohoto tematického okruhu závisí, dle učitelek, do značné míry na úspěšné motivaci dětí pro činnost a na jejich vstupní úrovni znalostí a dovedností.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že spojují hodiny do bloků, vymýšlejí a hledají nové náměty, které by děti zaujaly. Volí užitečné náměty, jako jsou různé obaly, přání, dárky prvňákům, výrobky na reprezentaci školy, na soutěže, na prodej na jarmarcích. Z prodeje výrobků částečně financují i materiál na další výuku.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti místa, jsou spatřovány v celkově horším hodnocení těchto činností ve škole ze strany dětí, kolegů i rodičů žáků.

Dále učitelé navrhují tyto *změny*: větší časová dotace pro nácvik elementárních činností, neklást důraz jen na výsledný produkt, vytvářet jich celkově méně a žáka více zaměřit na proces tvorby.

6.2.4 Práce s textiliemi

Práce s textiliemi byly učitelkami vybrány celkem 8krát. Toto kritické místo *učitelky* považují za *spíše důležité a spíše oblíbené* (průměrné hodnoty 2 a 2,75). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí: v RVP ZV není učivo dostatečně konkretizované pro tuto oblast a kladou si otázky, zda je toto učivo pro děti současné doby potřebné a v jakém rozsahu.

Žáci toto kritické místo považují za *ani důležité, ani nedůležité* (průměrná hodnota 3,5) a za *spíše neoblíbené* (průměrná hodnota 3,75). *Žáci* ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že nejsou často ochotni, stejně jako u předešlých konkrétních činností, se učit nové a psychomotoricky náročné činnosti a nejsou schopni potřebné vytrvalosti a úsilí při práci a nemají o uvedený okruh zájem.

Učitelky spatřují příčiny problémů především ve své malé osobní zkušenosti s učivem, ve své neobornosti. Dále se potýkají, opět jako v předešlých případech, s nedostatkem času pro instruktáž, s dotováním materiálu pro výuku z vlastních

zdrojů, mají problémy s volbou přiměřených a užitečných námětů a s motivací dětí k činnosti.

Splnění *cílů* výuky tohoto tematického okruhu se jeví obtížné proto, že textilní technologické postupy jsou zpravidla časově velmi náročné a způsobují díky tomu problémy s motivací a s udržením pozornosti u dětí.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že volí méně náročné náměty a zařazují práci s textilem do výuky sporadicky. Materiálně zajišťují výuku především včasným informováním rodičů o pomůckách do výuky nebo v rámci účasti v různých projektech.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti uvedeného místa, jsou spatřovány v problémech v nejistém donášení pomůcek do výuky žáky, žák často nezvládá ani základy sebe obsluhy a elementární pracovní úkony (např. navlečení jehly, stříhání textilií atp.).

Dále učitelky navrhují tyto *změny*: další vzdělávání v oblasti, včetně exkurzí u odborníků a hospitace a tandemová výuka s kolegy a sdílení ověřených návodů s kolegy.

6.2.5 Celkově předmět praktické činnosti

Praktické činnosti byly učitelkami vybrány celkem 7krát. Z hlediska důležitosti jsou považovány za *spíše důležité* (průměrná hodnota 1,7) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 2,7). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí: je často obtížně realizovatelné hlavně kvůli materiálnímu a prostorovému nevybavenosti školy, podobně viz kapitola 8. Díky tomu se obtížně plní i očekávané výstupy žáka z RVP ZV. Některé obsahové části jsou pro současnou dobu zastaralé a z hlediska bezpečnosti a hygieny celkově náročné.

Žáci toto kritické místo považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2,2) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 3). *Žáci* ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že mají o předmět menší zájem a chtějí být hlavně s prací rychle hotovi.

Učitelky spatřují příčiny problémů především v obstarávání materiálu pro výuku vlastními silami, šťastné není ani, když si děti nosí materiál z domova. Jsou demotivované, když mají splnit výstupy a kompetence žáka, ale není řešeno vybavení výuky.

Splnění *cílů* výuky tohoto tematického okruhu způsobuje učitelkám někdy stres, protože děti se obtížně motivují k činnosti a ony samy vykonávají příliš mnoho úkonů kolem této výuky.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* vysokým pracovním nasazením, dělením dětí do skupin, hodně se věnují přípravě výuky. Dále snahou radovat se z úspěchů těch dětí, které předmět baví a tvoří a konstruují s nadšením. Někdy pomůže zařazení velmi atraktivní činnosti, která děti nadchne. Učitelé preferují pestrost činností, ale ne za každou cenu. Požadují vytrvalost při práci a její dokončenost.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti místa, jsou spatřovány ve zjištění, že vyrůstá mnoho dětí, u kterých chybí základní dovednosti, vytrvalost a chuť do činnosti a práce, a to se musí negativně projevit ve výuce. Dále uvádí, že nepříznivou situaci v předmětu nelze řešit stále sníženými nároky na děti. Ty neprospívají především dětem, které mají zájem a zvládly by náročné projekty a techniky.

Dále učitelky navrhují, podobně jako v předešlých případech, tyto *změny*: zajistit materiál na výuku za rozumnou cenu, zvýšit prestiž předmětu, využívat všechny dostupné moderní výukové prostředky pro instruování žáků. Zmenšit počet žáků ve třídě pro výuku předmětu, zajistit lepší hygienické zázemí pro výuku předmětu, zlepšit názory na technické vzdělávání ve společnosti. Dále doporučují omezit ve škole dětem mobilní telefony a tablety, žít v reálném životě, delegovat na děti větší část zodpovědnosti za práci, bezpečnost atd.

Podobně, jako v kapitole 5 v této monografii, shledávají celý předmět respondentky jako kritické místo.

6.2.6 Příprava pokrmů

Příprava pokrmů byla učitelkami vybrána celkem 7krát. Toto kritické místo *učitelky* považují za *spíše důležité* a *spíše oblíbené* (průměrné hodnoty 1,42 a 1,78). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí, obdobně jako u předešlých kritických míst výše: je náročné na organizaci a bezpečnost, v RVP ZV velmi málo vymezené učivo, náměty lze těžko stihnout realizovat v jedné hodině, výuku vzdělávací okruhu nelze realizovat bez učebny, učivo je náročné pro psychomotoricky nedostatečně rozvinuté současné děti, nezájem rodičů o rozvoj dětí v této oblasti.

Žáci toto kritické místo považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2) a za *spíše oblíbené* (průměrná hodnota 1,66). *Žáci* ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že často neovládají základní operace a činnosti, mají velmi malé předchozí zkušenosti z domova, mají problémy s bezpečným chováním.

Učitelky spatřuje příčiny problémů především ve velkém počtu dětí ve třídě; v náročnosti přípravy na tuto výuku; v chybějících metodických materiálech; v obtížném výběru tématu, který by zvládli všichni žáci; v náročnosti na bezpečnost dětí; v nešikovnosti dětí.

Splnění *cílů* výuky tohoto tematického okruhu se neoceňuje, je podceňováno kolegy, vedením školy i rodiči; splnění cílů je závislé na prostorové vybavenosti školy, bez učebny nelze splnit; splnění cílů klade na učitele vysoké nároky na zajištění bezpečnosti žáků.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že občas výuku realizují v adekvátní učebně pro 2. stupeň ZŠ, která ovšem velikostně nevyhovuje a individuálně dále studují a hledají a zkouší další náměty do výuky. Dále učitelky navrhují tyto *změny*: zlepšení materiálního vybavení školy, zvětšení časové dotace pro výuku, více dětí vést k běžným motorickým činnostem i doma, zapojení do projektů, žádat o dotace, větší ohodnocení snahy a nasazení učitelů při výuce tohoto kritického místa.

6.2.7 Práce s přírodninami

Práce s přírodninami byly učitelkami vybrány celkem 5krát. Toto kritické místo *učitelky* považují za *spíše důležité* a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrné hodnoty z hlediska důležitosti 2,6, celkově nejhorší dosažené průměrné hodnoty u oblíbenosti 3,3). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí: žák nezvládá elementární úkony (např. stříhat, lepit), učivo je moc rozsáhlé, náročné na dosaženou úroveň psychomotorických schopností žáků.

Žáci toto kritické místo považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2,6) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 3).

Opět, stejně, jako v předchozích případech, vidíme shodné důvody, kterými *žáci* ke kritičnosti tohoto místa přispívají. Například tím, že nedisponují patřičnou vytrvalostí v práci, vyžadují často pomoc učitele, jsou velmi netrpěliví a mají malé předchozí zkušenosti s podobnými činnostmi a často jsou spokojeni se zcela podprůměrným výkonem v předmětu.

Učitelky, obdobně jako u předešlých případů, spatřují příčiny problémů především v materiálním zajištění výuky, v náročnosti příprav na výuku, ve vymýšlení a vyhledávání stále nových námětů, v ekonomické náročnosti výuky.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti tohoto místa, jsou i zde spatřovány v problémech celoročního obstarávání a skladování materiálů pro výuku, dále ve

financování materiálů na výuku ze svých zdrojů, v malé důležitosti výuky tématu i předmětu celkově.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* obdobnými způsoby jako výše tím, že se snaží domluvit dlouho dopředu s rodiči na přípravě materiálů a dále vysokým pracovním nasazením svým i celé jejich rodiny při sběru a shánění materiálů do výuky.

Dále navrhují tyto *změny*: zlepšit materiální vybavenost školy, jasné a dostupné možnosti financování a zlepšení názorů na význam předmětu, větší ocenění psychomotorických schopností žáků i lidí obecně.

6.2.8 Origami

Origami byly učitelkami vybrány celkem 5krát. Toto kritické místo *učitelky* považují za *spíše důležité* a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrné hodnoty z hlediska důležitosti 2,33 a průměrné hodnoty u oblíbenosti 1,52), což značí ale 3. nejlepší celkové průměrné hodnoty u oblíbenosti. Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelé uvádějí, že je velmi náročné na dovednosti dětí v přesném stříhání a překládání papíru a orientaci a čtení s porozuměním u grafických symbolů v návodech.

Žáci toto kritické místo považují za *ani důležité, ani nedůležité* (průměrná hodnota 3) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 3). *Žáci*, opět jako v předchozích případech, ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že mnozí nedosahují takové psychomotorické úrovně, aby mohli origami zvládnout, mají málo rozvinutou prostorovou představivost a část se neumí delší dobu soustředit na práci a nechtějí na ni vynakládat úsilí.

Učitelky vidí příčiny problémů především při volbě přiměřeně náročných námětů a při odhadu toho, co zvládnou děti složit. Řeší rovněž, zda zvolit ve výuce frontální postup krok za krokem nebo samostatnou práci žáků s pracovním listem s návodem na skládání a zatěžuje je, že jsou v rámci diferenciací nuceny poskytnout více námětů do jedné hodiny, protože úroveň jednotlivých dětí je příliš různorodá. Z těchto důvodů také cíle považují za problematicky konkrétně stanovitelné i splnitelné.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti místa, jsou spatřovány ve faktu, že část dětí pravidelně není schopná námět dodělat, ačkoliv je jim věnována velká pozornost. I zde opakovaně uvádějí, že dosažená psychomotorická úroveň dětí komplikuje dosažení úspěchu.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že systematicky nacvičují přesné překládání papíru u jednodušších námětů, dále zařazují hry a úlohy na rozvoj prostorové

představivosti dětí a jsou trpělivé, dbají na průběžnou motivaci a v maximální míře využívají i možnosti interaktivní tabule.

Dále navrhují tyto *změny*: vytvořit běžně přístupnou databázi pracovních listů s ověřenými náměty různých obtížností a zvětšit důraz na rozvoj psychomotorických schopností dětí již v rodině a v mateřské škole.

6.2.9 Práce se dřevem

Práce se dřevem byla učitelkami vybrána celkem 5krát. Dosahují u *učitelek* shodných průměrných hodnot z hlediska důležitosti i oblíbenosti (2,66), považují ji tedy za *ani důležitou, ani nedůležitou* a za *ani oblíbenou, ani neoblíbenou*. Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí, shodně jako v předešlých případech: lze ji obtížně realizovat, pokud není k dispozici materiál, nástroje a vhodné prostory. V improvizovaných podmínkách nelze dosáhnout optimálních výsledků.

Žáci toto kritické místo považují za *ani důležité, ani nedůležité* (průměrná hodnota 3,33) a za *ani oblíbené, ani neoblíbené* (průměrná hodnota 3). *Žáci*, ve shodě s předešlými případy a ještě důrazněji, ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že nemají prakticky žádné předchozí zkušenosti a znalosti s materiálem, nářadím a technologickými postupy; počínají si často při činnostech nebezpečně; jsou činnostně zaostalí a mají malou trpělivost při práci.

Učitelky spatřují příčiny problémů především ve své osobní malé zkušenosti s prací se dřevem, kdy neznají poté úplně přesné provedení činnosti, aby ji mohly efektivně uplatnit při instruktáži. Výuku považují organizačně i materiálně za náročnou a obtížný je i výběr vhodných námětů pro děti na 1. stupni ZŠ. Protože nemohou splnit podobné cíle, jako u jiných oblastí předmětu *praktické činnosti*, tak raději oblast vynechávají.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že spolupracují s rodiči žáků a s místními firmami a řemeslníky při obstarávání materiálu na výuku.

Dále navrhují tyto *změny*: vytvoření vhodných pracovních prostor a odbřemnit učitele od shánění materiálů, zajistit materiál centrálně; rozšířit výuku budoucích učitelů na pedagogických fakultách, dalším vzděláváním zajistit více odborně zdatných učitelů i pro tuto oblast; změnit názory kompetentních lidí i veřejnosti na důležitost rozvoje psychomotorických složek dětí.

6.2.10 Práce s modelovací hlinou

Práce s modelovací hlinou byly *učitelkami* vybrány celkem 5krát a jsou u nich *spíše důležité* i téměř *naprosto oblíbené* (průměrné hodnoty z hlediska důležitosti 1,5 a celkově 2. nejlepší průměrné hodnoty u oblíbenosti 1,3). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelky uvádějí, v naprosté shodě s předešlými případy, že ji lze realizovat pouze, pokud je škola vybavená prostorově a materiálně. Dále uvádějí, že se často setkávají s tím, že modelování je považováno za méně důležité pro úspěch dítěte ve škole.

Žáci, opět v naprosté shodě s předchozími případy, ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že mají malou předchozí zkušenost s modelováním obecně a obtížně udržují pořádek na pracovním místě. Dále zhotovení námětu pro mnoho z nich představuje zvládnutí mnoha dílčích operací a současné děti toho nejsou často schopny. Z pohledu učitelek *žáci* toto kritické místo považují za *spíše důležité* (průměrná hodnota 2,1) a *spíše oblíbené* (průměrná hodnota 1,5).

Učitelky spatřují příčiny problémů především ve velké náročnosti a množství činností s výukou související a na ni navazující (sušení, vypalování, přenášení atd.) a také těžko vyhledávají náměty přiměřené více dětem. Volba a plnění výukových cílů je omezeno především dosaženou psychomotorickou úrovní dětí a jejich ochotě tvořit.

Učitelky toto kritické místo *překonávají* tím, že spolupracují s učiteli na 2. stupni ZŠ, případně s jinými školami při materiálním zajištění výuky a vysokým osobním nasazením při realizaci výuky.

Dále navrhují tyto, stále se u všech případů opakující se, *změny*: fungující systém zásobování škol materiálem, finanční dostupnost materiálů a pomůcek.

6.2.11 Bezpečnost při práci

Bezpečnost při práci byla *učitelkami* vybrána celkem 5krát a jsou u nich *naprosto důležité* i *naprosto oblíbené* (průměrné hodnoty z hlediska důležitosti 1 a také celkově nejvyšší průměrné hodnoty u oblíbenosti 1). Z hlediska *příčin* kritického místa u učiva učitelé uvádějí: má formu opakovaného poučování, kterému *žáci* nevěnují patřičnou pozornost.

Žáci toto kritické místo považují za *naprosto důležité* (průměrná hodnota 1) a za (téměř) *naprosto neoblíbené* (průměrná hodnota 3,9). *Žáci* ke kritičnosti tohoto místa přispívají tím, že nedávají pozor, opakují stále stejné bezpečnostní chyby, nejsou

zvyklé přebírat ani částečnou zodpovědnost za sebe a za své okolí při práci, poznatky nejsou často schopni uplatnit v jiných situacích.

Učitelky spatřují příčiny problémů především ve vyčerpávajícím neustálém opakování bezpečnostních pravidel, které se u žáků setkává s malým efektem. Volí poté raději bezpečnostně méně náročné náměty, aby se žáci nezranili, ale nevyužívají potom jejich skutečný potenciál. Z hlediska *cílů* je obtížné je naplnit, protože si žáci často osvojují izolované poznatky pro jednu konkrétní činnost a nejsou často schopni přenosu do jiných činností.

Další *příčiny*, které přispívají ke kritičnosti místa, jsou spatřovány v neatraktivnosti tématu pro žáka a jeho malé aktivitě v procesu bezpečnostního učení.

Učitelé toto kritické místo *překonávají* tím, že se snaží samotné žáky motivovat k vyhledávání rizik a správných a bezpečných způsobů činností již při instruktáži k nově osvojované činnosti.

Dále navrhují tyto *změny*: oprostít se od snahy dělat obtížnější operace za děti, pokud o to požádají; mít více odvahy realizovat i bezpečnostně náročnější projekty, nerezignovat.

6.3 Závěrem ke kritickým místům ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce

Pro vzdělávací obor Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ bylo možno identifikovat celkem 78 kritických míst, která byla následně rozřazena jednak podle celkové četnosti výskytu a dále bylo provedeno rozřazení do celkem pěti kategorií podle úrovně činnosti (ve smyslu její komplexnosti a průřezovosti) v systému učiva vzdělávacího oboru. Jejich detailní analýze jsme se věnovali v předchozím textu a nyní shrneme nejpodstatnější výsledky.

Pro respondentky dotazníkového šetření souhrnně platí, že *obecně* spatřují *příčiny kritických míst* především ve velmi nedostatečném materiálním a prostorovém zajištění výuky, ve snížené atraktivitě a zájmu o předmět i jeho obsah u žáků, učitelů a jejich kolegů, vedení škol i u rodičů dětí. Z *hlediska učitele* k problematičnosti vybraných kritických míst přispívá především velká náročnost na přípravu na výuku předmětu praktické činnosti i obtíže při její realizaci (z důvodů příčin, žáka, učiva i cílů výuky, viz text dále), obtížně hledají vhodné a přiměřené náměty do výuky a dále se necítí dostatečně odborně zdatní pro výuku některých obsahových okruhů (hlavně konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce s textiliemi a práce

se dřevem) a necítí se oceněny za svůj nadstandardní výukový výkon v tomto předmětu.

Žáci obecně k problematičnosti kritických míst přispívají především svým celkovým menším zájmem o předmět, nedostatečnou dosaženou psychomotorickou úrovní, nesamostatností, chybí jim často vytrvalost a úsilí něčeho dosáhnout, jsou snadno unavitelní a rychle se vzdávají, vykazují malou ochotu osvojovat si náročnější psychomotorické činnosti, spokojí se s podprůměrným výkonem v tomto předmětu, mají problémy si osvojit bezpečné provádění činností.

Cíle této vzdělávací oblasti respondentky často považují za obtížně splnitelné především z důvodů materiální nevybavenosti výuky a z toho vyplývající velké zátěže učitele. Další obtíže s plněním cílů výuky lze spatřovat v motivaci a udržení pozornosti dětí a ve vyšších nárocích na zajištění jejich bezpečnosti při činnostech.

Z hlediska učiva respondentky nejčastěji uváděly, že není systematicky zajištěno materiálně, aby mohlo být realizováno, je velmi málo vymezené a rozpracované v RVP ZV, postrádají vypracované a ověřené metodické postupy ke všem obsahovým okruhům (hlavně konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce se dřevem, práce s textiliemi) a mají problémy se stereotypností a zastaralostí některých témat pro současnou dobu (např. práce s textiliemi a práce s papírem).

Překonávání kritických míst se děje především díky vysoké míře improvizace a vysokému nasazení učitele při materiálním zajišťování výuky, dále volbou atraktivních námětů, učitelovou snahou se radovat z úspěchu. Často kritická místa řeší i volbou méně náročných námětů, aby vyhověl snížené psychomotorické úrovni některých žáků, ale trápí ho, že jednak nevyužívá jejich plný potenciál a nemůže rozvíjet přiměřeně i nadané žáky. Některé obzvláště kritická témata učitel překonává i tím, že je zařazuje jen sporadicky nebo je i vynechává.

Zajímavé a užitečné jsou návrhy změn, které učitelé doporučují k překonání kritických míst. Kromě materiálně technických podmínek pro výuku především postrádají odborná školení k většině témat (hlavně konstrukční činnosti, badatelské činnosti, práce s textiliemi a práce se dřevem), příklady dobré praxe, dostupnou databázi ověřených metodologických materiálů (včetně pracovních listů pro žáky), možnost a dostupnost konzultace s odborníky, možnost vidět nové technologické postupy v reálných podmínkách, zlepšení prestiže předmětu praktické činnosti, ve výuce neklást důraz na výsledný produkt, žáka více zaměřit na proces experimentování a tvorby a s cílem obohatit se o zážitky, zkušenosti a poznatky.

Pro vzdělávací obor Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ bylo možno identifikovat jako nejkritičtější místo vzdělávací okruh *Konstrukční činnosti*, které uvedlo 40,7 %

respondentek. Ačkoliv ho učitelky i žáci z pohledu učitelek považují za spíše důležitý a mají ho i spíše v oblibě, nevědí si, dle analýzy výše, s výukou tohoto vzdělávacího okruhu příliš rady. V pořadí druhými nejkritičtějšími místy jsou *badatelské činnosti a práce s papírem*, které uvedlo shodně 37 % respondentek. *Badatelské činnosti* učitelky i žáci z pohledu učitelek považují opět za spíše důležité a mají je i spíše v oblibě, *práci s papírem* učitelky i žáci považují za spíše důležitou a učitelky i za spíše oblíbenou, žáci z pohledu učitele ji nepovažují ani za oblíbenou, ani za neoblíbenou. Třetím nejkritičtějším místem se jeví *práce s textiliemi*, které uvedlo 29,6 % respondentek, které ji považují za spíše důležitou a ani oblíbenou, ani neoblíbenou a žáci z pohledu učitelek ji považují za ani důležitou, ani nedůležitou a za spíše neoblíbenou. Čtvrtým nejkritičtějším místem je předmět *praktické činnosti* (26 % četnosti výskytu), které se jeví jako spíše důležité a spíše oblíbené u učitelek a ani důležité, ani nedůležité a ani oblíbené, ani neoblíbené u žáků z pohledu učitelů. Na čtvrté pozici v souboru identifikovaných kritických míst se umístila rovněž *Příprava pokrmů*, kterou označilo rovněž 26 % respondentek a ty i žáci z jejich pohledu tento vzdělávací okruh považují za spíše důležitý a spíše oblíbený. 18,5 % respondentek shodně označilo za kritická místa: *bezpečnost při práci, práci s přírodninami, práci se dřevem, práci s hlinou a origami*. Z tohoto souboru patří k *naprosto důležitým*: bezpečnost při práci u učitelek i u žáků z pohledu učitelek a práce s hlinou u učitelek. *Za spíše důležité* jsou označeny: práce s přírodninami, práce s hlinou a origami u učitelek a práce s hlinou u žáků z pohledu učitelů. *Ani důležitá, ani nedůležitá* připadá učitelkám i dětem z pohledu učitelek práce se dřevem a origami žákům z pohledu učitele. *Ani oblíbená, ani neoblíbená* je u učitelek i žáků z pohledu učitelů shodně práce s přírodninami, práce se dřevem a origami. Mezi *naprosto důležité* řadí učitelky práci s hlinou a bezpečnost při práci a žáci z pohledu učitelek bezpečnost při práci. Žáci z pohledu učitelek označili za *naprosto neoblíbenou* bezpečnost při práci.

Ve výsledcích dotazníkového šetření, které negeneralizujeme, je možno identifikovat kritická místa, která jsou *způsobená učivem*, především oborovým problémem mýtů a miskonceptů. V tomto případě se jedná zřejmě o přetrvávající dominantně psychomotorické pojetí učiva ve výuce předmětu praktické činnosti. V kontextu i zde výše uváděné snížené psychomotorické úrovně některých dětí na 1. stupni ZŠ, je případné učitelovo nepřekonání a trvání na této miskoncepti pro vzdělávací obor Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ obzvláště problematické, až těžko řešitelné.

Dále je možno identifikovat kritická místa, která jsou *způsobená učivem*, především obtížným transferem nových informací do praxe, to se týká především *konstrukčních činností a badatelských činností* a předmětu *praktické činnosti*, tedy zahrnující hlavně vyšší kategorie úrovně činnosti (blíže viz tabulka 6.2).

Musíme, bohužel, konstatovat, že i podle výsledků dotazníkového šetření kritických míst v kurikulu vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, se tento obor často netěší velké oblibě, ani u učitelů, u vedení škol, ani u žáků a jejich rodičů a je hůře hodnocen a jeho význam je i snižován ve škole celkově (Dostál & Prachagool, 2016). V této souvislosti vysoce oceňujeme ochotu učitelů, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili.

Závěrem lze formulovat i některá hlavní doporučení pro aktuálně probíhající proces revizí stávajících kurikulárních dokumentů. Ačkoliv se primárně jedná pouze o rámcové vymezení učiva, navrhuje se zvážit v případě oboru Člověk a svět práce v 1. a 2. období mnohem více techniku akcentující, detailněji rozpracované a vysoce aktualizované vymezení učiva a výsledků učení žáka. Dále při koncepci cílů vzdělávacího oboru detailněji konkrétně rozpracovat cíle kognitivní a afektivní a důsledně je zohlednit i v cílovém zaměření vzdělávacího oboru. Ve výčtech a formulacích očekávaných výsledků učení zohlednit a klást důraz na badatelské činnosti, konstrukční činnosti, technickou tvořivost, technické myšlení, bezpečnostní gramotnost a zodpovědnost za výkon u samotného žáka. A také zvolit pro tuto oblast název, který bude obsahovat pojem technika nebo technický, protože současný název kapitoly přispívá k miskoncepčnímu vnímání obsahu předmětu.

Celé dotazníkové šetření kritických míst považujeme rovněž za velmi cenné i pro podněty pro přípravné vzdělávání učitelů na vysoké škole a oborovou didaktiku, kde plánujeme akcentovat ještě více problematiku výuky výše popsaných kritických míst. Uplatnění lze spatřovat rovněž v možnostech případného dalšího výzkumu v didaktice oboru.

Literatura

- Avsec, S. & Jamsek, J. (2016). Technological literacy for students aged 6-18: a new method for holistic measuring of knowledge, capabilities, critical thinking and decision-making. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 43-60. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-015-9299-y>
- Aytekin, B.A., & Rızvanoğlu, K. (2019). Creating learning bridges through participatory design and technology to achieve sustainability in local crafts: a participatory model to enable the transfer of tacit knowledge and experience between the traditional craftsmanship and academic education. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(3), 603–632. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-018-9454-3>

- Částková, P. (2018). Rozvoj sebehodnocení žáka jako součást hodnotící strategie učitele v technické výchově na primární škole. *Journal of Technology and Information Education*, 10(2), 41–51. Dostupné z https://www.jtie.upol.cz/cz/artkey/jti-201802-0009_rozvoj_sebehodnoceni_zaka_jako_soucast_hodnotici_strategie_ucitele_v_technicke_vychove_na_primarni_skole.php
- Částková, P. (2018). *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: Kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dostál, J., Částková, P., & Krestýnová, M. (2015). *DIDATECH – Didaktická souprava pro výuku techniky. Tvoříme a bádáme ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dostál, J., & Prachagool, V. (2016). Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*, 8(2), 5–24. Dostupné z <https://www.jtie.upol.cz/pdfs/jti/2016/02/01.pdf>
- Dostál, J., Hašková, A., Kožuchová, M., Kropáč, J., Duriš, M., Honzíková, J. a kol. (2017). *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kožuchová, M. (1997). *Fenomén techniky vo výchove a vzdelávaní v základnej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Krotký, J., & Honzíková, J. (2013). Technická tvořivost jako jeden z cílů technické výchovy. *Technika a vzdelávanie*, 2(1). 21–23.
- Kropáč, J. (1998). *Pojetí výuky o bezpečnosti práce ve všeobecném technickém vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kropáč, J., & Chráska, M. (2004). *Výchova v obecně technických předmětech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kropáč, J., Kubíček, Z., Chráska, M., & Havelka, M. (2004). *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

- Novotný, J., & Honzík, J. (2014). *Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Pavelka, J., Honzík, J., Ďuriš, M., Tomková, V. & Šoltés, J. (2019). *Interest of primary school pupils in technical activities and technical education*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reinsfield, E. A. (2020). A future-focused conception of the New Zealand curriculum: culturally responsive approaches to technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(3), 427–435. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-019-09510-y>
- Roučová, E. (2013). Vnímání pojmu technická gramotnost u studentů učitelství pro primární školu a učitelů na primární škole. *Journal of Technology and Information Education*, 5(3), 35–43. Dostupné z <https://www.jtie.upol.cz/pdfs/jti/2013/03/06.pdf>
- Roučová, E. (2016). *CŽV Člověk a svět práce*. [učební text]. Dostupné z webových stránek Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích: URL. Dostupné na <https://moodle.pf.jcu.cz/course/view.php?id=536>
- Roučová, E. (2017). Aktuální pojetí učiva o bezpečnosti a hygieně v technické složce přípravy učitelů primární školy. *Trendy ve vzdělávání*, 10(1), 161–166. Dostupné z <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2017/01/23.pdf>
- Serafín, Č. (2016). Aktuální přístupy k inovativnímu pojetí vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. *Journal of Technology and Information Education*, 8(2), 93–104. Dostupné z <https://www.jtie.upol.cz/pdfs/jti/2016/02/07.pdf>
- Stoffa, J., & Šefara, M. (1999). Naša viziá technickej výchovy tretieho tisícročia. In *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech* (s. 10-16). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vaňková, H. (1998). Konstrukční hry s vlnitou lepenkou. In *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania* (s. 133–135). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bella v Banské Bystrici.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova

Vlasta KURSOVÁ, Radek VOBR

Vzdělávací obor Tělesná výchova se v současnosti v oblasti teorie i praxe potýká s mnoha problémy, které souvisí s novou vzdělávací koncepcí. Výzkumy realizace kurikula ukazují na problémy vymezení cílů a výstupů, jejich chápání a převedení do praxe. Zároveň poukazují na potřebu změny v obsahu, formách a metodách (Mužík et al., 2010; Fialová et al., 2015).

Velmi často se v odborné literatuře setkáváme s pojmem *pohybová gramotnost*, který vyjadřuje možnost změn v hodnotách a chování u žáků ve shodě s příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Uvedený pojem umožňuje žákovi získané dovednosti i poznatky efektivně využívat v životě k optimálnímu pohybovému režimu. „Pohybová gramotnost může být chápána jako způsobilost a motivace využívat vlastní pohybový potenciál a tím významně přispět ke kvalitě života, přičemž vždy bude hrát roli kultura a společnost, v níž se individuum nachází a formuje ho, a také využívat individuálních pohybových kapacit, kterými člověk disponuje. Pojem pohybová gramotnost označuje spíše úroveň vzdělání v této oblasti, tedy nejde pouze o druh pohybu, ale i o úroveň (kvalitu) pohybových dovedností a schopností, vědomostí o pohybu, o pohybové zdatnosti apod., a zahrnuje také do jisté míry i postoje a pohybové chování jedince“ (Vašíčková, 2016, s. 17–18).

Prostřednictvím pohybových aktivit nabývají žáci mnohostranné smyslové zkušenosti, pomocí nichž získávají informace o vlastním těle, okolním prostoru a širším okolí. Zimmerová (2001) vymezuje *pohyb* jako způsob sebepoznání, společenskou a sociální zkušenost, smyslovou zkušenost, způsob vyjadřování, výraz kreativity a emocionální prožitek. Obdobně tento specifický projev pohybového chování charakterizují Blahutková, Jonášová a Ošmera (2015), kteří uvádějí, že smyslem tělesných cvičení je fyzické, psychické i sociální zdokonalování a rozvoj člověka.

Tělocvičná aktivita je zvláštní formou pohybové aktivity. Jedná se o sumu všech tělesných cvičení, jejichž cílem je především fyzický, ale i psychický a sociální rozvoj

člověka. Tato aktivita je obsahem hodin školní tělesné výchovy na základní i střední škole (Měkota & Cuberek, 2007).

Tělesná cvičení „jsou pohybové činnosti záměrně prováděné s cílem (převážně) fyzického zdokonalování člověka. Jsou to typické (relativně neměnné) pohybové celky, které ovlivňují stav a funkce lidského organismu za určitých podmínek“ (Měkota & Cuberek, 2007, s. 89).

Základní *motorická (pohybová) výkonnost* je považována za významnou součást tělesné zdatnosti člověka. Je získávána a udržována kondičním cvičením, působením klimatických faktorů, životosprávou atd. Jedná se o dlouhodobý proces, jehož cílem ve školním prostředí není specializovaný výkon, ale všestranný tělesný a pohybový rozvoj. Jedinec s dostatečnou úrovní motorické výkonnosti se rychle adaptuje na pohybové zatížení, rychle se zotavuje po námaze a nedochází u něho k nepřiměřené únavě. Má dostatečně rozvinuté silové, vytrvalostní, rychlostní a koordinační schopnosti a základní pohybové dovednosti (Suchomel, 2006).

Pohybové schopnosti jsou charakterizovány jako „částečně geneticky podmíněné předpoklady k pohybové činnosti (k řešení pohybového úkolu)“ (Měkota & Novosad, 2005, s. 17). Nejjednodušší členění udává schopnosti: silové, rychlostní, vytrvalostní, koordinační a pohyblivostní (Měkota & Novosad, 2005).

Pohybové dovednosti uvedení autoři definují jako „učení získanou pohotovost k pohybové činnosti (k řešení pohybového úkolu) nebo k efektivnímu vykonávání pohybové činnosti a dosahování výkonu“ (Měkota & Novosad, 2005, s. 17).

Pohybové vzdělávání ve škole je pro mnohé jednotlivce často jediným zdrojem dovedností a poznatků z dané oblasti a školní tělesná výchova vytváří jejich pohybovou gramotnost pro celý život. Školu a vzdělávání v rámci tělesné výchovy stále považujeme za zásadní pro vytváření celoživotního zájmu o pohybové aktivity a tím i pro zdravý způsob života občanů. Nejvýraznější změnou v současné koncepci tělesné výchovy je posun od výkonového pojetí ke zdravotnímu. Preferován by měl být rozvoj dovedností, individuální zdatnosti, prožitku a sociální akceptace a interakce (Mužík et al., 2010).

7.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)

„Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií, kterým se dosahuje stupně středního vzdělání s maturitní zkouškou, se uskutečňuje v oborech gymnázium a gymnázium se sportovní přípravou. V souladu se školským zákonem je pro realizaci vzdělávání na gymnáziích

vydán pro každý obor rámcový vzdělávací program, tzn. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP). Vzhledem k tomu, že se na nižším stupni víceletých gymnázií realizuje základní vzdělávání, a žáci zde vzdělávání tak plní povinnou školní docházku, řídí se vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se vztahuje pouze na vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vzdělávání na vyšším stupni víceletých gymnázií“ (MŠMT, 2007, s. 7).

Hlavními kroky námi realizovaného šetření byla identifikace kritických míst v oboru tělesná výchova, jejich mapování, hledání a ověřování variant k jejich řešení. Dotazníkové šetření bylo směřováno záměrně na gymnázia v Jihočeském kraji, neboť zejména na nich dlouhodobě realizujeme oborové praxe, jsme schopni relevantně pracovat se získanými daty a navrhnout možná adekvátní řešení v praxi.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G) vymezuje tělesnou výchovu následovně: „Tělesná výchova usiluje o trvalý vztah k pohybovým činnostem a o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti. Vychází především z motivující atmosféry, zájmu žáků a z jejich individuálních předpokladů (možností). Využívá k tomu specifických emočních prožitků, sociálních situací a bioenergetických zátěží v individuálně utvářené nabídce pohybových činností (od zdravotně rekreačních až po výkonnostní). Z hlediska celoživotní perspektivy směřuje tělesná výchova k hlubší orientaci žáků v otázkách vlivu pohybových aktivit na zdraví. Vede je k osvojení a pravidelnému využívání konkrétních pohybových činností (kondičních a vyrovnávacích programů) v souladu s jejich pohybovými zájmy a zdravotními potřebami. Významná zůstává otázka bezpečnosti a úrazové prevence při pohybových činnostech. Velká pozornost je i nadále věnována rozvoji pohybového nadání i korekcím pohybových znevýhodnění (oslabení). Je třeba i nadále dbát na to, aby pohled na problematiku zdraví nebyl úzce oborový a podpora zdraví prolínala celým vzděláváním i režimem školy“ (MŠMT, 2007, s. 57).

Vzdělávací obsah oboru Tělesná výchova je v RVP G rozdělen do tří tematických celků:

- činnosti ovlivňující zdraví,
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností,
- činnosti podporující pohybové učení.

Pro každý tematický celek jsou ve formě jednotlivých bodů definovány očekávané výstupy i učivo, prostřednictvím něhož se jich má dosáhnout (MŠMT, 2007). Předmětem námi předkládané kapitoly není rozbor RVP G v oboru Tělesná výchova, ale

zacílení na kritická místa kurikula. Z tohoto důvodu je následující text orientován na celek „činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností“. V obecné rovině je nutné uvést vymezení očekávaných výstupů a obsah učiva daného tematického celku, kritickým místům bude následně věnován podrobný text v podkapitole 7.3.

Mezi žákovy očekávané výstupy patří provádění osvojovaných pohybových dovedností na úrovni individuálních předpokladů, zvládnutí základních postupů rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usilování o vlastní pohybové sebezdokonalení, posuzování kvality stěžejních částí pohybu, označování zjevných příčin nedostatků a uplatnění konkrétních osvojovaných postupů vedoucích k potřebné změně, respektování věkových, pohlavních, výkonnostních a jiných pohybových rozdílů, kterým přizpůsobí danou pohybovou činnost (MŠMT, 2007).

Při činnostech ovlivňující úroveň pohybových dovedností žák:

- zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti a tvořivě je aplikuje ve hře, soutěži, při rekreačních činnostech,
- posoudí provedení osvojované pohybové činnosti, označí zjevné nedostatky a jejich možné příčiny (MŠMT, 2007).

Při činnosti podporující pohybové učení žák:

- užívá osvojované názvosloví na úrovni cvičence, rozhodčího, diváka, čtenáře novin a časopisů, uživatele internetu,
- naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myšlenky – čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlavní, ochranu přírody při sportu,
- dohodne se na spolupráci i jednoduché taktice vedoucí k úspěchu družstva a dodržuje ji,
- rozlišuje a uplatňuje práva a povinnosti vyplývající z role hráče, rozhodčího, diváka, organizátora,
- sleduje určené prvky pohybové činnosti a výkony, eviduje je a vyhodnotí,
- zorganizuje samostatně i v týmu jednoduché turnaje, závody, turistické akce na úrovni školy; spolurozhoduje osvojované hry a soutěže,
- zpracuje naměřená data a informace o pohybových aktivitách a podílí se na jejich prezentaci (MŠMT, 2007).

Učivo uvedeného tematického celku je doslovně vymezeno následovně: „pohybové dovednosti a pohybový výkon, pohybové odlišnosti a handicap - věkové, pohlavní, výkonnostní, průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení, pohybové hry různého zaměření, gymnastika – akrobacie; přeskoky

a cvičení na nářadí; cvičení s náčiním, kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem (určeno především děvčatům, – alespoň dvě formy cvičení podle podmínek a zájmu žákyň, případně žáků), úpoly – sebeobrana; základy džudo; aikido; karatedo (základem je sebeobrana, rozsah ostatních činností je stanoven v návaznosti na připravenost vyučujícího a zájem žáků), atletika – běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí, sportovní hry – herní systémy, herní kombinace a herní činnosti jednotlivce v podmínkách utkání (alespoň ve dvou vybraných sportovních hrách podle podmínek školy a zájmu žáků), turistika a pobyt v přírodě – příprava turistické akce a pobytu v přírodě; orientace v méně přehledné krajině, orientační běh, příprava a likvidace tábořiště, plavání – zdokonalování osvojených plaveckých technik (další plavecká technika); skoky do vody; branné plavání, dopomoc unavenému plavci, záchrana tonoucího (plavání je zařazováno podle materiálních podmínek školy), lyžování – běžecké, sjezdové; snowboarding (jednotlivé formy lyžování jsou zařazovány podle aktuálních sněhových podmínek, materiálních podmínek a zájmu žáků), další moderní a netradiční pohybové činnosti (činnosti jsou zařazovány podle podmínek školy a zájmu žáků)“ (MŠMT, 2007, s. 61).

Plavání a lyžování jsou realizovány dle materiálních podmínek školy, obdobně jako moderní a netradiční pohybové činnosti. Mezi učivo, které lze považovat za primární z hlediska získání a rozvoje základních pohybových schopností a pohybových dovedností, patří atletika a sportovní gymnastika. Tato tělesná cvičení sloužila jako prostředek nejen k tělesnému rozvoji, ale i k utváření charakteru, sebedisciplíny, odvahy aj. Nejdokonalejší podobou tělesné výchovy v Řecku byly olympijské hry pojmenované podle posvátného místa Olympia na Peloponesu. Olympijské hry se konaly jednou za 4 roky právě v Olympii k počtě boha Dia a to od roku 776 př. n. l. do roku 393 n. l., dohromady 293 krát. Není tedy divu, že obě sportovní odvětví figurují již v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání (RVP ZV), vlastní obsah učiva i očekávaných kompetencí je upraven pro příslušný věk žáků 1. a 2. stupně (viz MŠMT, 2021). Vzhledem k situaci, že uvedená sportovní odvětví prolínají všemi stupni vzdělávání, rozhodli jsme se jim věnovat v naší kapitole. Naše rozhodnutí vycházelo z výsledků dotazníkového šetření realizovaného v rámci projektu Inovace přípravy učitelů pro praxi, který byl směřován učitelům na gymnáziích, neboť zde převážně realizují studenti KTVS PF JU průběžné i souvislé oborové praxe.

7.2 Výsledky dotazníkového šetření ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova

Sběr dat proběhl v průběhu školního roku 2019/2020, respondenti byli osloveni během podzimních měsíců. Pro dotazníkové šetření byli vybráni učitelé z gymnázií v Jihočeském kraji. Celkem bylo osloveno 32 učitelů tělesné výchovy. Do dotazníkového šetření kritických míst se zapojilo celkem 24 učitelů. Z tohoto počtu bylo 21 žen a pouze 3 muži. V průběhu ledna až března pak došlo ke sběru dotazníků zpět. Bohužel i přes opakované intervence nebylo možné zajistit návratnost všech rozeslaných dotazníků. Celková návratnost tak činila 75 %.

Průměrná délka praxe respondentů byla $13,6 \pm 7,9$ roků. Modus délky praxe byl 22 let (v tomto věku se vykytovali 3 respondenti), medián souboru byl 14 let. Mezi nejčastější aprobace patřily tradiční aprobace Bi-TV (6×), Z-TV (5×), M-TV (4×), Aj-TV (3×), samostatná TV (3×), další aprobace se vyskytovaly pouze jeden krát. Překvapujícím faktem byl poměrně vysoký počet učitelů TV v aprobaci s jazyky.

Tabulka 7.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula tělesné výchovy

Pohlaví		Stupeň školy			Praxe		
Ženy	Muži	ZŠ	SŠ	M	Mod	Med	SD
21	3	0	24	13,6	22	14	7,9

Odpovědi byly rozděleny do celkem pěti kategorií. První z nich je nedostatečné prostorové vybavení (43 % odpovědí se týkalo tohoto problémového místa). Zde se vyskytovaly odpovědi typu chybějící druhá tělocvična – nemožnost využít tělocvičnu pro skupiny chlapců a děvčat, chybějící atletické hřiště - nelze zajistit plnohodnotnou výuku, malé rozměry tělocvičny, atp. Toto kritické místo bylo v pořadí první z hlediska závažnosti kritického místa z pohledu učitele i z pohledu žáků. Z hlediska popularity skončilo na třetím místě z pohledu žáka a na čtvrtém místě z pohledu učitele.

Druhá kategorie se týkala nedostatečného materiálního vybavení. Toto kritické místo uvedlo celkem 26 % učitelů. Zajímavé je, že zatímco důležitost tohoto kritického místa není hodnocena až tak vysoko, 2. – 3. místo z pohledu učitele a třetí místo z pohledu žáka, tak obliba tohoto kritického místa je poměrně vysoká (první místo z pohledu žáka a druhé místo z pohledu učitele). Mezi nejčastější odpovědi patřily např. málo florbalových hokejek, chybějící branky na házenou a futsal, ale také špatný stav doskočiště, chybějící žíněnky pro skok vysoký, či absence gymnastického nářadí.

Třetí a čtvrté kritické místo dle našeho názoru spolu velmi úzce souvisí. Třetím místem byl lhostejný postoj ke sportu, který se vyskytoval v 17 % odpovědí. Na čtvrtém místě pak nedostatek dovedností ve 12 % odpovědí. Nejčastěji se vyskytovaly odpovědi typu nechut, nulová preference sportu a špatná fyzická zdatnost, přístup rodičů ke sportu – děti neznají sporty z domova, obratnost – děti málo sportují, sedí, jsou zkrácené.

Posledním, pátým kritickým místem, který se v našem výzkumu vyskytl, byla špatná komunikační dovednost. Kdy pouze jeden vyučující uvedl tuto skutečnost ve smyslu neschopnosti žáků domluvit se a spolupracovat v rámci sportovních her. Jako možné řešení pak uvedl možnost intervence v rámci třídnických hodin.

Tabulka 7.2: Kritická místa kurikula tělesné výchovy

Kritická místa výuky tělesné výchovy na gymnáziích			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
Nedostatečné prostorové vybavení	20	43	1,6	1,8	2,4	2,6
Nedostatečné materiální vybavení	12	26	2	2,2	1,8	1,7
Nezájem o sport	8	17	2	2	2,8	3,3
Nedostatek dovedností	6	12	2,3	2,3	2,3	3,3
Špatné komunikační dovednosti	1	2	4	5	1	2

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škále: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

7.3 Kritická místa kurikula v oboru Tělesná výchova a možnosti jejich překonání

Atletiku, sportovní gymnastiku a sportovní hry považujeme na základě našeho výzkumu za hlavní kritická místa ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova z důvodu velmi často chybějícího materiálního vybavení a nedostatečné tělesné zdatnosti žáků. Tyto faktory se stávají limitujícími pro nácvik základních atletických a gymnastických dovedností, přestože se obě sportovní odvětví významně podílejí na všestranném rozvoji jedince. Uvedené sporty mají dlouholetou tradici, patří mezi olympijské sporty a z hlediska motivačního aktivně naplňují olympijské myšlenky jako projev obecné kulturnosti.

7.3.1 Atletika

Atletika se významně podílí na všestranném rozvoji dětí a mládeže, je základem a nedílnou součástí mnoha dalších sportovních odvětví, zejména sportovních her. Mnoho sportů (např. basketbal, fotbal, hokej, házená, běžecké lyžování a další) využívá atletickou přípravu pro zlepšení všeobecné kondice. Většina atletických disciplín vychází z přirozených pohybových činností (běh, hod, skok) a je i zdrojem běžných dovedností potřebných pro život. Atletická cvičení mohou být zaměřena širokospektrálně, působí pozitivně na úroveň základních pohybově-kondičních schopností (rychlost, síla, vytrvalost, obratnost), ale i na schopnosti koordinační (prostorově-orientační, kinesteticko-diferenciační, rytmické, rovnováhové, reakční), (Jeřábek, 2008).

Školní tělesná výchova využívá atletiku a atletická cvičení zejména pro jejich výchovné, zdravotní a vzdělávací účinky. Realizace jednotlivých disciplín je směřována na venkovní sportoviště a probíhá často i za méně komfortních klimatických podmínek. Dochází tak nejen k rozvoji a posilování morálně-volných vlastností žáků, ale i k rozvoji zdravotních benefitů (pohyb na čerstvém vzduchu, otužování, posilování celkové odolnosti organismu). Vhodně zvolená atletická cvičení mohou kompenzovat jednostranné zatížení jedinců a předcházet tak vzniku svalových dysbalancí. Výkony v atletice jsou objektivně měřitelné – vhodnou motivací se tento sport může stát prostředkem seberealizace s odhadem vlastních fyzických možností, zdravé soutěživosti a sociálního vyžití s respektováním smyslu pro spravedlnost a fair play. Ve své základní podobě mohou být některé z atletických disciplín provozovány i v halách či tělocvičnách s příslušným vybavením (běhy na krátké vzdálenosti, skok daleký, skok vysoký, vrhy) nebo ve volné přírodě (vytrvalostní běhy, hody). Jednoduchá atletická cvičení vedoucí k rozvoji základních pohybových schopností

i dovedností v upravené formě (např. hod tenisovým či pěnovým míčkem) lze provádět i ve vnitřních či vnějších prostorách bez speciálního vybavení. Jedná se však pouze o jednoduchá, fyziologicky účinná imitační cvičení pro osvojení techniky jednotlivých disciplín se získáním znalostí příslušných pravidel.

Valter s Noskem (2007, s. 9) dokonce uvádějí dělení atletických disciplín dle obsahu a zaměření následovně:

- **Atletika kondiční:** uplatňuje se v tělesné přípravě jednotlivých sportů. Cílem atletické přípravy je optimální rozvoj pohybových schopností, vycházející z potřeb daného sportu. Využívají se jak obecné, tak i speciální atletické tréninkové prostředky a odpovídající tréninkové metody.
- **Atletika zdravotní:** některá vhodně vybraná atletická cvičení (chůze, volný běh aj.) jsou součástí pohybového programu nemocných jedinců v rámci jejich rekonvalescence (např. kardiovaskulární, psychické nemoci aj.). Důležitá je regulace zátěže a úzká spolupráce s lékařem.
- **Atletika školní:** je součástí tělovýchovného vzdělání na základních a středních školách. Atletické disciplíny jsou začleněny do osnov tělesné výchovy. Jejich obsah se realizuje jak v povinných, tak i nepovinných formách tělesné výchovy.
- **Atletika rekreační:** spadá do sféry volnočasových zájmových aktivit jedince. Některá vybraná atletická cvičení se stávají součástí pravidelného pohybového režimu jedince. Cílem je kompenzovat nedostatek pohybu bez zdůraznění výkonnostního aspektu.
- **Atletika závodní:** cílem je podání optimálního (maximálního) atletického výkonu ve vybrané disciplíně. Atletická příprava je členěna do několika etap a vychází z věkových a individuálních zvláštností jedince.
- **Atletika zdravotně postižených:** je orientovaná na osoby se zdravotním handicapem, které mají zájem o provozování vybraných atletických disciplín v rekreační nebo závodní formě.

V praxi se však velmi často setkáváme se skutečností, že školy nedisponují základním materiálním vybavením či vhodným prostorem pro realizaci výuky atletiky a atletických disciplín. I z tohoto pohledu lze označit atletiku jako kritické místo ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova. Z výše uvedeného textu je zcela zřejmé, že není přijatelné uvedenou pohybovou aktivitu opomíjet či ji záměrně neuskutečňovat. Žádná ze škol, na kterých byl v Českých Budějovicích realizován akční výzkum, nemá k dispozici adekvátní výukové prostory, za částečné lze považovat prostory a vybavení Gymnázia Jírovcova 8. Ostatní školy docházejí na atletický stadion na Sokolském ostrově v Českých Budějovicích s tartanovým povrchem a vybavením všech sektorů. Atletické náčiní však musí mít školy vlastní a většinou

je na každou výukovou jednotku nosí, neboť stadion je pronajímán ve stejný čas i několika subjektům současně a není vybaven skladovacími prostory. Připomeňme si obsah učiva dle RVP G (MŠMT, 2007, s. 61–62): „Běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí“ a očekávané výstupy: „. . . připraví (ve spolupráci s ostatními žáky) třídní či školní turnaj, soutěž. . . a podílí se na její realizaci, respektuje pravidla osvojovaných sportů; rozhoduje (spolurozhoduje) třídní nebo školní utkání, závody, soutěže v osvojovaných sportech, respektuje práva a povinnosti vyplývající z různých sportovních rolí – jedná na úrovni dané role; spolupracuje ve prospěch družstva, sleduje podle pokynů (i dlouhodobě) pohybové výkony, sportovní výsledky, činnosti související s pohybem a zdravím – zpracuje naměřená data, vyhodnotí je a výsledky různou formou prezentuje. . . “

Zde se již může stát výuka atletiky kritickým místem nejen z hlediska materiálního a prostorového vybavení, ale i z pohledu učitele a žáka. Na učitele jsou kladeny zvýšené nároky v organizaci a dodržování bezpečnosti nejen v samotné vyučovací jednotce, ale i při přechodu na sportoviště. Čas věnovaný přímé výuce bývá z důvodu přesunu a dodržování hygienických pravidel většinou zkrácen, čímž může být snížena efektivita vyučovacího procesu. Současně stoupají požadavky na motivaci žáků, učitel by měl střídat didaktické metody, formy i styly tak, aby se výuka stávala atraktivní a zajímavou. Žák může být například motivován možností reprezentovat svoji školu na atletických soutěžích a porovnat svoji výkonnost s vrstevníky z jiných škol nebo účastnit se těchto soutěží v podpůrných rolích pořadatele a rozhodčích.

Potenciál k větší atraktivitě spatřujeme zejména v inovaci způsobu informovanosti o učivu (výuková DVD a další informační technologie), uplatnění moderních didaktických přístupů, seznámení žáků s významnými osobnostmi atletické historie i současnosti, projevení důvěry ve schopnost žáka vyřešit zadaný pohybový úkol, podpoření přiměřené sebedůvěry žáka, využití možnosti autoevaluace výkonu žáka, aktivní spolupráci při stanovování a dosahování cílů, společném hledání příčin úspěchu či nezdaru a analýze konkrétní situace, zvýšení spoluzodpovědnosti při realizaci stanovených cílů, ocenění nápaditosti a kreativity při řešení dílčího pohybového úkolu či organizaci pohybových činností.

7.3.2 Sportovní gymnastika

Jako další kritické místo ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova můžeme označit *sportovní gymnastiku* (akrobacie, přeskoky a cvičení na náradí), která je základním odvětvím gymnastických sportů. Mezi gymnastiku zařazujeme i cvičení s náčiním,

kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem, která jsou v rámci školní tělesné výchovy učiteli snadněji realizovatelná, a žáky lépe uchopitelná. Pro přiblížení problematiky gymnastických sportů uvádíme členění dle jednotlivých autorů.

Gymnastiku chápeme jako otevřený systém metodicky uspořádaných pohybových činností esteticko-koordinačního charakteru se zaměřením na tělesný a pohybový rozvoj člověka, na udržení a zlepšování zdraví. Gymnastika je záměrná pohybová činnost, která splňuje tyto specifické úkoly: kultivace pohybového projevu a držení těla, rozvoj tělesné zdatnosti, osvojování dovedností s kladným prožitkem jako předpoklad vytvoření trvalého vztahu ke gymnastickým pohybovým programům, pochopení vlivu pravidelné pohybové činnosti na zdraví. Teoretická východiska pro objektivní vymezení pojmů a dělení širokého obsahu gymnastiky jsou, vedle tradice a dynamického vývoje různých druhů gymnastik, inspirována napojením na mezinárodní gymnastické společenství. I když se všechny směry a druhy gymnastiky navzájem ovlivňují a prolínají, odborníci se přiklánějí k vymezení dvou hlavních skupin podle charakteru obsahu a účelu cvičení: Gymnastické sporty a Druhy gymnastiky (Skopová et al., 2013).

Mezi základní odvětví gymnastických sportů patří sportovní gymnastika, moderní gymnastika, skoky na trampolíně, které jsou řazeny do programu olympijských her. Mezi neolympijská sportovní odvětví řadíme sportovní aerobik, sportovní akrobacii, TeamGym, aerobik fitness družstev, fitness jednotlivců, estetickou skupinovou gymnastiku, akrobatický rokenrol a parkour. Další skupinu tvoří gymnastické druhy, které nemají soutěžní charakter. Mezi ně řadíme základní gymnastiku, rytmickou gymnastiku (tanec a hudebně-pohybová výchova) a aerobik (Skopová & Zítka, 2008).

Součástí školní tělesné výchovy na všech typech škol je základní gymnastika, která je považována za odborně propracovaný soubor cvičení, v nichž se prolínají všechny pohybové činnosti, a který difunduje i do ostatních druhů gymnastiky a dalších sportů. Základní gymnastika hraje významnou roli při vzniku pohybových a posturálních stereotypů, a to na základně otevřeného pohybového obsahu a široké palety metod výuky. Cílem základní gymnastiky je uvědomělé, individuálně optimální realizování základních poloh a pohybů a harmonický vývoj organismu. Důraz je kladen hlavně na zlepšení zdraví, získání, udržení a zvýšení tělesné kondice i celkovou kultivaci člověka. Mezi hlavní cíle patří vytváření předpokladů pro pozitivní ovlivnění výchovy a vzdělání při respektování aktuálního stavu žáků různého věku, pohlaví, zájmů, zaměření a stupně tělesné zdatnosti (Křištofič et al., 2005; Skopová et al., 2013). V běžné praxi může základní gymnastika figurovat i pod jiným názvem: kondiční gymnastika (rozvoj obecné kondice), kompenzační

gymnastika (vyrovnávání svalových dysbalancí), posilovací gymnastika, zdravotní gymnastika, cvičení s hudbou, gymnastika pro těhotné, kruhový trénink, strečink, pilates, fitness joga apod. (Skopová et al., 2013).

„Do obsahu gymnastické gramotnosti jsou zařazeny na výchozí úrovni základní pohybové kompetence a dovednosti, mezi které patří: speciální cvičení pro držení těla jako univerzální výchozí poloha pro pohyb, nácvik techniky optimálního provedení základní lokomoce (kroků, chůze, běhu), realizace způsobů pohybu těla a jeho částí v prostoru (technika cvičení bez náčiní, funkční příprava, ovlivňování míry pohybových schopností), technika základních manipulačních dovedností, podněty pro posilování psychické odolnosti a sociální spolupráce. . . Pro potřebu určitého uspořádání gymnastických činností a podle současného stavu poznání rozdělujeme gymnastiku na gymnastické druhy (ZG – základní gymnastika, RG – rytmická gymnastika, AE – aerobní gymnastika) a na gymnastické sporty. Z inventáře gymnastických činností jsou vytvářeny podle cíle a účelu gymnastické programy a pohybové skladby“ (Novotná, 2012, s. 5–6).

Obsah základní gymnastiky rozděluje Skopová a Zítka (2008) takto: cvičení prosná (jednotlivci, dvojice, skupiny), cvičení s náčiním (tyče, švihadla, míče, činky apod.), cvičení na náradí (lavičky, žebřiny, bedny, žebříky, lana apod.), užitá cvičení (běhání, skákání, lezení, nošení břemen, překonávání překážek), akrobatická příprava (cvičení rotační, odrazová, zpevňovací aj.), cvičení z oblasti hudebně-pohybových aktivit (prvky rytmické gymnastiky a tance) a pořadová cvičení (organizování cvičenců).

Sportovní gymnastika je zařazována mezi sportovní odvětví, v němž závodníci a závodnice předvádějí silové nebo švihové gymnastické prvky na prosných nebo na náradí. Je rovněž součástí školní tělesné výchovy. Pohybový obsah sportovní gymnastiky je limitován možnostmi pohybového aparátu člověka, vlastnostmi náradí a pravidly. Obsahem gymnastiky jsou rozmanité pohybové činnosti, které jsou organizovány do pohybových aktů, jednotlivých cviků, vazeb, skladeb a sestav. Řadí se mezi koordinačně-estetické sporty, respektive technicko-estetické sporty, ve kterých je hodnota cvičení utvářena v průběhu celého pohybu. (Krištofič et al., 2005). Autoři Bago, Hedbávný a Kalichová (2019) rovněž uvádějí, že sportovní gymnastika ve své rekreační podobě je jedním z nejvíce doporučovaných sportů pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže a z tohoto důvodu mají gymnastická cvičení svou nezaměnitelnou pozici v obsahu tělesné výchovy na základních a středních školách. Jedná se o sport, jehož pohybová činnost se vyznačuje zvládnutím velkého množství pohybových struktur spojených s estetickým projevem.

Podporujeme názory všech výše zmíněných autorů a shodujeme se v myšlence, že gymnastika ve všech jejích podobách je nedílnou součástí tělesné výchovy na základních i středních školách. Z hlediska materiálního vybavení, které je nezbytné

především pro výuku sportovní gymnastiky, se však v praxi setkáváme s obdobným problémem jako u sportovního odvětví atletika. Školy disponují většinou hrazdou, gymnastickým pásem či žíněnkami, švédskými bednami, kruhy, nízkou kladinou a kozou pro přeskok. Gymnastická bradla jsou méně častým vybavením. Nářadí musí splňovat přísné bezpečnostní normy, při výuce musí být vždy bezpečně zajištěno, zastaralé nářadí nelze používat. Jedna z námi sledovaných škol – Biskupské gymnázium J. N. Neumanna v Českých Budějovicích disponuje pouze starší, malou tělocvičnou s horolezeckou stěnou, místností pro cvičení s hudbou, posilovnou a dvěma prostory pro stolní tenis. Tělocvična není vybavena nářadím pro cvičení na hrazdě, bradlech a na kruzích.

Kritickým místem se tudíž může stát sportovní gymnastika z *pohledu učitele* – nízká úroveň materiálního vybavení, nedostatečné prostory, značné nároky na organizaci výuky a dodržení bezpečnosti. Učitel musí zvládat rovněž základy záchrany a dopomoci při cvičení, provádí je vždy promyšleně a účelně tak, aby v případě žákova nezdaru zabránil pádu či zranění. Postupně může těmito dovednostmi vybavit i samotné žáky. Příprava nářadí probíhá v rámci časové dotace pro vyučovací jednotku, neboť v tělocvičnách se střídají za sebou různé třídy (různé věkové skupiny) s rozdílným obsahem učiva. Stavbou a úklidem nářadí dochází ke snížení času vymezeného pro vlastní výuku.

Sportovní gymnastika se může stát kritickým místem i z *pohledu žáka* – klade velké nároky na jeho koncentraci, vyžaduje značné morálně-volní úsilí, vyžaduje alespoň základní úroveň kondičních a koordinačních schopností a dobrou tělesnou zdatnost. U současné populace se však naopak setkáváme s trendem klesající tělesné zdatnosti. Ve školní tělesné výchově dochází často k odklonu od výuky sportovní gymnastiky, více preferovaná je základní gymnastika.

Obdobně jako u sportovního odvětví atletika vyučovaného v rámci tělesné výchovy na školách i u gymnastiky shledáváme možnosti v inovaci výuky například použitím multimediálních vzdělávacích materiálů (do tělocvičen může být zavedena audiovizuální technika), motivací učitelů k využívání moderních technologií ve výuce (zatraktivnění vlastní výuky), lepším základním materiálním vybavením škol, uplatněním moderních didaktických přístupů, využitím specifických emočních prožitků žáka v rámci nabídky pohybových činností a využitím jeho možnosti sebehodnocení a sebevzdělání.

Hlavním záměrem tělesné výchovy je vzdělat pohybově gramotného jedince, který vykazuje nejen určitou kvalitu zvládnutí základních pohybových dovedností a ovládá jejich přenos do dalších pohybových aktivit, ale zároveň projevuje pochopení jejich smyslu a účelu.

7.3.3 Sportovní hry

Sportovní hry neodmyslitelně patří do výuky na základních a středních školách již od poloviny dvacátého století. Většina tělocvičen však vznikala přestavbou ze školních tříd v rámci historických budov jednotlivých škol. Tyto prostory byly budovány především k provádění cvičení gymnastických, avšak pro výuku sportovních her jsou naprosto nevhodné. Ze sportovních her lze bez omezení aplikovat v těchto prostorách pouze basketbal a volejbal, přičemž ani pro tyto sporty zde většinou hřiště nedosahuje pravidly daných rozměrů. Nejčastěji hranou sportovní hrou je tudíž na námi sledovaných gymnáziích volejbal. Jedná se o sportovní hru vhodnou jak pro chlapce, tak zejména pro dívky. Z dalších her jsou pak využívány basketbal a házená. Chlapci často v rámci školní tělesné výchovy hrají také fotbal, a to zejména při vhodných povětrnostních podmínkách ve venkovním prostředí.

Kaplan (1999) charakterizuje *volejbal* je pohybovou činností orientovanou na kultivaci lidské osobnosti. Vedle tělesné a biologické stránky je kultivována i stránka duchovní a u volejbalu zvláště výrazně i komplex společenských vztahů. Volejbal rozvíjí zejména rychlost rozhodování centrální nervové soustavy, soustředěnost, odhad dráhy letu míče atd. Zároveň je to hra orientovaná k dosažení vítězství nad soupeřem. Na rozdíl od velké skupiny sportů ve volejbale neexistuje nerozhodný výsledek. Fotbal, hokej, házená, florbal, tam všude může být zápas ukončen remízou. U volejbalu, tenisu, badmintonu, ping-pongu zápas vždy končí vítězstvím jednoho týmu. Hraje se do té doby, dokud v rozhodujícím setu není vedení jednoho týmu větší než o jeden bod.

Herní výkon není myslitelný bez soupeře, bez přímé výměny obranných a útočných kombinací. Časová omezenost a způsob bodování, vyžadující rozdílů nejméně jedné sady k vítězství v utkání a rozdíl nejméně dvou bodů k získání páté sady prodlužuje utkání, přičemž zdůrazňuje jeho dramatický charakter a činí z utkání systémové řešení herních situací s uplatněním strategie a taktiky. Velké množství rozeher v nevyrovnaných utkáních klade mimořádné nároky na přerušování a zapojování pozornosti a zvyšuje psychickou úroveň hráčů. Nutnost předvídání a bezprostřední reakce na činnost soupeře předpokládá tvořivý proces ve stále se měnících podmínkách.

Podle Staré, Šamšuly a Staré (2013) patří volejbal mezi nejrozšířenější kolektivní hry vůbec. Jeho obliba v rekreační, výkonnostní i vrcholové formě závisí na nenáročném materiálové a prostorové podobě, přičemž je možné provozovat hru celoročně. Dále se jedná o nekontaktní sport, tudíž je malé riziko zranění. Volejbal se odehrává a to hlavně ve výkonnostní a vrcholové formě na hřištích o rozměrech 18 × 9 m. V podélné délce se rozděluje na dvě poloviny, přičemž hranici tvoří síť, kterou hráči

překonávají. Ve hře je zapojeno za každý tým 6 hráčů ve hře a maximálně pak 6 hráčů na střídání. Hra se zahajuje podáním míčem. Cílem družstev je dostat míč přes síť na polovinu soupeře tak, aby spadl na zem a zároveň se snažit zabránění soupeři o totéž. Mezi nesporné výhody volejbalu patří zapojení až 12 hráčů najednou, nízká náročnost na materiální a zejména prostorové vybavení a také značný počet specifických emočních prožitků a sociálních situací v průběhu hry. Mezi nevýhody volejbalu je pak nižší bioenergetická zátěž, která vzniká v důsledku nízké intenzity hry a zároveň nutnosti střídání hráčů. Při počtech žáků 16–20 je třeba uvažovat nad současnou hrou na dvou hřištích, což je však ve školních tělocvičnách prakticky nemožné.

Obdobná je situace u basketbalu, kde je pouze omezení v menším rozměru hřiště. *Basketbal* je celosvětově uznávaný týmový sport. Patří mezi sporty míčové. Zápasí mezi sebou 2 týmy maximálně o dvanácti hráčích. Při utkání však může být podle pravidel na hřišti pouze 5 hráčů z každého družstva a každý hráč může být při přerušení hry vystřídán. Podle oficiálních pravidel se basketbal hraje ve sportovních halách tomu určených. Na hřišti jsou dva koše umístěné naproti sobě na kratších stranách plochy. Podle oficiálních pravidel má hřiště obdélníkový tvar o rozměrech 28 metrů na délku a 15 metrů na šířku. Má mít rovný a tvrdý povrch bez překážek. Hrací plochu pro hru vymezují čáry, které musí být nakresleny jasně viditelnou bílou barvou. Cílem hry je dostat míč do koše soupeře a svůj koš ubránit před střelami soupeře. Zvítězí družstvo, které za hrací dobu získá víc bodů (viz Česká basketbalová federace, 2010). Ve školní tělesné výchově se basketbal zařazuje zejména v zimním období. Koncentrovaná výuka je vhodná především v začátcích nácviku. Z důvodu již zmiňovaného malého prostoru se při výuce basketbalu využívá především jeho modifikací například 3 × 3, nebo streetball. Velikost úprav pravidel jednotlivých her závisí především na konkrétních podmínkách a tvořivosti vyučujícího. Na středních školách se navíc mohou zařadit průpravné hry, jako např. korfbal, ringo atd. Minibasketbal je zvláštním typem modifikace basketbalu určeným hráčům ve věku od 8 do 12 let. Podle Velenského (2000) mluvíme o zvláštním typu modifikace zejména proto, že se FIBA před lety zřekla zodpovědnosti za řízení a tvorbu jednotných ustanovení pro realizaci soutěží v této modifikaci. I když na stránkách mezinárodní basketbalové federace stále nalezneme pravidla určená minibasketbalu, soutěže, které se konají v rámci členských států, FIBA nijak neřídí ani neorganizuje. Řízení soutěží je tedy v plné kompetenci jejich jednotlivých členů. Podle Kaprálka a Velenského (2011) lze v přístupu k minibasketbalu vysledovat tři různorodé tendence: 1. státy s jednotnou organizací a řízením minibasketbalových soutěží 2. evropský přístup k minibasketbalu „Nechte děti hrát!“ 3. USA – hledání vhodných forem a pravidel basketbalu pro nejmenší děti. U mladých hráčů se zdůrazňuje především „radost ze hry“ – v USA jde o odborný pojem. Radost ze

hry je základním kamenem pro setrvání dětí u basketbalu. Učební záměry vedou k pochopení podstaty soupeření v konkrétní sportovní hře a na přenos osvojených herních dovedností, zejména individuálních, do zjednodušených herních podmínek (Kaprálek & Velenský, 2011).

„Házená je jedna z nejoblíbenějších a nejrozšířenějších sportovních her na světě a má také svoje pevné místo v systému tělesné kultury. Tento sport patří mezi čtyři základní míčové hry, které jsou vyučovány v hodinách tělesné výchovy ve školách. Bojovnost, houževnatost, odvaha, pevné nervy a vůle po vítězství jsou věci, které házenkář nepostradatelně potřebuje. Přestože je hrou velmi jednoduchou, vyžaduje náročnou, všestrannou přípravu a velice vysokou úroveň tělesné kondice a zdatnosti. V tréninku i v utkání se zdokonalují snad všechny pohybové schopnosti, jako jsou síla, obratnost, rychlost i rychlostní vytrvalost.“ (Matoušek, 1995, s. 7).

„Podle mnoha studií, jsou síla a koordinace základní dovednosti pro úspěšné hraní házené“ (Bon, 2007, s. 1). Házená je rychlá, tvrdá a náročná sportovní hra, která klade dosti vysoké nároky na sportovce a jeho funkční možnosti na určité úrovni kondiční připravenosti. Tato hra se odehrává většinou na velké ploše, kde se intenzivně střídá útočná a obranná fáze. Co se týče herní činnosti jednotlivce, v utkání se střídají aktivní a pasivní fáze přibližně každých 3–30 vteřin. Cílem vyučovacího procesu je zvýšit výkonnost žáků v házené, celkovou zdatnost a úroveň osobnosti žáků. Postupné cíle, úkoly, vyučovací metody, formy a prostředky vyučovacího procesu v házené jsou voleny hlavně s ohledem na psychickou, tělesnou a pohybovou úroveň žáků. Důležitým činitelem pro výběr a formu učiva jsou materiální podmínky a kvalita znalostí a dovedností z házené vyučujícího (Jančálek, Táborský, & Šafaříková, 1990). Kadlecová (2016) ve svém výzkumu uvádí, že 69 % učitelů v kraji Vysočina zařazuje do výuky tělesné výchovy házenou a samotné hře je v průměru věnováno 61 % času věnovanému výuce házené, 24 % vyučujících má k dispozici dostatečný počet míčů (1 do dvojice) na házenou, 2 házenkářské brány má k dispozici 52 % vyučujících a 52 % učitelů shodně uvádí, že mají dostatečné prostorové podmínky pro výuku házené. Dotazník pro učitele byl rozeslán celkem na 50 základních škol a víceletých gymnázií zpět se vrátilo 29 odpovědí.

Fotbal je kolektivní míčová hra, ve které pohybová aktivita trvá v řádu desítek minut. Vzhledem k této skutečnosti dochází ke kultivaci zdatnosti. Proto můžeme fotbal, jakožto vhodnou pohybovou aktivitu, použít ke snížení pohybového deficitu. Z hlediska fyziologického jsou důležité nervosvalové a látkové (humorální) regulační systémy, které řídí pohybové činnosti hráče. Tyto regulační systémy se projevují u analyzátorů sluchových, zrakových a pohybových (kinestetických). Dále při zajišťování zdrojů energie a v regulaci pohybové činnosti. Pestrost a proměnlivost herních činností potřebuje vysokou úroveň kontroly a řízení děje, která jsou zajištěny

centrální nervovou soustavou (CNS) (Psotta, 2006). Buzek (2007) definuje fotbal jako sportovní hru brankového typu, která je realizována v utkání dvou mužstev v prostředí specifických pohybových aktivit všech hráčů, kteří se přizpůsobují podmínkám utkání, které mohou být nestandardní a proměnlivé. Všechny pohybové aktivity jsou zaměřené na řešení specifických herních úkolů a chápeme je jako herní činnosti jednotlivce, herní kombinace a herní systémy, které zpodobňují herní účel a záměr. Dnešní pojetí fotbalu je dle Bangsbo a Hellsten (2003) spjato se zvyšujícím se tempem utkání. To se projevuje zvýšeným podílem běhu vysokou až maximální rychlosti v utkání. Jak vychází ze studií, současní hráči ve srovnání s hráči v devadesátých letech za zápas překonají relativně stejnou vzdálenost, ovšem překonaná vzdálenost sprintem je o 37 % vyšší. Psotta (2006) uvádí, že vedle vysokých nároků na rychlostně silový výkon, jsou v utkání kladeny také vyšší nároky na schopnost zotavení po zatížení a anaerobní kapacitu. Společně s aerobní kapacitou pak určují kapacitu fotbalisty pro střídavý krátkodobý a dlouhodobý výkon v utkání. Bangsbo (2007) zdůrazňuje, že pro fotbalistu je důležitý dostatečný rozvoj koordinačních schopností a dobrá úroveň svalových skupin, zejména svalů dolních končetin.

Fotbal lze považovat v rámci školní tělesné výchovy jako sezónní sport. Jeho zařazení je vhodné zejména pro chlapce, a to hned na začátku školní roku, nebo případně v jeho závěru. Bohužel, ve školních tělocvičnách nebývá fotbal, ani v jeho modifikacích, povolen. Je to z důvodu vysokého hladiny hluku a často je jako důvod uváděno také možnost poničení vnitřního obložení. Proto je fotbal využíván zpravidla ve venkovním prostředí při příznivých povětrnostních podmínkách. Většina škol si však nemůže dovolit pronájem fotbalových hřišť, takže je hrán ve škole blízkém přírodním prostředí. Havranová (2017) uvádí, že z dotázaných 44 učitelů jich 29 uvádí, že materiální vybavení jejich školy je dostačující pro výuku všech těchto sportovních her. Zbylých 15 učitelů považuje dostupné vybavení za nedostatečné pro výuku jedné nebo více sportovních her. Nejvíce učitelů (celkem 14) spatřuje největší nedostatky ve vybavení učitelé při výuce fotbalu. Jedná se hlavně o absenci venkovního hřiště dostatečné velikosti opatřeného vhodnými brankami.

Poslední sportovní hrou, která je ve školním prostředí v současnosti nejvíce využívanou, je *florbal*. Ten můžeme popsat jako sportovní hru, jež spadá do skupiny heuristicko-kolektivních her brankového typu. Dále je třeba zmínit i označení „invazní“. To vychází z podstaty hry, kdy se protihráči dostávají do kontaktu, protože pronikají z obrané poloviny na útočnou a opačně. Utkání dospělých kategorií v celostátních soutěžích jsou hraná na hřištích o velikosti 40 × 20 metrů na 3 × 20 minut čistého hracího času (Kysel, 2010). Podle míry fyzického zatížení jde o hru, pro kterou jsou charakteristické opakované krátkodobé činnosti explozivního

rychlostně-silového charakteru vysoké intenzity. Hra probíhá v intermitentním režimu, tedy střídání doby na hřišti se zátěží a na střídačce, kdy dochází k zotavným procesům v těle hráče. Poměr doby zatížení k době odpočinku je zhruba 1 : 1 až po 1 : 2. Z pohledu energetického zajištění výkonu hráče se uplatňuje převážně ATP – CP, anaerobní glykolýza a částečně aerobní fosforylace (Kysel, 2010). Většina školních tělocvičen nenabízí takové rozměry, aby mohl být florbal hrán na standardním hřišti o velikosti 40 metrů délky a 20 metrů šířky. Spolu se zmenšováním hracího prostoru se zmenšuje i počet hráčů na hřišti. Kysel (2010) uvádí počet hráčů, při hrací ploše o velikosti basketbalového hřiště (28 × 15), na čtyři v poli a brankáře. Je-li tělocvična ještě menší, změníme počet na 3 + 1. V rámci florbalových soutěží se kromě 5 + 1, nejčastěji uplatňuje hra 3 + 0, 3 + 1 a 4 + 1. Hra s brankáři je pro děti zajímavá, ale není možné nechat chytat dítě bez helmy a chráničů kolen. Další části brankářské výstroje jsou také více než žádoucí, ale ne každá škola je má k dispozici. Mnoho tělocvičen nemá vyznačené florbalové brankoviště, a proto je i zde třeba improvizace. Pro jeho vyznačení můžou sloužit čáry pro jiné sporty. Důležité je ale zachování malého brankoviště, proto v případě nutnosti lze jeho čáry zakreslit křídou, nebo vylepit páskou. Poslední důležitá úprava pravidel se týká velikosti mantinelů. Vzhledem k jejich ceně je většina škol nevlastní. Nahradit je lze švédskými lavičkami, a to alespoň v místech, kde jsou žebřiny. Pro zachování autového systému florbalu je taktéž vhodná úprava pravidel na předem smlouvenou výškou zdi, ideálně vyznačenou nějakými značkami, nebo třeba úrovní zásuvky, po kterou se bude hrát jakoby o mantinel (Kysel, 2010).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia definuje výuku sportovních her jako proces osvojování herních systémů, herních kombinací a herních činností jednotlivce v podmínkách utkání (v alespoň dvou vybraných sportovních hrách dle podmínek školy a zájmu žáků). Sportovní hry (alespoň 2 hry podle možností školy) – herní činnosti jednotlivce, herní kombinace, herní systémy, utkání podle pravidel pro danou věkovou kategorii (MŠMT, 2007).

Výuka sportovních her patří zpravidla ve školním prostředí mezi nejoblíbenější tematické okruhy. Žáci se na tyto hodiny těší a mají vysokou vnitřní motivaci k provádění těchto pohybových aktivit, která vychází především z přirozené potřeby soutěživosti, týmového pojetí herního výkonu a také z vysoké emoční aktivity v průběhu hry. Grešlová (2013) uvádí, že sportovní hry jsou velmi oblíbené jak z pohledu žáků (15 % dívek uvádí sportovní hry jako nejoblíbenější a 44 % dívek jako nadprůměrně oblíbené, u chlapců je to dokonce 26 % jako nejoblíbenější hodiny tělesné výchovy a 34 % jako nadprůměrně oblíbené), tak i z pohledu učitelů (ti uvádí dokonce 37 % hodin sportovních her jako nejoblíbenější a 63 % jako nadprůměrně oblíbené). Bohužel většina škol je vybavena pouze tělocvičkami

s malou herní plochou, a proto je nutné modifikovat jednotlivé hry, dle prostorových možností jednotlivých škol. To samozřejmě velmi omezuje naplnění cíle Rámcového vzdělávacího programu ve smyslu zvládnání a rozvoje herních kombinací a herních systémů v utkání podle pravidel pro danou věkovou kategorii.

7.4 Závěrem ke kritickým místům ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova

Závěrem lze konstatovat, že nejvíce problémovou oblastí v rámci výuky tělesné výchovy je materiální a především prostorové vybavení jednotlivých škol. Historické budovy nenabízí možnost vybudování tělocvičen odpovídajících rozměrů. Proto je především organizační zajištění výuky tělesné výchovy velmi náročné. Skupina chlapců a skupina dívek se velmi často střídají v prostorách jedné tělocvičny, která navíc nemá parametry pro výuku ani jedné z pěti nejčastěji hraných sportovních her – fotbalu, volejbalu, basketbalu, házené ani florbalu. Bohužel umístění těchto budov v historické zástavbě neumožní v blízké budoucnosti tento stav zlepšit. Proto je nutné studenty v rámci pedagogické praxe připravit na tyto komplikace, které je nutné vyřešit adekvátními organizačními postupy, pronájmem vhodných prostor, dokoupením dostupných pomůcek atd. Řešením může být i střídání chlapců a dívek na výuce plavání, bruslení, atletiky, kdy jedna skupina využívá v delším časovém období sportoviště mimo budovy gymnázia a druhá pak může využívat tělocvičnu po celou dobu výuky. Přesto část hodin je nutné vyučovat ve stísněných náhradních prostorách (posilovna, ping-pongová herna, schodiště, případně učebna) nebo v přírodním prostředí (parky, venkovní otevřená hřiště).

Literatura

- Bago, G., Hedbávný, P., & Kalichová, M. (2019). *Multimédia ve sportovní gymnastice*. Brno: Nakladatelství Munipress.
- Bangsbo, J., & Hellsten, Y. (2007). *Aerobic and anaerobic training in soccer: fitness training in soccer*. Copenhagen: Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen.
- Bangsbo, J. (2003). *Fitness training in soccer: a scientific approach*. Spring City: Reedswain.
- Blahutková, M., Jonášová, D., & Ošmera, M. (2015). *Duševní zdraví a pohyb*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

- Bon, M. (2007). *Improving strength without losing coordination*. Wien: EHF. Dostupné z <http://www.eurohandball.com/publications>
- Buzek, M. (2007). *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*. Praha: Olympia.
- Česká basketbalová federace. (2010). *Pravidla basketbalu 2010: pravidla a postupy při utkání platná od 1. 10. 2010*. Praha: Česká basketbalová federace.
- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík, V. (2015). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Grešlová, V. (2013). *Sportovní hry v hodinách tělesné výchovy na druhém stupni základních školy* (bakalářská práce). Praha: FTVS UK.
- Havranová, B. (2017). *Soubor příprav na výuku sportovních her na druhém stupni základní školy* (Diplomová práce). Liberec: Technická univerzita.
- Jančálek, S., Táborský, F., & Šafaříková, J. (1990). *Házená: teorie a didaktika*. Praha: SPN.
- Jeřábek, P. (2008). *Atletická příprava: děti a dorost*. Praha: Grada.
- Kadlecová, K. (2016). *Házená v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol a víceletých gymnáziích* (Diplomová práce). Praha: UK.
- Kaplan, O. (1999). *Volejbal: technika, pravidla, herní systémy, průpravná cvičení*. Praha: Grada.
- Kaprálek, T., & Velenský, M. (2011). Význam pravidel basketbalu a jeho modifikace. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 77(4), 11–19.
- Křištofič, J., Kubička, J., Novotná, V., Panská, Š., Skopová, M., & Svatoň, V. (2005). *Gymnastika*. Praha: Karolinum.
- Kysel, J. (2010). *Florbal: kompletní průvodce*. Praha: Grada.
- Matoušek, J. (1995). *Teorie a didaktika házené*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti – činnosti – výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://www.nuv.cz/file/159>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/54860/>

- Mužík, V., et al. (2010). Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Novotná, V. (2012). Intervenční programy gymnastiky. In Novotná, V., Křištofič, J., & Chrudimský, J. (Eds), *Intervenční programy gymnastiky: Sborník příspěvků z vědeckého semináře kinantropologie konaného dne 25. 9. 2012* (s. 5–6). Praha: Karolinum.
- Psotta, R. (2006). *Fotbal: kondiční trénink: moderní koncepce tréninku, principy, metody a diagnostika, teorie sportovního tréninku*. Praha: Grada.
- Skopová, M., & Zítko, M. (2008). *Základní gymnastika*. Praha: Karolinum.
- Skopová, M., Zítko, M., Černá, J., Chrudimský, J., Panská, Š., & Šimůnková, I. (2013). *Základní gymnastika*. Praha: UK Karolinum.
- Stará, A., Šamšula, J., & Stará, J. (2013). *Základy volejbalu: charakteristika volejbalu*. Dostupné z <https://is.muni.cz/do/fsps/elearning/volejbal/o-volejbale.html>
- Suchomel, A. (2006). *Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Sýkora, B. (1986). *Turistika a sporty v přírodě – teorie a didaktika*. Praha: SPN.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Valter, L., & Nosek, M. (2007). *Vybrané kapitoly z atletiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Velenský, M. (2000). *Streetball. Sportovní hra tříčlenných družstev na jeden koš*. Praha: Olympia.
- Zimmerová, R. (2001). *Netradiční sportovní činnosti: náměty a metody pro školu i volný čas*. Praha: Portál.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk

Lucie BETÁKOVÁ, Petr DVORÁK

Tato studie se zabývá shrnutím výzkumného šetření kritických míst ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia a podrobněji se věnuje výuce předpřítomného času v anglickém jazyce, který byl na základě výzkumu s učiteli anglického jazyka identifikován jako kritické místo kurikula ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (dále jen 2. stupeň ZŠ).

V první podkapitole jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření kritických míst kurikula v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ. Druhá podkapitola se zabývá pozicí gramatiky v kurikulárních dokumentech, které v případě cizího jazyka vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Třetí podkapitola je věnována popisu problematického jevu v běžných učebnicích anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ, nabízí jeho srovnání s minulým časem prostým a kromě toho se věnuje možným metodám výuky této gramatiky. Závěrečná čtvrtá podkapitola nabízí doporučení pro revizi RVP a výuku předpřítomného času v kurikulu ZŠ.

8.1 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk

Dotazníkové šetření na kritická místa ve výuce anglického jazyka bylo realizováno na podzim v roce 2019. Prostřednictvím svých škol či individuálně bylo osloveno přibližně 40 učitelů. Do dotazníkového šetření kritických míst kurikula vyučovacího předmětu anglický jazyk se celkem zapojilo 21 učitelů a učitelek (konkrétně 18 učitelek a tři učitelé). Pět učitelů učí na nižším gymnáziu, čtyři učitelé kromě 2. stupně ZŠ učí také na prvním stupni ZŠ, a 12 učitelů učí na 2. stupni základní školy. Délka pedagogické praxe ve výuce anglického jazyka je 1–45 let (viz tabulka 8.1).

Tabulka 8.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk

Pohlaví		Stupeň školy		Praxe			
Ženy	Muži	ZŠ	SŠ (nižší gymnázium)	M	Mod	Med	SD
18	3	16	5	13,2	31,2	24,2	41,8

V dotazníkovém šetření bylo také zjišťováno, jaké další předměty ještě učitelé v rámci svého úvazku vyučují. Jedná se opět o velmi širokou škálu: španělský jazyk (1), výchova k občanství (4), dějepis (2), tělesná výchova (3), výchova ke zdraví (2), německý jazyk (3), výtvarná výchova (1), český jazyk (2), matematika (1), biologie (1), hudební výchova (1), francouzský jazyk (1) a informační a komunikační technologie (1). Dotazník byl rozdělen na tři hlavní části, které odpovídají specifickému charakteru výuky cizího jazyka. První část byla věnována výuce řečových dovedností. Učitelé měli u každé dovednosti (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní) rozhodnout, jak je podle jejich názoru problémová. Vyjadřovali se na Likertově škále 1–5 mezi zcela bezproblémové a velmi problémové (viz tabulka 8.2). Na prvním místě se jako nejproblémovější řečová dovednost umístilo psaní (70 bodů celkem), na druhém místě společně mluvení a poslech s porozuměním (63 bodů každý) a jako nejméně problémové je chápáno čtení (57 bodů). Ve druhé části, věnované jazykovým prostředkům (gramatika, slovní zásoba, výslovnost a pravopis) učitelé postupovali stejným způsobem. Nejproblematictější se jeví gramatika (64 bodů) následuje pravopis (58 bodů), výslovnost (52) a nejméně problematicky se jeví slovní zásoba (51 bodů). Ve třetí části, která se věnovala specificky kritickým místům kurikula, měl každý učitel možnost popsat detailně tři taková místa, čehož učitelé většinou využili, protože bylo celkem zmíněno 59 kritických míst¹⁶ v následujících kategoriích: čtení, gramatika, mluvení, poslech, psaní, slovní zásoba, témata a výslovnost. Jestliže se podíváme na tyto kategorie zblízka, zjistíme, že se jedná o všechny čtyři tzv. řečové dovednosti (tedy receptivní – tj. poslech a čtení i produktivní – tj. mluvení i psaní). Analýza dat byla provedena obsahovou analýzou jednotlivých položek dotazníku poté, co byla data z jednotlivých dotazníků přenesena do shrnujících tabulek v excelu.

¹⁶ Učitelé uváděli 1–3 kritická místa (tj. jeden vyučující mohl uvést až celkem 3krát problematiku spojenou s předpřítomným časem atd.).

Tabulka 8.2: Kritická místa kurikula ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk

Kritická místa anglického jazyka na 2. stupni ZŠ			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Kategorie název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
GR Předpřítomný čas	5	8,5	1,8	1,8	2	3,2
GR Členy	5	8,5	3,2	4	2,8	3,2
GR Gramatika obecně	4	6,8	2	2,5	3	4,25
GR Přítomné časy	4	6,8	2,25	2,25	3,25	3,25
GR Časování slovesa TO BE	4	6,8	1,25	1,25	1,75	3,0
Mluvení	4	6,8	1,5	2	2	2,5
Poslech	3	5,1	2,67	3,33	3	3
Psaní	3	5,1	2,33	3	3,33	3,33
Výslovnost	3	5,1	2	2	1,67	3
GR Minulé časy	3	5,1	2,33	2,67	3	3
GR Gramatické časy obecně	3	5,1	2	2,33	3,33	3,67
GR Budoucí časy	2	3,3	1	1,5	2	3
SLZ Slovní zásoba	2	3,3	2	2,5	3,5	3
Témata	2	3,3	4	3,5	4	3
GR Předložky	2	3,3	2,5	3,5	2,5	3
Čtenářská gramotnost	1	1,7	1	1	3	3
GR Trpný rod	1	1,7	3	4	3	4
GR Nepočítatelná podst.jm.	1	1,7	3	3	3	4
GR Podmínkové věty	1	1,7	1	2	3	3
SLZ Homofona, homografa	1	1,7	2	2	2	3
SLZ Kolokace	1	1,7	2	2	5	2
Ost. Práce s inkludovanými žáky	1	1,7	5	5	5	5
Ost. Počet žáků ve skupině	1	1,7	2	2	2	3
Ost.Stejné zapojení všech	1	1,7	5	5	2	2
Ost. Návaznost učiva	1	1,7	4	4	4	4

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škále: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

8.1.1 Řečové dovednosti

V rámci třetí části dotazníkového šetření, která se týká identifikace kritických míst, se v kategorii řečových dovedností *čtení s porozuměním* jako kritické místo objevuje jednou, a to ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti, která se jeví jako nesmírně důležitá pro život, protože podle názoru konkrétního respondenta vede k rozvoji slovní zásoby a kritického myšlení. Z pohledu tohoto respondenta studenti málo čtou a navíc nejsou zvyklí o textu přemýšlet a hovořit. Respondent, který identifikoval čtení jako kritickou dovednost, se domnívá, že je nutné věnovat hodně času práci s texty, které musejí být vhodně zvolené ve vztahu k tematickému zaměření, jazykové náročnosti i délce textu. Podle něj by učitel měl volit vhodné aktivity, které se zadávají před čtením, během čtení a po přečtení textu. Významnou pro rozvoj čtení se jeví i spolupráce s učiteli českého jazyka a druhého cizího jazyka.

Rozvoj receptivní řečové dovednosti *poslechu s porozuměním* se objevuje jako kritické místo třikrát. Podle učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, vyžaduje poslech s porozuměním maximální soustředění a udržení pozornosti v určitou chvíli. Žák je zapojen do více činností najednou, často se při poslechu vyžaduje ještě psaní, a žák současně musí porozumět gramatice. Učitelé, kteří uvedli poslech jako kritické místo, se domnívají, že tato dovednost vyžaduje talent, náročnější poslechy mohou žáky výrazně demotivovat. V rámci výuky je podle těchto učitelů poslechu s porozuměním věnováno málo času, není dostatek prostoru na procvičování. Aby byl poslech úspěšný, je třeba, aby učitel třídu dobře připravil před poslechem, aby byla zvládnutá slovní zásoba a gramatika, která je pro poslech potřebná. Učitelé zapojení v šetření doporučují vybírat různé typy poslechových aktivit z různých zdrojů a motivovat žáky i k mimoškolní poslechové aktivitě. Kromě toho učitelé zmiňují nutnost menšího počtu žáků ve skupinách, ale také společenskou podporu poslechu v cizím jazyce, např. vysíláním nedabovaných pořadů v původním znění.

Stejně tak rozvoj řečové dovednosti *psaní* byl zmíněn třemi učiteli. Ti shodně vidí jako kritické psaní různých slohových útvarů či žánrů. Opět, stejně jako ve vztahu k poslechu, je zmíněno několik aktivit při psaní najednou – žák se musí soustředit na vyjádření určité myšlenky a k tomu správně použít slovní zásobu a gramatiku. Učitelé vnímají nedostatek času na důkladnější procvičení psaní, které je vnímáno jako aktivita časově velmi náročná jak z hlediska žáka, tak z hlediska učitele. Bylo také zmíněno, že psaní by kvůli většímu střídání činností mělo být zařazeno do každé vyučovací hodiny. Zajímavá je myšlenka, že je třeba namotivovat učitele, aby dále motivovali své žáky pro rozvoj psaní. Učitelé navrhuje motivovat žáky i jejich rodiče k domácí přípravě dětí, protože domácí příprava je podle nich přípravou pro

život. Psaní by se mělo známkovat a stát se tak běžnou součástí výuky i hodnocení žáka.

Ze čtyř řečových dovedností v cizím jazyce jsme si nechali produktivní řečovou dovednost *mluvení* na závěr, protože je zmíněná čtyřmi učiteli, je tedy rozhodně mezi řečovými dovednostmi chápána jako kritické místo kurikula. Učitelé chápou mluvení jako nejdůležitější jazykovou dovednost pro život, které se ovšem paradoxně ve výuce nevěnuje dostatek času. Podle učitelů žáci nemají možnost mluvenou formu jazyka dostatečně procvičovat. Z hlediska žáka se učitelům jeví jako problém schopnost samostatného uvažování, formulování faktů, názorů a hledání argumentů. Zmíněný byl problém motivovat především adolescentní studenty k mluvení, podle názorů učitelů jsou studenti neochotní, laxní, líní a nejsou zvyklí na kolektivní práci. Na druhou stranu jsou studenti často stydliví a plaší, mají strach vystoupit před celou třídou. Podstatná část práce při mluvení je tedy na učiteli, který musí přijít s nápadem a iniciovat rozhovor.

Vytvářet komunikační příležitosti a motivovat dospívající žáky ke komunikaci v cizím jazyce s učitelem i mezi žáky samotnými je pro učitele náročný úkol. Klíčovým faktorem v rozvoji dovednosti mluvení v komunikačním přístupu je interakce mezi učitelem a žákem. Důležitou roli v efektivitě cizojazyčné výukové interakce hraje afektivní stránka výukového procesu, pozitivní třídní klima, pozitivní vztah učitele, motivace i oborově didaktické faktory jako jsou otázky v cizojazyčné výuce, zpětná vazba či práce s chybou. Rozvoj mluvení v cizím jazyce je interpersonálně a interakčně náročná aktivita vyžadující celou škálu učitelových nejen oborových, ale i diagnostických, didaktických a sociálních dovedností učitele konstruujících učitelův edukační styl (Dvořák, 2020).

Učitelé rovněž zmiňují nedostatek času na individuální rozhovory se studenty, které by jim v rozvoji mluvení pomohly. Řešením je podle výsledků dotazníkového šetření motivování studentů především k rozvoji mluvení mimo školní výuku, možnost kontaktu s cizinci, což by vedlo ke zvýšení motivace pro zlepšení mluvení. Učitelé si uvědomují nutnost nabídky maximálního množství příležitosti k mluvení ve třídě v podobě komunikace ve dvojicích, skupinách či individuálních prezentací pro ostatní studenty. Dalšími možnostmi se ukazují hry, soutěže, snaha o maximální přirozenou konverzaci. Učitelé by měli využívat co nejvíc angličtiny během hodiny. Měli by běžné situace ve třídě řešit prostřednictvím angličtiny a výrazně omezit použití češtiny pouze na nejnnutnější případy. Opět byl zmíněn menší počet žáků ve skupině, čímž by se podle zapojených učitelů zvýšila efektivita výuky a získalo by se více času na individuální procvičování. Objevuje se i aspekt opravování chyb v mluveném jazyce – student by neměl být učitelem přerušován a opravován, jestliže je požadovaná informace předána srozumitelně.

8.1.2 Jazykové prostředky

V oblasti jazykových prostředků čtyři učitelé zmínili jako kritické místo slovní zásobu, dva učitelé výuku témat, tři učitelé výuku výslovnosti a 35 učitelů výuku gramatiky.

V oblasti *slovní zásoby* jsou zmiňovány jako hlavní problémy kolokace (ustálená spojení), homofona (stejně znějící slova lišící se pravopisem i významem, např. *write* a *right*, *night* a *knight*) a homografa (slova se shodným pravopisem lišící se významem a někdy i výslovností, např. *lead* (olovo) vs. *lead* (vést)).

Jeden z učitelů hovoří o tom, že učení se slovní zásobě vyžaduje aktivní přístup studentů, slovíčka je nutné se učit v kontextu, aby je učící se dokázali následně správně použít. Slovní zásoba je chápána jako klíčová, protože nemá-li student dostatečnou slovní zásobu, nedokáže komunikovat, tedy porozumět a předat informaci. Podle respondentů není možné zvládnout slovní zásobu jen na základě prezentace a procvičování ve třídě. Žáci mají tendenci při přechodu z jednoho jazyka do druhého mechanicky překládat bez znalosti kontextu. Tento problém je zmíněn také ve vztahu ke kolacím, kdy žáci nechápu odlišnosti mezi jazyky a snaží se zcela mechanicky překládat z češtiny do angličtiny. U *homofon* je zmíněna náročná zvuková stránka jazyka, která dělá studentům problémy, protože nejsou zvyklí dostatečně poslouchat a při záměně homofon nejsou schopni porozumět mluvenému textu, při záměně homograf textu psanému. U slovní zásoby učitelé zdůrazňují nutnost neustále se k náročnější slovní zásobě vracet, stále opakovat. Dalšími možnostmi pro zvládnutí slovní zásoby se jeví používání příkladových vět a používání slov v kontextu. Nová slovní zásoba by měla být vysvětlována v angličtině, s novými výrazy by se měly následně učit předložkové vazby a tvořit odvozeniny. Ve vztahu k rozvoji slovní zásoby byly zmíněny opět menší skupiny žáků, případně dělení do skupin podle jazykové úrovně studentů a jejich cílů. Ve vztahu mluvené a psané podoby slovní zásoby byla zmíněna také cvičení na pravopis a opět i možnost využití rodilého mluvčího v rámci běžné výuky.

Výslovnost je chápána jako kritické místo z toho důvodu, že kvůli chybné výslovnosti může dojít na straně posluchače k záměně slov a následnému nepochopení významu. Problematické se jeví fixované chyby ve výslovnosti některých slov, které se velice těžko napravují, což vede i k chybné výslovnosti nově se učených odvozených slov. Jako řešení učitelé zde vidí důsledné opravování žáků, individuální korekci žakovských chyb ve výslovnosti a neustálé opakování. Řešením se jeví také poukazování na rozdíly ve výslovnosti mezi angličtinou a češtinou, srovnávání podobných či zaměňovaných hlásek (např. znělých a neznělých na konci slova). Když měli učitelé říci, co by bylo potřeba změnit v realizaci výuky, aby konkrétní

místo přestalo být problematickým, objevuje se nutnost vzdělávání učitelů v oblasti výuky výslovnosti, ochota k vlastní sebereflexi, ochota přiznat si chybu a naučit se výslovnost správně. Děti jsou podle jednoho z respondentů na 2. stupni ZŠ již velmi citlivé na správnou výslovnost, uvědomují si její důležitost a chtějí ji ovládat. Jestliže mají zafixované chyby ve výslovnosti z 1. stupně ZŠ, stojí je taková změna velké úsilí. Výhodou pro žáky je zapojení rodilých mluvčích do výuky anglického jazyka.

Okrajově jsou jako kritická místa chápána *jednotlivá témata*. Jeden z respondentů vyučující také na střední škole zmiňuje specifická maturitní témata jako kritická, protože jsou obsahově náročná a současně zbytečná. Další z respondentů zmiňuje specificky téma životní prostředí jako kritické, protože je založené na složité slovní zásobě a žákům chybí faktické znalosti tohoto obsahu i v mateřském jazyce a nedokáží o něm tedy hovořit ani česky.

8.1.3 Gramatika

Jak již bylo řečeno, zásadním kritickým místem zmíněným 35krát, tedy všemi učiteli nejméně jedenkrát, je ve výuce anglického jazyka gramatika. Čtyři zmínky hovoří o gramatice obecně, ostatní jako kritická místa chápou konkrétní gramatické jevy a to především systém anglických slovesných časů. Jedna zmínka hovoří o náročnosti gramatických časů obecně. Třikrát jsou zmíněny jako kritické minulé časy, dalších pět identifikovaných kritických míst se týká konkrétně předpřítomného času. Pět respondentů označilo za kritické přítomné časy, další čtyři vidí zásadní problém ve zvládnutí základního slovesa *to BE*, tedy česky *být*. Dva učitelé vnímají jako nejnáročnější zvládnutí budoucích časů, jeden trpný rod a jeden podmínkové věty. Kromě otázek spojených se slovesem zmiňují další učitelé problémy s anglickými substantivy, tedy podstatnými jmény. V pěti případech se jedná o použití členů, ve dvou případech jde o předložky a v jednom případě o nepočitatelná podstatná jména (viz tabulka 8.2).

Než přikročíme k otázkám spojeným se slovesnými časy, zaměříme se na kritická místa spojená se *substantivy*, což jsou především členy. Učitelé zapojení do dotazníkového šetření hovoří o tom, že zvládnutí členů je pro žáky velmi problematické, protože vyjádření určenosti podstatného jména pomocí členů v češtině neexistuje. Pravidla, která se použití členů v angličtině týkají, jsou podle respondentů příliš početná a s mnoha výjimkami, ve kterých je těžké se orientovat. V důsledku toho žáci členy považují za zbytečné a mají spíše tendenci je nepoužívat vůbec než je používat chybně. Zajímavé je, že jeden respondent sám říká: „Nejde o tak zásadní věc, nijak nenarušuje hodnotu a smysl sdělení, pokud je nepoužijeme.“ Bohužel

skutečnost je taková, že použití či nepoužití členů může právě zcela změnit význam celého sdělení. Mnoho učitelů si tento problém neuvědomuje právě proto, že sdílejí se svými žáky stejný mateřský jazyk a mají tendenci dopouštět se stejných chyb plynoucích z interference mezi oběma jazyky jako jejich žáci (viz např. Medgyes 1994). Na druhou stranu samozřejmě chápeme jeho názor ve vztahu k žákům na základní škole. Učitelé v dotazníkovém šetření tedy navrhují na užití členů nelpět, nepovažují jejich užití za zásadní pro porozumění. Navrhují vypustit je z učiva 1. stupně ZŠ, nevěnovat jim přílišnou pozornost. Na druhé straně je zmíněn názor nevyučovat tento jev pouze ve větším bloku, ale věnovat se této problematice např. v každé lekci a po menších částech. Shodný respondent říká: „Snažím se žáky seznamovat s užíváním členů již od samého začátku výuky ve třetí třídě a postupně si žáci mnoho pravidel osvojí průběžně.“ Další respondent je toho názoru, že členy, stejně jako předložky, si žáci ujasní, až budou starší a pokročilejší, potom si tuto gramatiku osvojí rychle. Domnívá, se, že cíl zvládnutí členů, jak jsou definovány v cílech výuky, je obtížně splnitelný. Je přesvědčen o tom, že důležitější je „mluvit a nebát se udělat chybu“. I *předložky* v angličtině činí českým žákům problémy, protože podle jednoho z respondentů mají čeští žáci zafixované předložky v češtině a mechanicky je převádějí do angličtiny.

Posledním náročným učivem spojeným s podstatnými jmény a zmíněným v našem šetření jsou *nepočítatelná podstatná jména* a to opět proto, že si v této oblasti neodpovídá čeština s angličtinou, koncept nepočítatelnosti je abstraktní a těžký na pochopení. Kromě toho tuto problematiku většinou nelze logicky zdůvodnit, někde má stejné podstatné jméno jiný význam v závislosti na počítatelnosti (respondent uvádí příklad *experience* × *experiences*). Toto místo, tedy počítatelnost, je vnímáno jako kritické, protože na počítatelnost navazuje použití neurčitého členu a množného čísla, následně použití zájmen *some* a *any*. Jeden učitel jako řešení navrhuje využívat doplňujících cvičení z učebnic a internetu, nechat studenty vymýšlet vlastní příklady použití, např. při psaní nákupních seznamů a receptů. Kromě toho doporučuje toto učivo zahrnout do učebnic dříve.

Jestliže se zaměříme na *gramatiku obecně*, zjistíme, že učitelé ve spojení s náročností gramatiky hovoří o jiném systému časů v češtině a v angličtině a v malém prostoru na procvičení. Mluví také o nezájmu žáků o gramatiku a malé atraktivitě gramatiky pro žáka. Učitelé si stěžují na dril gramatických struktur, který je pro žáky nudný, žáci nechápou fungování gramatických struktur a učí se je tedy zcela mechanicky bez pochopení. Kromě toho sylaby učebnic jsou často postaveny na základě gramatických struktur. Gramatika by podle některých učitelů měla být pouze nástrojem ke komunikaci, ale v praxi se tak neděje. Jeden z učitelů vystihuje celkové problémy výuky gramatiky takto: „Gramatiku žáci potřebují k tomu, aby dokázali

obstojně komunikovat. Bohužel se příliš často zabývají nácvičkou té gramatiky a na komunikaci a praktické využití už tolik času nezbyvá.“

U *přítomných časů* zmiňovaných v šetření je zarážející, že se učitelé tak detailně věnují právě slovesu *to BE*, slovesu být, které je prvním vyučovaným slovesem v anglickém jazyce. Jde o sloveso nepravidelné, které má v každé osobě jiný tvar na rozdíl od všech lexikálních i modálních (způsobových) sloves v anglickém jazyce. Jde tedy o sloveso, které je nutné naučit se nazpaměť. Jeden z učitelů hovoří o tom, že jde o základní stavební kámen anglické gramatiky, což je pravda, protože sloveso *to BE* je v anglickém, tedy analytickém jazyce, zásadní pro tvoření dalších časů – např. průběhových variant všech základních časů či trpného rodu. Jeden z učitelů zmiňuje pro žáky jako neskutné rozlišit všechny tvary slovesa *BE* a přiřadit je k příslušným osobním zájmenům. Stejný respondent si stěžuje, že není schopen najít pomůcku, která by dětem usnadnila zvládnutí tohoto slovesa. Podle něj je po žácích vyžadováno pamětní učení, to má ale za následek nepochopení a následné nezvládnutí učiva. Na otázku, jak problémy s tímto slovesem překonat, mají učitelé naprosto rozdílné recepty: neustálé vysvětlování a procvičování, překlad vět z angličtiny do češtiny a naopak, hry, soutěže. Někteří učitelé navrhují zařadit toto učivo dříve a, „přirozeně a zvolna“, věnovat mu delší čas. Na druhou stranu se objevuje názor zařadit časování slovesa „být“ do vyššího ročníku, jeden z respondentů zmiňuje 6. ročník. Bohužel kdyby se tak skutečně stalo, děti, které se začínají učit anglicky od 3. ročníku, by musely po dobu tří let fungovat zcela bez sloves, případně zvládnout pouze způsobové sloveso *can*, které má pouze jeden tvar, a sloveso *have*, které má tvary dva. Velmi diskutabilní je, jak by mohla potom fungovat komunikace ve třídě, kdy by se žáci pouze učili pojmenovávat věci pomocí slovní zásoby, což by ovšem vedlo k dlouhodobé demotivaci. V tom případě by možným řešením bylo začínat s výukou anglického jazyka později, až například v 5. třídě, ale otázka začátku výuky cizích jazyků není předmětem této studie.

Ti učitelé, kteří vidí jako nejproblematictější zvládnutí přítomných časů, jmenují jako hlavní obtíže: rozdíly mezi přítomným časem prostým a průběhovým, u průběhového času poté vynechávání tvaru právě pomocného slovesa *to be*, tedy například *He is learning English*. V přítomném čase prostém je potom problematické použití koncovky *-s* ve 3. osobě čísla jednotného (např. *He works in the garden every day*.) a nutnost použití pomocného slovesa *do* nebo *does* v otázce a v záporu. Jako hlavní důvod problémů učitelé jmenují neexistenci průběhových časů v češtině. Podle respondentů je zvládnutí přítomných časů zásadní pro zvládnutí časů minulých, protože co se tvoření minulého času prostého týče, otázka a zápor se tvoří analogicky, stejně tak minulý čas průběhový je tvořen stejně jako přítomný, pouze využívá minulý čas slovesa *to be*, tedy buď *was* nebo *were*. Učitelé si stěžují, že žákům dělá problémy rozpoznat daný gramatický jev v praxi. Zajímavý je „povzdech“ jedné

z učitelek, která říká: „Těžko hledám praktické příklady tak, abych dala oba časy do kontrastu.“ Jak tedy učitelé navrhnou přítomné časy učit? Opět zmiňují časté opakování, žáci by měli dané gramatické jevy používat denně. K přítomným časům by bylo třeba vracet se každý rok. Kromě toho se objevují pracovní listy, trénink jednotlivých časů odděleně, později jejich kontrast v kontextu. Kromě toho je zmíněna nutnost vnitřní motivace ke studiu anglického jazyka, více hodin angličtiny k rozvoji mluvení a poslechu, nutnost kontaktu s jazykem mimo školní prostředí, opět se objevuje potřeba menších skupin žáků a větší zapojení žáků do konverzace. Znovu je zmíněno sloveso *to be* a nutnost jeho perfektní znalosti. Jeden z respondentů shrnuje problémy a možnosti řešení výuky přítomných časů následovně: „Problém nastává v 6. třídě, kdy se začínají oba časy používat zároveň. Jsme v časovém stresu, snížení obsahu učiva (např. vynechání tvorby komparativu a superlativu na konci učebnice a posunutí do dalšího ročníku) by pomohlo, dále videa s oběma časy a více interaktivních cvičení.“

Dva učitelé, kteří vnímají jako problematické *budoucí časy*, opět zmiňují neexistenci více budoucích časů v češtině. Vnímají budoucí časy jako složitější na vysvětlení. Jako řešení nabízejí práci s velkým množstvím praktických příkladů na současných textech, ve kterých se gramatické jevy vyskytují.

U *trpného rodu* je učiteli uvedeno, že se jedná o složitý gramatický jev, který je pro mnoho žáků složitý na pochopení, protože je natolik abstraktní, že je těžko mu porozumět i v češtině, a měl by se mu tedy věnovat prostor až na střední škole. Od žáků se vyžaduje, aby uměli trpný rod používat v několika různých časech, ale na druhou stranu je zřejmé, že většina žáků nikdy trpný rod nebude používat aktivně. Proto konkrétní respondent vysvětluje pouze základní pravidla a snaží se, aby žáci zvládli trpný rod alespoň receptivně.

Na závěr části věnované anglickým časům je třeba zastavit se u *časů minulých*, které působí žákům největší problémy podle tří respondentů. Jako hlavní zdroj problémů učitelé opět hovoří o neexistenci více minulých časů v češtině v porovnání s angličtinou. Jako možné způsoby řešení opět navrhnou masivní procvičování, tvorbu dialogů, projektů, videí či rollové hry (role play). Respondenti opět zmiňují možnost navýšení hodin cizího jazyka, nutnost každodenního kontaktu s jazykem, nutnost skutečné interakce a procvičování daných jevů v praxi. Důležitá je tvorba otázky v minulém čase: „Umět tvořit otázku je důležité pro reálné životní situace.“

8.1.4 Kritické místo kurikula anglického jazyka – předpřítomný čas

Jasným „vítězem v soutěži“ o kritické místo v anglickém jazyce se stal předpřítomný čas opět z důvodu neexistence ekvivalentního času v češtině. Samostatně byl uveden pětkrát. Kromě toho navíc dvakrát v rámci časů minulých. Všechny ostatní časy

kromě časování slovesa TO BE byly zmiňovány pouze obecně jako minulé, přítomné nebo budoucí časy. Pro žáky je podle respondentů velmi těžké určit, v jakých situacích by měli předpřítomný čas použít. Pro některé je těžké rozpoznat, co se stalo v minulosti a co je aktuální stav. Je zmiňována schopnost žáků daný čas utvořit, ale neschopnost ho aktivně použít. Kromě toho je pro správné zvládnutí předpřítomného času nutná znalost nepravidelných sloves. Možná řešení jsou podobná jako u jiných časů, tedy konkrétně neustálé procvičování na příkladových situacích, práce s texty, kde se jev vyskytuje, využití v rozhovorech. Učitelé zmiňují nutnost názornosti, dostatku času na procvičování, podporu a motivaci žáků. Procvičování by mělo být vázáno především na ústní projev, je třeba, aby studenti daný jev využili v nejčastěji používaných frázích a větách. Jeden respondent dokonce zmiňuje doslovný překlad: „Často vysvětluji doslovným překladem (*I have read the book* – Mám tu knihu přečtenou). Jako další řešení se učitelům jeví opět využití rodilého mluvčího ve výuce, a „mimoškolní aktivity ze strany studentů nad rámec výuky (seriály, hudba, hry, komunikace s cizinci).“

Na základě frekvence odpovědí respondentů dotazníkového šetření jsme předpřítomný čas identifikovali jako kritické místo kurikula předmětu anglický jazyk. Tato studie se jím tedy bude detailně zabývat. Budeme se věnovat tomu, proč je předpřítomný čas tak problematický v systému anglických slovesných časů a jaká navrhnou odborníci a učitelé řešení pro jeho zvládnutí.

8.2 Anglický jazyk v Rámcových vzdělávacích programech

Pro pochopení kritických míst kurikula v anglickém jazyce je dobré si připomenout, jaká je pozice anglického jazyka jako předmětu v základním vzdělávání a jaké obecné cíle si RVP klade ve vzdělávacích oblastech Cizí jazyk a Další cizí jazyk na základní škole.

8.2.1 Anglický jazyk v RVP pro základní vzdělávání

Podle Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) se cizí jazyk na základní škole vyučuje nejpozději od 3. ročníku: „Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně do 3.–9. ročníku; s výukou Cizího jazyka je možné začít při zájmu žáků a souhlasu jejich zákonných zástupců i v nižších ročnících;“ „Další cizí jazyk je vymezen jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace; škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Anglický jazyk jako Další cizí jazyk musí škola

nabídnout žákům, kteří nezvolili anglický jazyk jako Cizí jazyk.“ (s. 141). Jinými slovy nejčastější je zařazení anglického jazyka jako prvního cizího jazyka od 3. do 9. třídy s časovou dotací 3 vyučovací hodiny během týdne.

Cizí jazyky podle RVP „přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“ (s. 16) Další cizí jazyk je povinnou součástí kurikula ZŠ teprve od školního roku 2013/2014 v souladu s jazykovou politikou Rady Evropy.

V RVP ZV (str. 17) je dále uvedeno, že požadavky na vzdělávání v cizích jazycích vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá na konci 2. stupně ZŠ dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).

V RVP je dále konstatováno, že úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v mateřském jazyce a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání.

Podle RVP vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: (ze s. 17 vybíráme ty oblasti, které se přímo týkají cizích jazyků):

- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama

Co se gramatiky v RVP ZV týká, je zajímavé, že přestože učitelé z dotazníkového šetření chápou znalost gramatiky jako hlavní kritérium ovládnutí jazyka, v základním kurikulárním dokumentu, tedy RVP ZV, je gramatika zmiňována zcela okrajově.

V RVP pro základní vzdělávání je mluvnici na 1. stupni ZŠ věnována pouze jedna zmínka ve vztahu k učivu, a to:

Mluvnice: „základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru. (Jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).“ (s. 26)

Na druhém stupni jsou potom cíle výuky gramatiky popsány takto:

„Rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka. (Jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).“ (s. 28)

Chceme-li najít zmínku o jazykových funkcích, které by vyžadovaly zvládnutí minulého času či různých minulých časů, najdeme pouze jednu spojenou s rozvojem řečové dovednosti mluvení: „*vypráví jednoduchý příběh či událost*“ . (s. 27)

Konkrétnější popis jazykových funkcí, které se týkají vyjádření minulosti, potom nalezneme u indikátorů výstupů z učení v 9. ročníku ZŠ, tedy na závěr vzdělání na základní škole v rámci rozvoje řečové dovednosti mluvení:

- „žák vypráví jednoduchý příběh jako sled jednotlivých událostí za použití vět řazených za sebou nebo propojených např. spojkami a, ale, nebo, protože a příslovci nejdříve, potom, nakonec.“
- „žák popíše událost za použití vět řazených za sebou nebo propojených např. spojkami a, ale, nebo, protože a příslovci nejdříve, potom, nakonec.“

A psaní:

- „žák napíše jednoduchý příběh jako sled jednotlivých událostí za použití vět řazených za sebou nebo propojených např. spojkami a, ale, nebo, protože a příslovci nejdříve, potom, nakonec.“
- „žák popíše událost za použití vět řazených za sebou nebo propojených např. spojkami a, ale, nebo, protože a příslovci nejdříve, potom, nakonec.“

(uvedeno z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10588>)

8.2.2 RVP pro střední odborné školství

Jak jsme zjistili při studiu RVP ZV, námi identifikované kritické místo kurikula, tedy předpřítomný čas, se v tomto kurikulárním dokumentu nevyskytuje ani z pohledu formy, ani z pohledu funkce. Přesto ho učitelé z našeho šetření vyučují, což může být také důvodem, proč shledávají jeho výuku velmi obtížnou. Abychom zjistili, kdy by měl být předpřítomný čas podle českých kurikulárních dokumentů vyučován, sledovali jsme i cíle výuky gramatiky jednak na středních odborných školách, jednak na gymnáziích. Na těchto dvou typech škol se cílová jazyková úroveň liší. Zatímco u středních odborných škol je to úroveň B1 podle Společného evropského referenčního rámce, na gymnáziu je to v prvním cizím jazyce úroveň B2.

Na střední odborné škole jsou obecné cíle vzdělávání v cizích jazycích formulovány takto:

„Cizí jazyk se významně podílí na přípravě žáků na aktivní život v multikulturní společnosti, neboť vede žáky k získání jak obecných, tak komunikativních kompetencí k dorozumění v situacích každodenního osobního a pracovního života. Přípravuje žáky k efektivní účasti v přímé i nepřímé komunikaci včetně přístupu k informačním zdrojům, rozšiřuje jejich znalosti o světě.“ (s. 16)

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci dovedli: komunikovat v cizím jazyce v různých situacích života, v projevech mluvených i psaných, na všeobecná i odborná témata; volit adekvátní komunikační strategie a jazykové prostředky. (s. 16)

Obsah vzdělávání, tedy učivo, je z didaktického hlediska rozdělen do čtyř kategorií, a to:

1. řečové dovednosti,
2. jazykové prostředky,
3. tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce,
4. poznatky o zemích.

V úvodu tohoto rozdělení je explicitně řečeno, že v procesu výuky se všechny čtyři kategorie přirozeně a nenásilně propojují. Není žádoucí je vyučovat izolovaně (s. 17–20).

Protože gramatika se řadí mezi jazykové prostředky, zajímají nás primárně ty. V této sekci ovšem není o gramatice žádná zmínka, je zde pouze řečeno, že žák „používá opisné prostředky v neznámých situacích, při vyjadřování složitých myšlenek.“ (s. 19). Jedná se tedy spíše o kompenzační strategie. Protože gramatika je ale také důležitá pro vyjádření jazykových funkcí, chtěli jsme zjistit, jestli jsou zmíněny funkce, ve kterých by bylo nutné zvládnutí minulého času. Jazykové funkce jsou

zmíněny spíše obecněji, např.: obraty při zahájení a ukončení rozhovoru, vyjádření žádosti, prosby, pozvání, odmítnutí, radosti, zklamání, naděje apod.

Co se výsledků vzdělávání týká, jsou opět formulovány obecně, např.:

„... žák řeší pohotově a vhodně standardní řečové situace i jednoduché a frekventované situace týkající se pracovní činnosti, domluví se v běžných situacích, získá a poskytne informace a na závěr: používá stylisticky vhodné obraty umožňující nekonfliktní vztahy a komunikaci.“ (s. 19).

8.2.3 RVP pro gymnázia

Jak již bylo zmíněno, absolventova minimální dosažená jazyková úroveň podle Společného evropského rámce pro jazyky (SERRJ) je B2.

Obecné cíle výuky cizích jazyků jsou podobné jako u jiných stupňů a typů vzdělání, za zmínku stojí:

„Vyučování cizím jazykům vede žáky k prohlubování komunikačních schopností získaných na základní škole (znalosti lingvistické, sociolingvistické, pragmatické).“ (s. 13).

U očekávaných výstupů v rámci produktivních řečových dovedností už je často gramatická správnost zmiňována:

- formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule,
- volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu,
- přednese souvislý projev na zadané téma,
- sestaví souvislý text na širokou škálu témat a vyjádří své stanovisko,
- podrobně popíše své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související,
- logicky a jasně strukturuje formální i neformální písemný projev různých slohových stylů,
- s porozuměním přijímá a srozumitelně i gramaticky správně předává obsahově složitější informace. (s. 17).

Kromě toho je zde řečeno, že tím, že má absolvent gymnázia dosáhnout požadované minimální úrovně B2 podle SERRJ, očekává se od něj že:

„... se vyjadřuje, aniž by jazykově redukoval to, co chce sdělit. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby podal jasný popis, vyjádřil své názory, rozvíjel argumentaci bez většího hledání slov a k tomuto účelu používá některé druhy podřadných souvětí... Dobře ovládá gramatiku a jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb, mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.

Žák se vyhne závažným chybám ve formulacích, vyjadřuje se sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká.“ (s. 19).

Kromě toho je gramatika zmíněná v sekci Učivo – jazykové prostředky a funkce (s. 17). Hovoří se zde o dalším vyjádření minulosti, přítomnosti a budoucnosti, což v praxi znamená zvládnutí více než jednoho základního času přítomného, minulého a budoucího.

8.2.4 Role gramatiky ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky

Protože RVP všech stupňů ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk deklaruje, že jazyková úroveň dosažená na daném stupni vzdělávání odpovídá referenčním úrovním podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ), podíváme se, jak SERRJ pohlíží na roli gramatiky v učení se cizím jazykům.

Každá referenční úroveň SERRJ, tedy od nejnižší A1 až po nejvyšší C2 jsou nejdříve popsány globálně, např. úroveň A2 je popsána takto:

„Žák – rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.“ (s. 24).

Následně je každá úroveň rozepsaná z pohledu řečových dovedností, tedy poslechu, čtení, mluvení (rozdělené na ústní interakci a samostatný ústní projev) a psaní. Kromě toho jsou ke každé úrovni přiřazeny tzv. kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka, ze kterých nás ve vztahu ke gramatice bude zajímat jazyková správnost, která je na úrovni A2 definována takto:

„Žák používá správně některé jednoduché struktury, ale stále se systematicky dopouští elementárních chyb.“ (s. 29).

Pro úroveň B1:

„Žák přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.“ (s. 29).

Pro úroveň B2:

„Žák ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění, a je si schopen/schopna většinu svých chyb opravit.“ (s. 28).

8.3 Předpřítomný čas – kritické místo ve výuce anglického jazyka

Aby bylo možné ilustrovat, proč je předpřítomný čas tak náročný pro českého žáka, je třeba uvědomit si rozdíl mezi anglickým a českým systémem slovesných časů.

8.3.1 Systém slovesných časů v angličtině a češtině

Jak je zřejmé z výsledků dotazníkového šetření týkajících se použití anglických časů, z pohledu učitelů mají žáci často problém rozeznat, jestli se konkrétní děj odehrává v přítomnosti, minulosti či budoucnosti. Porozumění gramatickým strukturám je pro tuto schopnost klíčové. Je třeba si uvědomit, jak říká Dušková, že „čas jako slovesná kategorie není totožný s časem mimojazykovým, nýbrž vyjadřuje časové zařazení děje z hlediska mluvčího nebo časové vztahy mezi různými ději vůči sobě navzájem. Děje současné s dobou promluvy jsou z hlediska mluvčího přítomné, děje předcházející před dobou promluvy jsou minulé a děje následující po době promluvy jsou budoucí.“ (1988, s. 214). Angličtina má také proto pro čas mimojazykový a gramatický dva různé výrazy, které obvykle čeští žáci nerozlišují a používají jen jeden překlad českého slova čas, tedy *time*. V angličtině je ovšem *time* výrazem pro čas mimojazykový a *tense* pro čas jako gramatickou kategorii.

Jak již bylo řečeno, většina problémů českých žáků s anglickými gramatickými časy vyplývá z rozdílů mezi češtinou a angličtinou. Čeština má v podstatě jeden čas minulý, jeden přítomný a jeden budoucí, i když od různých sloves v závislosti na vidu tvořených různým způsobem (např. budu běhat, ale poběžím). Angličtina má naproti tomu v každé časové sféře dva typy tvarů – prosté a průběhové. Kromě toho má ale v každé časové sféře ještě tzv. perfektní časy. Tedy perfektní čas – předpřítomný čas, plusquamperfektní čas – předminulý čas a okrajově také předbudoucí čas (viz Dušková, 1988).

Detailní rozdíly mezi minulým časem prostým (préteritem) a předpřítomným časem (perfektem) je třeba studovat ve vědeckých, případně pedagogických gramatikách. K tomu ale v této kapitole nemáme prostor. Místo toho se zaměříme na zobrazení a výuku obou časů v učebnicích anglického jazyka.

8.3.2 Předpřítomný a minulý čas v učebnicích anglického jazyka

Přesuneme se do školské praxe a budeme sledovat, jakým způsobem se vyučuje předpřítomný čas (dále PP), jak se srovnává s minulým časem (PS) a také, se kterými

typy užití předpřítomného času se žák na 2. stupni ZŠ setkává a jestli jsou různé typy užití vyučovány odděleně nebo naráz.

Nejběžnější učebnicí anglického jazyka na českých základních školách je Project English autora Toma Hutchinsona (2013). Jde o tak oblíbenou učebnici, že ji mnoho škol využívá jako základ tvorby svého sylabu pro školní vzdělávací program v předmětu Anglický jazyk.

Project English je učebnicí, která je celá vytvořená v anglickém jazyce včetně příručky učitele. Proto jsou všechna pravidla, která jsou určena pro žáky, vysvětlená také v angličtině a je tedy zcela na učiteli, aby vysvětlil gramatiku v češtině, uzná-li to za vhodné, a použil také správný překlad nabízených příkladů. Všechna gramatická pravidla z učebnice jsou pro potřeby tohoto textu přeložena do češtiny.

Je třeba říci, že ve všech dostupných učebnicích anglického jazyka se minulý čas prostý vyučuje první. V *Project English* se tak stane ve 2. dílu v lekci 3. Minulý čas je prezentován na textu, který vypráví o tom, co se událo na prázdninové cestě do Španělska. Zápor v minulém čase je potom prezentován na textu o žákovi, který si zlomil nohu na lyžařském výletě. Ve 3. dílu hned na začátku v 1. lekci je PS zopakován včetně nepravidelných sloves otázky a záporu.

PP je uveden ve 3. díle v 5. lekci na textu, který hovoří o ambicích a o tom, čeho už se dvěma celebritám podařilo v životě dosáhnout. Vyskytuje se zde první poučka: PP používáme, když chceme mluvit o zkušenosti do současnosti. Nezajímá nás kdy. *I've been in some plays at the theatre.* Když chceme použít přesný čas, musíme použít PS: *Last year, I was in our school play.* V konverzaci mezi s sebou žáci mluví o tom, co se jim v životě povedlo. Na dalším komiksu je představen PP s výrazy *ever, never* a *just*. Je jednoduše řečeno, že *ever* znamená do teď a *never* ne do teď. Následně žáci hovoří o tom, co někdy v životě udělali a co naopak nikdy neudělali. U výrazu *just* je řečeno, že se PP používá, když hovoříme o nedávných událostech. Navazuje dialog, ve kterém jeden žák něco nabízí a druhý říká, že už to měl. Gramatika je potom shrnuta v pracovním sešitě v angličtině. Jsou zde tabulky pro tvoření všech potřebných tvarů a opět stejné poučky k použití PP s dalšími příklady.

V dalším, tedy 4. díle učebnice, se PP vrací na komiksu, který ilustruje nové použití PP, a to děj v minulosti s přesahem do současnosti: *I have closed the window, but now it's too noisy.* A kromě toho aktivitu, která začala v minulosti, pokračuje do současnosti: *I have been here for five hours.* Dále je ukázáno použití PP s výrazy *for* a *since*: *Since* používáme ve spojení s časovým bodem: *Sue has been there since 7,30.* A *for* s časovým úsekem: *I've been here for half an hour.*

V pracovním sešitě je opět shrnuta gramatika, znovu v angličtině. Na jednom místě tak najdeme všechny typy použití PP, se kterými se žáci během práce s učebnicí setkali.

1. Zkušenost do teď: *I've read all of the Harry Potter books.*
2. Nedávné události ve spojení s *just a recently*: *I've just seen Paul in town.*
3. Děj v minulosti s přesahem do současnosti: *He's lost his glasses. He can't watch the film.*
4. Děj, který začal v minulosti a pokračuje do současnosti: *We've been here for half an hour.*

V následném porovnání PP a PS je řečeno, že PP používáme:

1. Když mluvíme o časovém úseku, který trvá do současnosti: *I've broken my wrist three times.*
2. Když není žádné časové určení – datum nebo událost: *I've met David Beckham!*

PS naopak používáme:

1. Když mluvíme o časovém úseku, který skončil v minulosti: *I broke my wrist last month.*
2. Když zmiňujeme, kdy přesně se ten děj udál: *I met David Beckham yesterday!*

Dále používáme PP *s for*, když mluvíme o časovém úseku, který začal v minulosti: *Sarah has been a hairdresser for five years.* Nebo se *since*, když mluvíme o ději, který začal v určitou dobu v minulosti: *I have worked here since 2004.* Kromě toho, když mluvíme o tom, že jsme někam šli nebo jeli, můžeme použít minulé participium *been* nebo *gone*. *Been* používáme, když chceme říci, že někdo někde byl a vrátil se: *Alex has been to India.* *Gone* používáme, když chceme vyjádřit, že tam stále je: *Alex has gone to Mexico.*

Velmi oblíbeným tvůrcem učebnic v České republice je nakladatelství Fraus. To vydalo vlastní řadu učebnice *Way to Win* (Betáková, Dvořáková, 2005–2008), které pokrývaly ve čtyřech dílech čtyři ročníky druhého stupně. Jako nástupce této učebnice v licenci Cambridge University Press vydalo řadu učebnic *Your Space 1–4*, které stejně tak pokrývají druhý stupeň ZŠ (Hobbs, Keddle, 2014–2016).

Začneme prezentací obou časů v řadě *Way to Win*, protože se jedná o učebnici, která byla vytvořena speciálně pro české žáky a pro vysvětlení gramatiky vždy na závěr lekce využívá češtinu. Smyslem toho bylo, aby si děti mohly zopakovat gramatiku nezávisle na učiteli například i se svými rodiči doma a aby pravidla byla dostupná i slabším dětem.

Ve *Way to Win* je minulý čas představen v 1. díle v lekci 9. Cíle lekce jsou popsány z hlediska jazykových funkcí – říci, co jsi dělal/a v minulosti, mluvit o zážitcích a o počasí. Úvodní text je rozhovor ve škole o tom, co jsme dělali o uplynulém víkendu, další text se věnuje deníku z prázdnin, mládí paní učitelky a její dovolené a otázkám a odpovědím o tom, co kdo dělal o prázdninách.

Součástí této učebnice, jak bylo řečeno, je vysvětlení gramatiky na závěr lekce, kde je řečeno: „Minulý čas prostý používáme, chceme-li říci, kdy někdo něco udělal nebo kdy se co stalo. Minulý čas prostý se pojí s příslovečným určením času, které přesně vyjadřuje, kdy v minulosti k události došlo – např. *yesterday, last week, a month ago, in 1995.*“ (s. 74).

Předpřítomný čas je ve *Way to Win* uveden ve 2. díle v lekci 7. Z hlediska jazykových funkcí se děti učí vyjádřit, co už právě udělali nebo neudělali a zeptat se někoho, jestli už něco zažil nebo udělal. Prvním textem je dopis z výletu, kde dívka píše mamince, co všechno udělali v přípravě na plavbu na voru. Učitelka je při přípravách filmuje a nahlas komentuje, co děti udělaly, aby mohly vyplout. V další části se děti učí ptát *Have you ever?* a odpovídat.

Vysvětlení pro žáky v této lekci říká toto: „Předpřítomný čas může popisovat děj, který skončil a není důležité, kdy se odehrál, nebo děj, s následkem do současnosti. V této lekci jsme se seznámili pouze s použitím předpřítomného času prostého pro situaci, že se právě nebo už něco stalo. V záporných větách často vyjadřuje, že někdo ještě něco neudělal.“ (s. 62).

V desáté lekci 2. dílu jsou potom oba časy porovnány. Na začátku lekce se mluví o tom, kde kdo byl a nebyl za pomoci předpřítomného času, např. *I have been to Pardubice but I haven't been to Mallorca.* Velká část lekce je věnována vyjádření zkušenosti. Kromě vět typu *Have you ever been to Britain?* se mluví o dalších zkušenostech, např. *Have you eaten Japanese food?*

Na závěr lekce je řečeno, že se děti naučily vyjádřit, kdo kde byl nebo nebyl: *I have been to Paris. I haven't been to London.* Porovnat různé minulé děje, např. *Have you phoned your parents? Yes, I have. I phoned them 5 minutes ago.*

Na závěr lekce je opět gramatika shrnuta: „Minulý čas prostý použijeme, chceme-li vyjádřit, kdy přesně někdo něco udělal nebo se něco stalo. *I was in London last year.* Předpřítomný čas použijeme, chceme-li říci, že někdo něco udělal nebo se něco stalo, ale nezajímá nás kdy. Jde o výsledek, tedy o to, že se něco událo. *My brother has been to London. I haven't.*“ (s. 87).

Ve *Way to Win 8* se opakuje srovnání minulého a předpřítomného času hned v první lekci. Vše se odehrává kolem dívky Megan, která se přestěhovala z malého města

do Londýna a přichází do nové školy. V minulém čase je prezentovaná její osobní historie, v předpřítomném čase je potom veden její rozhovor s novou spolužačkou o Meganině prozatímní zkušenosti s Londýnem. Procvičování v této lekci se potom soustředí opět na informace z Meganiny minulosti a předpřítomný čas je procvičen na tom, co už udělala rodina v novém londýnském bytě a dále na rozhovoru, kdy Megan volá své kamarádce z původního bydliště a vypráví o tom, co už zažila v Londýně.

Na závěr lekce je gramatika opět shrnuta, a to takto:

„Minulý čas se používá při vyprávění o minulosti či při vyprávění příběhu. Věty v minulém čase udávají, kdy se v minulosti něco událo. Předpřítomný čas se používá, pokud chceme říci, že se něco stalo, ale neudáváme přesně kdy“ (s. 14).

Jsou přidány i typické výrazy, se kterými se konkrétní čas používá:

„V předpřítomném čase: *already, before, ever, just, never, yet*. S minulým časem: *yesterday, last week, an hour ago, in 1998, when I was younger*“ (s. 14).

Dále jsou uvedeny příklady užití předpřítomného času a minulého času vedle sebe pro srovnání:

Megan has already bought her new books. She bought them yesterday.

Hannah has been to Wales before. She went there last summer.

Have you ever been there? No, but we went to Scotland in July.

I haven't done a project about Wales yet. We did four projects when we were in Year 6. (s. 14)

Na závěr, v sekci My portfolio je řečeno: „V této lekci jste se naučili: Říci, zda-li a kdy někdo něco udělal: *I've been to Wales. I went there last summer.*“ (s. 14).

V osmé lekci učebnice je PP uveden znovu, tentokrát s výrazy *since* a *for*. V textu se vyskytují oba výrazy. Žáci mají za úkol všechny věty v textu vyhledat a přeložit do češtiny. Např: *You've been home since 3,30. We haven't talked to her for three weeks.* V procvičovací fázi žáci zjišťují, co a kdo v životě udělal nebo neudělal. Následně si dva hoši prohlížejí fotoalbum a jeho majitel komentuje, o koho na fotkách jde a jak dlouho se znají. Další cvičení je zaměřené na naše osobní věci a jak dlouho je máme. V závěrečném shrnutí se vychází z toho, co už děti znají, tedy mluvíme-li o něčem, co se právě stalo. Neříkáme kdy. Proto se často používají příslovce vyjadřující neurčité časové údaje (*ever, just, never, already*).

I have learnt everything I need for the test.

My friends haven't phoned. So I don't know where they are.

Předpřítomný čas také používáme k vyjádření děje, který v minulosti začal a stále trvá. Jsou dvě možnosti vyjádření – buď od kdy *since*, nebo po nějakou dobu – *for*. Např. *Glen has been in the library since 2 o'clock. Glen has been in the library for four hours.*

Když se pak chceme zeptat, od kdy, popřípadě jak dlouho již něco trvá, zní otázka *How long?* s předpřítomným časem. Odpovědět můžeme *since* a časový bod nebo *for* a doba:

How long have you lived in Anchorage? Since 1997. For 13 years.

V sekci *My portfolio* je potom shrnuto, že se žáci naučili vyjádřit, od kdy nebo jak dlouho již něco trvá.

Alice and I have been friends for many years. We have known each other since the second form. (vše s. 82).

Další učebnice běžně používaná na 2. stupni ZŠ *Your Space* (2014-16) prezentuje minulý čas v 9. lekci prvního dílu. Žáci se mají učit minulý čas, aby mohli hovořit o událostech v minulosti. Úvodní text vypráví o dobrodružství 14 letého chlapce na jachtě v jasně vymezeném časovém úseku od listopadu 2006 do ledna 2007. V dalších cvičeních mají žáci mluvit o tom, co dělali včera večer a o minulém víkendu. Další texty vyprávějí o historických objevitelích a objevech, minulý čas se tedy používá k vyjádření vzdálené minulosti.

Minulý čas se znovu objevuje ve 2. lekci ve 2. dílu. Žáci opakují minulý čas slovesa být a mluví o tom, co bylo, když jim bylo osm let. Dále se objevuje text o cestě z prázdnin, o tom, co žáci dělali v sobotu a co dělali o prázdninách. V následujících lekcích je vyprávění o neštěstích a zachráncích – kdy kdo něco udělal (např. vyčistil pláž) a žáci mluví o tom, co dělali včera. Kromě toho mají žáci vyzpovídat své prarodiče a zjistit, co dělali jako teenageři. Na závěr lekce je umístěn článek o třech hrdinských historických postavách britské historie.

PP se poprvé objeví v 10. lekci 2. dílu v rámci jazykové funkce ptaní se na minulé zkušenosti. První prezentace je založená na rozhovoru. Děti si povídají nad dotazníkem o sportu, který je založen na otázkách a odpovědích typu: *Have you ever, tedy Have you ever scored a goal? Yes, I have.*

Have you ever won a trophy? No, I haven't.

I've swum 200 metres. I haven't climbed a mountain. (s. 98)

Žáci mají na zadané otázky také sami odpovědět podle pravdy. Další část lekce se zaměří na životní zkušenost a je nazvaná *In my life*. Lidé mluví o tom, co v životě udělali a žáci mají spolu mluvit na stejné téma.

PP se objevuje znovu ve 3. díle učebnice a tentokrát jsou mu věnované dvě lekce – 3. a 4. Cílem lekce 3 je PP s použitím výrazů *ever* a *never*. Cílová jazyková funkce je hovořit o zážitcích a zkušenostech. Základem je rozhovor mezi studenty, kteří dělají interview pro svůj školní web o tom, jak je kdo dobrodružný. V sekci Language focus jsou uvedeny tyto příklady:

I've dived from a board. I haven't climbed a tree. He's helped old people. Have you ever swum in a lake? Have you ever been skiing? Yes I have/No I haven't. (s. 28) Žáci následně používají příkladové věty, aby mohli hovořit o svých zkušenostech a zážitcích.

Přichází explicitní vysvětlení PP (s. 30), stejně jako v Project English pouze v angličtině. „Používejte PP, když chcete obecně mluvit o svých zkušenostech do teď.“ Graficky je zobrazen časový úsek ohraničený vlevo *past*, vpravo *now* a ten je označen *In my life*. Příkladová věta je: „*I've eaten Chinese food.*“

Další poučka zní: Nepoužívejte PP, když chcete mluvit o přesném momentu v minulosti. Potom použijte minulý čas: *Last year I went to India.*

PP použijte, když je v přítomnosti nějaký výsledek: *She has eaten all the biscuits. I've studied a lot this term.* (oba příklady s. 30).

V další části je cílem použít PP s výrazy *for* a *since* a hovořit tak o délce trvání. Příkladové věty jsou *I've been here since Saturday. I've been here for 62 hours!* (s. 32). Na základě toho žáci hovoří o tom, co v jejich životě trvá po jakou dobu.

Následně jsou prezentována shrnující pravidla. Použijte předpřítomný čas, když chcete mluvit o dějích, které začaly v minulosti a pokračují i teď. Použijte *for*, když chcete mluvit o časovém úseku: *She has lived in London for two years.* Použijte *since*, když chcete mluvit o momentu, kdy ta aktivita začala. *I've known my best friend since March 2010.* (s. 34).

Na závěr třetí lekce jsou nabídnuta pravidla srovnávající PP a PS: Často začínáme konverzaci v předpřítomném čase. To když mluvíme obecně o svých minulých zkušenostech:

I've been to Egypt.

Často ale pokračujeme v minulém čase. To když chceme poskytnout více informací. *I've been to Egypt. I went last year. I visited the Pyramids and went on a trip down the Nile.*

Když používáme minulý čas, často používáme určení času jako *yesterday, last week, a year ago: I rode on a camel last year.* (s.35).

Čtvrtá lekce prezentuje nové použití PP, a to s výrazy *just, already* a *yet* když chceme mluvit o nedávných událostech.

Rodina připravuje mamince tajnou oslavu a baví se o tom, co už zvládli a co ne. Jsou použity tyto příklady: *I've just sent her a text. I've already lit the barbecue. I haven't done that yet. Have you tidied up the living room yet?*

Opět jsou nabídnuta pravidla:

Použij *not yet*, když chceš říci, že situace pokračuje, ale předpokládáme, že se změní. *I haven't finished my homework yet.*

Použij *yet* v otázkách na situaci, která předpokládáme, že se změní. *Have you taken your vitamin pills yet?*

Použij *already*, když chceš říci, že se něco událo dříve, než předpokládáme. *I've already seen that film.* Další pravidlo se soustředí na pozici *already* a *yet* ve větě. (s. 41).

Všechny dosud probrané časy jsou potom zopakovány na začátku 4. dílu učebnice.

8.3.3 Metody výuky gramatiky

Doposud jsme se detailně zabývali obsahem výuky, tedy konkrétně popisem námi identifikovaných kritických míst kurikula ve výuce anglického jazyka jak jsou prezentovány a popsány v učebnicích anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Teď se podíváme na to, jaké metody je možné a potřebné používat pro výuku gramatiky.

Otázkám cílů a metod výuky se také v kapitole 6 věnuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Pro naše cíle je relevantní část věnující se rozvoji lingvistických kompetencí studenta. SERRJ hovoří o tom, že: „Rozvoj lingvistických kompetencí studenta je ústředním a nezastupitelným aspektem učení se jazyku.“ (s. 152) SERRJ si klade otázku, jak může tento rozvoj lingvistických kompetencí být maximálně usnadněn ve vztahu ke všem jazykovým prostředkům, tedy i gramatice. SERRJ se v tomto směru vyjadřuje i k důležitosti probíraných gramatických struktur. Podotýká, že inherentní složitost gramatického jevu není jediným principem uspořádání, který je třeba vzít v úvahu. Ve vztahu ke gramatice je třeba mít na zřeteli komunikativní užitečnost mluvnických kategorií, tj. jejich funkce, které jsou vyjádřením obecných pojmů. Je

třeba vysvětlit, že jestliže postavíme sylabus na základě jazykových funkcí, znamená to, že se nejdříve zabýváme tím, k čemu potřebujeme jazyk použít, co jeho pomocí potřebujeme vyjádřit. V případě PS jsme viděli, že je to k tomu, abychom mohli hovořit o něčem, co se událo v minulosti, tedy např. o prázdninách, včera večer, o minulém víkendu, když jsem byla malá, ve starověku apod. Naopak potřebujeme-li hovořit o těchto dějích, potřebujeme k tomu nutně minulý čas. Jestliže potřebujeme mluvit o životních zkušenostech, nutně k tomu budeme potřebovat PP.

Jak vidíme na sylabech všech tří prezentovaných učebnic, které jsou postaveny na tzv. komunikačním přístupu (Communicative approach, viz Richards & Rogers, 2001), je využit sylabus kombinovaný, který pro výběr a strukturaci učiva používá jak gramatických struktur, tak funkcí, v podobě očekávaných výstupů. Kromě toho také nabízí rozvoj konkrétních řečových dovedností, v jejichž rámci je gramatika pouhým nástrojem, a dále škálu témat, která jsou blízká žákovi, aby o nich mohl hovořit.

SERRJ se zabývá i tím, jak si studenti mohou rozvíjet gramatickou kompetenci, a to:

- a) Induktivně působením nové gramatické látky v autentických textech, se kterými přijdou do styku.
- b) Induktivně tak, že nové mluvnické jevy, kategorie, třídy, struktury, pravidla atd. budou obsaženy v textech, které jsou speciálně vytvořené, aby demonstrovaly jejich gramatickou stavbu, funkci a význam.
- c) Stejně jako v bodě b), ale s následným vysvětlením a procvičením gramatických tvarů.
- d) Prezentací celých paradigmat, gramatických tabulek apod. s následným vysvětlením, které používá vhodného metajazyka v cizím nebo mateřském jazyce, a s procvičením gramatických tvarů.
- e) Elicitací a (pokud je to zapotřebí) přeformulováním hypotéz studentů atd. (s.154–155).

Budeme-li studovat všechny tři zmíněné učebnice, zjistíme, že všechny využívají tzv. induktivní metodu či induktivní přístup pro výuku gramatiky. Podstatou této metody je aktivní zapojení žáka, kterému je prezentován text, ať už mluvený, nebo psaný (v učebnicích většinou v obou podobách), ve kterém je gramatický jev ve větší míře obsažen. Student potom tento jev vnímá v rámci autentického textu z pohledu jeho formy, významu i použití a pomocí dobře kladených otázek učitele je veden k tomu, aby sám všechny tyto tři aspekty gramatického jevu na základě textu objevil. Odborníky je všeobecně přijímáno (např. Harmer, 2007; Ur, 2012 a další), že žáci školního věku benefitují z této metody v případě, že jsou splněny

další podmínky, např. že text je pro ně srozumitelný (pomocí vizuální opory či dobře kladených otázek učitele) a učitel je dokáže pomocí instrukcí dovést k formě i významu zkoumané struktury. Hlavním důvodem je fakt, že gramatická pravidla představují vysokou úroveň abstrakce, které žáci školního věku nejsou schopni.

Opakem induktivního přístupu je přístup deduktivní, kdy jsou žákům nejdříve prezentovaná pravidla tvoření určitého gramatického jevu, jeho význam a použití a následně jsou ukázány praktické příklady. Deduktivní metoda může být vhodná pro dospělé studenty, případně studenty s výraznou zkušeností se studiem jazyků a jejich popisem pomocí metajazyka.

Podle našeho názoru je používání induktivního přístupu nezbytné, protože akcentuje použití autentického jazyka ve skutečných kontextech. Je proto vhodné i pro pokročilé studenty. Použití tradiční deduktivní metody podle naší dlouholeté zkušenosti vede k přehnanému akcentu formy gramatické struktury a nevědomění si správného použití v daném kontextu. Deduktivní metoda také výrazně zvyšuje nebezpečí manipulace s jazykem a předkládání takových jazykových příkladů, které odpovídají naučenému pravidlu, ale v žádném případě neodpovídají skutečnému užití rodilými mluvčími. Naše dlouholetá praxe ve výuce anglického jazyka ukazuje, že znalost gramatických pravidel v žádném případě neznamená, že je uživatel schopen efektivně gramatiku využívat ke komunikaci. Můžeme to ilustrovat na tom, že rodilý mluvčí např. českého jazyka pravidla tvorby a použití gramatických jevů ve svém mateřském jazyce nezná, a přesto zvládne efektivní komunikaci na vysoké úrovni. Zeptáme-li se např. našich studentů, jak se tvoří v češtině budoucí čas, nemají tušení o tom, že různě od sloves dokonavých (napíšu) a nedokonavých (budu psát). K pravidlu použití jsou schopni dojít opět na základě indukce – představit si praktické příklady a na jejich základě dojít ke gramatickému pravidlu.

V obou případech, tedy za použití induktivního i deduktivního přístupu, je nutné gramatický jev následně procvičit, a to v obecně přijímaném pořadí od tzv. řízených aktivit po aktivity komunikativní. Řízené aktivity se soustředí na zvládnutí formy, tedy na to, jak se daný např. gramatický čas tvoří. Jindy jsou také nazývány gramatickými drily, protože obvykle bývají mechanické, žák často nemusí rozumět tomu, co říká, a soustředí se pouze na jazykovou přesnost. Naproti tomu aktivity komunikativní se soustředí na využití konkrétního gramatického jevu ve skutečné komunikaci, kdy žáci tento jev potřebují k tomu, aby mohli komunikovat nějaký obsah. Tyto aktivity se zaměřují na tzv. jazykovou plynulost, anglicky *fluency*, tedy na schopnost žáka vyjádřit to, co potřebuje na rozdíl od jazykové přesnosti (*accuracy*).

S rozdělením aktivit na procvičování na ty, které jsou zaměřené na přesnost, a na ty, které jsou zaměřené na plynulost, souvisí také opravování chyb. Ty někteří autoři (např. Edge, 1989) člení do tří kategorií.

Nejzávažnější jsou ty chyby, které vznikají z nepochopení již probrané gramatické struktury a jsou anglicky nazývány *errors*. Jestliže žák takovou chybu udělá, je to proto, že nepochopil buď tvoření nebo použití dané struktury, případně obojí, a není tedy schopen si chybu sám opravit. Velmi často je následkem takové chyby narušení komunikace, protože adresát nepochopí smysl sdělení.

Na druhé straně spektra existují chyby, které bychom česky nazvali přepsáními či přeřeknutími. To jsou chyby v gramatických strukturách, které žák zná a umí použít, ale v důsledku nutnosti rychlého vyjádření, stresu či nepozornosti udělá chybu. V takovém případě je schopen chybu sám opravit. Tyto chyby se anglicky nazývají *slips*.

Třetím typem jsou tzv. pokusy, tedy *attempts*, kdy se žák pokusí vyjádřit něco, co nezná, a víceméně doslovně překládá z mateřského jazyka. Chyba vznikla proto, že se žák danou gramatickou strukturu dosud neučil. V případě použití PP jde většinou o chyby závažné, kdy student buď nevytvoří správně strukturu, např. použije chybné minulé participium u nepravidelných sloves nebo mnohem častěji použije PP tam, kde použití není možné, tedy ve spojení s přesným určením času: **I have done it yesterday*. Nebo naopak nepoužije PP tam, kde je běžný. Potom je samozřejmě nutné, aby učitel tyto chyby opravoval a zaměřil se na další vysvětlování a procvičování. Přeřeknutí se velmi často objevují tam, kde žák místo tvaru *has* použije *have*, např: **He have done it*. Potom je schopen sám chybu opravit a učitel by neměl žáka přerušovat, ale použít jinou techniku opravování chyb, např. zopakovat po žákovi správně nebo zopakovat chybně se stoupavou intonací. Pokusy mohou vzniknout u doslovného překladu. Žák může chtít říci: Já jsem to udělal a přeloží: **I am did it*.

SERRJ se chybám věnuje také a dělí je na chyby systémové a nesystémové. Vznik systémových chyb připisuje interjazyku, tedy zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence. Když se student dopouští systémových chyb, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité charakteristické rysy, které se liší od norem cílového jazyka. Naopak příležitostné chyby se objevují ve výkonu uživatele, který řádně neaktivuje svou kompetenci.

Autoři SERRJ nabízejí různé pohledy na to, jak k chybám přistupovat. Je rozhodně třeba souhlasit se dvěma postuláty, a to že systémové chyby jsou nevyhnutelným a přechodným produktem rozvíjejícího se interjazyka studenta a že nesystémové

chyby jsou nevyhnutelné při jakémkoli užívání jazyka, včetně toho, které se týká rodilých mluvčích.

V rámci opatření, která je možná učinit, a která zmiňuje SERRJ, souzníme s těmito návrhy:

Všechny systémové chyby by měly být učitelem zaznamenány, ale opravovány až ve chvíli, kdy to nebude narušovat komunikaci (to znamená, že by se měl rozlišit rozvoj jazykové správnosti od plynulosti projevu). (s. 157).

Učitel by se měl soustředit na systémové chyby, nesystémovým chybám, které jsou pouhým přechnutím, by se neměla věnovat pozornost.

8.4 Závěrem ke kritickým místům ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk

Na závěr této studie vyjdeme z předchozích kapitol, ve kterých jsme hovořili o tom, proč je předpřítomný čas kritickým místem kurikula a jaké místo je mu připisováno v RVP a SERRJ a pokusíme se formulovat doporučení pro výuku předpřítomného času na základní škole.

Je očividné, že velmi obecně formulované RVP pro základní školu musí projít významnou revizí. Jak jsme ukázali, učitelé identifikované kritické místo kurikula ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk, tedy předpřítomný čas, není v RVP vůbec zmíněno ani z pohledu formy, ani z pohledu funkce. Předpřítomný čas se ale vyskytuje v učebnicích anglického jazyka, které jsou doporučeny MŠMT pro výuku AJ na 2. stupni ZŠ, tudíž jsou logicky učitelé chápány jako součást kurikula. Z praxe víme, že právě kvůli velmi obecně popsaným cílům v RVP učitelé využívají učebnice jako základního sylabu a mají tedy pocit, že všechny jazykové jevy v učebnici prezentované musí žák zvládnout.

Závěrečná doporučení formulovaná na základě názorů učitelů z našeho dotazníkové šetření z první kapitoly a také rozhovorů se zkušeným učitelem, kterého jsme si zvolili jako experta z praxe, tedy můžeme shrnout následovně:

Do té doby, než dojde k zásadní revizi RVP, je třeba si stanovit ve vztahu k PP reálné cíle. Jak bylo ukázáno, PP se nevyskytuje jako výstup z učení na ZŠ. Je zmíněn až v RVP pro gymnázia. Proto doporučujeme soustředit se především na porozumění tomuto času, tedy receptivní či pasivní znalost. Je třeba, aby se žáci setkávali s autentickými texty jak mluvenými, tak psanými, ve kterých se bude PP

ve skutečných kontextech objevovat. Žáci mohou s pomocí učitele objevovat, co PP v daném kontextu znamená.

Je třeba si v každodenní praxi uvědomit, že gramatika není cílem, ale prostředkem pro každodenní komunikaci v anglickém jazyce. Význam komunikace si uvědomují jak učitelé, tak žáci. V tomto ohledu je tedy třeba soustředit se na *nejběžnější situace*, ve kterých se PP používá, a tyto situace mnoha způsoby procvičovat. Je vždy třeba vyjít z *jazykové funkce*, tedy z toho, co potřebujeme vyjádřit. V případě PP tedy např. životní zkušenost, že jsem něco právě udělal, nebo jak dlouho už něco dělám. Tyto funkce musí být spojené s každodenním životem žáka, musejí být tedy personalizovány, to znamená, že žák použije danou strukturu k tomu, aby hovořil o sobě. Jak jsme viděli, moderní učebnice anglického jazyka k tomu nabízejí dostatek příležitostí. U žáků základní školy můžeme navíc využít i *pamětního učení* a naučit žáky krátké rozhovory, které jasně ilustrují rozdíl mezi PP a PS a které opět najdeme ve všech zmíněných učebnicích:

Např. *Have you ever been to Germany? Yes, I have. When did you go there? Last summer.*

Jak jsme viděli, PP je velice komplexní jev a není tedy možné očekávat, že ho žáci zvládnou v jeho celistvosti. Musíme tedy počítat s *postupným učením*, s pomalým zaváděním jednotlivých jazykových funkcí od těch nejjednodušších po složitější. Komplexní pohled potom může nabídnout až střední škola. S tím souvisí i častá chybovost žáků, která pramení z přirozené úrovně jejich interjazyka, ne z neochoty nebo neschopnosti učit se. Chyby tedy chápeme jako přirozenou součást učení.

Jestliže slabí žáci PP nezvládnou vůbec, neznamená to, že by nebyli schopní komunikace v anglickém jazyce. Jak víme, americká angličtina PP ve studovaných funkcích nevyužívá. U slabších žáků se tedy můžeme soustředit na jejich aktivní zvládnutí jednoho přítomného, jednoho minulého a jednoho budoucího času.

Nezvládnutí PP vede k demotivaci žáků, ale i učitelů. Víme, že motivace je pro učení se cizímu jazyku klíčová. Pro učitele i žáky je tedy výhodné stanovit si reálné cíle a s komplexním zvládnutím tohoto času u všech žáků v žádném případě nepočítat. Protože cizí jazyk zůstává v kurikulu studenta po velmi dlouhou dobu, je třeba udržet si úroveň vnitřní motivace. Toho dosáhneme ne kritikou a neustálým opravováním chyb, ale pozitivním přístupem, povzbuzováním a radostí z toho, že žáci zvládnou vyjádřit to základní, co opravdu potřebují, ale s jistotou a bez stresu.

Co se formy PP týče, ukázali jsme si některé typické chyby. Pro zvládnutí formy je klíčová znalost minulého participia. Učitelé z praxe zdůrazňují, že je třeba se je naučit nazpaměť už ve chvíli, kdy se žáci učí minulý čas nepravidelných sloves. Žáci na

základní škole ještě disponují dobrou mechanickou pamětí, měli bychom tedy tuto schopnost využít k memorování větších celků, tedy ideálně celých promluv, které se týkají přímo žáka a ve kterých je využit PP. Nedoporučujeme příliš využívat psaná cvičení soustřeďující se na formu či porovnání PP a SP, kterých jsou plně pracovní sešity žáků. Většinou jde o řízená, tedy mechanická cvičení, jejichž zvládnutí je pro žáka i učitele bezproblémové, ale nevede ke schopnosti využít PP nebo oba typy minulého času, tedy PP a SP v praxi.

V neposlední řadě je také důležitá lingvistická kompetence samotného učitele. Jestliže si učitel sám není vědom rozdílů mezi PP a SP, přichází k výuce těchto jevů sám se strachem a demotivovaný, nemůže tak komplexní látku předat efektivně svým žákům. Pouze učitel s vysokou úrovní znalostí probírané látky a schopností efektivně ji učit je schopen zjednodušit tak složitý problém a předat ho žákům v pro ně zvládnutelné podobě tak, aby nemusel být chápán jako kritické místo kurikula.

Literatura

- Betáková, L. & Dvořáková, K. (2005). *Way to Win*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Council of Europe. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dušková, L. (1988). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- Dvořák, P. (2020). *Výzkum edukačního stylu učitelů angličtiny a jeho působení na interakci a diskurz ve výuce na SŠ*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Harlow, Essex: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Pearson.
- Hobbs, M., & Starr Keddle, J. (2014). *Your Space*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Hutchinson, T. (2013). *Project English*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (1994). *The Non-native Teacher*. Macmillan.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>
- MŠMT. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm

- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2017). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kritická místa ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk

Jana HOFMANNOVÁ

Kapitola se věnuje výsledkům dotazníkového šetření kritických míst ve výuce německého jazyka na ZŠ, SOŠ a gymnáziích, které bylo provedeno v letech 2019–2020. Podrobněji se zabývá třemi kritickými místy, a to gramatikou v tomto jazyce (podkapitola 9.3.1), interferencí s angličtinou a výslovností (podkapitoly 9.3.2 a 9.3.3), a navrhuje možnosti práce se zmíněnými kritickými místy v souladu s doporučovanou současnou zahraniční i tuzemskou odbornou literaturou.

Gramatikou se zabýváme z důvodu dosažení vysoké četnosti při zjišťování kritických míst ve výuce německého jazyka v dotazníkovém šetření. Zabývání se interferencí s angličtinou představuje v současné době moderní přístup k výuce dalších cizích jazyků. Výběr výslovnosti jako kritického místa je dán tím, že tento jazykový prostředek není při výuce německého jazyka na ZŠ, SOŠ a gymnáziích dostatečně akcentován a rozvíjen. Zároveň se při vedení pedagogických praxí na školách setkáváme s absencí povědomí o tom, že by nesprávná výslovnost v němčině mohla představovat pro žáky a studenty problém.

9.1 Vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV a RVP G

Vzdělávací obor Cizí jazyk patří spolu s oborem Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cizí jazyk se na základních školách vyučuje nejpozději od 3. ročníku (srov. 8.2.1). Od školního roku 2013/2014 je součástí této oblasti také vzdělávací obor Další cizí jazyk, který školy zařazují nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin/týden. Cizojazyčné vzdělávání v RVP ZV vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen

SERRJ pro jazyky). V oboru Cizí jazyk se předpokládá dosažení úrovně A2¹⁷ a v oboru Další cizí jazyk úrovně A1¹⁸ dle SERRJ pro jazyky. V RVP ZV pro první období, tj. 1. – 3. ročník ZŠ, se řečové dovednosti nerozlišují a v očekávaných výstupech jsou popsány dohromady. Jedná se o vstup do výuky cizího jazyka, kde hlavní roli hraje motivace se danému cizímu jazyku učit. Ve druhém období, tj. 4. a 5. ročníku ZŠ, jsou v RVP ZV řečové dovednosti již rozděleny a jednotlivě specifikovány. Stejně tak je tomu i v popisu očekávaných výstupů pro 2. stupeň.

Vzdělávací obsah oboru Další cizí jazyk je v očekávaných výstupech popsán i pro 2. stupeň v jednotlivých řečových dovednostech. Součástí RVP ZV je obecná charakteristika učiva, které si žáci mají osvojit, a to zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy a mluvnice. Prezentovány jsou velmi obecně a stručně. RVP ZV staví na dovednostech. Jazykové prostředky nejsou definovány. Není například stanoveno, jakou gramatiku mají žáci v určitém ročníku umět. Jsou určeny pouze výstupy v řečových dovednostech.

Požadavky na vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk jsou spolu s požadavky na vzdělávací obor Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP G) vymezeny ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (srov. 8.2.3). V cizojazyčném vzdělávání jde primárně o zvyšování komunikační úrovně, komunikaci o běžných tématech, navazování společenských a osobních vztahů, porozumění kultuře a zvykům jiných lidí a respekt k nim. Obor Cizí jazyk navazuje na již dosaženou úroveň A2 a směřuje k úrovni B2¹⁹. Obor

¹⁷ Úroveň A2: „Uživatel základů jazyka [...] [r]ozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.“ (SERRJ, 2006, s. 24).

¹⁸ Úroveň A1: „Uživatel základů jazyka [...] [r]ozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (SERRJ, 2006, s. 24).

¹⁹ Úroveň B2: „Samostatný uživatel [...] [d]okáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.“ (SERRJ, 2006, s. 24).

Další cizí jazyk navazuje na vstupní úroveň A1 a směřuje k úrovni B1²⁰ dle SERRJ. Je zde také konstatováno, že je možné směřovat i k vyšší úrovni jazykových znalostí a komunikačních dovedností dle SERRJ. Úroveň si určuje v ŠVP každá škola sama. Vzdělávací obsah oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je rozdělen na očekávané výstupy receptivních řečových dovedností, produktivních řečových dovedností a interaktivních řečových dovedností. V oddílu Učivo jsou stručně formulovány jazykové prostředky a funkce, komunikační funkce jazyka a typy textů, tematické okruhy a komunikační situace a reálie zemí studovaného jazyka.

9.2 Výsledky dotazníkového šetření kritických míst ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk

Po předchozí domluvě bylo do škol elektronicky rozesláno celkem 39 dotazníků, z toho 25 vyplněných dotazníků se vrátilo zpět. Návratnost činí 64 %. Dotazníkové šetření bylo provedeno v časovém období září 2019–leden 2020 a zúčastnilo se jej celkem 25 respondentů, z toho 24 žen a 1 muž, vyučujících německý jazyk na základních školách, středních odborných školách a gymnáziích v České republice. Jedna dotazovaná osoba vyučuje německý jazyk na 1. stupni ZŠ, devět na druhém stupni ZŠ. Na střední odborné škole působí šest účastníků dotazníkového šetření, na gymnáziích devět. Co se délky učitelské praxe v předmětu německý jazyk týče, devět oslovených udává 11–20 let, sedm uvádí 21–30 let, tři učitelé uvádějí délku praxe ve výuce německého jazyka kratší než 1 rok, dva respondenti vyučují německý jazyk 2–5 let, dva dotazovaní 6–10 let a jeden účastník průzkumu vyučuje německý jazyk 31 a více let. Jeden respondent délku praxe výuky německého jazyka neuvedl. Účastníci dotazníkového šetření mají německý jazyk ve své aprobaci, a to v kombinaci s jedním nebo dvěma následujícími předměty: český jazyk, anglický jazyk, biologie, dějepis, občanský základ, výpočetní technika, latina, fyzika, základy techniky, hudební výchova a základy společenských věd. Dva respondenti mají vystudovaný pouze německý jazyk. Jeden účastník dotazníkového šetření nemá vystudovaný německý jazyk.

Vzhledem k relativně malému vzorku respondentů a nízké návratnosti dotazníků nelze závěry zobecňovat. Jedná se spíše o sondu do uvedené problematiky.

²⁰ Úroveň B1: „Samostatný uživatel [. . .] [r]ozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (SERRJ, 2006, s. 24).

Tabulka 9.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula německého jazyka

Pohlaví		Stupeň školy					Praxe			
Ženy	Muži	1. st. ZŠ	2. st. ZŠ	SOŠ	G	M	Mod	Med	SD	
24	1	1	9	6	9	16,85	20	19	9,58	

Po vyplnění demografických údajů se vyučující měli v první části dotazníku vyjádřit k míře problematičnosti řečových dovedností a jazykových prostředků a poté v druhé části dotazníku uvést podle svého uvážení čtyři konkrétní kritická místa v předmětu německý jazyk a okomentovat je dle zadaných otázek. Dotazovaní měli sdělit, z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva, žáka, učitele, cílů výuky, popř. uvést jiný důvod. Dále měli udat, jak toto místo překonávají ve výuce, popsat změny v uspořádání nebo realizaci výuky, které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým a napsat, jaké další podmínky by mohly pomoci překonat uvedené kritické místo. Respondenti měli také určit míru důležitosti a oblíbenosti uvedeného kritického místa pro učitele a žáka.

V cizojazyčném vyučování se klade důraz na rozvoj řečových dovedností a jazykových prostředků. Řečové dovednosti rozlišujeme podle druhu komunikačního procesu na produktivní (mluvení a psaní) a receptivní (poslech s porozuměním a čtení s porozuměním). Produktivními dovednostmi vytváříme sdělení ústní či písemnou formou, zatímco receptivní dovednosti znamenají příjem, chápání a vnímání informací. Proto v cizojazyčném vyučování nehovoříme pouze o poslechu či čtení, ale vždy o poslechu s porozuměním a o čtení s porozuměním. Jazykovými prostředky rozumíme výslovnost, gramatiku, slovní zásobu a pravopis.

Tabulka 9.2: Průměrná míra problematičnosti řečových dovedností a jazykových prostředků ve výuce německého jazyka

Řečové dovednosti	
poslech s porozuměním	3,24
mluvení	3,16
psaní	2,96
čtení s porozuměním	2,48

Jazykové prostředky	
gramatika	3,28
výslovnost	2,68
slovní zásoba	2,60
pravopis	2,56

V první části dotazníku jsme se vyučujících ptali na míru problematičnosti řečových dovedností a jazykových prostředků ve výuce německého jazyka. Respondenti je měli ohodnotit škálou intenzity od 1 do 5 s tím, že vyšší číslo znamená vždy vyšší míru problematičnosti. Z řečových dovedností je za neproblematičtější považován poslech s porozuměním (3,24), následován mluvením (3,16), psaním (2,96) a čtením

s porozuměním (2,48). Z jazykových prostředků považují čeští vyučující za nejvíce problematickou gramatiku (3,28), poté až výslovnost (2,68), slovní zásobu (2,60) a pravopis (2,56).

Ve druhé části dotazníku byla nejčastěji jako kritické místo ve výuce německého jazyka uváděna gramatika či konkrétní gramatický jev (35, tj. 43,75 %). S odstupem následovalo mluvení (7, tj. 8,75 %), poslech s porozuměním (6, tj. 7,5 %), slovní zásoba (6, tj. 7,5 %), interference s angličtinou (5, tj. 6,25 %), motivace (4, tj. 5 %) a čtení s porozuměním (3, tj. 3,75 %). Pravopis, psaní a výslovnost byly jako kritická místa zmíněny vždy dvakrát (2, tj. 2,5 %). Vždy jeden respondent (tj. 1,25 %) uvedl následující kritická místa: domácí příprava, hodnocení, málo podkladů pro výuku němčiny, němčina jako 2. cizí jazyk, neoblíbenost němčiny, nesoustředěnost, obsah učiva a učebnice němčiny.

Tabulka 9.3: Kritická místa kurikula německého jazyka

Kritická místa německého jazyka na ZŠ, SOŠ a G			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
gramatika	35	43,75	1,57	2,66	2,14	3,37
mluvení	7	8,75	1,14	2	2,14	3,57
poslech s porozuměním	6	7,5	1,5	2,5	2	3,5
slovní zásoba	6	7,5	1,16	2,33	1,83	3
interference s angličtinou	5	6,25	2,4	2	2	2,4
motivace	4	5	1,5	3	2,5	3
čtení s porozuměním	3	3,75	2	3,33	3	4
pravopis	2	2,5	1,5	1,5	2,5	3
psaní	2	2,5	2,5	3	3	3
výslovnost	2	2,5	1	1	1,5	2,5
domácí příprava	1	1,25	2	2	3	3
hodnocení	1	1,25	4	2	1	3

Kritická místa německého jazyka na ZŠ, SOŠ a G			Důležitost kritického místa z pohledu učitele*	Důležitost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem) *	Oblíbenost kritického místa z pohledu učitele**	Oblíbenost kritického místa z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)**
Název	Absolutní četnost	Relativní četnost	M	M	M	M
málo podkladů pro výuku němčiny	1	1,25	3	3	3	3
němčina jako 2. cizí jazyk	1	1,25	2	2	2	3
neoblíbenost němčiny	1	1,25	1	4	5	5
nesoustředěnost žáků	1	1,25	2	5	5	5
obsah učiva	1	1,25	2	5	4	3
učebnice němčiny	1	1,25	1	2	3	3

* Důležitost byla hodnocena na škále: naprosto důležité 1–5 naprosto nedůležité.

** Oblíbenost byla hodnocena na škole: naprosto oblíbené 1–5 naprosto neoblíbené.

Respondenti v dotazníkovém šetření jako první kritické místo nejčastěji zmiňovali gramatiku či konkrétní gramatický jev (9, tj. 36 %) a motivaci (3, tj. 12 %). Poté následovaly interference s angličtinou, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a mluvení (vždy 2, tj. 8 %). Nejméně často jako první kritické místo ve výuce německého jazyka uváděli účastníci dotazníkového šetření slovní zásobu, pravopis, výslovnost, učebnice němčiny a němčinu jako druhý cizí jazyk (vždy 1, tj. 4 %).

Jako druhé kritické místo většina dotázaných opět zvolila gramatiku či konkrétní gramatický jev (14, tj. 56 %), s odstupem následovalo psaní (2, tj. 8 %). Další položky zvolil vždy jeden respondent: interference s angličtinou, poslech s porozuměním, mluvení, slovní zásoba, pravopis, výslovnost, obsah učiva a domácí příprava (1, tj. 4 %). Jeden dotázaný nevedl žádné druhé kritické místo (1, tj. 4 %).

Gramatika či uvedení konkrétního gramatického jevu dominuje i jako třetí kritické místo (9, tj. 36 %), následuje mluvení (4, tj. 16 %), poslech s porozuměním (3, tj. 12 %) a interference s angličtinou (2, tj. 8 %). Další položky, a sice čtení s porozuměním, slovní zásobu, motivaci, hodnocení a málo podkladů pro výuku němčiny, v dotazníku uvedl vždy jeden dotázaný (tj. 4 %). Dva respondenti neudali žádné třetí kritické místo (tj. 8 %).

Vždy tři respondenti sdělili, že jejich dalším kritickým místem ve výuce německého jazyka je gramatika či konkrétní gramatický jev (12 %) nebo slovní zásoba (12 %). Nesoustředěnost žáků (4 %) a neoblíbenost němčiny (4 %) udává vždy jeden vyučující. Zbylých 17 dotazovaných (tj. 68 %) nenašlo ve své výuce žádné další kritické místo.

Po prvotní analýze kritických míst uvedených respondenty ve formulářích proběhl na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích akční výzkum zaměřený na překonání vybraného kritického místa. Do akčního výzkumu byli zapojeni studenti Katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Pro samotný výzkum si vybrali výslovnost jako kritické místo u žáků na 2. stupni ZŠ, které sice nebylo nejčtenější, explicitně bylo ve druhé části dotazníku uvedeno pouze dvakrát, nicméně si beze sporu zaslouží v hodinách německého jazyka větší pozornost. Překvapilo nás, že respondenti výslovnost svých žáků a studentů nevnímají v současné době jako závažnější problém. Přitom nesprávná výslovnost, často masivně ovlivněná anglickým jazykem, představuje významný rezervoár chyb. To by mohlo bránit komunikaci, neboť může dojít k nepochopení významu (viz 8.1.2).

9.3 Vybraná kritická místa ve výuce německého jazyka

V následujících podkapitolách se budeme podrobněji zabývat gramatikou, interferencí s angličtinou a výslovností jako kritickými místy ve výuce německého jazyka a nastíníme možnosti práce s těmito kritickými místy podle doporučovaných postupů v současné zahraniční i tuzemské odborné literatuře.

9.3.1 Gramatika jako jazykový prostředek ve výuce němčiny

Nejčastěji zmiňovaným kritickým místem ve výuce německého jazyka na ZŠ, SOŠ a gymnáziích je gramatika²¹ obecně nebo určitý gramatický jev. Gramatika²² obecně byla ve druhé části dotazníku zmiňována v sedmi případech. Jako kritické místo v konkrétním gramatickém jevu respondenti nejčastěji uváděli slovesa, a to desetkrát. Jednalo se o časování sloves pravidelných, nepravidelných a způsobových, slovesa s odlučitelnou předponou, minulé časy pravidelných a nepravidelných sloves a vazbu sloves. Šestkrát respondenti udali jako kritické místo podstatné jméno a člen, konkrétně rod podstatných jmen, skloňování podstatných jmen, množné číslo

²¹ Míra problematičnosti tohoto jazykového prostředku je uvedena v podkapitole 9. 2.

²² Celkový počet dílčích kritických míst v oblasti gramatiky přesahuje uvedených 35 případů, neboť bylo nejednou uvedeno jako jedno kritické místo např. skloňování podstatných/ přídavných jmen a zájmen.

podstatných jmen, užití členu určitého a neurčitého u podstatných jmen. Pětkrát bylo zmíněné přídavné jméno, a to skloňování přídavných jmen a vazby přídavných jmen. Syntax jako zdroj potíží ve výuce německého jazyka byla v dotazníku uvedena čtyřikrát. Tříkrát respondenti zmínili zájmena, z toho bylo jednou specifikováno skloňování zájmen. Stejný počet byl zaznamenán u předložek, z toho byly dvakrát explicitně uvedeny předložky se 3. a 4. pádem (tzv. Wechselprepositionen).

Průměrná hodnota důležitosti²³ gramatiky pro žáky z pohledu učitele byla celkově ve všech kritických místech 3,03. V jednotlivých kritických místech byla 3,11 (1. kritické místo), 2,78 (2. kritické místo), 3,22 (3. kritické místo) a 3,33 (další kritické místo). Průměrná hodnota důležitosti gramatiky pro učitele činila celkově ve všech kritických místech 1,94, jednotlivě 2,33 (1. kritické místo), 3 (2. kritické místo), 1,77 (3. kritické místo) a 1,33 (další kritické místo). Celková průměrná hodnota oblíbenosti²⁴ gramatiky jako kritického místa u žáků z pohledu učitele byla 3,91, a to 3,77 (1. kritické místo), 4,14 (2. kritické místo), 3,88 (3. kritické místo) a 3,33 (další kritické místo). A konečně průměrná hodnota oblíbenosti gramatiky jako kritického místa u učitele činila celkově 2,60, jednotlivě 3 (1. kritické místo), 2,5 (2. kritické místo), 2,44 (3. kritické místo) a 2,33 (další kritické místo).

Je patrné, že výuka a osvojení gramatiky hraje v cizojazyčném vyučování významnou roli. To může souviset s používaným učebnicovým souborem a/nebo se zvolenou vyučovací metodou. Důvodem může být i obecně rozšířená domněnka, že se od cizojazyčného vyučování očekává především práce s gramatikou. Žák ale dokáže gramatické jevy pochopit během osvojování cizího jazyka postupně. „Sie [die Grammatikarbeit] hat keinen Einfluss auf die Abfolge des Erwerbs der Wortstellung, der Negation, der Fragesyntax und anderer Strukturen, die einer Entwicklungssequenz unterliegen.“²⁵ (Koeppel, 2016, s. 179).

Výuka německého jazyka nemá probíhat kontrárně ani k osvojování dalších cizích jazyků, ani k osvojování mateřského jazyka. „Der Grammatikunterricht hat dem angeborenen Sprachlernvermögen, mit dem jeder Lerner schon mindestens seine Muttersprache erworben hat, zuarbeiten und nicht entgegenzuarbeiten.“²⁶ (Koeppel, 2016, s. 180). Žák se učí nový jazyk na základě analogie jak s již osvojenými cizími jazyky, tak s mateřským jazykem. Janíková zmiňuje jako jeden z didaktických prin-

²³ Respondenti hodnotili důležitost na škále od 1–5 s tím, že kritické místo s hodnotou 1 je naprosto důležité, naproti tomu s hodnotou 5 naprosto nedůležité.

²⁴ Respondenti hodnotili oblíbenost na škále od 1–5 s tím, že kritické místo s hodnotou 1 je naprosto oblíbené, naproti tomu s hodnotou 5 naprosto neoblíbené.

²⁵ „[Práce s gramatikou] nemá vliv na chronologii osvojení si pořadí slov ve větě, negace, tvoření otázek a jiných struktur, které podléhají vývojovým sekvencím.“ (Koeppel, 2016, s. 179 – překlad J. H.)

²⁶ „Výuka gramatiky má vypomáhat vrozené schopnosti učit se jazykům, díky které si každý žák osvojil již alespoň svůj mateřský jazyk, ne pracovat proti ní.“ (Koeppel, 2016, s. 180 – překlad J. H.)

cipů zprostředkování gramatiky: „Entsprechend sollte der Grammatikunterricht auch auf Lernerstrategien zurückgreifen, die bereits beim Erlernen der Muttersprache erfolgreich angewandt wurden, und besonders in der Anfangsphase eher Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache aufzeigen als die Schwierigkeiten der zu erlernenden Fremdsprache zu betonen.“²⁷ (Janíková, 2015, s. 53).

Proti explicitní výuce gramatiky v cizojazyčném vyučování, kde je ve středu pozornosti zprostředkování a učení se gramatickým pravidlům ve cvičeních, stojí implicitní výuka gramatiky, která se zřídka požadavku na kompletnost. Gramatiku vkládá do situací a témat a orientuje na konkrétní, věku žáků přiměřenou, komunikační funkci. „Beim funktionalen Grammatikunterricht werden die Funktionen sprachlicher Ausdrücke und insbesondere ihre handlungsbezogenen Funktionen in den Mittelpunkt gestellt.“²⁸ (Hoffmann et al., 2017, s. 355). Pro komunikačně funkční výuku gramatiky učitel nepotřebuje lingvistickou gramatiku s orientací na kompletní a abstraktní pravidla a výjimky, nýbrž gramatiku orientovanou na žáka s aspekty vhodného výběru, názornosti, srozumitelnosti, dlouhodobého uchování v paměti a použitelnosti (Schmidt, 1990, s. 154, cit. podle Koeppel, 2016, s. 183).

Při výuce gramatiky se uplatňuje induktivní přístup, který na rozdíl od deduktivního přístupu, kdy učitel explicitně vyloží látku se všemi pravidly a výjimkami, vyžaduje aktivní zapojení žáka. Žák sám nachází pravidlo a dokáže na základě svých kognitivních schopností zformulovat závěr. Poté si ho dosadí do systému. Průběh induktivního postupu lze ilustrovat v cizojazyčném vyučování známým principem SOS, tedy *Sammeln – Ordnen – Systematisieren*²⁹. Práce s gramatikou je časově náročnější a musí probíhat v kontextu.

Výuka gramatiky v cizojazyčném vyučování má být komunikačně funkční. V případě komunikační potřeby vyžadující určitý gramatický jev je nutné se jej naučit. „Grammatikarbeit, die in dieser Weise Einbettung anstrebt, sowohl methodisch in ihrem Ausgehen von Situationen und Texten als auch didaktisch in ihrer Verbindung von Strukturen und Funktionen, ist eine funktionale kommunikative Grammatik; [. . .].“³⁰ (Koeppel, 2016, s. 186). Koeppel klade důraz na pojem *Einbettung* (česky:

²⁷ „Výuka gramatiky by si měla přiměřeně vypomoci také učebními strategiemi, které byly úspěšně použity při učení se mateřskému jazyku, a především v počáteční fázi ukazovat spíše podobnosti a shody s mateřským jazykem, než aby zdůrazňovala potíže cizího jazyka, který je nutný se naučit.“ (Janíková, 2015, s. 53 – překlad J. H.)

²⁸ „Při funkční výuce gramatiky stojí ve středu pozornosti funkce jazykových výrazů a především jejich činnostně zaměřené funkce.“ (Hoffmann et al., 2017, s. 355 – překlad J. H.)

²⁹ sběr – organizace – systematizace (překlad J. H.)

³⁰ „Práce s gramatikou, která se tímto způsobem snaží o začlenění jak metodicky ve svém východisku ze situací a textů, tak i didakticky ve svém spojení struktur a funkcí, je funkční komunikační gramatika.“ (Koeppel, 2016, s. 186 – překlad J. H.)

vložení, vkládání, obklopení, uložení, ponoření, vnoření, imerze) a vysvětluje tento termín následovně: „Einbettung heißt hier, dass jeder Satz, der Teil einer Übung ist, dem Lerner auch in seiner möglichen kommunikativen Funktion durchsichtig sein muss. Dem dient [. . .] die Einbettung in minimale kommunikative Situationen [. . .].“³¹ (Koeppel, 2016, s. 186). Dále uvádí příklad k předložkám se 3. a 4. pádem (Wechselpräpositionen):

liegen – Schlüssel – auf – Tisch

Wo liegt denn der Schlüssel? – Auf dem Tisch. Ich lege ihn doch immer auf den Tisch!

stecken – Portemonnaie – in – Manteltasche

stehen – Milch – in – Eisschrank

(Koeppel, 2016, s. 186)

V cizojazyčném vyučování je užitečné mít na paměti, že gramatika je jazykový prostředek, ne cíl. Při práci s gramatikou doporučujeme použít induktivní přístup, interakci, podobnost a rozdílnost s jinými jazyky, které žák ovládá, a vizuální oporu (barevné značení a symboly). Janíková (2015, s. 56) navrhuje jak strategie k samostatnému nalezení gramatických pravidel, tak i strategie ke cvičení a zapamatování si gramatiky, jako jsou např. učení se v kontextu, hledání a využití mnemotechnických pomůcek, gramatické hry, formulace gramatických pravidel vlastními slovy a vedení sešitu na gramatiku. V neposlední řadě se nám jeví při osvojování určitých gramatických jevů jako důležité i učení nazpaměť.

9.3.2 Interference s anglickým jazykem ve výuce německého jazyka

Tři respondenti, z toho jeden opakovaně, ve druhé části dotazníku uvedli jako kritické místo interferenci s anglickým jazykem. První vyučující se věnuje výuce německého jazyka na SOŠ 20 let, druhý vyučuje na 2. stupni ZŠ němčinu tři měsíce a třetí se sedmnáctiletou praxí výuky německého jazyka působí na gymnáziu. Všichni tři vyučující udávají na škále 1–5 toto kritické místo jako naprosto důležité či spíše důležité pro žáka. Průměrná hodnota důležitosti kritického místa pro žáka z hlediska učitele je 1,66. Pro učitele je průměrná hodnota důležitosti zmíněného kritického místa 2,66. Při dotazu na oblíbenost je podle učitelů kritické místo u žáků na průměrné hodnotě 2,33. Průměrná hodnota oblíbenosti kritického místa u učitele činila 2.

³¹ „Začlenění zde znamená, že každá věta, která je částí jednoho cvičení, musí být žáku také v její možné komunikační funkci transparentní. Tomu slouží [. . .] začlenění do minimálních komunikačních situací [. . .].“ (Koeppel, 2016, s. 186 – překlad J. H.)

O pojmu mnohojazyčnosti³² se hovoří přibližně od 90. let minulého století. Do této doby bylo zvyklostí jazyky od sebe oddělovat a vyučovat je izolovaně. Již v roce 1999 uvádí Hufeisen (1999, s. 4, cit. podle Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2012, s. 180): „In den Köpfen der Lernenden sind die Fremdsprachen aber nicht sauber in ‚Schubladen‘ getrennt abgespeichert, sondern sie sind ganz eng miteinander verbunden.“³³ Sorgerová a Janíková v předmluvě své studie *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (2011, s. 7) upozorňují, že: „[. . .] je třeba odložit překonané představy o izolovaném učení jednotlivých jazyků. Místo toho bychom měli rozvíjet obecnou schopnost žáků učit se (cizím) jazykům takovým způsobem, aby mohli využívat zkušenosti získané při osvojování prvního cizího jazyka během učení se dalším cizím jazykům.“ To, že učitelé vnímají interferenci s anglickým jazykem jako problematickou, může být dáno skutečností, že diskutované téma je relativně mladé a vyučujícím se tak nedostalo v době jejich studia odpovídajícího vzdělání v této oblasti. Z uvedených vyjádření nicméně vyplývá, že účastníci dotazníkového šetření vnímají interferenci s angličtinou sice jako kritické místo, ale popis překonávání kritického místa ve výuce odpovídá aktuálním didaktickým trendům.

Jazyková politika České republiky je úzce svázána s doporučeními ohledně jazykové politiky Rady Evropy a Evropské unie, která považuje studium jazyků za jednu ze svých priorit. Jedním z významných cílů jazykové politiky EU je schopnost každého občana EU komunikovat kromě mateřského jazyka také alespoň dvěma cizími jazyky (Hériard, 2019). RVP ZV přikládá mnohojazyčnosti vysokou důležitost: „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k [. . .] rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti³⁴ a respektování kulturní rozmanitosti [. . .].“ (MŠMT, 2021, s. 17).

³² V návaznosti na Sorgerovou a Janíkovou (2011, s. 7) používáme aktuální terminologii: *mnohojazyčnost*, *Mehrsprachigkeit*, *multilingualism*.

³³ „V hlavách žáků ale cizí jazyky nejsou pečlivě uloženy zvlášť v zásuvkách, nýbrž jsou spolu velmi úzce spojeny.“ (Hufeisen, 1999, s. 4, cit. podle Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2012, s. 180 – překlad J. H.).

³⁴ V souvislosti s mnohojazyčností je možné zmínit metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), což je integrovaná výuka odborného předmětu a cizího jazyka. „Způsob vyučování, kdy jsou současně rozvíjeny znalosti obsahu neязыkového předmětu (např. dějepisu, zeměpisu, matematiky) a cizího jazyka. Jde o strategii vyučování zaváděnou do hlavního proudu vzdělávání, nikoliv o bilingvní vzdělávání.“ (Průcha, Pedagogický slovník, 2013, s. 37). Vzhledem k tomu, že se žádný respondent k této metodě v dotazníku nevyjádřil, není možné blíže určit, zda je metoda v dotazovaných školách využívána a bezproblémová. Nicméně již v roce 2018 zveřejnila ČŠI v tematické zprávě rozvoje jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017, že je nutné „využívat příležitosti utvářené na bázi posilování vazeb mezi cizími jazyky navzájem, stejně jako mezi cizím jazykem a dalšími předměty (metoda CLIL).“ (ČŠI, 2018, s. 37).

Anglický jazyk jako *lingua franca* se ve většině zemí vyučuje na školách jako první cizí jazyk. Nejinak je tomu i v České republice, kde byl v roce 2005 Vládou České republiky schválen *Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008*. První cizí jazyk (doporučuje se angličtina) je vyučován na základních školách povinně nejpozději od 3. třídy. Další cizí jazyk je ve školách nabízen nejpozději od 8. ročníku. Angličtina se tak stala v České republice prvním cizím jazykem a němčina je společně s jinými cizími jazyky vyučována jako další cizí jazyk po angličtině. Když se žák začíná učit němčinu, může se opírat o znalosti a dovednosti, které si osvojil již při výuce angličtiny (Andrášová, 2011, s. 137). Tuto skutečnost je třeba jednoznačně vnímat jako výhodu. Při učení se němčině dochází a bude docházet k interferenčním chybám pod vlivem jak mateřštiny, tak i jazyka či jazyků, které se žák učí, či je již ovládá.

Autorem nejdůležitější definice interference v odborné literatuře je Juhász (1970, s. 9), který ve své publikaci „Probleme der Interferenz“ uvádí: „Unter Interferenz ist die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung zu verstehen.“³⁵ Německý jazyk (L3) může být ovlivněn českým jazykem jako jazykem mateřským (L1), nebo také angličtinou jako prvním cizím jazykem (L2). Němčina a angličtina jsou z hlediska genealogického členění příbuzné jazyky, neboť němčina stejně jako angličtina patří v indoevropské jazykové rodině ke germánským jazykům. Z hlediska jazykové typologie jsou však oba jazyky odlišné. „Germánské jazyky se vyvinuly z jediného prajazyka, který je možné srovnávací metodou zrekonstruovat. [. . .] V současných germánských jazycích vznikly proti původnímu pragermánskému stavu podstatné změny. Týkají se celé gramatiky (tj. fonologie, morfolgie, syntaxe a lexiky).“ (Genzor, 2015, s. 146). Němčina a angličtina mají až 600 stejných či podobných slov (Březinová, 2006, s. 68–80, cit. podle Andrášové 2011, s. 139). Pravděpodobně bude tedy častěji docházet k chybám lexikosémantickým než morfosyntaktickým. Jedinou významnější chybu v syntaktické oblasti pod vlivem angličtiny představuje pořadí větných členů.

Jak tedy k interferenčním chybám přistupovat? „Učitel by měl v každém případě žáka za jeho snahu komunikovat a dorozumět se pochválit. Jeho chybu, která vznikla vlivem angličtiny, by měl citlivě uchopit a podle situace ji nechat žáka/žáky analyzovat, uvést další příklad, nechat oba jazyky porovnat a vyvodit závěr. Právě vědomý přístup k žákům umožňuje oba jazyky lépe poznat a pochopit.“ (Andrášová, 2011, s. 143).

³⁵ „Pod pojmem interference se rozumí porušení jazykové normy vlivem jiných jazykových prvků, popř. proces tohoto ovlivňování.“ (Juhász, 1970, s. 9 – překlad J. H.)

Souhlasíme s Andrášovou a dovolíme si malý exkurz do oblasti bilingvní výchovy. Máme na mysli přirozenou bilingvní výchovu, kdy každý z rodičů má jiný mateřský jazyk a dítě si přirozeně a postupně buduje dva různé jazykové systémy. Pokud je dítě vychováváno přirozeně dvojazyčně, je nutné dbát určitých pravidel. Základním pravidlem je: *jeden rodič, jeden jazyk*. Dítě má hovořit se svou matkou její mateřštinou a se svým otcem jeho mateřštinou. I když je toto pravidlo striktně dodržováno, dítě bude zpočátku oba jazyky míchat. Když bude s matkou mluvit česky, může použít německé slovíčko. (**Byli jsme na Kirmes.*) Nebo když bude mluvit s otcem německy, vypomůže si systémem české větné skladby (**Welches möchtest du Eis?*). Odborníci doporučují neopravovat chyby způsobené interferencí obou jazyků. Postupem času si dítě samo vytvoří dva jazykové systémy, které od sebe striktně dokáže rozlišit a míchání jazyků spontánně ustane (Švamberk Šauerová, 2015).

Jak jsme již zmínili výše, k interferenčním chybám dochází a bude docházet, neboť žák bude implicitně hledat analogii mezi jazyky, které ovládá, či se je učí. Na rozdíl od bilingvní výchovy, kdy tyto chyby nijak nekorigujeme, je nutné v cizojazyčném vyučování vlivy jazyků explicitně porovnat, analyzovat a vytvořit podmínky, aby si žák problematické jevy za použití vhodných učebních strategií správně zapamatoval.

Andrášová (2011, s. 151–156) předkládá celou řadu podnětů mnohojazyčných aktivit pro výukovou praxi a ukázek konkrétních cvičení, kdy je žák cíleně veden k tomu, aby si své vlastní chyby opravil. Tím je podpořena sensibilizace a uvědomění. Zde uvádíme několik příkladů podle Andrášové (2011, s. 152–153), které můžeme aplikovat na konci jakéhokoli volného psaní během vyučovací hodiny, před odevzdáním domácího úkolu nebo i kontrolní práce, kterou chceme hodnotit známkou.

1. Přečti si svůj text a zkontroluj si slovosled ve větách:

- Sloveso/přísudek musí stát v oznamovací větě na 2. místě.
- Sloveso/přísudek musí stát ve vedlejší větě na konci.
- Pokud je ve větě způsobové sloveso, stojí vyčásované na 2. místě. Infinitiv plnovýznamového slovesa pak stojí na konci věty.

2. Přečti si svůj text a zkontroluj pravopis:

- Napsal/a jsi všechna podstatná jména s velkým počátečním písmenem?
- Nezaměnil/a jsi „and“ a „und“, „is“ a „ist“, „sh“ a „sch“, „c“ a „k“?

3. Přečti si svůj text a zkontroluj, zda máš slova, která se podobají anglickým slovům, napsaná správně:

Např.: blau – blue, braun – brown, kommen – come apod.

S interferenčními chybami doporučujeme pracovat systematicky již během výuky, a to induktivním přístupem. Když žáci sami objeví rozdíly mezi jazyky, snáze si je pak zapamatují. Vhodná cvičení v návaznosti na Andrášovou (2011) jsou:

1. Cvičení ke slovní zásobě

Na kartičkách jsou napsána podobná slova v angličtině a v němčině. Žáci mají kartičky rozdělit do dvou skupin.

Tabulka 9.4: Podobná slova v angličtině a v němčině

Anglicky	Německy
and	und
white	weiß
green	grün
Monday	Montag
six	sechs

2. Je možné se věnovat pouze jednomu jevu, např. psaní *sh* a *sch*.

Tabulka 9.5: Psaní *sh* v angličtině a *sch* v němčině

Anglicky	Německy
English	Englisch
fish	Fisch
fresh	frisch
shoe	Schuh
Shock	Schok

3. Anglicko-německé paralelní texty

Žáci vypisují podobná slova v angličtině a němčině a vědomě popisují rozdíly.

9.3.3 Výslovnost jako jazykový prostředek

Výslovnost³⁶ považují respondenti v první části dotazníku za druhý nejproblematičtější jazykový prostředek hned po gramatice (viz v podkapitole 9.2 tabulka 9.2). Pouze dva z nich ji označili ve druhé části dotazníku explicitně jako kritické místo ve výuce německého jazyka. Jednalo se o respondenty, kteří působí na 2. stupni

³⁶ Míra problematičnosti zmíněného jazykového prostředku je uvedena v podkapitole 9. 2.

ZŠ jeden měsíc a čtyři měsíce. V obou dvou případech se tedy jedná o začínající učitele. Oba účastníci dotazníkového šetření shodně uvedli, že výslovnost jako kritické místo ve výuce německého jazyka je jak pro žáky z hlediska učitele, tak pro zmíněné respondenty naprosto důležité. Průměrná hodnota na škále od 1–5 činí 1. Průměrná hodnota oblíbenosti kritického místa pro žáky z hlediska učitele je na stupni 2. Oblíbenost výslovnosti jako kritického místa pro učitele je hodnocena stupněm 1.

Učitel je významným a často alespoň zpočátku jediným vzorem správné výslovnosti. Koeppel (2016, s. 87) je přesvědčen o tom, že je možné dosáhnout výslovnosti téměř jako v mateřštině, a to za předpokladu, že žák je k tomu vysoce motivován potřebou integrace a snahou nevzbuzovat pozornost. Další podmínkou je, aby učitel byl dobrým fonetickým vzorem, který disponuje vhodnými metodami výuky fonetiky. Žák dále musí mít rodilé mluvčí jako komunikační partnery, se kterými může hovořit, a přístup k autentickým audionahrávkám (Koeppel, 2016, s. 88). Tento postoj je však relevantní dle našeho názoru až u dospělých studentů, kteří jsou si vědomi toho, že téměř bezchybná výslovnost jim v německy mluvících zemích pomůže se snáze začlenit do společnosti a splynout s celkem. U větší části naší cílové skupiny, tedy žáků ZŠ, SOŠ a gymnázií, bude potřeba dosažení výslovnosti jako v mateřštině zcela marginální.

Stejně jako na ostatní jazykové prostředky také na výslovnost působí vliv mateřského jazyka a dalších jazyků, které žák ovládá. V důsledku těchto vlivů vznikají interferenční chyby, se kterými je třeba dále vědomě pracovat. Není cílem cizojazyčného vzdělávání na českých školách, aby žákova výslovnost v cizím jazyce byla kvalitativně na stejné úrovni jako výslovnost v jazyce mateřském. Nicméně je užitečné pokusit se o přiblížení. Výslovnostní chyby nesmějí mít vliv na porozumění. Návik správné výslovnosti se děje od první hodiny německého jazyka.

Při osvojování cizího jazyka činí českým žákům problémy výslovnost hlásek, které ze svého mateřského fonetického systému neznají. V němčině jsou to především přehlásky, a sice dlouhé zavřené napjaté Ö (*schön*) a krátké otevřené nenapjaté Ö (*können*), dlouhé zavřené napjaté Ü (*grün*) a krátké otevřené nenapjaté Ü (*müssen*), dále pak dlouhé zavřené napjaté E (*lesen*), dlouhé zavřené napjaté O (*Oma*), napjatá neznělá palatální frikativa Ich-Laut (*nicht*), a napjatá neznělá velární frikativa Ach-Laut (*acht*), vokalizované r (a-Schwa) (*wir*), redukované e (e-Schwa) (*Schule*) a konečně velární (zadopatrové) N (Ang-Laut) (*lange*). Nelze opomenout kombinaci dvou konsonantických fonémů [ks] (*sechs*) a [kv] (*bequem*). Problematickou výslovnost pro české rodilé mluvčí mají i německé dvojhlásky [ae] (*mein*), [ao] (*Haus*) a [ɔø] (*neu*), které nesmí být realizovány s hláskou j. Vedle segmentální roviny hlásek existuje ještě suprasegmentální rovina, do které řadíme např. slovní a větný přízvuk, členění souvislé řeči a větnou melodii.

Němčina je v České republice vyučována jako druhý cizí jazyk resp. třetí jazyk (L3 nebo také Tertiärsprache), který je vyučován po angličtině jako prvním cizím jazyku (L2). Mateřština je označována jako L1. Od 90. let minulého století se v odborné literatuře více hovoří o němčině jako druhém jazyku po angličtině (DaFne – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) a o vlivu L2 na L3³⁷. Bylo provedeno několik studií s různými mateřskými jazyky a němčinou jako druhým cizím jazykem po angličtině (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2012, s. 182).

Vliv angličtiny jako L2 na němčinu jako L3 bude především v počátečním vyučování na úrovni A1/A2 existovat, stejně tak jako vliv češtiny jako L1 na němčinu jako L3. Je to přirozené. Žáci uplatňují analogii to, co již z jazyka L1 a L2 mají osvojené, na jazyk L3. Postupem času, kognitivním vývojem a osvojením vyšších jazykových úrovní bude interference s angličtinou mizet, až se vytratí úplně.

S interferenčními chybami v oblasti výslovnosti pracujeme na stejných principech jako v oblasti např. slovní zásoby či gramatiky, a to na induktivním principu a s vědomým přístupem.

Zde je návrh cvičení k eliminaci interferenčních vlivů L2 a L1. Žáci seřadí rozstříhané kartičky do dvou sloupců a slova na kartičkách přečtou se správnou výslovností. Při tom si uvědomí rozdíly ve výslovnosti obou nebo všech tří jazyků.

Tabulka 9.6: Lexikální podobnost angličtiny a němčiny I

Anglicky	Německy
name [neɪm]	Name ['na:mə]
butter ['bʌtə]	Butter ['bʊtə]
music ['mju:zɪk]	Musik [mu:'zi:k]
museum [mju:'zi:əm]	Museum [mu:'ze:om]
April ['eɪprəl]	April [a'prɪl]
May [meɪ]	Mai [mai]

³⁷ Vlivem angličtiny jako L2 na němčinu jako L3 se ve své diplomové práci *Einfluss des Englischen auf die Aussprache des Deutschen am Beispiel von tschechischen Muttersprachlern in der Sekundarstufe I* zabývala také Klára Martínková. Výzkum probíhal na 2. stupni ZŠ na vzorku 104 respondentů z 6. – 9. tříd. Suprasegmentální jevy nevykazovaly žádnou hodnotu, neboť byly ovlivněny češtinou. V segmentální rovině souhlásek byl zjištěn největší vliv angličtiny na výslovnost v němčině u alveolárních a postalveolárních frikativ (26 %) a u vibrant (17 %). Nejnižší míra vlivu byla zaznamenána u platální a velární frikativy (3 %) a u nazálů (3 %). Co se vlivu angličtiny na výslovnost německých vokálů týče, byla zjištěna největší míra vlivu vokálu [ɐ] v nepřízvučných koncových slabikách (20 %) a vynechání koncového e (19 %). Nejnižší vliv byl zjištěn u dvojhlásek [ae] a [ao] (4 %) a u přehlásek (1 %) (Martínková, 2019, s. 89f.).

Tabulka 9.7: Lexikální podobnost angličtiny a němčiny II

Anglicky	Německy
light [laɪt]	Licht [lɪçt]
tea [ti:]	Tee [te:]
coffee ['kɒfi]	Kaffee ['kafe]
for [fɔ:]	für [fy:ʁ]
apple ['æpəl]	Apfel ['apfl]
Monday ['mʌndɪ]	Montag ['mo:nta:k]

Tabulka 9.8: Rozdíly v počtu slabik, v němčině redukované E (Schwa-Laut)

Anglicky	Německy
nose [nəʊz]	Nase ['na:zə]
rose [rəʊz]	Rose ['ro:zə]
sauce [sɔ:s]	Soße ['zo:sə]
school [sku:l]	Schule ['ʃu:lə]
soup [su:p]	Suppe ['zɒpə]
cat [kæt]	Katze ['katsə]

Tabulka 9.9: Rozdíly ve slovním přízvuku

Anglicky	Německy
paper ['peɪpə]	Papier [pa'pi:ʁ]
elephant ['elɪfənt]	Elefant [ele'fant]
music ['mju:zɪk]	Musik [mu'zi:k]
physics ['fɪzɪks]	Physik [fy'zi:k]
person ['pɜ:sən]	Person [pɛr'zo:n]
figure ['fɪgə AmE 'fɪgjər]	Figur [fi'gu:ʁ]

Tabulka 9.10: Lexikální podobnost češtiny, angličtiny a němčiny

Česky	Anglicky	Německy
ZOO	zoo [zu:]	Zoo [tso:]
museum	museum [mju:'ziəm]	Museum [mu'ze:əm]
papír	paper ['peɪpə]	Papier [pa'pi:ə]
muzika	music ['mju:zɪk]	Musik [mu'zi:k]
žirafa	giraffe [dʒɪ'rɑ:f or -'ræf]	Giraffe [gi'rafə]
charakter	character ['kærɪktə]	Charakter [ka'raktɐ]

9.4 Závěrem ke kritickým místům ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk

V této studii jsme vyhodnotili dotazníkové šetření kritických míst ve výuce německého jazyka na ZŠ, SOŠ a gymnáziích v rámci projektu IPUP KA7. Dotazníkový průzkum proběhl v letech 2019–2020. Postupné určení jednotlivých kritických míst nám pomůže pochopit proces rozhodování respondentů. Podrobněji jsme se v kapitole věnované německému jazyku zabývali gramatikou, interferencí s angličtinou a výslovností. Důvody, které nás k tomu vedly, jsou popsány v úvodu této kapitoly. Zde se pokusíme v souladu se současnou odbornou literaturou shrnout doporučení pro práci s výše uvedenými kritickými místy ve výuce německého jazyka.

Nejčastěji respondenti v dotazníku jako kritické místo ve výuce německého jazyka zmiňovali gramatiku obecně či určitý gramatický jev. Gramatika je jazykový prostředek, nikoli cíl, a proto s ní pracujeme na základě induktivního principu. Jako vhodný doplněk k vysvětlení induktivního procesu učení slouží princip SOS (*Sammeln – Ordnen – Systematisieren*, tedy *sběr – organizace – systematizace* (překlad J. H.). Gramatika má být komunikačně funkční a vždy zasazená do kontextu, do komunikační situace. Je nutné se vyvarovat popisu kompletních pravidel včetně výjimek, naopak je potřeba, aby učitel provedl vhodný výběr. Gramatika má být orientovaná na žáka, názorná a srozumitelná. Žák by měl umět gramatiku použít a cyklickým opakováním ji dlouhodobě uchovat v paměti.

Pouze tři respondenti uvedli interferenci s angličtinou jako kritické místo ve výuce německého jazyka. Německý jazyk je na většině škol v České republice vyučován jako další cizí jazyk po angličtině. Je proto logické, že dochází a vždy bude docházet k interferenčním chybám, neboť žák uplatňuje znalosti a dovednosti, se kterými se již

setkal při osvojování si jazyka či jazyků, které již ovládá. Žák bude mezi nimi hledat analogii. Interferenci s angličtinou hodnotíme jednoznačně pozitivně, interferenční chyby eliminujeme postupně pomocí vědomého porovnávání obou jazyků. Zde je rozdíl oproti bilingvní výchově, kde chyby vzniklé interferencí nekoriguje.

Výslovnost označili respondenti v dotazníkovém šetření jako druhý nejproblematičtější jazykový prostředek hned po gramatice. Dosažení kvalitativně stejné výslovnosti v německém jazyce jako v mateřštině není cílem cizojazyčné výuky. Správnou výslovnost v cizím jazyce ovlivňují dobré fonetické vzory, tj. učitel a autentické audionahrávky příp. další média. To klade vysoké nároky především na vzdělání učitelů německého jazyka v oblasti fonetiky. V neposlední řadě je žádoucí, aby žák měl rodilé mluvčí jako komunikační partnery, tzn. že je důležité podpořit výměnné pobyty žáků a také krátkodobé či dlouhodobé projekty zaměřené na setkávání německých rodilých mluvčích s českými žáky. Interferenční chyby ve výslovnosti odbouráváme vědomým přístupem k rozdílům mezi jednotlivými jazyky. Nezaměřujeme se při tom pouze na segmentální rovinu, nýbrž věnujeme pozornost také suprasegmentálním jevům.

Výuka německého jazyka by neměla probíhat kontrárně k osvojování dalších cizích jazyků, ani k osvojování mateřského jazyka, nýbrž je vhodné využít znalosti jazyků, které žák ovládá, jejich podobnosti či rozdílnosti.

Literatura

- Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková a kol., *Výuka cizích jazyků* (s. 133–159). Praha: Grada.
- ČŠI. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách v roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-zak> [cit. 2020-08-02]
- DUDEN. *Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1990.
- Genzor, J. (2015). *Jazyky světa. Historie a současnost*. Brno: Lincea.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2012). Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch-Lernern. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 179-202. Dostupné z <http://convivium.edu.pl/assets/10-2012-grzeszczakowska.pdf> [cit. 2020-08-02]

- Hériard, P. (2019). Jazyková politika. In: *Europarl.eu* [online]. Dostupné z <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/142/taalbeleid> [cit. 2020-08-02]
- Hoffmann, L., Kameyama, S., Riedel, M., Şahiner, P., & Wulff, N. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Janíková, V. (2015). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber Verlag.
- Koeppel, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kovářová, A. (2003). *Úvod do fonetiky a fonologie němčiny*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Martínková, K. (2019). *Einfluss des Englischen auf die Aussprache des Deutschen am Beispiel von tschechischen Muttersprachlern in der Sekundarstufe I. (Diplomová práce)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-program-gymnazia> [cit. 2020-08-02]
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56005/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sorger, B., & Janíková, V. (Hrsg.). (2011). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun EU.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- Švamberská Šauerová, M. (2015). *Bilingvní výchova: přináší dětem jen výhody, nebo i rizika? Šance Dětem*. Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/bilingvni-vychova-prinasi-detem-jen-vyhody-nebo-i-rizika-163.html> [cit. 2020-08-02]

DRUHÁ ČÁST

Kritické aspekty čtenářství budoucích učitelů anglického jazyka: přístupy studentů k práci s literárním textem a četbě

Alice SUKDOLOVÁ, Kamila VRÁNKOVÁ

V rámci přípravy učitelů cizího jazyka, která je hlavní náplní bakalářského programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání a magisterského programu Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ, má četba a studium literatury v daném jazyce své nezastupitelné místo. Práce s anglickým literárním textem i s odbornou literaturou je zaměřena na formování aktivních čtenářů, spojujících kognitivní, sociální a motivační aspekty čtení. Jak vyplývá z dotazníkového šetření, budoucí učitelé vnímají význam propojení teoretického studia a sociální interakce, zvláště pokud jde o prostředí rodiny a školy. V souladu se závěry studie *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* je upevnění konkrétní znalosti či zkušenosti podporováno sdílením čtenářského zážitku a toto sdílení je motivováno citovým zaujetím. Učitel v tomto ohledu předává nejen informace, ale i svou zkušenost nadšeného čtenáře, ztotožňujícího se s teoretickou myšlenkou nebo vcitujícího se do prožitku spisovatele či básníka. Lze říci, že aktivní čtení posiluje schopnost působit na posluchače, přiblížit a předat myšlenky, jazykové konstrukce i etické hodnoty, což je v podstatě i základem klasické rétoriky (Grube, 1957). Mluvčí / učitel motivuje studenty nejen svou sečtělostí, ale hlavně osobním zájmem o dané téma a vytvářením prostoru pro osobní a citové zaujetí studentů.

Význam sdílených emocí v jazykové výuce zdůrazňuje například Jim Scrivener, který připomíná úlohu citově motivované paměti při osvojování jazyka (včetně jazyka mateřského) a odkazuje k důležité funkci literatury jako zdroji „překvapení“, „vzrušení“ a „dojetí“ (Scrivener, 2005). Podle Jeremy Harmera je základem motivace k četbě vzbuzení „touhy a očekávání“ ("desire and expectation"): zásadní je opět výběr textu, který studenta zaujme, ale také úloha učitele, který může podpořit kladný vztah studenta k textu tím, že jeho očekávání rozvíjí (Harmer, 1995). Harmer

zde mluví o přímé odpovědnosti učitele za zájem studenta. Penny Ur dále konkrétně zjednotlivé aspekty, vedoucí k efektivitě čtení v cizím jazyce: srozumitelný jazyk, přístupný obsah, přiměřená rychlost a plynulost četby, rozlišování významných a méně významných pasáží, práce s novými, dosud neznámými výrazy, předvídání, znalost kontextu, motivace, vědomí konkrétního cíle a smyslu četby, využití různých strategií u různých typů textu (Ur, 1996).

Četba primární literatury je od prvního roku studia nedílnou součástí struktury studia Učitelství anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. V úvodu do anglicky psané literatury se studenti bakalářského studia seznamují s texty významných autorů světové literatury a získávají vhled do porozumění a interpretace anglicky psaných textů. Kurzy anglické a americké literatury studentům postupně zprostředkovávají primární texty světových literatur v průřezu historických období a snaží se studentům poskytnout ucelený obraz literárního kánonu od nejstarších dob po současnost v tvorbě autorů 21. století.

Přístupy studentů k literárním textům a jejich četbě se stávají problematickým apsketem, protože předchozí zkušenost studentů s četbou literárních textů je minimální, studenti nevycházejí z pevného literárního zázemí ve škole ani v rodině, nemají zkušenost s návštěvou knihovny a mnozí jsou ochuzeni o základní čtenářský zážitek z jakékoli četby beletrie a primárních textů. Motivace k četbě a zaujatost čteným textem je individuální a v mnoha ohledech spíše nižší či zcela chybějící.

Dotazníkové šetření v oblasti problematiky zkoumání kritických míst v přístupech studentů VŠ k práci s literárním textem bylo zaměřeno na postoj studentů bakalářského studia oboru Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ a magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ k práci s literárním textem i s odbornou literaturou v angličtině, na vztah těchto studentů ke studiu literatury a na jejich čtenářskou zkušenost. Východiskem našeho zkoumání je všeobecný předpoklad, že studenti VŠ humanitně orientovaných studijních programů, podobně jako studenti středních škol a žáci ZŠ by se během studia a školní přípravy měli stát motivovanými čtenáři ve školním i domácím prostředí.

Motivaci studenta cizího jazyka k vlastní četbě lze ovlivnit mnoha faktory v rámci vzdělávacího procesu v podstatě od předškolního věku v kontextu školního a rodinného prostředí. Cílem tohoto vzdělávacího procesu je dynamické formování aktivního čtenáře, jež Bakerová, Aflerbach a Reinking (1995) označují termínem *engaged reader* (*zaujatý čtenář*). Autoři studie odpovídají na otázku, kdo je zaujatý a nadšený čtenář a jak motivovat žáky ke čtení. Jejich výzkum se zaměřuje na kognitivní procesy v průběhu čtení, při nichž se aktivuje motivační dimenze v procesu čtení. V tomto smyslu má učitel na 2. stupni ZŠ ve výuce jazyka a literatury

úlohu vyvolat zájem dítěte a motivovat začínající čtenáře v rámci výuky cizího jazyka mimo jiné tím, jak sestaví program pro čtení doporučené literatury v cizím jazyce (v našem případě je to angličtina). Tato cílená aktivita se ve své podstatě týká i vysokoškolských pedagogů, kteří na oboru cizí jazyk vyučují literární předměty, ať už práci s textem v cizím jazyce, nebo dějiny literatury v kontextu učení se cizímu jazyku.

V rámci školních projektů autoři studie zdůrazňují potřebu souvislého čtení (*sustained reading*), při němž má žák či student dostatečnou časovou dotaci a prostor vytvořit si osobní a citové zaujetí ke čtenému příběhu. Souvislé čtení v rámci delšího časového úseku nabývá pro čtenáře osobního významu, čtenář má možnost vcítit se do příběhu postavy, cítí s ní sympatie a částečně je do příběhu sám integrován. Tento proces, označovaný jako tzv. *affective reading*, zároveň naplňuje potřebu budování a rozvíjení širšího sociálního a kulturního kontextu v průběhu sociální interakce mezi čtenáři, kteří mají možnost během výuky při práci s literárním textem sdílet přečtené zážitky a vyjádřit míru svého citového zaujetí, které vznikalo v průběhu četby. Cílem podobného projektu je formovat čtenáře informovaného, zvědavého, bystrého a sečtělého (Baker, Aflerbach, & Reinking, 1995). Definice *zaujatého čtenáře* a jeho specifických kritérií lze v rámci našeho dotazníkového šetření využít v přípravě budoucích učitelů v podobné míře jako ve vlastní výuce cizích jazyků na nižších stupních škol.

Úkolem vysokoškolských pedagogů v pozici vedoucích seminářů literatury anglicky mluvících zemí obecně je na základě dotazníkového šetření vytvořit v rámci výuky motivační kontext rozvoje čtenářské zkušenosti s cílem kultivace mladého a dosud dospívajícího čtenáře. Literární semináře v tomto smyslu umožňují sdílení čtenářského zážitku a v procesu souvislého čtení (*sustained reading*) ideálně směřují k vytvoření čtenářské komunity, kdy učitel motivuje studenty k četbě a diskusi nad vybraným titulem.

Z pozice vedoucích seminářů zaměřených na literární analýzu anglicky psaných textů umělecké tvorby s využitím studijních pramenů v angličtině jsme jako kritické místo zvolili právě práci studentů s cizojazyčnou literaturou a jejich přístup k četbě zadaných i samostatně zvolených literárních textů. V rámci dotazníkového šetření budeme dále zkoumat dimenzi aktivního čtenáře primární cizojazyčné literatury, formování zaujatého čtenáře v rámci studijního oboru, čtenářskou motivaci studentů oborů směřujících k učitelství, jejich rodinné zázemí v oblasti četby a vybavenosti rodinné knihovny, a v neposlední řadě metody a principy sdílení studijních materiálů, které významně ovlivňují přístup studentů ke čtení literárních a odborných textů.

10.1 Dotazníkové šetření k problematice čtenářství: přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě

Dotazníkové šetření se zaměřilo na přístupy studentů k četbě v anglickém jazyce jako na kritické místo v problematice čtenářství s cílem posoudit, zda a jak obor pomáhá motivovat a rozvíjet zaujatého a nadšeného čtenáře. Studenti se vyjádřili k četbě beletrie i odborné literatury a pozitivně hodnotili zejména přínos anglického jazyka jako jednoho ze dvou studijních oborů pro druhý, nejazykový obor.

Cílem dotazníkového šetření bylo ověřit motivaci vysokoškolských studentů oboru Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání ke čtení, tj. jejich pozici zaujatých čtenářů (engaged readers) ve srovnání s posunem čtenářské motivace v průběhu magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Dotazníkové šetření si dále kladlo za cíl celkové mapování studijní situace a čtenářské zkušenosti vysokoškolských studentů, jejich vztah k četbě primární literatury a přístup k zpracování studijních materiálů v podobě literatury sekundární a odborné.

Vycházíme z předpokladu, že pokud má student dostatečné zázemí ve volbě knihoven, studoven a studijních materiálů včetně primární četby, jeho informovanost a čtenářská zkušenost je tímto zázemím posílena, a to motivuje studenta v oblasti vlastní četby, literatury a studia v obecné rovině.

V této souvislosti dalším zkoumaným aspektem dotazníkového šetření bylo vlastnictví studijních zdrojů a forma získávání studijních materiálů. Předpokládáme, že student ve studiu dosahuje vynikajících výsledků, pokud má neomezený a dlouhodobý přístup ke všem studijním materiálům. V případě studia cizího jazyka a cizojazyčné literatury by student na vysokoškolské úrovni ve svém studijním oboru měl v bakalářském studiu obsáhnout zadanou primární literaturu v originále, přičemž výchozím předpokladem je určitá znalost a kulturní povědomí studenta o světové literatuře v rámci předchozího studia na střední škole. Dále vycházíme z předpokladu, že student učitelství anglického jazyka volí studium cizího jazyka a literatury jako přípravu na své budoucí povolání, a je proto teoreticky zkušený čtenář, přičemž četba primární literatury (beletrie v originále či v překladu) je pro něj zdrojem osobního potěšení a citového zaujetí (*reading for pleasure*, Manuel & Brindley, 2012). Četba pro potěšení má podle zmíněných autorek významný vliv na rozvoj čtenářské zkušenosti dospívajících jedinců, nicméně je třeba počítat se zkušeností, že během studia na střední škole zájem o literaturu u dospívajících čtenářů klesá, neboť studenti se věnují dalším studijním povinnostem, mezi které četba beletrie pro potěšení nutně nemusí patřit.

Následujícím zkoumaným aspektem bylo zjistit čtenářské návyky studentů, stav jejich rodinného prostředí a čtenářského zázemí. Tyto faktory mohou významně ovlivnit utváření čtenářské zkušenosti, stejně jako potřeba vlastnictví knih, jejich nákup, možnost využití rodinné knihovny a potřeba diskuse nad knižními tituly s blízkými osobami, rodinou a přáteli. Zmiňované aspekty jako celek vytvářejí motivační kontext čtenářské zkušenosti dospívajícího jedince. Čtenářská motivace, ke které je student veden od raného dětství, je předpokladem dynamického duševního rozvoje a osobnosti dítěte. Rodinné zázemí v oblasti četby přináší výslednou kultivaci dospívajícího kritického čtenáře. Důležitost je v tomto směru příkládána propojení rodiny a školy nejmenších čtenářů, pro něž je čtenářský zážitek později v období dospívání základem uvědomování si vlastního duševního rozvoje prostřednictvím četby.

V dotazníkovém šetření jsme u studentů oboru Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání v porovnání s oborem Učitelství anglického jazyka dále zjišťovali poměrné zastoupení knih přečtených v cizím jazyce. Teoretický předpoklad, že student anglistiky přečte všechny zadané knihy v cizím jazyce, je nutno racionalizovat s ohledem na celkový zájem studentů o četbu beletrie. Na druhé straně je třeba zvážit možnost kultivace čtenáře ve věkové kategorii „young adult“, kam studenti bakalářského studia anglického jazyka, případně jiného cizího jazyka a jazyka mateřského, spadají.

Druhá část dotazníkového šetření se zaměřuje na praktickou a interpretační rovinu čtenářské zkušenosti studenta, na sebehodnocení studenta, a na zhodnocení vývoje čtenářské zkušenosti v průběhu bakalářského studia oboru anglický jazyk. Mezi dílčí cíle mimo jiné dále patří získání přehledu o studentské znalosti konkrétních titulů světové literatury, popřípadě povědomí o knižních titulech prostřednictvím filmového zpracování, která mohou být motivací k další četbě.

10.2 Výsledky dotazníkového šetření problematiky čtenářství – přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě

Výsledky výzkumu (viz tabulky 10.2–10.11)

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 63 studentů bakalářského studia PF JU uvedeného oboru Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, a dále 39 studentů magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Věk studentů bakalářského studia se pohyboval v rozmezí 19–23 let, u studentů navazujícího

mgr. studia pak v rozmezí 23–28 let. Většina respondentů studuje angličtinu od 3. třídy ZŠ, dotazníkové šetření si proto nekladlo za cíl zohledňovat počet let studia angličtiny u jednotlivých respondentů. Dotazníkové šetření proběhlo v rámci všech studijních kombinací bakalářských a magisterských oborů na katedře anglického jazyka PF JU.

Tabulka 10.1: Základní údaje o výběrovém souboru zaměřeného na problematiku čtenářství – přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě

Pohlaví		Pregraduální studium		Věk		
Ženy	Muži	Bc.	NMgr.	Mod	Med	SD
66	36	63	39	22	23	1,5

Tabulka 10.2: Přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě

Přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě	
Dostupnost literatury	Návštěvnost knihoven
	Vlastnictví zdrojů
Čtenářské návyky	Sdílení studijních materiálů
	Rodinné zázemí
	Frekvence četby
Podíl knih přečtených v cizím jazyce	
Čtenářská motivace	
Vývoj čtenářské zkušenosti	

10.2.1 Dostupnost literatury

V rámci kategorie dostupnosti studijní literatury primární i odborné jsme v dotazníkovém šetření zkoumali dvě podkategorie. V podkategorii návštěvnosti knihoven jsme se zaměřili na typy knihoven v rámci regionu (Akademická knihovna, Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích), a zároveň jsme se studentů dotazovali na jejich návštěvnost knihovny v místě bydliště. V kategorii vlastnictví zdrojů jsme se pokusili postihnout rozdíly v přístupu k četbě v případě vlastnictví tištěné knihy, kterou si student koupí podle vlastních kritérií výběru, a v případě sdílení elektronických materiálů ke studiu primárních i sekundárních pramenů.

Návštěvnost knihoven

V rozporu s výchozím předpokladem, že studovna a knihovna poskytuje studentům v průběhu získávání vysokoškolského vzdělání určité zázemí a oporu ve studiu, studenti (s odkazem na elektronické a internetové zdroje) odpovídají zamítavě na návštěvu knihoven obecně. „Nikdy jsem tam nebyl“, „nevím, kde je“, „nepotřebuji tam chodit“, „není důvod“, „využívám online zdroje“ jsou nejčastější odpovědi na otázku zkoumající frekvenci návštěv knihovny v místě studia, respektive Jihočeské vědecké knihovny v Českých Budějovicích. Je pochopitelné, že studenti zřídka navštěvují knihovny v místě svého bydliště, pokud knihovna nenabízí dostatečný výběr knižních titulů nebo není v dosažitelné vzdálenosti. Nicméně ani v odpovědích týkajících se návštěvnosti Akademické knihovny a studovny JU (dále AK) v univerzitním kampusu není výjimkou odmítavá reakce studentů především bakalářských oborů. V nejčastější odpovědi AK studenti navštěvují „zřídka“ (27 odpovědí, tj. 43 % dotázaných), odpověď „vůbec ne“ se objevuje v deseti případech u studentů bakalářského studia (16 %), a u šesti studentů magisterského oboru Učitelství anglického jazyka (15 %). Jak uvádí jeden ze studentů bakalářského oboru, knihovnu „nepotřebuji, učím se doma“. Názor a přesvědčení studentů, že v rámci vysokoškolského studia není nutné navštěvovat knihovnu, jsou poměrně překvapivé, a proto z výzkumu tohoto kritického místa ve výuce cizích jazyků na VŠ vyplývá potřeba uskutečnit cílenou návštěvu Vědecké či Akademické knihovny s cílem informovat studenty o možnostech a výhodách využití knihoven a studoven. Z níže uvedené tabulky je zřejmé, že situace v bakalářském oboru Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání je velmi podobná výsledkům dotazníkového šetření v navazujícím magisterském oboru Učitelství anglického jazyka. Šetření tedy potvrdilo nutnost mapování kritického místa přístupů studentů k četbě v souvislosti s návštěvností knihoven v místě studia na Pedagogické fakultě nejen v počáteční fázi bakalářského studia, ale i v průběhu navazujícího magisterského programu učitelství.

Tabulka 10.3: Návštěvnost Akademické knihovny (AK)

Návštěvnost AK					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
velmi často	8	12,70	velmi často	5	12,82
docela často	18	28,57	docela často	12	30,77
zřídka	27	42,86	zřídka	16	41,03
vůbec ne	10	15,87	vůbec ne	6	15,38
součet	63		součet	39	

Vlastnictví zdrojů

V rámci dotazníkového šetření jsme jako podkategorii dostupnosti literatury zkoumali možnosti přístupu studentů k primárním i sekundárním zdrojům prostřednictvím vlastnictví zdrojů. Vycházíme-li z hodnocení předchozí podkategorie návštěvnosti knihoven, mělo by z dotazníkového šetření dále vyplývat, že studenti, pokud nenavštěvují knihovny, si knihy spíše kupují a jejich zájem o literaturu přímo souvisí s vlastnictvím zakoupené knihy a s citovým vztahem, který je student prostřednictvím četby vlastní knihy schopen navázat. Z následující tabulky a grafu vyplývá, že počet studentů, kteří si knihu vypůjčí v knihovně docela často (22 studentů, tj. 34 % v bakalářském studiu), je velmi podobný počtu studentů, kteří si knihy půjčují zřídka (24 studentů, tj. 38 %). Srovnatelné výsledky byly zjištěny opět v magisterském navazujícím oboru Učitelství anglického jazyka. Knihovnu za účelem vypůjčení knihy tedy využívá zhruba polovina všech studentů zkoumaných oborů. Jako kritické místo se v oblasti dostupnosti literatury nicméně jeví i podkategorie nákupu knih. Velmi často, případně docela často si knihu pro vlastní potřebu koupí 33 respondentů bakalářů (52 %), ovšem pouze 17 studentů navazujícího studia (43 %), což po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření potvrzuje nutnost přistupovat k dostupnosti zdrojů u studentů v bakalářském i v magisterském oboru jako ke kritickému místu. Do jisté míry lze pochopit skutečnost, že studenti si knihy zřídka kupují (26, tj. 41 % bakalářů a 19, tj. 48 % magistrů v oboru Učitelství AJ), nicméně návštěva knihovny za účelem zapůjčení knihy se nejeví jako příliš finančně náročná a nákup knih by v rámci eliminace kritického místa v přístupu studentů k četbě částečně kompenzovala.

Tabulka 10.4: Půjčování knih v knihovně

Knihy si půjčují v knihovně					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
velmi často	14	22,22	velmi často	12	33,33
docela často	22	34,92	docela často	10	27,78
zřídka	24	38,10	zřídka	12	33,33
vůbec ne	3	4,76	vůbec ne	2	5,56
součet	63		součet	36	

Tabulka 10.5: Nákup knih

Knihy si kupuji					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
velmi často	19	30,16	velmi často	5	12,82
docela často	14	22,22	docela často	12	30,77
zřídka	26	41,27	zřídka	19	48,72
vůbec ne	4	6,35	vůbec ne	3	7,69
součet	63		součet	39	

10.2.2 Čtenářské návyky

Kategorie Čtenářské návyky v rámci dotazníkového šetření dále zkoumala sdílení studijních materiálů, mezi něž ve studiu cizích jazyků patří i primární literatura zadaná k vlastní četbě. V přístupech studentů k četbě literárních textů se jako nutná oblast zkoumání jednoznačně jeví podkategorie rodinné zázemí studenta a jeho možnost čerpat studijní prameny z oblasti primární četby z rodinné, případně vlastní knihovny v domácím prostředí. Třetím problematickým aspektem v této zkoumané kategorii je frekvence četby primárních zdrojů, respektive zkoumaný údaj, kolik času studenti četbě věnují týdně, případně měsíčně, přičemž ideální předpoklad je v přípravě studenta denní čtenářská zkušenost.

Tabulka 10.6: Sdílení studijních materiálů

Sdílení materiálů					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
tištěné	4	5,97	tištěné	0	0,00
okopírované	3	4,48	okopírované	0	0,00
naskenované	3	4,48	naskenované	3	7,69
elektronicky	55	82,09	elektronicky	36	92,31
vůbec ne	2	2,99	vůbec ne	0	0,00
součet	67		součet	39	

Tabulka 10.7: Čtenářské zázemí studenta

Vyžití rodinné knihovny					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
velmi často	13	20,63	velmi často	15	38,46
docela často	24	38,10	docela často	8	20,51
zřídka	21	33,33	zřídka	13	33,33
vůbec ne	4	6,35	vůbec ne	3	7,69
nehodnotitelné	1	1,59	nehodnotitelné	0	0,00
součet	63		součet	39	

Tabulka 10.8: Frekvence četby

Primární četba – frekvence					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
denně	4	6,35	denně	0	0,00
3–5krát týdně	27	42,86	3–5krát týdně	17	45,95
jednou za týden	22	34,92	jednou za týden	12	32,43
jednou za měsíc	7	11,11	jednou za měsíc	5	13,51
velmi málo	3	4,76	velmi málo	3	8,11
součet	63		součet	37	

Z uvedené tabulky 10.6 – Sdílení studijních materiálů – jednoznačně vyplývá, že převážná většina (55 studentů bakalářů, tj. 82 % a 36 studentů magisterského studia, tj. 92 %) studijní materiály sdílí výhradně v elektronické podobě. Rodinné zázemí v četbě primární literatury související s dalším vzděláváním studentů bakalářského i magisterského oboru Učitelství nacházejí studenti v domácím prostředí zhruba v polovině případů. Často nebo velmi často využívá ve volbě primární literatury domácí nebo rodinnou knihovnu celkem 37 studentů bakalářského oboru (58 %) a 23 studentů magisterského oboru (59 %). Kritickým místem tedy v přístupu studentů k četbě zůstává oblast rodinného zázemí téměř pro polovinu studentů, kteří se účastnili dotazníkového šetření. V případě 39 % studentů (25 studentů) bakalářů, respektive 40 % (16 studentů) magistrů chybí v tomto směru dostatečné rodinné zázemí a případné čtenářské vzory. S touto skutečností souvisí i frekvence čtení primárních zdrojů, kdy třetina studentů napříč ročníky bakalářského i magisterského oboru čte primární literaturu pouze jednou týdně (22 studentů bakalářů,

tj. 35 % a 12 studentů magistrů, tj. 32 %), Oproti tomu intenzivní četbě primární literatury se během týdne 3–5krát věnuje 27 studentů bakalářů (43 %) a 17 studentů magistrů (46 %), což v přístupu k četbě studenta cizího jazyka jako humanitního oboru, který vyžaduje systematickou přípravu na literární semináře, představuje další kritické místo uvedeného oboru.

10.2.3 Čtení v cizím jazyce

Jak bylo zjištěno prostřednictvím dotazníkového šetření, přečtou studenti bakalářského oboru AJ pouze necelou polovinu zadaných nebo samostatně zvolených titulů v originále (21 studentů, tj. 46 %) a přestože v průběhu studia magisterského lze předpokládat určitý posun a vývoj čtenářské zkušenosti studenta, v rámci magisterského studia se celková situace v přístupu čtení knih v cizím jazyce nemění. (Polovinu zadaných knih přečte v angličtině 16 studentů magistrů, tj. 45 %.). Shodného výsledku v dotazníkovém šetření dosáhli studenti bakaláři i magistři i v případě čtení všech knih primární literatury v originále (9, respektive 7 studentů obou oborů, tj. 20 %). Určité zlepšení situace v oblasti tohoto kritického místa v přístupu studentů k četbě primární literatury bylo na základě zjištěných výsledků dosaženo v nulovém výsledku v položce, kdy by student nepřečetl žádnou knihu v anglickém jazyce v průběhu magisterského studia.

Tabulka 10.9: Knihy přečtené v cizím jazyce

Knihy přečtené v cizím jazyce (angličtina)					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
všechny zadané knihy	9	20,00	všechny zadané knihy	7	20,00
polovinu zadaných knih	21	46,67	polovinu zadaných knih	16	45,71
třetinu zadaných knih	9	20,00	třetinu zadaných knih	9	25,71
minimum knih	5	11,11	minimum knih	3	8,57
žádnou knihu	1	2,22	žádnou knihu	0	0,00
součet	45		součet	35	

10.2.4 Motivace v přístupech k četbě primární literatury

V kategorii motivace v přístupech k četbě primární literatury mohli studenti v dotazníkovém šetření volit více odpovědí na otázku, co je motivuje k četbě v rámci bakalářského a magisterského studia učitelství angličtiny. Cílem této

části zkoumané kategorie kritického místa bylo zjistit, jakou hodnotu vytváří četba beletrie v angličtině v přístupu studentů ke zvolenému oboru a jak se její jednotlivé položky proměňují v průběhu studia, především v posunu z bakalářského do magisterského studia učitelství AJ. Motivací k četbě primární literatury je pro studenty bakalářského i magisterského studia nejčastěji čtenářský zážitek (41 studentů bakalářů, tj. 32 %, a 30 studentů magisterského oboru, tj. 29 %), nicméně studenti magisterského studia prokázali schopnost porozumění v přístupu k četbě v angličtině a v porovnání se studenty bakaláři ve větší míře sledují rozvoj vlastních jazykových znalostí (30 studentů, tj. 29 %). Motivačním aspektem se v průběhu magisterského studia stává vlastní intelektuální rozvoj studentů (26 studentů, tj. 25 %), studenti bakalářského studia oproti tomu jako druhou nejčastější motivaci ke čtení uvádějí úspěch ve studiu (27 studentů, tj. 21 %). Pozitivní skutečností v přístupu k četbě zůstává motivace studentů číst knihy v cizím jazyce, která převažuje u studentů závěrečného ročníku bakalářského studia (30 studentů, tj. 23 % odpovědí).

Tabulka 10.10: Čtenářská motivace

Motivace ke čtení					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
úspěch ve studiu	27	21,09	úspěch ve studiu	13	12,62
čtenářský zážitek	41	32,03	čtenářský zážitek	30	29,13
duševní rozvoj	28	21,88	duševní rozvoj	26	25,24
jazykové znalosti	30	23,44	jazykové znalosti	30	29,13
jiné	2	1,56	jiné	4	3,88
součet	128		součet	103	

10.2.5 Vývoj čtenářské zkušenosti během studia

Na základě otevřené doplňující otázky dotazníkového šetření se studenti vyjadřovali k vlastnímu rozvoji v oblasti četby v angličtině, případně k posunu čtenářské zkušenosti v průběhu studia. Z dotazníkového šetření lze výběrem z komentářů studentů reflektovat převládající pozitivní sebehodnocení studentů, kteří si uvědomují důležitost primární četby v cizím jazyce v rámci bakalářského, a především magisterského studia.

Jako pozitivní zkušenost získanou během studia studenti bakalářského oboru anglický jazyk uvádějí zlepšení schopnosti interpretace vybraných literárních děl

a schopnost dílům porozumět. Mezi nejčastější pozitivní aspekt studentského sebehodnocení patří rozvoj a rozšíření slovní zásoby v cizím jazyce: „Čtení mi výrazně pomáhá ke zlepšení vyjadřování a rozšiřování užitečných frází v cizím jazyce.“

Studenti anglického jazyka podle vlastních tvrzení častěji vybírají originály knižních titulů v angličtině, nicméně hůře hledají čas na jinou než zadanou četbu. Někteří chápou četbu v anglickém originále jako výzvu „nebát se otevřít anglickou knihu, hledat skryté významy a spojitosti“ a celkově v rámci studia na pedagogické fakultě konstatují svůj větší zájem o světové autory, přečtení „více knih v angličtině“, případně, jak v kontextu vysokoškolského studia pragmaticky a výstižně uvádějí, „naučil jsem se číst“. Zájem o literaturu v souvislosti se studiem angličtiny vystihuje výrok „čtení cizojazyčných knih mne stále více přitahuje“.

Studenti humanitně orientovaných oborů učitelství mají k literatuře vztah překvapivě rozkolísaný. Studující kombinace humanitních a přírodních věd v bakalářském studiu uvádí že „od fantasy příběhů jsem začala číst klasickou beletrii (Havlíček, Čapek)“. Není naopak výjimkou, že studenti humanitních oborů učitelství mají poměrně nevyrovnaný vztah k četbě beletrie: „Počátky byly poutavé, ale množství povinných titulů mne odradilo (zejména na oboru čj), nakonec jsem přestala číst úplně.“ Potřebu autorit a povinných titulů zadané četby dokládá názor reflektující spíše negativní čtenářskou zkušenost: „Nikam jsem se moc neposunula, ale když mne okolnosti donutily, byla jsem ráda a čtení mne bavilo.“

Bintz (1993), Cope (1997) a Alvermann (2001) shodně tvrdí, že nucené a náročné čtení má na čtenáře zcela opačný efekt než proces, v němž se postupně utváří koncepce zaujatého čtenáře. Nutit dětského čtenáře k četbě textů nepřiměřeně obtížných a nezajímavých snižuje šance motivovat žáky a vychovávat přiměřeně dospívajícího čtenáře (Bintz, 1993). U studentů následně vzniká pocit pochybování o vlastních schopnostech a čtenářské kompetenci (Cope, 1997). Autoři studií se shodují v názoru, že pokles čtenářského zájmu je přímým důsledkem skutečnosti, že škola a jednotliví učitelé požadují po žácích nepřiměřeně obtížnou četbu a nedokáže studenty zaujmout obsahem zadané četby. Učitelé zároveň dětem neposkytují přiměřenou podporu v posílení čtenářské zkušenosti žáka.

Dotazníkové šetření v tomto směru zkoumalo potenciál dětské literatury ve výuce a její přesah k fantastické literatuře, kterou studenti v rámci všeobecného kulturního povědomí znají z filmových a divadelních adaptací a dalších literárních zpracování (např. komiksová literatura). Výsledky dotazníkového šetření potvrzují (viz tabulka 10.11), že studenti neztrácejí zájem o čtení obecně, nicméně z principu odmítají

číst tituly povinné a školou vyžadované, četbu, kterou jim zadal učitel, případně doporučenou literaturu včetně učebnic (Bintz, 1993).

Tabulka 10.11: Oblasti čtenářského zájmu

Oblast zájmu v angloamerické literatuře					
Bakalářské studium			Magisterské studium		
	počet	%		počet	%
gotická literatura	10	3,61	gotická literatura	14	9,52
horor	27	9,75	horor	12	8,16
fantasy	43	15,52	fantasy	25	17,01
Sci-fi	29	10,47	Sci-fi	10	6,80
love story	27	9,75	love story	13	8,84
detektivní žánr	35	12,64	detektivní žánr	18	12,24
dobrodružství	41	14,80	dobrodružství	17	11,56
ekologie	4	1,44	ekologie	5	3,40
pop kultura	6	2,17	pop kultura	3	2,04
komiks	21	7,58	komiks	10	6,80
scénář	7	2,53	scénář	3	2,04
pohádka	23	8,30	pohádka	17	11,56
jiné	4	1,44	jiné	0	0,00
součet	277		součet	147	

Vycházíme-li z předpokladu, že každý žák nebo student se může stát dobrým čtenářem, pokud pro sebe objeví „tu správnou“ knihu („the right book“, Bintz, 1993), dojdeme k závěru, že čtení primární literatury musí být pro studenta smysluplné a závisí na jeho motivaci. Žák či student se k četbě musí vnitřně rozhodnout a musí mít důvod knihu přečíst. Výsledkem je pak zaujatý čtenář, jehož osobnostní rozvoj četba knihy dokáže nějakým způsobem ovlivnit.

10.3 Závěrem k problematice čtenářství budoucích učitelů anglického jazyka

Výsledky dotazníkového šetření potvrzují předpoklad, že převažujícím zájmem studentů je oblast populární a fantastické literatury, což se odráží i v oblíbenosti volitelných seminářů, zaměřených na literaturu pro mládež, fantasy a science fiction.

V tomto směru je tedy úspěšně naplňován i cíl vzdělávacího procesu, formování aktivního a nadšeného čtenáře (Bakerová, Afflerbach, Reinking, 1995), což je důležité vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o výchovu budoucích učitelů, kteří budou k četbě dále motivovat své žáky. Jak zdůrazňuje Christine Nuttallová, čtenáře ke čtení nejlépe inspiruje sám čtenář (Nuttall, 2005).

Problematika přístupu studentů k práci s literárním textem nabízí řešení v propojení volitelných seminářů (například Vybrané kapitoly z anglické a americké literatury či Literární proseminář pro přípravu na DP) a povinných kurzů anglické a americké literatury. Povinné a volitelné semináře je třeba propojit tak, aby se pozornost soustředila na autory, kteří studenty zaujmou, a na texty, které budou moci využít i v praktické výuce anglického jazyka. Studenty je třeba dále povzbudit k většímu zájmu o poezii, která podporuje cit pro jazyk, paměť i tvořivost. Jak připomíná J. Scrivener, poezie představuje konkrétní myšlenky a pocity v nových a poutavých kontextech a může se stát významnou motivací i pomocí při studiu a osvojování jazyka (Scrivener, 2005).

Z dotazníku vyplývá také potřeba větší motivace pro návštěvu knihoven, což může přispět i k lepší dostupnosti originálních anglických textů v oblasti primární i sekundární literatury. Zejména je třeba studenty více seznámit s nabídkou mezinárodní meziknihovnické služby, a to nejen v rámci studia k diplomové práci, ale i k posílení výše zmíněné integrace kognitivní, sociální a motivační dimenze práce s originálními anglickými texty (Bakerová, Afflerbach, Reinking, 1995).

Závěrem lze říci, že dotazníkové šetření vneslo do problematiky zkoumání jednotlivých aspektů čtenářství cenné podněty pro podporu aktivního čtení studentů i sdílení jejich čtenářské zkušenosti v rámci oboru učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díky anonymitě šetření se studenti vyjadřovali otevřeně a podrobně jak k vlastnímu postoji ke čtení, tak i k otázce, jak vnímají přínos studia pro svůj zájem o literaturu. V tomto ohledu je příznivou zprávou, že většina studentů bakalářského i magisterského studia má ke čtení kladný vztah, což se projevuje v množství odkazů k oblíbeným knihám i v celkově pozitivním hodnocení studia na katedře anglistiky. Tento přístup bude dále rozvíjen, a to jak častějším zařazením oblíbených autorů a žánrů do výuky literatury, tak i hledáním nových způsobů, jak přiblížit poutavěji literaturu klasickou i těm studentům, kteří upřednostňují populární beletrii.

Dále je třeba pracovat s výše zmíněným zjištěním ohledně malé a spíše výjimečné návštěvnosti knihoven. Seznámení s možnostmi, které knihovny nabízejí, bude tedy včleněno do programu literárních seminářů. Celkově je dotazníkové šetření velmi

přínosné pro další rozvíjení spolupráce mezi studenty a učiteli, i studenty navzájem, v rámci konkrétních předmětů bakalářského i magisterského studia.

Literatura

- Alvermann, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking Back to see ahead. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 679–690.
- Baker, L. Afflerbach, P., Reinking, D. (1995). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. London: Routledge.
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: some insights and implications. *Journal of Reading*, 36(8), 604–615.
- Cope, J. (1997). Beyond voices of readers: Students on school's effects on reading. *English Journal*, 86(3), 18–23.
- Grube, G.M.A. (1957). *Longinus. On Great Writing (On the Sublime)*. New York: The Liberal Arts Press.
- Harmer, J. (1995). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Manuel, J., & Brindley, S. (2012). *Teenagers and Reading: Literary Heritages, Cultural Contexts and Contemporary Reading Practices*. AATE Interface Series. Cambridge: Wakefield Press.
- Manuel, J. (2003). *Effective strategies to address the needs of adolescents 13+ experiencing difficulties with reading: A review of the literature*. The University of Sydney. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/309195285_Effective_strategies_to_address_the_needs_of_adolescents_13_experiencing_difficulties_with_reading_A_review_of_the_literature
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Macmillan.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. London: Macmillan.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Čtenářské dovednosti v německém jazyce jako kritické místo ve vzdělávání budoucích učitelů němčiny

Jana KUSOVÁ, Zdeněk PECKA

Kvalitní výuka cizích jazyků je velmi komplexní proces, který klade na vyučující vysoké nároky. Těmto nárokům musí být přizpůsobeno i vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků, v našem případě budoucích učitelů němčiny. Tato studie prezentuje výsledky dotazníkového šetření, jež bylo v AR 2019/2020 provedeno mezi studenty, kteří se na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích připravují na profesi učitele němčiny, a zabývá se tím, do jaké míry a jakým způsobem studenti čtou odborné (sekundární) a primární zdroje v němčině. Šetření se také soustředí na to, co je pro studenty obtížné a jak případné problémy při čtení textů v originále řeší. Cílem bylo rovněž zjistit, s jakými slovníky, databázemi či jinými podpůrnými prostředky a postupy při četbě v cizím jazyce pracují. Výsledky tohoto dotazníkového šetření budou využity pro zkvalitnění výuky, a sice jako impulz pro případné přizpůsobení obsahu a forem výuky v jednotlivých předmětech kurikula, pro inovace v oblasti výukových strategií a přípravu nových studijních materiálů, které podpoří studenty při zlepšování jejich čtenářské gramotnosti v cizím jazyce, neboť čtení s porozuměním je v pregraduálním i následném celoživotním vzdělávání učitele cizího jazyka velmi důležité.

Ve srovnání s výukou vzdělávacích předmětů v mateřštině je výuka cizích jazyků odlišná a budoucí učitel, v našem případě němčiny, na ni musí být během svého studia průběžně připravován. Specifika této profese shrnuje do dvou základních a pro předkládané výzkumné sondy relevantních oblastí *Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019).³⁸

První z těchto oblastí je vymezena „podstatou a povahou vyučovacího předmětu cizí jazyk, charakteristikou jeho obsahu samotného, přičemž je zde zahrnut jak vztah jazyk – řeč – komunikační kompetence – interkulturní komunikační kompetence,

³⁸ Dále pouze *Rámcem*.

tak i kulturně společenské a politické souvislosti vymezení obsahu“ (Rámec, 2019, s. 7). V této definici se odráží velká šíře dovedností a znalostí, jimiž musí učitel cizího jazyka disponovat a na něž musí být zaměřeno jeho pregraduální vzdělávání. Studium připravující učitele německého jazyka je proto nesmírně pestré a vyžaduje i odpovídající skladbu kurikula. *Rámec* (2019, s. 8) vyjmenovává všeobecný rozsah znalostí učitele, pro učitele cizích jazyků pak blíže definuje dva nejdůležitější body, a sice znalost vyučovacího oboru a didaktickou znalost oboru. V rámci znalostí vyučovacího oboru by měl učitel ovládat cizí jazyk na úrovni minimálně C1 podle SERRJ. Studenti musí kromě jazyka samotného zvládnout i odbornou složku studia germanistiky, která je v *Rámci* (2019, s. 8) společně s jazykem samotným chápána jako „profesní znalostní základna učitele cizího jazyka“. Tato odborná složka zahrnuje kromě jazyka na úrovni C1 podle SERRJ obsahově celou šíři lingvistických a literárních věd, dějiny a sociokulturní přehled o německy mluvících zemích. Důležitá je při tom aktivní a kreativní aplikace těchto odborných znalostí ve vlastní profesní praxi, která je podmíněna kritickým myšlením a vysokou mírou sociálních a interkulturních kompetencí (*Rámec*, 2019, s. 8). Didaktickou znalost oboru pak studenti získávají zpravidla ve vyšších ročnících. Cílem je naučit se „zprostředkovat cizí jazyk konkrétním žákům s ohledem na kontext vyučování“, orientovat se v problematice osvojování si cizího jazyka a vnímat pestrost „přístupů, strategií, technik, metod a didaktických prostředků vhodných pro výuku cizího jazyka“ (*Rámec*, 2019, s. 8). Studenti přitom čerpají z již dříve získaných jazykových a odborných germanistických znalostí, ale i z osvojených znalostí a dovedností pedagogicko-psychologického základu studia.

Druhá oblast definovaná *Rámcem* je pro předkládané dotazníkové šetření ještě důležitější a vztahuje se „k unikátní funkci jazyka jako cíle, obsahu i prostředku výuky“ (*Rámec*, 2019, s. 7).³⁹ Především skutečnost, že cizí jazyk sám je prostředkem výuky, staví učitele před velkou výzvou při výuce němčiny na všech úrovních definovaných SERRJ, ať už se jedná o obtížné zprostředkování obsahu v cizím jazyce na začátečnické úrovni, kdy žákům chybí dostatečné řečové dovednosti i jazykové prostředky, či např. o zařazování odborného jazyka na vyšších úrovních výuky.

Role učitele cizího jazyka je tedy velmi specifická a spočívá mimo jiné v úspěšné synergii výše uvedených dvou oblastí – tedy šíře obsahu a trojí funkce cizího jazyka ve vzdělávacím procesu. Především to, že cizí jazyk se stává prostředkem výuky konkrétního obsahu a současně jejím cílem, zásadně odlišuje výuku cizích jazyků od výuky ostatních vzdělávacích předmětů, pro něž je jazykem vzdělávání mateřština (*Rámec*, 2019, s. 4–7).

³⁹ Pro odborný jazyk srov. též podkapitulu *Funktion der Sprache im Fachunterricht* in Michalak a kol. (2015, s. 13–22).

11.1 Příprava budoucích učitelů němčiny na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Úroveň cizího jazyka, která je očekávatelná při příchodu budoucích adeptů a adeptek učitelství němčiny na vysokou školu, odpovídá úrovni B1 dle SERRJ.⁴⁰ Na globálně pojaté stupnici v SERRJ je mluvčí s úrovní B1 definován jako „samostatný uživatel“, který „[r]ozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány“ (Council of Europe, 2002, s. 24). Z výše uvedené definice tedy vyplývá, že se nově příšedší studenti jsou schopni domluvit v situacích, se kterými se mohou setkat v každodenním životě. Pro studium odborných zdrojů, s nimiž se studenti setkávají během studia na univerzitě a které je předmětem zde prezentovaných výzkumných sond, tedy na počátku studia zpravidla nedisponují dostatečnými řečovými dovednostmi, ani jazykovými prostředky.⁴¹

11.1.1 Jazyk, text, (sociální) kontext

Výuka na katedře germanistiky probíhá od počátku v maximální míře v němčině, čímž jsou studenti kromě standardního stresu spojeného s přechodem na terciární stupeň vzdělávání (změna sociálního prostředí či bydliště, razantní změna výukových paradigmat, administrativní zátěž apod.) vystaveni v germanistické části

⁴⁰ Zde je ale zapotřebí podotknout, že vstupní úroveň studentů je zpravidla velmi rozdílná a může být výrazně vyšší či nižší. Rozdílná vstupní úroveň je především odrazem stavu výuky cizích jazyků na ZŠ a SŠ, kde je jako první cizí jazyk jednoznačně preferována angličtina a němčina je až jazykem dalším. Jak již bylo uvedeno v kapitole 8 a 9, definuje *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia pro Cizí jazyk* výstupní úroveň B2, pro *Další cizí jazyk* pak B1, pro střední odborné vzdělávání je úroveň znalostí cizího jazyka nižší a přizpůsobena obsahu vzdělávání (zpravidla B1 pro první cizí jazyk a A2 pro další cizí jazyk na obchodní akademii či dalších relevantních středních školách, jejichž studenti se k bakalářskému studiu němčiny případně hlásí (srov. jednotlivé RVP, které jsou dostupné na stránkách *Národního ústavu pro vzdělávání*). K maturitě srov. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016. Německý jazyk a Maturita. Cizí jazyk zveřejněné na stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání*.

⁴¹ Srov. Michalak a kol. (2015, s. 10), kde jsou sice cílovou skupinou žáci nižšího věku, principiálně ale popisovaná situace platí i pro začínající studenty VŠ, pro které němčina není mateřským jazykem: „Pro úspěšné učení nepostačuje v žádném oboru kompetence žáků komunikovat v běžném každodenním jazyce, neboť v průběhu školní docházky klade jazyk vzdělávání na žáky a žákyně stále vyšší požadavky [. . .]“. Problematikou jazyka každodenní komunikace, odborného a akademického jazyka se zabývají také Stranovská a Hodáková (2013, s. 24–25).

svého studia dalšímu stresu, a sice změně vyučovacího jazyka. Volba němčiny jako jazyka vzdělávání je na katedře germanistiky zcela přirozená. Za posledních několik desetiletí výrazně klesl počet hodin, kterými katedra germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pro svou výuku disponuje (Vít, 2020, s. 77–81). Již ukončené, stávající i nové studijní programy tedy musely a musí být navrhovány tak, aby zefektivnily výuku jazyka i odborných disciplín a maximalizovaly počet vyučovacích jednotek, během kterých jsou studenti s němčinou aktivně v kontaktu.

Dalším významným důvodem pro volbu němčiny jako jazyka vzdělávání jsou rodilí mluvčí, kteří vždy tvoří nedílnou součást katedry a pro něž je výuka v němčině samozřejmostí. Zcela zásadní vliv na volbu němčiny má také skutečnost, že studenti jsou od počátku svého studia připravováni na případný zahraniční studijní pobyt v některé z německy mluvících zemí. Již absolvovaná výuka praktických i odborných předmětů v němčině, schopnost (a ochota) recepce primárních a sekundárních zdrojů v původním jazyce a přiměřená sebedůvěra, že tuto náročnou kognitivní činnost zvládnou, zvyšuje pravděpodobnost, že studenti vycestují na studijní pobyt do některé z německy mluvících zemí, získají zde pro výuku cizích jazyků tolik potřebné jazykové znalosti a interkulturní kompetence, seznámí se s jinými přístupy k výuce či naváží osobní kontakty. Úspěšné zvládnutí zahraničního pobytu přispívá kromě jazykových a interkulturních benefitů k osobnostnímu rozvoji a může se pro studenty stát významným aktivizačním mezníkem v jejich dalším osobním i profesním životě.⁴²

Německé texty, se kterými se studenti během svého studia setkávají a jejichž recepce je předmětem dotazníkových šetření prezentovaných v této studii, jsou – stejně jako studium samotné – velmi rozmanité. Katedra germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity aktuálně (2020) přechází na nově akreditované studijní obory v bakalářském a v blízké budoucnosti i v magisterském studiu. I přes výraznou inovaci bakalářského a magisterského studijního programu co do obsahu i formy zůstávají základní kameny kurikula zachovány. Jak již bylo s odkazem na *Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019) uvedeno, jedná se o předměty, které garantují nabytí jazykových znalostí na úrovni C1 dle SERRJ, odborných germanistických znalostí (lingvistika, literatura, dějiny, kulturně společenský přehled) a didaktiky němčiny jako cizího jazyka (vzhledem k aktuální situaci na českých školách s dodatkem „po angličtině“).

Tomu odpovídají i textové typy a druhy, které vstupují do výuky a s nimiž se studenti musí vypořádat. Strukturujeme-li obvyklé předměty kurikula, získáme jejich základní přehled a charakteristiku:

⁴² Ke znalostem němčiny zahraničních studentů v Německu srov. např. Chen (2019).

1. Základem pro zdokonalování řečových dovedností a rozvíjení jazykových prostředků studentů je blok praktických jazykových cvičení. Výuka probíhá podle učebnicového souboru *Sicher! Kursbuch Deutsch als Fremdsprache* (vydavatelství Hueber) a během celého studia na bakalářském a magisterském stupni zahrnuje v novém studijním programu jazykové úrovně B1+ až C1. Tento předmět je vyučován v tandemu českým vyučujícím a rodilým mluvčím, v některých semestrech přebírají výuku pouze rodilí mluvčí.

Obecně se studenti v učebnicích či učebnicových souborech setkávají s texty, které vychází ze standardní variety a jsou uzpůsobeny dané jazykové úrovni. Současně jsou texty velmi různorodé, což odpovídá i základní funkci učebnice, tedy připravit studenty na rozličné komunikativní situace, zprostředkovat jim pestrost textových typů a druhů, věnovat se foneticko-fonologickému, morfosyntaktickému i lexikálnímu subsystému daného jazyka. Učebnice či soubor disponují také svým vlastním metajazykem, který je typický pro texty, jež vysvětlují danou odbornou problematiku (gramatika, výslovnost, odkazy, upozornění na pravidla a výjimky apod.). Svěbytnou roli hrají v jazykové učebnici instrukce, tedy texty, jež zadávají úkoly, dávají příkazy apod. Z hlediska přípravy na budoucí profesi učitele němčiny je důležité, že si studenti na základě metajazyka učebnic a především jazyka používaného v instrukcích postupně osvojují jazykovou varietu, kterou budou v budoucnu používat ve výuce, tedy tzv. jazyk učitele.

Výuka praktických jazykových cvičení však neprobíhá pouze podle učebnic. Jako zpestření jsou kromě výše uvedeného učebnicového souboru *Sicher!* do výuky integrovány aktuální autentické texty, videa či filmy. Studenti poznávají další textové typy a druhy, seznamují se s hovorovým jazykem či dialektem a poznávají tak jazykové variety, které v učebnicích zpravidla nefigurují a které zvyšují jejich jazykovou i velmi žádanou interkulturní kompetenci. Kromě toho mají studenti v rámci bloku jazykových cvičení na každý semestr stanovenou povinnou četbu, přičemž se jedná o beletristické texty či odborné texty popularizačního charakteru.

2. Do druhého bloku lze shrnout studium odborných textů k jednotlivým vědním disciplínám, jež jsou součástí kurikula. Studenti se dostávají do kontaktu s německými gramatikami, přehledovými či specializovanými publikacemi, naučnými a jazykovými slovníky různého typu apod. Tematicky se jedná o texty k jednotlivým lingvistickým disciplínám (v novém studijním programu primárně fonetika, morfologie, syntax, lexikologie a slovtvorba, vývoj němčiny, sociolingvistika, korpusová lingvistika), k literárnímu bloku (literární teorie, dějiny literatury), k didaktice němčiny jako cizího jazyka (didaktika cizích jazyků obecně, didaktika jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností, kurikulární dokumenty apod.).

Studenti jsou zde v plné šíři konfrontováni s odborným jazykem a setkávají se tak s jazykovou varietou, která je zcela odlišná od jazyka běžné každodenní komunikace,

kteří byl dosud zpravidla předmětem jejich výuky cizího jazyka. V odborné literatuře je odborný jazyk členěn horizontálně (např. na jazyky jednotlivých věd či odborných oblastí, pro naše účely např. odborný jazyk germanistické lingvistiky, literární teorie, didaktiky němčiny jako cizího jazyka) a vertikálně, kde hraje roli funkční hledisko a míra abstraktnosti (ve vztahu ke zde zkoumanému tématu např. striktně odborná studie k roli pasiva v odborném textu vs. neformální rozhovor dvou jazykovědců) (Roelcke, 2010, s. 30–37).⁴³

Zcela samostatnou kapitolu tvoří četba literárních textů, která je základem výuky literárně orientovaných předmětů. Literární texty jsou fikcionální a nabízí čtenáři řadu signálů, díky nimž si fikcionalitu může uvědomit. Obraznost jazyka slouží k tomu, aby recipient textu proniknul do emocí, myšlenek a asociací pomocí metafor a nikoliv pouze pročitáním dat a faktů. Proto bývá literární text zprostředkováván subjektivní perspektivou vypravěče nebo lyrického subjektu. Typickým znakem literárního jazyka je vícevrstevná a vícevýznamová hra autora, vypravěče či subjektu s recipientem a jeho očekáváními. Důležitou součástí této komunikace je princip nedořečenosti, tzn. že v textu musí zůstat dostatečné množství informačně volného a neurčitého místa, aby bylo možné text interpretovat v různém prostorovém i časovém kontextu. Tomu všemu jsou podřízeny jazykové prostředky, které se snaží dosáhnout čtenářského zážitku a plní kromě čistě informační i estetickou funkci. Literární jazyk je tedy souborem mnoha specifických prostředků, které mohou komplikovat recepci textu a k jehož porozumění je zapotřebí řady znalostí a speciálních dovedností.

Za velmi specifické lze v tomto ohledu také považovat texty, které studující čtou v předmětech, v nichž získávají historický a kulturně společenský přehled. Zde se kromě odborných textů v úzkém slova smyslu setkávají s nepřeborným množstvím textů jiných textových typů a druhů (např. kvalitní publicistika, přehledové internetové zdroje, webové stránky různých institucí – od ministerstev po statistický úřad apod.). Studenti jsou zde také konfrontováni s výraznou vizuální složkou těchto textů ve formě grafik, grafů, tabulek apod., jejichž verbalizace může v cizím jazyce představovat problém (např. časté užití zkratk, nutnost znalosti do určité míry typizovaných konstrukcí a frází, které jsou pro popis těchto součástí textu obvyklé apod.), ačkoli jim pro interpretaci jejich obsahu nechybí kognitivní předpoklady.⁴⁴ Typickým cílovým recipientem těchto textů je zainteresovaný čtenář s různě rozvinutou úrovní odborného jazyka, čemuž se autoři přizpůsobují volbou přiměřené struktury textu a použitých jazykových prostředků. Tyto texty jsou pak

⁴³ Podrobná charakteristika německého odborného jazyka by výrazně přesáhla rámec této publikace. K výše uvedené problematice srov. např. Roelcke (2010, s. 55–112).

⁴⁴ K interpretaci těchto částí textu, jejich nelineárnímu charakteru a zařazení do výuky srov. Michalak a kol. (2015, s. 64–67 a 106–121).

vhodným mezistupněm mezi jazykem běžné komunikace a striktně odborným jazykem. Mohou tak především v počátcích studia sloužit k nácviku pozdější četby komplexních odborných textů.

11.1.2 Čtenářské dovednosti a strategie

Čtení primárního literárního nebo odborného textu je komplexní proces, ke kterému přistupuje čtenář s již dostatečně vyvinutou dovedností číst texty, porozumět jim a ze čtení vyvodit odpovídající závěry. Zároveň dokáže při různých způsobech čtení rozmanitých textů uplatňovat vhodné čtenářské strategie. *Čtenářská kompetence* je komplikovaný konstrukt, v němž se skrývají kognitivní, emoční, motivační a reflexivní vrstvy. Známa a výstižná definice čtenářské gramotnosti Lederbuchové (2004, s. 10), která je pro účely této publikace bez námitek uplatnitelná i u pokročilých čtenářů během univerzitního studia zní:

„Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických – na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti, na sociálním postavení, životní zkušenosti a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a uměleckém vkusu, především literárním, ale zejména na čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti – na úrovni osvojení komunikačních interpretačních dovedností a na znalosti širě a různorodosti krásné literatury, ale i dalších umění, na znalosti pravidel znakového sdělování dané kulturní oblasti.“

Čtenářská dovednost vzniká, resp. se uplatňuje při porozumění čtenému textu. Podle německého sociologa von Werdera existuje osm schopností nutných pro porozumění textu:

1. čtení za účelem reprodukce
2. zachycení ústřední myšlenky nebo teze
3. výběr určitého množství souvisejících stanovisek
4. zachycení informací, jež vedou k řešení nějakého problému nebo zodpovězení nějaké otázky
5. zachycení celkového obrazu s hlavními aspekty nějakého problému
6. objevení nového problému nebo nových souvislostí
7. sledování argumentace autora
8. posouzení platnosti výpovědí.“ (von Werder, 1994, s. 20–21, cit. podle Blum, 2017, s. 8–9)

Rozvoj těchto schopností jako součásti čtenářské gramotnosti univerzitních studentů je mj. jedním z primárních cílů literárních a literárně didaktických předmětů ve studijních plánech učitelství německého jazyka. Studující se během svého studia setkávají jak s primárními texty z různých období dějin německy psané literatury v originále, tak se sekundární literárněvědnou a didaktickou literaturou v němčině i češtině. Vedle standardního globálního, kurzorického a totálního čtení (srov. např. Janíková, 2008 nebo Choděra, 2006, s. 78) můžeme dále zmínit a) čtení zběžné, které poskytne základní orientaci v členění textu a klíčových slovech nebo formulacích, b) čtení za účelem získání informací, c) výběrové čtení, při kterém je v textu zapotřebí cíleně nalézt požadovanou informaci a ostatní nechávat nepovšimnuty, d) čtení za účelem studia a zpracování textu, kdy je cílem především interpretace literárního textu nebo globální zpracování věcných textů, e) kritické čtení, při kterém hledáme v textu stanoviska a argumentaci za účelem jejich vyhodnocení, polemiky nebo utvoření a obhájení vlastního názoru, f) tvořivé čtení vedoucí ke kreativní práci s textem ve vlastní tvorbě nebo např. k didaktickým účelům, g) korekturní čtení – tedy práci s chybou pro redakční nebo didaktické účely, h) vštěpující čtení, kdy je cílem se text naučit z paměti a i) čtení pro zábavu (srov. Bamberger, 1973, s. 132).

Jednotlivé výše uvedené způsoby čtení jsou součástí kognitivních strategií, které v sobě skrývají řadu postupů vedoucích k cíli čtenářského procesu. Součástí těchto strategií je i metakognitivní uvažování, během kterého čtenář strategie vyhodnocuje, resp. upravuje. Lze zjednodušeně konstatovat, že s čím těžším textem nebo náročnějším čtenářským cílem se čtenář vyrovnává, tím vědoměji uplatňuje některou z čtenářských strategií (srov. Pearson et al., 1992).

11.1.3 Transmedialita

Všechny výše popsané dovednosti zkoumané a popsané koncem 20. století samozřejmě platí i nadále, nicméně abychom získali komplexnější obraz čtenářských kompetencí studentů vysokých škol, je nutné je doplnit o další jevy související s rozvojem digitálních technologií a vznikem nových digitálních médií a nosičů dat od poloviny devadesátých let 20. století. Tato digitální revoluce (digital turn) přinesla masivní rozšíření digitálních zobrazovacích technologií prostřednictvím osobních počítačů. Z pohledu čtenáře to bylo prostředí velmi nepohodlné a tato nepřívětivost je také příčinou krátkého života prvotních experimentů s digitálními texty a hypertextovou literaturou. Až s rozšířením základních standardů, jako je formát PDF, se přistoupilo k digitalizaci a archivaci významných původně tištěných textů, resp. výtvarných děl apod. Teprve s proměnou digitálního prostředí na tzv. Internet 2.0 kolem roku 2000 přichází také masové rozšíření čtení z digitálních

přístrojů (srov. Schachtner, 2016). Podmínkou je globální otevřenost a prostupnost počítačových sítí, dostupné a dostatečné datové připojení kdekoliv a interaktivita. Nový význam dostaly pojmy transkulturalita a transnacionalita. Podobně rozšířený význam dostalo i označení transmediální vyprávění (transmedia storytelling) (srov. Jenkins, 2011).

Zatímco *starý* web přinesl rozšířené možnosti komunikace a interakce, pro web 2.0 jsou charakteristické bezplatné nebo zpoplatněné profesionálně designované služby, které umožňují participaci aktérů na digitálním dění mimořádně jednoduchou a intuitivní formou. Vystavování obsahu, jeho sdílení a úprava na webu nebo v sociálních sítích prostřednictvím mobilních přístrojů vyvinutých světovými korporacemi spadají stále ještě do kompetencí práce s textem a obrazem.

V literárním poli se etabloval formát elektronických knih, které integrují formát tradiční knihy s novými digitálními možnostmi. Dokonce imitují i zacházení s tradiční knihou, do jisté míry volné nebo přizpůsobivé však už zůstává grafické a typografické zpracování. Digitální interaktivitu při čtení elektronicky zpracovaných textů se snaží sociologie internetu popisovat jako *social reading* a *social cataloging* (srov. např. Johnson, 2010).

Studenti vysokých škol v současnosti běžně pracují s těmito technologiemi a je nereálné očekávat, že kdy budou ochotni vzdát se pohodlí práce s digitálními zdroji pomocí interaktivních přístrojů. O to důležitější se stává jejich schopnost kritického zhodnocení kvality a důvěryhodnosti nalezených digitálních textů, jejich relevance k úkolu, na kterém pracují, i odhad předpokládané trvanlivosti a platnosti odkazů k těmto zdrojům. K výše zmíněným čtenářským dovednostem zde přistupuje i nutnost osvojit si základní znalosti a dovednosti v oblasti digitální gramotnosti, kritického myšlení, digitální etiky a koneckonců i souvisejících právních aspektů.

11.1.4 Deep, close, slow, surface, social nebo distant reading?

V souvislosti s rozvojem čtenářství na různých médiích se u mladších generací navyklých každodennímu užívání digitálních zobrazovacích technologií hovoří o ztrátě schopnosti koncentrovaného analytického čtení a tendenci k povrchnímu čtení výrazných elementů v textu jako nadpisů, perexů či mezititulků. V této souvislosti se především v mezinárodním diskurzu objevují označení, která se snaží postihnout různý čtenářský přístup k textu a míru jeho porozumění (srov. Simanowski et al, 2010). Nejblíže k rozvinuté čtenářské dovednosti podle výše uvedených zavedených definicí má tzv. *deep reading*, tedy hluboké soustředěné čtení, kdy čtenář užívá pokročilé kognitivní dovednosti k analýze, syntéze a řešení

problémů vycházejících z informací v textu. Čtenář se dokáže zaměřit na teze autora, sledovat argumentační linii a strukturu. Informace dokáže dát do kontextu s jinými souvislostmi. Porozumění komplexním textům předpokládá i tzv. *close reading*, tedy čtení za účelem interpretační analýzy, jaká se běžně cvičí v literárních a jazykových seminářích během studia. Čtenář by měl být schopen chápat výpověď textu, umět ji zpracovat do vlastního shrnutí, diskutovat o ní a analyzovat její strukturu.

Právě s proměnou čtenářských dovedností způsobenou čtením převážně elektronicky zobrazovaných textů se před lety ujal termín *surface reading*. Označuje povrchní čtení bez hlubšího vhledu do struktur textu a významových souvislostí. Bývá typické pro mechanické krátkodobé uchování informací z textu v paměti (např. k vykonání zkoušky) a nepodporuje hlubší porozumění nebo dlouhodobé uchování znalostí a informací (srov. např. Best & Sharon, 2009). S užitím výpočetní techniky pro datové analýzy větších množství textů nebo textů velmi obsáhlých souvisí označení tzv. *distant reading*, který zavedl italský literární teoretik Moretti. Toto vzdálené čtení používá výpočetní metody na literární data, obvykle získaná z velkých digitálních knihoven, pro účely literární historie a teorie. Podobné přístupy k obsáhlým literárním textům, sebraným dílům konkrétních autorů apod., které je takto možné analyzovat, aniž bychom je řádně a hluboce přečetli, užívají také disciplíny kulturní analytiky, kvantitativních literárních studií a digital humanities (srov. Moretti, 2000).

11.2 Odborná východiska

Při přípravě a vyhodnocování předkládaných dotazníkových šetření *Četba odborných a primárních zdrojů v němčině, Problematika přechodu na výuku v němčině a Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny* bylo možné využít relevantní odborné publikace, ať už české či zahraniční provenience. Vzhledem k vysokému podílu obyvatelstva Německa, Rakouska a Švýcarska, pro které není němčina jejich mateřštinou a mají tudíž odlišný mateřský jazyk a jazyk vzdělávání, je v těchto zemích výzkum problematiky jazyka vzdělávání⁴⁵ či podpory dětí a studentů s odlišným mateřským jazykem na různých stupních vzdělávacího systému již dlouho předmětem lingvistického i didaktického výzkumu. Jelikož se předkládané výzkumné sondy věnují českým studentům, kteří se učí němčinu jako cizí jazyk, byla při odborné rešerši výrazně zohledněna německy (resp. anglicky) psaná odborná literatura, jež tuto tematiku reflektuje.

⁴⁵ K různým jazykovým varietám ve vzdělávacím procesu a odkazům na další literaturu srov. Janíková a Marečková (2018, s. 23–24). Ke vztahu *Alltagssprache – Bildungssprache – Schulsprache* srov. Michalak a kol. (2015, s. 48–54), k *Bildungssprache* dále Bergmann (2015) či Busch-Lauer (2016).

Rozsáhlou studii zabývající se problematikou jazykové kompetence studentů předkládají Bärenfänger, Lange a Möhring (2015) ve své publikaci *Sprache und Bildungserfolg. Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase* [Jazyk a úspěch ve vzdělávání. Jazykové požadavky v úvodní fázi studia]. Jak již název práce samotné napovídá, věnují se autoři výzkumu jazykových požadavků, které jsou kladeny na studenty na počátku studia, a souvislostem mezi jazykovými kompetencemi a úspěšností při studiu. Autoři se konkrétně zaměřují na výuku oborů medicína, hospodářské vědy a chemie na Universitě Lipsko (Universität Leipzig). Do studie byli jako probandi zahrnuti studenti různých semestrů i jejich vyučující. Jak autoři poznamenávají, „představují požadavky na jazyk vzdělávání ve vstupní fázi studia výzvu i pro rodičeho mluvčího [. . .]“ (Bärenfänger, Lange, & Möhring, 2015, s. 2). Pro studenty, pro které němčina představuje cizí jazyk, je začátek studia – ať už dlouhodobého a směřujícího k získání vysokoškolského diplomu či krátkodobého studijního pobytu – ještě náročnější. Autoři identifikují kritická místa této vstupní fáze, a sice z hlediska lingvistického (specifika odborného jazyka ve vztahu k morfosyntaktickému a lexikálnímu jazykovému subsystému, typické textové typy a druhy, mluvený a psaný jazyk, pragmatika) či z hlediska pedagogicko-psychologického (organizace výuky, typické vyučovací formy a metody apod.). Data pro svůj kvalitativní výzkum autoři získali ze tří základních zdrojů: ze skupinových rozhovorů, metodou *shadowing* a z jazykových deníků. Jak ale sami uvádějí, byl sběr dat omezen na relativně krátký čas a nemohl tedy postihnout všechny výukové aktivity studentů (Bärenfänger, Lange, & Möhring, 2015, s. 257).

Michalak a kol. (2015) si ve své publikaci *Sprache im Fachunterricht* [Jazyk v odborné výuce] klade za cíl „ozřejmit vztahy mezi učením se odbornému obsahu a jazykovým učením, především v kontextu DaZ“ (Michalak et al., 2015, s. 5)⁴⁶ a motivovat vyučující k důsledné a systematické podpoře těch žáků, kteří by kvůli problémům s nižší jazykovou kompetencí byli handicapováni při zprostředkování odborného obsahu všeobecně vzdělávacích předmětů. Publikace nabízí kromě zevrubného teoretického pojednání o dané problematice i velké množství názorných příkladů. Publikace se sice věnuje především problematice DaZ a nižším věkovým kategoriím, přesto je pro předkládanou studii, jejíž cílovou skupinou jsou studenti DaF, velmi inspirativní.

Relevantní jsou také odborné publikace, jež se věnují výuce cizích jazyků (popř. němčiny) v terciárním vzdělávání a jeho specifikům. Kleppin a Reich (2016) předsta-

⁴⁶ DaZ (Deutsch als Zweitsprache), tedy němčina jako druhý jazyk, je vztažen k mluvčím, kteří nabyli „němčinu jako cizí jazyk v německy mluvícím regionu a z větší části mimo výuku“ (Barkowski, 2010, s. 49). DaF (Deutsch als Fremdsprache), tedy němčina jako cizí jazyk, se oproti tomu vztahuje na jedince, kteří se učí němčinu a zaměřuje se „na specifickou situaci učení se cizímu jazyku mimo prostor německy mluvících zemí“ (Krumm, 2010, s. 47).

vuji všeobecné charakteristiky výuky cizích jazyků na vysokých školách, z hlediska v této studii prezentovaných výzkumných sond je důležité strukturování studentů (a dalších akademických i neakademických pracovníků) na cílové skupiny a charakteristika jejich specifík coby vyučovaných, jako je věk, kognitivní schopnosti, motivace a z nich vyplývající nutnost vysoké míry individuálního přístupu k nim (Kleppin & Reich, 2016, s. 75–76). Chen (2019) se zabývá úrovní znalostí němčiny zahraničních studentů německých univerzit a možnými podpůrnými strategiemi. Jazykovými znalostmi začínajících studentů se zabývá již výš zmiňovaná studie Bärenfänger a kol. (2015). Fandrych a Graefen (2010) se věnují charakteristice němčiny jako jazyka vědy a studia (např. i v kontrastu s angličtinou) a zmiňují mimo jiné i roli této jazykové variety při studiu nerodilých mluvčích.

Šulovská a Lacíková Serdulová (2013) prezentují svou studii ke čtenářství anglických odborných textů, Großmann (2009) pak ke čtení odborných textů v němčině zahraničními studenty. K práci se slovníkem se lze inspirovat ve studiích Bergholtz a Pedersen (1999) a Schierholz (2005).

K nácvičku čtenářských strategií existuje mnoho sekundární literatury. Pro práci s dospělými univerzitními studenty je inspirativní série studií publikovaných v časopise univerzity v německém Tübingenu – *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, které se zabývají didaktikou univerzitní výuky jako takové, ale především výukou odborných, kulturních, humanitně orientovaných a literárních studijních oborů, částečně i oborů v německém jazyce jako jazyce cizím.

Také příprava budoucích učitelů němčiny má svá klíčová, dynamická a kritická místa. Jedním z takových míst, kde se mísí všechny tři aspekty, je oblast jazykové připravenosti a související čtenářské gramotnosti při práci s německy psanou primární a sekundární literaturou všeho druhu. Práce s primárními a sekundárními zdroji v němčině, ať už odbornými či literárními, a přiměřená čtenářská gramotnost je dle dlouholeté zkušenosti obou autorů tohoto příspěvku s výukou odborných předmětů na vysoké škole kritickým místem přípravy budoucích učitelů němčiny. Cílem níže prezentovaných dotazníkových šetření bylo tedy shromáždit konkrétní informace k tomuto tématu od studentů katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a navrhnout cesty vedoucí k odstranění zjištěných problémů. Dotazníková šetření byla na katedře provedena během akademického roku 2019/2020.

Jana Kusová rozdělila své dotazníkové šetření do dvou dílčích kroků. V šetření *Četba odborných a primárních zdrojů v němčině* (podkapitola 11.3) se nejprve věnovala četbě v němčině u studentů 2. a 3. ročníku bakalářského studia a u studentů 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia. Soustředila se při tom na subjektivní vnímání

náročnosti, ochotu číst, jazykovou náročnost, práci se slovníky a jiné strategie (pro všechny typy textů).

Po vyhodnocení tohoto dotazníkového šetření byly na základě výsledků navrženy některé nové výukové strategie a materiály, které byly využity během distanční výuky 1. ročníku v letním semestru akademického roku 2019/2020. Na konci letního semestru pak bylo v 1. ročníku provedeno dotazníkové šetření *Problematika přechodu na výuku v němčině* (podkapitola 11.4), jež zjišťovalo, do jaké míry byla pro studenty 1. ročníku obtížná změna vyučovacího jazyka a přechod na výuku v němčině.

Shrnutí a navržená opatření k oběma výše uvedeným dotazníkovým šetřením jsou prezentována v podkapitole 11.5.

Zdeněk Pecka zkoumal ve své výzkumné sondě *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny* schopnost studentů uplatňovat adekvátní čtenářské strategie při práci s primárními literárními texty v němčině v odpovídajících předmětech bakalářského a magisterského studia (podkapitola 11.6).

Dotazníková šetření se vzhledem ke společnému zkoumanému tématu v některých oblastech částečně překrývají. Jelikož ale proběhla nezávisle, jsou níže uvedena v samostatných podkapitolách.

11.3 Dotazníkové šetření Četba odborných a primárních zdrojů v němčině

Dotazníkové šetření ke kritickému místu *Četba odborných a primárních zdrojů v němčině* proběhlo na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v zimním semestru akademického roku 2019/2020.⁴⁷ Základní motivací pro jeho realizaci byla dlouholetá zkušenost s přípravou budoucích učitelů němčiny a z ní jednoznačně vyplývající potřeba řešit stále se prohlubující problém, kdy je z pohledu vyučujících zcela nezbytné, aby studenti četli primární a odborné zdroje v němčině, kdy ale současně schopnost (či motivace) studentů dostát této povinnosti průběžně klesá.⁴⁸ Stávající situace je výsledkem dlouhodobého trendu, kdy je jako první

⁴⁷ Jak již bylo výše uvedeno, přechází katedra germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity od akademického roku 2020/2021 na nový bakalářský studijní program, nový program pro navazující magisterské studium bude v brzké době následovat. Prezentovaného dotazníkového šetření se zúčastnili ještě studenti dobíhajících studijních programů. Nově navržené programy jsou sice výrazně inovovány, z hlediska četby primárních a odborných zdrojů v němčině ale zůstává situace konstantní.

⁴⁸ Stejnou motivaci měly pro svůj výzkum čtenářské gramotnosti v angličtině také Šulovská a Lacíková Serdulová (2013, s. 39).

cizí jazyk preferována angličtina a němčina je – v lepším případě – druhým cizím jazykem po angličtině.⁴⁹ Jak již bylo výše zmíněno, zahajují studenti své studium na katedře germanistiky na úrovni přibližně B1. V prvním ročníku ovšem nelze předpokládat, že by úroveň přicházejících studentů byla homogenní. Ve skutečnosti osciluje od výrazně slabších studentů po studenty s mezinárodním certifikátem na úrovni C1. Tato skutečnost klade na vyučující i studenty v prvních dvou ročních studia velké nároky.

Výzkumná sonda cílila na získání relevantních dat ohledně čtení textů v němčině, která by bylo možné následně využít při hledání nových výukových strategií a při přípravě materiálů pro pregraduální vzdělávání budoucích učitelů němčiny. Současně také představuje důležitý podklad pro (sebe)evaluaci dosavadní výuky ze strany vyučujících a přiměřené změny v nastavení obsahu předmětů či užívaných výukových strategií a metod.

Šetření se soustředilo za získání základních informací k dané problematice a jeho cílovou skupinou byli studenti 2. a 3. ročníku bakalářského studia studijního oboru *Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání* a studenti 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studijního oboru *Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol*. Celkem bylo ve výuce osloveno 47 studentů, z nichž 38 vytištěný dotazník anonymně vyplnilo a odevzdalo. Návratnost dotazníku tedy činila 80,1 %.

Tabulka 11.1: Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa *Četba odborných a primárních zdrojů v němčině*

Pohlaví		Pregraduální studium			
Ženy	Muži	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč. NMgr.	2. roč. NMgr.
29	9	11	11	11	5

Dotazník cílil na získání dat reflektujících reálnou ochotu studentů číst odborné či primární zdroje v němčině, dále na subjektivní vnímání smysluplnosti, důležitosti, zvládnutelnosti a časové náročnosti tohoto studia. Soustředil se také na vnímání jazykové obtížnosti z různých hledisek a na individuální podpůrné strategie, které studenti při četbě v němčině využívají (práce se slovníky a překladači apod.). V dotazníku byly využity uzavřené a pětistupňové škálové otázky (kvantitativní výstupy) a otevřené otázky (kvantitativní a kvalitativní výstupy). Kombinace těchto typů otázek se pro získání relevantních informací a jejich dostatečnou výpovědní hodnotu ukázala jako optimální.⁵⁰

⁴⁹ K situaci ve výuce německého jazyka v České republice srov. Dovalil (2019).

⁵⁰ I přes možnost kvantifikovat odpovědi v uzavřených, škálových a částečně i otevřených otázkách je předkládaný výzkum díky otevřeným otázkám zaměřen i kvalitativně, tedy na „do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné“ (Švaříček et al. 2014, s. 24).

Tabulka 11.2: Kategorie kritického místa Četba odborných a primárních zdrojů v němčině

Kategorie kritického místa Četba odborných a primárních zdrojů v němčině	
Připravenost studovat v němčině	
Smysluplnost	
Důležitost	
Zvládnutelnost	Zvládnutelnost
	Časová náročnost
Jazyková obtížnost	Slovní zásoba
	Gramatika
	Struktura textu
	Stylistika
	Obsah
Kompenzační a podpůrné strategie	Práce se slovníky
	Práce s překladací

11.3.1 Kategorie Připravenost studovat v němčině

Postoje studentů ke studiu zdrojů v němčině zkoumala otázka č. 1 dotazníkového šetření. Otázka byla koncipována jako škálová a zjišťovala, zda studenti čtou primární zdroje a odbornou literaturu v němčině, pokud ji mají k dispozici. Na pětibodové stupnici se rozhodovali mezi hodnotami 1 *nikdy – vždy* 5. Průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla hodnoty 3,4 bodu, z čehož vyplývá, že studenti vyjádřili lehce nadprůměrnou připravenost číst zdroje v němčině.

11.3.2 Kategorie Smysluplnost

Tato kategorie byla zkoumána v rámci otázky č. 2, která ve třech podotázkách zjišťovala, za jak smysluplnou považují studenti četbu odborné a primární literatury v němčině. První podotázka byla formulována jako pětibodová škálová v rozmezí 1 *nesmyslné – smysluplné* 5, dále bylo ve dvou podotázkách s otevřenou odpovědí zkoumáno, z jakých důvodů studenti považují četbu v němčině za smysluplnou a ve kterých předmětech. V průměru považují studenti všech ročníků studium primární a odborné literatury za spíše smysluplné, průměrná hodnota dosáhla na pětibodové škále 4,3 bodu.

U otevřené podotázky, která zjišťovala, z jakých důvodů studenti považují četbu v němčině za smysluplnou, lze identifikovat několik obsahově různě konzistentních klastrů. Nejčastěji studenti zmiňují možnost zlepšit své jazykové znalosti, zde především oceňují možnost rozšířit si slovní zásobu. Odpověď týkající se nějakým způsobem zlepšení slovní zásoby se objevila ve 24 dotaznících a je jednoznačně nejfrekventovanější. Do tohoto klustru dále patří obecné odpovědi typu *vylepšovat jazyk, porozumět textu v cizím jazyce* či *orientace v textu*. Celkově odpovědi cílí na možnost zlepšit řečové dovednosti a rozšířit si jazykové prostředky a lze je tudíž vnímat jako obsahově celistvé. Druhý klustr odráží názor, že text v jazyce vzniku je autentický a překlad může původní text deformovat či obsahovat chyby. Odpověď tohoto typu je zmiňována ve 14 případech. Studenti zde reflektují skutečnost, že překladem původního textu vzniká jeho interpretace překladatelem, která může, ale nemusí, být od výchozího textu různě posunuta. Odpovědi v tomto klustru dobře charakterizuje následující odpověď: *„Text je autentičtější, nežli následně text přeložený.“*

Velmi zajímavé jsou individuální názory a poznámky studentů, které jsou sice obsahově roztráštěné, reprezentují ale velmi zajímavé postřehy, identifikují problémy či nabízí jejich řešení. Studenti reflektují nutnost číst texty v originále, pokud není k dispozici jejich překlad. Současně oceňují autentický kontakt s cizím jazykem a možnost získat nové informace. Za problematickou studenti považují skutečnost, že jim texty připadají složité a nezáživné. Negativně vnímají také četbu odborných textů, při které jim chybí znalost terminologie a nemohou tak ze studia nijak profitovat. Při četbě jazykově náročnějších literárních děl v němčině pak jeden z respondentů při soustředění se na překlad postrádá *„emoční/kulturní zážitek z knihy“*. Některé individuální poznámky zmiňují také potřebu více se soustředit na text, pracovat s ním a vyhledávat informace: *„Nutí nás to přemýšlet, vyhledávat nové věci, které neznáme.“*; *„Smyslem je také to, že se na text více soustředíme a nečteme ho tak automaticky jako v našem rodném jazyce.“* Porozumění cizojazyčnému textu je také vnímáno jako motivující: *„Myslím, že jde o to, o jaký zdroj se jedná. Některým se dá celkem dobře porozumět a tím pádem mám z přečtení zážitek a radost.“* Jako řešení četby náročnější literatury v němčině studenti uvádějí buď četbu překladu, nebo četbu v originále se současným využitím překladu, který jim recepce cizojazyčného textu usnadňuje.

U otevřené podotázky, ve kterých předmětech by měla být četba v němčině zařazena, jednoznačně dominuje názor, že v literárně-vědných předmětech, které jsou buď paušálně (*„v literatuře“*), či jako konkrétní literární předměty zmiňovány ve 29 případech. Následují lingvistické předměty, které jsou zmiňovány v 19 případech. Nejčastěji studenti uvádějí lexikologii, což koresponduje s jejich výše uvádným

názorem, že četba jim umožňuje rozšiřovat si slovní zásobu. Předměty zaměřené na kulturně-společenský přehled jsou uváděny v 15 případech. Dále někteří studenti uvádějí jako odpověď obecně cizí jazyky, německý a anglický jazyk.

11.3.3 Kategorie Důležitost

Kategorií důležitosti studia a četby v němčině se zabývala otázka č. 3, jež byla koncipována jako škálová podotázka (pětibodové rozmezí 1 *nedůležité* – *důležité* 5) s doplňující podotázkou s otevřenou odpovědí, která zjišťovala konkrétní důvody odpovědi na předchozí škálovou podotázku. Na pětibodové škále dosáhla průměrná hodnota studentů ze všech zkoumaných ročníků hodnoty 3,7 bodu. Hodnota je zde ve srovnání se smysluplností sice o 0,6 bodu nižší, průměrnou odpověď však lze přesto interpretovat jako směřující k hodnocení spíše důležité.

Stejně jako u přechodí kategorie je pro studenty četba v němčině důležitá kvůli zlepšování jazykové úrovně (17 zmínek)⁵¹ či získání povědomí o „skutečné“ němčině a kontaktu s ní (pět zmínek), jako zdroj informací (sedm zmínek), kvůli možnému posunu významu při překladu (šest zmínek). Jednoznačně tedy opět vede názor, že četba v němčině je nástrojem ke zlepšení jazykových znalostí a vede k lepší celkové orientaci v textech.

Poznámky a úvahy k problematice důležitosti studia zdrojů v němčině opět směřují k náročnosti četby v cizím jazyce (obecně a časově). Současně studenti oceňují možnost poznat autorovy myšlenky, způsob psaní či jeho zaujetí a samostatně je interpretovat, získat přehled a dále se rozvíjet. Tato tvrzení jsou opět spojena s motivací a mohou být charakterizována následujícím tvrzením: *„Jednak se při tom naučím nové výrazy a fráze, jednak se také při tom nenudím tak, jako když čtu něco v češtině.“* Jako řešení případných problémů s četbou v němčině studenti opět volí využití překladu do češtiny.

11.3.4 Kategorie Zvládnutelnost

Tato kategorie je pro předkládanou výzkumnou sondu velmi důležitá. Pocit zvládnutelnosti a akceptovatelné časové náročnosti úzce souvisí s motivací a ochotou studentů číst v němčině a z četby profitovat.

Pocit zvládnutelnosti studia primárních a odborných publikací v němčině reflektovala otázka č. 4, a sice na pětibodové škále mezi hodnotami 1 *nezvládnutelné* – *zvládnutelné* 5. Průměrná hodnota ze všech odevzdaných dotazníků činila 3,6 bodu,

⁵¹ Zmíněno v 17 dotaznících.

studenti tedy považují četbu v němčině za spíše zvládnutelnou. Relativně konzistentní je i rozložení hodnot, které studenti uvádí. Poměrně málo studentů volilo hraniční hodnoty: čtyři zvolili hodnotu 2 a šest hodnotu 5. Zbytek studentů, tedy celkem 73,7 %, volil hodnotu 3 (15 studentů, 39,5 %) a 4 (13 studentů, 34,2 %). Lze tedy usuzovat, že většina studentů vnímá četbu zdrojů v němčině jako průměrně či spíše zvládnutelnou, což je ve vztahu k potřebě četbu v němčině podpořit možné chápat jako pozitivní výsledek.

Velmi důležitá je pro úspěšné zařazení četby v originále do pregraduální přípravy budoucích učitelů němčiny také reflexe skutečnosti, jak je pro ně tato činnost časově náročná. Touto problematikou se v dotazníku zabývala pětibodová škálová otázka č. 7 (1 *nenáročné* – *náročné* 5).⁵² Průměrná hodnota všech odpovědí činila 4,1 bodu, studium zdrojů v němčině je tedy pro studenty časově spíše náročné.

11.3.5 Kategorie Jazyková obtížnost

Kategorii jazykové náročnosti a jejímu vnímání ze strany studentů se velmi podrobně věnovala otázka č. 5, která se soustředila na získání informací o obtížnosti četby textů v němčině z hlediska jazykových znalostí studentů a reflektovala v pěti podotázkách především lexikální, morfosyntaktické a textově-lingvistické hledisko. Studenti měli vždy na pětibodové škále (1 *snadné* – *obtížné* 5) ohodnotit, jak obtížná pro ně daná oblast je. V podotázce s otevřenou odpovědí pak měli specifikovat své individuální problémy. Po dotazech na jazykovou obtížnost měli studenti v otázce č. 6 v otevřené odpovědi popsat strategie, které využívají k překonání problému s jazykem. Zevrubný výzkum kategorie *Jazyková obtížnost* je nepostradatelný pro následnou přípravu adekvátních nových studijních materiálů a implementaci vhodných výukových strategií a forem.

Otázka 5a zkoumala míru obtížnosti, kterou pociťují studenti ve vztahu ke slovní zásobě. Průměrná hodnota na pětibodové stupnici, kterou studenti hodnotili obtíže spojené se slovní zásobou, činila 3,2 bodu. Ze všech pěti otázek týkajících se obtížnosti z jazykového hlediska se jedná o nejvyšší hodnotu.

V otevřené podotázce studenti nejčastěji na základě sebereflexe uvádějí svou nedostatečnou slovní zásobu (osm zmínek) a s tím související neznámou slovní zásobu (pět zmínek). Velmi často, v deseti případech, studenti uvádějí jako obtížnou odbornou slovní zásobu. Se sedmi zmínkami následují archaismy, tedy zastaralá a již nepoužívaná slova. Velmi zajímavé jsou individuální postřehy studentů, které ilustrují danou problematiku ve vztahu k technice čtení: „Časté vyhledávání slovíček ruší vnímání textu jako celku (než dohledám význam slova, zapomenou, co jsem četla předtím)“, využívání kontextu k pochopení výpovědi či obtížný překlad některých

⁵² Tuto otázku tři studenti nevyplnili, vztahuje se tedy na celkový počet 35 odpovědí.

slovíček, která nejsou dohledatelná v obvyklých slovnících, či pocházejí z cizích jazyků. Opět se objevuje i motivace: „*Nejde úplně říct, že je něco obtížné, protože co člověk potřebuje, to se i naučí (když chce).*“

Otázka 5b cílila na problematiku gramatiky. V průměru ohodnotili studenti její obtížnost jako relativně nižší, a sice na úrovni 2,4 bodu z pětibodové škály.

Podotázka s otevřenou odpovědí zjišťovala konkrétní gramatické jevy, které studenti považují za problematické. Jejich odpovědi pokrývají s různou frekvencí celou šíři morfosyntaktických jevů, které jsou pro výuku němčiny jako cizího jazyka typické. V oblasti nominální flexe se jedná o problematiku skloňování a užití členu, u sloves činí problémy časy, pasivum, konjunktivy, odlučitelné a neodlučitelné předpony, dále užití předložky pevně vázané na dané sloveso (slovesná rekce). Ze syntaktického hlediska vidí studenti problémy v přímé řeči, slovosledu a složitějších větných konstrukcích. Zde je nutné poznamenat, že studenti zcela nerozlišovali mezi receptivním čtením a produktivními řečovými dovednostmi, neboť z jejich individuálních poznámek vyplývá, že mají dané problémy např. při mluvení či psaní: „*Rozumět textu z gramatického hlediska je snadné, ale psát rozsáhlejší práci bez chyb je složitější.*“ Studenti si také uvědomují, že gramatický subsystém každého přirozeného jazyka je velmi komplexní a současně se nepřetržitě vyvíjí. Je tudíž zcela normální, že potkávají neznámé struktury či novou slovní zásobu: „*Stále se objevují nové gram. jevy (např. spojené s přejímáním z AJ), které jsem dříve neviděla, musím dohledávat.*“ 15 studentů nespécifikovalo žádné konkrétní obtíže s gramatikou při čtení textů v němčině, což koresponduje s výše uvedeným celkově nižším vnímáním obtížnosti gramatiky při čtení textů v němčině.

Otázka 5c zjišťovala míru pocíťované obtížnosti u struktury textu. S průměrnou hodnotou 2,6 bodu je struktura textu vnímána jako méně obtížná. Celkem 23 studentů nevedlo žádné konkrétní problematické jevy, které by bylo možné se strukturou textu spojit. Pouze pět studentů uvádí, že má problémy s delšími větami a složitějšími větnými konstrukcemi. V odpovědích na doplňující otázku s otevřenou odpovědí studenti poznamenávají, že záleží na konkrétním textu, zmiňují nízkou zkušenost s prací s odbornými texty. Současně také dva studenti explicitně uvádějí, že se strukturou textu nemají žádný větší problém, buď díky podobnosti s češtinou, nebo díky důkladnému nácviku.

Otázka 5d se zaměřila na vnímání obtížnosti týkající se stylistické roviny čtených textů. Studenti stylistiku vnímají jako středně obtížnou, neboť byla v průměru hodnocena na úrovni 2,9 bodu z pětistupňové škály. Celkem 19 studentů nezmínilo žádné konkrétní problémy, které by v této oblasti měli. Ve dvou či třech zmínkách jsou konkretizovány následující problematické oblasti: poezie, slovní zásoba a význam slov, terminologie, dialekty, idiomy, fráze, vtipy a dlouhé věty. Z jednotlivých komentářů – podobně jako u hodnocení obtížnosti gramatiky – vyplývá, že studenti

vztáhli hodnocení i na produktivní řečové dovednosti: „*Nerada píšu slohy i v ČJ – takže psaní slohů pro mě není jednoduché.*“ – „*Dát větu do odpovídající podoby (učesat větu).*“ Obecně bylo zodpovězení této otázky pro studenty náročné. Lze najít několik všeobecných zmínek, že záleží na konkrétním textu, či že stylistika většinou není obtížná.

Otázka 5e zkoumala, jak vnímání obtížnosti ovlivňuje obsah čtených textů. V průměru dosahuje hodnocení obtížnosti 2,8 bodu, je tedy velmi blízké středové hodnotě. Ve vztahu k obsahu studenti nejčastěji považují za problematickou nedostatečnou slovní zásobu (sedm zmínek). Znalost tématu je zmiňována v pěti případech s tím, že usnadňuje porozumění obsahu čteného textu: „*S obsahem textů problém nemám. Pokud se věnuji tématu, které je mi blízké, odvodím z kontextu, očekávám, co přijde.*“ Další jednotlivé poznámky směřují k problematice hledání podstatných informací a pochopení významu. Jeden z komentářů směřuje k motivaci: „*Obsah odborné literatury, se kterou jsem při studiu na VŠ v kontaktu, mě bohužel moc nebaví. Když nemám zájem o obsah, je pak ještě těžší tomu porozumět.*“ Celkem 14 studentů se k problematice obtížnosti obsahu nijak blíže nevyjádřilo.

Jak již bylo výše uvedeno, cílila otázka s otevřenou odpovědí č. 6 na možné strategie, kterými studenti při čtení textů v němčině řeší problémy spojené s jazykem. Studenti nejčastěji uváděli hledání ve slovníku či práci s překladačem (20 zmínek; další tři uvádí paušálně internet), v 11 případech pak konzultaci (bez bližší specifikace, se spolužáky, vyučujícími nebo rodilými mluvčími). Studenti jsou si vědomi skutečnosti, že nácvik receptivních řečových dovedností (čtení a poslech s porozuměním) je velmi dlouhodobou záležitostí, a snaží se proto o aktivní recepci němčiny ve všech jejích mediálních podobách. Osm z nich zmiňuje jako svou strategii pro zlepšení recepce textů v němčině dodatečnou četbu, sledování filmů a seriálů, poslech hudby v němčině či kontakt s rodilými mluvčími. Pět studentů uvádí opakování a procvičování bez bližší specifikace.

Z pokročilejších strategií studenti (zpravidla v nižších jednotkách případů či v jednotlivých zmínkách) uvádějí práci s českým překladem, s českým paralelním textem, snahu o porozumění z kontextu, hledání jazykově méně náročných zdrojů v němčině (tedy jednodušších paralelních textů v němčině).⁵³ Některé komentáře zmiňují snahu pochopit hlavní myšlenku, identifikovat a přeložit si klíčová slova.

⁵³ Termín *paralelní text* je užíván v translatologii. Dle Fabricius-Hansen (2004, s. 323) není vymezení termínu *paralelní text* zcela jednoznačné a osciluje mezi užitím pro překlady (zde s různou možností vzniku a vzájemné souvislosti; viz body i a ii) nebo v bodě (iii) šířeji pro „[. . .] originální texty, které byly napsány v různých jazycích, jsou ale funkčně a eventuálně i tematicky srovnatelné, tzn. texty, které mohou být dle relevantních textově externích kritérií jako komunikativní funkce, podmínky vzniku, rétorická struktura, médium přiřazeny ke stejnému ‚žánru‘ nebo textovému druhu nebo alespoň vykazují významné podobnosti“ (Fabricius-Hansen, 2004, s. 323). V tomto textu je paralelní text vnímán v širší definici uvedené u Fabricius-Hansen pod bodem (iii).

Jako příklad mohou sloužit následující dva komentáře: „*Pokud zcela nerozumím obsahu, vyhledám si klíčová slova, kterým nerozumím. Pokud nerozumím slovní zásobě, vyhledám si slova, jež se opakují, a nerozumím jim.*“; „*překladač – snažím se alespoň pochopit, o čem to cca. je; dohledám si shrnutí na internetu a ucelím si své poznatky.*“

11.3.6 Kategorie Kompenzační a podpůrné strategie

V rámci kategorie Kompenzační a podpůrné strategie bylo cílem zjistit, zda studenti pracují se slovníky (otázka č. 8), překladači (otázka č. 9) či zda využívají jiné strategie řešení problémů. K nim se studenti vyjadřovali především v otázce č. 10, kde byli vyzváni, aby případně uvedli jakékoli další informace, jež jim k problematice celého dotazníku připadají relevantní. Většina z nich reagovala na konkrétní výzvu uvést další pomůcky či podpory, se kterými při studiu zdrojů v originále či při zlepšování své čtenářské gramotnosti pracují.

Jak již bylo výše uvedeno, zabývala se otázka č. 8 používáním slovníku, preferencí různých slovníkových typů a zjišťovala, se kterými slovníky studenti konkrétně pracují. Na tomto místě je nutné předejmut, že studenti v odpovědích v podstatě nerozlišovali mezi prací se slovníky a užitím překladačů (viz blíže analýza otázky č. 9.) V uzavřené otázce (volba ano – ne) odpovědělo 35 studentů (92,1 %), že se slovníkem pracuje. Tři studenti (7,9 %) uvedli, že slovníky nevyužívají. Studenti měli na výběr ze čtyř možností (slovník tištěný, elektronický, jednojazyčný a překladový) a byli současně požádáni o udání konkrétního slovníku, se kterým pracují. Z vyhodnocení odpovědí vyplývá, že studenti preferují práci s elektronickými slovníky (35 dokladů), pouze tři uvádějí, že s elektronickým slovníkem nepracují. Současně 22 studentů uvádí, že pracuje i s tištěnými slovníky. Z elektronických slovníků jednoznačně dominuje slovník *Duden*⁵⁴ (19 zmínek), následují slovníky ve vyhledávači *Google* a *Seznam* (shodně 11 zmínek) a *Lingea* (devět zmínek). Další slovníky, aplikace či databáze jsou spíše okrajové (*DIC o*, *Collins Dictionary*, *DWDS*, *Reverso*, *Překladač vět a textů* atd.), velmi často jsou ze strany studentů také blíže nespecifikované (*aplikace na telefonu* apod.). Z tištěných slovníků studenti nejčastěji uvádějí slovníky *Duden* (13 dokladů), *Lingea* a *Fin publishing* (po dvou dokladech).

Z analýzy dále vyplývá, že studenti využívají jednojazyčné výkladové slovníky i překladové německo-české a česko-německé slovníky. Tato kombinace je pro receptivní (i produktivní) řečové dovednosti ideální, neboť se oba typy slovníků z hlediska nabízených informací optimálně doplňují. Z jednojazyčných slovníků studenti opět uvádějí nejčastěji slovník *Duden* (11 zmínek), z překladových pak *Google překladač* (pět zmínek), slovník *Lingea* (tři zmínky) a *Seznam slovník* (dvě

⁵⁴ Zde je nutné dodat, že studenti byli v prvním ročníku na existenci tohoto slovníku upozorněni a měli možnost se s ním blíže seznámit, konkrétně s *Duden-Universalwörterbuch* a *Reihe Duden*.

zmínky). Zbytek slovníků se objevuje v jednotkách případů nebo velmi obecně identifikovaný (*Velký česko-německý a německo-český slovník*).

Otázka č. 9 se zaměřila na práci s překladači. 32 studentů (84,2 %) deklaruje práci s překladačem, šest z nich (15,8 %) uvádí, že s překladačem nepracuje (uzavřená otázka s volbou ano – ne). Jak již bylo výše uvedeno, nerozlišují studenti mezi slovníky a překladači. Pouze ve dvou zmínkách v otevřené části otázky se objevují explicitní informace o užití překladače k překladu delšího souvislého textu („*google translator – při složitých větných celcích*“; „*napíšu do googlu a porovnám výsledky*“). V otevřené podotázce, která se týkala preference konkrétních překladačů, studenti nejčastěji zmiňují práci s překladačem Google (29 zmínek), dále se slovníkem *Seznam* (19 zmínek), *Duden online* (sedm zmínek) či *Lingea* (šest zmínek). Ostatní doklady se vyskytují jednotlivě a různě specifikovány (*aplikace v mobilu, APP Č-N/N-Č, DIC-o, Německo-anglický překladač, Překlad vět a textů*).

Otázka č. 10 byla formulována jako otázka s otevřenou odpovědí a zjišťovala jakékoli další informace, které studenti k danému tématu považovali za důležité. Studenti nejčastěji (v šesti zmínkách) uváděli použití různých aplikací, a sice nespécificky či konkrétně, kde pak jmenovali *DIC-o, Hello – Talk, Chat & Meet* (umožňuje vzájemné učení se cizímu jazyku s rodilými mluvčími: „*chat s cizinci, my učíme čj, oni nás nj*“), *Learn German* a *WordBit*.

Dále zmiňovali možnost užití českého překladu, dalšího čtení za účelem zlepšení čtení s porozuměním (německy psaná periodika, knihy), užití online slovníku *Duden* a dalších nástrojů *Duden* (kontrola textu), *Google*, konzultace (se spolužáky či rodilým mluvčím), hledání paralelních textů, užití překladače pro přibližnou orientaci, učebnice a slovníky (pouze obecné zmínky) či kanály na *YouTube*, které se věnují německému jazyku a jeho výuce. V jednom případě byla navržena intenzivní práce se slovníky ve výukových aktivitách.

11.4 Dotazníkové šetření Problematika přechodu na výuku v němčině

Na základě výsledků výše uvedeného dotazníkového šetření ve vyšších ročnících a vlastních zkušeností vyučující byly inovovány či nově koncipovány výukové strategie a materiály pro studenty 1. ročníku bakalářského studijního oboru *Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání*, které se soustředily na nácvik a podporu četby odborné a primární literatury v němčině. Některé z těchto strategií a materiálů byly využity při distanční výuce v letním semestru akademického roku 2019/2020, a sice konkrétně v předmětu *Morfologie II*. Současně byly navrženy a připraveny strategie

a materiály pro předmět, který se soustředí na úvod do studia germanistické lingvistiky. Tyto výstupy budou využity a dále rozvíjeny ve výuce v následujících letech.

Na konci letního semestru akademického roku 2019/2020 proběhlo mezi studenty 1. ročníku bakalářského studia dotazníkové šetření, které se soustředilo na přechod na výuku v němčině a případnou potřebu podpory četby primárních a odborných zdrojů v němčině. Vzhledem k distanční výuce studenti vyplnili dotazník elektronicky. S dotazníkem bylo osloveno 23 studentů, kteří měli v letním semestru 2019/2020 zapsán předmět *Morfologie II*.⁵⁵ Zpět se vrátilo 18 vyplněných dotazníků a návratnost tak činila 78,3 %. Toto šetření se soustředilo na proces přechodu k výuce v němčině a jeho cílem bylo zjistit informace k otázkám, jak obtížný přechod pro studenty byl, jak vnímali podporu vyučujících a kam se obraceli o pomoc v případě, že pro ně bylo studium odborné literatury příliš náročné. Všechny otázky byly koncipovány jako pětibodové škálové.

Tabulka 11.3: Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa *Problematika přechodu na výuku v němčině*

Pohlaví		Pregraduální studium
Ženy	Muži	1. roč. Bc.
14	4	18

Tabulka 11.4: Kategorie kritického místa *Problematika přechodu na výuku v němčině*

Kategorie kritického místa <i>Problematika přechodu na výuku v němčině</i>	
Náročnost přechodu	
Pociťovaná podpora	Vyučující
	Další osoby

Otázka směřující k náročnosti přechodu na výuku v němčině zjišťovala na pětibodové stupnici 1 *snadný* – *obtížný* 5, jak náročný pro studenty tento přechod byl. V průměru studenti hodnotili obtížnost hodnotou 2,8 bodu. Z možností studenti nejčastěji volili hodnotu 2 (osm případů, tedy 44,4 %) a 4 (pět studentů, tedy 27,8 % studentů). Hodnotu vyšší než 3 zvolilo celkem šest studentů, tedy 33,3 %. Průměrná hodnota se tedy přibližuje středové hodnotě a přechod na výuku v němčině tak pro většinu studentů nebyl extrémně zatěžující.

⁵⁵ Osloveni byli pouze studenti, kteří měli daný předmět zapsaný poprvé, byli tedy skutečně studenty 1. ročníku. Nebyli osloveni studenti, kteří měli předmět zapsaný podruhé, či již v minulosti na katedře germanistiky studovali.

Následující otázka zjišťovala, do jaké míry studenti pocítovali během tohoto přechodu podporu svých vyučujících. Průměrná hodnota z odpovědí na pětibodovou škálovou otázku (1 *nikdy* – *vždy* 5) činí 4,6 bodu, z čehož vyplývá, že studenti ze strany vyučujících vnímali intenzivní podporu. Tento výsledek lze usouvztažnit i s výpověďmi v dalších otázkách, které na pětistupňové škále 1 *nikdy* – *vždy* 5 zjišťovaly, kam se případně studenti obrací o pomoc. Nejčastěji hledají podporu u svého vyučujícího (3,2 bodu), dále pomoc spolužáků či jiné osoby (v obou případech 2,8 bodu). U tvrzení „*Studium odborné literatury zvládnou sám*“ činí průměrná hodnota 3,3 bodu.

Celkově tedy studenti prvního ročníku zvládli v akademickém roce 2019/2020 přechod na výuku v němčině dobře, vnímali intenzivní podporu svých vyučujících a případně s nimi řešili problémy, které při studiu v němčině měli. S žádostí o pomoc se případně obraceli i na své spolužáky, což představuje výhodnou pozici pro rozvíjení např. skupinové či kooperativní výuky.

11.5 Shrnutí a navrhovaná opatření

Vyhodnocení dotazníku, který vyplnili studenti vyšších ročníků,⁵⁶ ukázalo, že studenti se snaží číst primární zdroje a odbornou literaturu v němčině, i když tak nečiní ve všech případech, kdy je tato četba žádoucí. Tento stav sice není ideální, lze jej však považovat za relativně výhodnou startovací čáru pro zlepšení. Studenti totiž současně považují četbu v originále za spíše smysluplnou (v průměru 4,3 bodu na škále 1 *nesmyslné* – *smysluplné* 5), spíše důležitou (3,7 bodu na škále 1 *nedůležité* – *důležité* 5) a spíše zvladatelnou (3,6 bodu na škále 1 *nezvládnutelné* – *zvládnutelné* 5). Zároveň se studenti 1. ročníku akademického roku 2019/2020⁵⁷ necítili přechodem na výuku v němčině nijak obzvláště limitováni (2,8 bodu na škále 1 *snadný* – *obtížný* 5), vnímali podporu vyučujících jako intenzivní a kooperovali v případě, že potřebovali pomoc.

Synergie těchto skutečností může výrazně usnadnit pokusy o zvyšování motivace studentů k četbě v němčině. Motivace se totiž v případě této činnosti ukazuje jako klíčový moment.⁵⁸ Studenti si nestěžují na nedostupnost literatury či nedostatečný

⁵⁶ Jednalo se celkem o 38 studentů 2. a 3. ročníku bakalářského a 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia, kteří studují na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

⁵⁷ Celkem 18 studentů.

⁵⁸ Bärenfänger, Lange a Möhring (2015, s. 7 a 264–265) identifikují schopnost efektivního sebeřízení jako jeden z významných předpokladů úspěchu při studiu. Dosáhnout úspěchu v této důležité oblasti je v případě dobré motivace jednodušší.

přístup ke slovníkům a jiným pomůckám. Jejich základními dvěma problémy jsou jazyková a časová náročnost četby zdrojů v němčině.

Vzhledem k jazyku studenti pocíťují největší obtíže ve vztahu k nedostatečné slovní zásobě obecně a v oblasti terminologie, dále vnímají problémy při rozklíčování složitějších syntaktických konstrukcí, které jsou pro odborný či literární jazyk (v odlišné míře a s odlišnou preferencí různých gramatických jevů) typické. Nedostatky ve slovní zásobě studenti řeší prací se slovníky a překladači. Studenti často volí podporu slovníku *Duden online*, což je z hlediska studia německého jazyka vhodné. Ze slovníků studenti dále využívají internetový *Seznam slovník*, který nabízí překlad s různě podrobnou sémantickou strukturou slovníkového hesla a kolokace, díky kterým se studenti mohou zorientovat v užití slova v různých kontextech. *Google překladač* je dalším z preferovaných nástrojů a bývá využit pro překlad složitějších textů i jednotlivých slov, s různou frekvencí uvádí také další údaje k překládanému slovu. Dalším ze zmiňovaných slovníků je elektronický slovník *Lingea*, který kromě překladu, strukturovaného slovníkového hesla a příkladů nabízí např. i synonyma apod. Synergie práce s elektronickým překladovým slovníkem a s kvalitním jednojazyčným slovníkem *Duden* tvoří dobrý základ pro další nácvik práce se slovníkem a zvyšování autonomie studentů při zlepšování čtenářské dovednosti. Další roviny – gramatickou, stylistickou, obsahovou a textově-lingvistickou – nevnímají studenti jako výrazně problematické. Při správně nastavené systémové podpoře ze strany vyučujících jsou tedy problémy s nedostatečnou jazykovou úrovní řešitelné, i když v delším časovém horizontu. Je zapotřebí naučit studenty efektivní práci se slovníky (různých typů) a dalšími relevantními zdroji. Zde se jako nejvhodnější jeví práce s vhodnými korpusem, např. s korpusem *DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache)* a paralelním korpusem *InterCorp*.⁵⁹

Dalším výrazným problémem je pro studenty časová zátěž, kterou se čtením primárních a odborných textů v němčině spojují. V některých individuálních poznámkách je časová náročnost uváděna spolu s nutností dohledávat slovíčka či další podpůrné materiály, s čímž může být spojena ztráta koncentrace, a sice obecně nebo na obsahovou stránku textu. Ve výsledku pak může dojít k poklesu motivace a rezignaci na čtení v originále. V tomto ohledu je třeba seznámit studenty s vhodnými čtenářskými strategiemi, naučit je orientovat se v cizojazyčném textu

⁵⁹ Dle informací v ČNK (*Přehled základních pojmů korpusové lingvistiky*) lze paralelní korpus definovat následovně: „Jeden z typů korpusů, jehož účelem je rozšířit metodologii, zpracovávanou v rámci korpusové lingvistiky původně pouze pro jeden jazyk, také na výzkum kontrastivní (mezijazykové srovnání) a translátologický (porovnání jazyka překladu s nepřekladovými texty). Ačkoli dříve se pojmem paralelní korpusy souhrnně označovaly všechny typy vícejazyčných korpusů (vč. korpusů srovnatelných), v současné době je termín paralelní korpus vyhrazen pro takový vícejazyčný korpus, který obsahuje originální texty v jednom jazyce a jejich překlady do jiného jazyka/jazyků.“ (ČNK, dostupné z <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:paralelni>).

a vyhledat klíčové informace či slova i za předpokladu, že nebudou nutně rozumět každému jednotlivému slovu.

Vezmeme-li v úvahu tyto dva základní problémy, lze na podporu čtení odborných a primárních textů navrhnout pro studenty němčiny 1. ročníku (a případně dle potřeby i vyšších ročníků) Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích následující opatření:⁶⁰

- nácvik vhodných čtenářských strategií;
- práce s paralelními texty – např. jednoduššími texty v němčině či paralelními texty v češtině;
- cílená podpora práce se slovníky různých typů (překladové, jednojazyčné, speciální – např. retrogradní, etymologický, antonym a synonym apod.);
- postupné zavádění práce s korpusem;
- průběžná, dostatečná a flexibilní podpora ze strany vyučujících;
- případné změny kurikula a posunutí předmětů vyžadujících náročnější četbu v němčině do vyšších ročníků.

Jako nejdůležitější opatření se jeví průběžný a intenzivní nácvik *vhodných čtenářských strategií*. Tomuto tématu se níže podrobně věnuje dotazníkové šetření *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny*, v jehož závěrech a doporučeních je prezentován výběr vhodných čtenářských strategií a jejich uvádění do výuky a praxe, na který tímto odkazujeme.

Využití *paralelních textů* je velmi důležitou podpůrnou strategií, kterou mohou studenti využít. Jak již bylo v jedné z poznámek výše uvedeno, může být termín *paralelní text* použit pro označení překladu či v širším pojetí pro texty v různých jazycích, které vykazují stejné tematické a funkční charakteristiky (Fabricius-Hansen, 2004, s. 323).⁶¹ Smysluplná podpora čtenářství v němčině může profitovat z překladových i originálních textů, přičemž práce s překlady je kognitivně, jazykově i časově méně náročná. Obecně vyžaduje získávání informací z paralelních textů velkou časovou investici, přináší však mnoho benefitů, neboť se čtenář seznamuje s užitím terminologie v kontextu či typickou strukturou daného odborného textového druhu (Bergenholtz & Pedersen, 1999, s. 1887). Nastudují-li studenti odborný text na dané téma nejprve v češtině (překlad nebo srovnatelný původní text) a teprve poté

⁶⁰ Některé návrhy odpovídají řešení, která zmiňuje Michalak pro výuku DaZ, a sice konkrétně pro tzv. „alphabetisierte SeiteneinsteigerInnen“, tedy žáky, kteří se nenarodili v Německu, ale ve své zemi již absolvovali výuku a jsou alfabetizováni ve své mateřštině, dále pak pro v Německu narozené žáky, jejichž mateřštinou není němčina (Michalak et al., 2015, s. 36 a 39). Jedná se např. o kontrastivní srovnání terminologie v odborných textech, jazykovou mediaci, práci s dvojjazyčnými slovníky, konkrétní jazykovou podporu (seznamy terminologie, typické začátky vět apod.) (Michalak et al., 2015, s. 36 a 39).

⁶¹ V podobném smyslu definuje paralelní text i Hepp (2018, S. 279).

v němčině, získají primární odbornou znalost tématu v mateřštině, která je pak velkou výhodou při následném studiu daného tématu v cizím jazyce.⁶²

Jako vhodná aktivita při práci s paralelními texty se jeví průběžné sestavování vlastního terminologického slovníčku (např. ve formě kartotéky, která umožňuje velmi flexibilní orientaci a využití jednotlivých kartotéčných lístků při cíleném rozšiřování slovní zásoby).

Kromě přípravy pracovních listů ke konkrétním tématům, které lze jazykově přizpůsobit aktuálním potřebám studentů a je účelné je zařadit jako motivační na začátku studia, lze využít skutečnosti, že se příprava studentů zčásti přesunula na elektronické platformy. Jak uvádějí Bärenfänger, Lange a Möhring (2015, s. 260), ukázala jejich studie, „v jak velkém rozsahu využívají studenti elektronická média k nabývání a konsolidaci znalostí a dovedností“. Kromě adresně připravených studijních materiálů (např. Moodle) využívají ve velké míře i rešerše v internetových prohlížečích, na Wikipedii, YouTube či na speciálních odborných portálech (Bärenfänger, Lange, & Möhring, 2015, s. 260).

Během distanční koronavirové výuky v letním semestru akademického roku 2019/2020 dostali např. studenti za úkol najít na internetu v češtině relevantní stránky, které se zabývají vysvětlením německého pasíva a současně krátce zdůvodnit, proč zvolené internetové zdroje považují za vhodné. Cílem zadané úlohy bylo, aby se studenti zorientovali v možnostech, které internet nabízí, seznámili se s daným odborným tématem v češtině a současně se stránkami pracovali kriticky a uvědomili si, proč je považují za vhodné. V následujícím vyučování pak pokračovala výuka tohoto morfologického tématu v němčině, studenti již ale nevstupovali na neprobádanou půdu a v problematice se na základě vlastního předchozího studia zdrojů v češtině předběžně orientovali.

Práce se slovníky: Vzhledem k rozdílné jazykové úrovni, se kterou studenti přichází po střední škole, se jeví jako velmi smysluplné využít první dva semestry studia k intenzivní výuce praktického jazyka a těch lingvistických disciplín, jež dokáží studenty rychle posunout a případně jazykově maximálně homogenizovat skupinu, jako je např. morfosyntax. Během těchto dvou semestrů je vhodné se soustředit na rozšíření slovní zásoby a naučit studenty efektivně pracovat se slovníky a dalšími relevantními instrumenty. Je zapotřebí, aby se studenti seznámili s nejrůznějšími typy slovníků, naučili se v nich spolehlivě vyhledávat informace, uměli se orientovat ve struktuře slovníkového hesla a v metajazyce daného slovníku.

Jako vhodnou aktivitu lze zařadit např. blokovou výuku v univerzitní knihovně, kde proběhne výuka na stanovištích a kde budou studenti ve skupinách řešit pomocí

⁶² Pro tzv. „SeiteneinsteigerInnen“ srov. Michalak a kol. (2015, s. 34). K didaktickému výzkumu využití paralelních textů v terciálním vzdělávání srov. Hepp (2018).

slovníků různé úlohy či menší projekty. Tyto aktivity lze dobře spojit s projektovou výukou a výukou v kooperativních skupinách,⁶³ jež podporují rozvoj autonomního učení a umožní studentům ze získaných kompetencí dlouhodobě profitovat.

Následující pracovní listy mohou sloužit jako příklad pro stanoviště, která budou připravena pro práci s různými typy slovníků v univerzitní knihovně:

STATION WÖRTERBÜCHER

- 1. Charakterisieren Sie einsprachige Wörterbücher der deutschen Sprache. Wie heißen die bekanntesten? Was für Informationen können Sie darin finden? Wozu können Sie sie verwenden? Finden Sie in der Akademischen Bibliothek ein Äquivalent in der tschechischen Sprache. Analysieren Sie die Lemmata Kirche und suchen.*
- 2. Welche deutsch-tschechischen Wörterbücher stehen Ihnen zur Verfügung? Nennen Sie ihren Umfang und Struktur. Mit welchem davon möchten Sie arbeiten und warum?*
- 3. Es gibt viele Wörterbücher, die unterschiedliche spezifische Aspekte der deutschen Sprache darstellen (z. B. die Herkunft der Wörter usw.). Nennen Sie einige davon konkret. Wie kam das Wort Fenster ins Deutsche?*

STATION WÖRTERBÜCHER – speziell

- 1. Nennen Sie das Antonym zum Wort Konformismus. Definieren Sie die beiden Bedeutungen auf Deutsch. Charakterisieren Sie kurz das Wörterbuch, in dem Sie die Informationen gefunden haben.*
- 2. Nennen Sie die regionalen Varianten zum Wort Heidelbeere. Verteilen Sie die Varianten geographisch und zeigen Sie deren Geltungsbereich auf der Landkarte. Charakterisieren Sie kurz das Wörterbuch, in dem Sie die Informationen gefunden haben.*
- 3. Nennen Sie möglichst viele optische Instrumente. Charakterisieren Sie kurz das Wörterbuch, in dem Sie die Informationen gefunden haben. Wie ist das Wörterbuch aufgebaut? Wie können Sie sich darin orientieren? Wozu können Sie dieses Wörterbuch sinnvoll verwenden?*
- 4. Gibt es im Deutschen ein Wort, das auf -j endet? Finden Sie fünf Wörter, die im Deutschen auf -oo enden.*

⁶³ Návrh této aktivity rezonuje se závěrem, k němuž dospěli Bärenfänger, Lange a Möhring (2015, s. 7 a 264), že studenti využívají mimo přímou výuku nové sociální a organizační formy výuky, např. neformální výukové skupiny. Této skutečnosti lze dobře využít a integrovat ji i do standardní prezenční výuky. K tématu kooperativních skupin ve výuce na vysoké škole srov. Kasíková (2015) a Podrápská (2011, s. 172–173).

Studenti se zde seznámí s různými slovníky. Některé z nich, konkrétně ty z pracovního listu *Station Wörterbücher – speziell*, nejsou zcela prototypické,⁶⁴ ale studenti je budou v dalším studiu potřebovat např. při studiu lexikologie, případně při přípravě výuky na určité téma (onomaziologické slovníky). Získají tím také pojem o rozmanitosti slovníků a možnostech práce s nimi. Velmi vhodné je do těchto aktivit zařadit slovníky z vydavatelství Duden, zde konkrétně *Duden Universalwörterbuch* a tzv. *Reihe Duden in 12 Bänden*, tedy řadu slovníků z vydavatelství Duden, která nabízí informace ke slovní zásobě, jednotlivým jazykovým subsystémům, lingvistickým disciplínám či různým specifickým problémům. Tyto výukové aktivity je zapotřebí zařadit co nejdříve, aby studenti získali motivaci k práci se slovníky a vyzkoušeli si práci s nimi, a sice optimálně během skupinové výuky a za přítomnosti vyučujícího, aby měli případně dostatečnou oporu a dané aktivity je od práce s kvalitními slovníky spíše neodradily.

Během dalšího studia lze v odborných předmětech zařadit zpracování individuální seminární práce či skupinové prezentace, v níž se studenti budou věnovat např. zadanému tématu z oblasti jazykového kontaktu, zde např. zpracování konkrétních germanismů v češtině či anglicizmů v němčině z hlediska jejich foneticko-fonologické podoby, významu (případně jeho změn), stylistické roviny apod. Studenti musí hledat informace v různých slovnících (překladové, jednojazyčné, synonymní, etymologické, výslovnostní apod.) a současně musí tyto slovníky správně citovat, čímž nabývají další žádané akademické kompetence.

Práce s korpusy je organizačně a technicky náročnější. Je zapotřebí, aby si studenti zřídili k danému korpusu plný přístup přes vlastní účet a výuka probíhala v dostatečně vybavené učebně. Práci s korpusy je vhodné zařadit až ve chvíli, kdy studenti dobře zvládnou práci se slovníky. Práci s korpusy studenti získávají dle jeho typu množství informací, které by ve slovníku v takovém množství nebo vůbec nenašli. Paralelní korpus *InterCorp* je svými autory charakterizován „jako zdroj dat pro teoretické studie, lexikografii, studentské práce, výuku, zejména výuku cizích jazyků, počítačové aplikace, překladatele i veřejnost“.⁶⁵ Zapojení korpusu do výuky cizích jazyků je tedy explicitně zmíněno. Jeho velkou výhodou je možnost současného vyhledávání ve více jazycích, čímž mohou studenti získat cizojazyčné ekvivalenty hledaného slova např. i v angličtině či jiných jazycích, které ovládají. Korpus *DWDS*⁶⁶ nabízí nepřeborné množství informací k hledaným slovům v němčině, např. význam a jeho strukturu, informace ke gramatice, pravopisu, slovtvorbě, etymologii, typické kolokace, četnost výskytu slova apod. Relevantní úvod do práce

⁶⁴ V pracovním listu *Station Wörterbücher – speziell* se jedná konkrétně o následující slovníky: Müller (2000), Ammon (2004), Dornseiff (2004), Lee (2005).

⁶⁵ *InterCorp* (dostupné z <https://intercorp.korpus.cz/?req=doc:uvod>).

⁶⁶ *DWDS* (dostupné z <https://www.dwds.de/>).

s korpusy a jejich zapojení do výuky DaF a DaZ či lingvistického výzkumu by dalece přesáhl možnosti této publikace. Velmi přínosnou monografii, která se touto problematikou zabývá a kde se lze inspirovat, předkládá Káňa (2014).

Důležitou roli v motivaci ke čtení odborných a primárních textů hraje *vyučující a jeho cílená, průběžná, dostatečná a flexibilní podpora studentů*. Tato podpora může nabývat různých podob. Za nepřímou podporu lze považovat volbu vhodných forem výuky jako např. projektové vyučování, učení na stanovištích⁶⁷ či výuky v kooperativních skupinách, které vhodně doplní frontální výuku při přednáškách. Zde je vhodné iniciovat vznik skupin tak, aby v nich byli zastoupeni studenti napříč různými studijními aprobacemi a v každé skupině byl student českého jazyka, který bude ostatním oporou např. při studiu paralelních textů v lingvistických disciplínách. Nepřímo také vyučující ovlivňuje ochotu a zvládnutelnost čtení odborných a primárních textů v němčině volbou vhodné a přiměřeně náročné povinné a doporučené studijní literatury či odborných textů na jednotlivé výukové jednotky. Je vhodné vyžadovat četbu v němčině, dát ale studentům i podněty k odborné četbě v češtině, díky níž získají jistotu ohledně odborného obsahu, a četba v němčině pro ně nebude tak náročná. Např. pro předmět, ve kterém se studenti všeobecně seznamují s germanistickou lingvistikou, je vhodné zkombinovat četbu vybraných kapitol z následujících publikací: Ernst (2011), Šimečková (2004) a Čermák (2011). V morfosyntaktických disciplínách je dobré propojit čistě odborné materiály, např. *Duden – Die Grammatik. Bd. 4.* (2016), Thieroff a Vogel (2009) a tzv. materiály DaF, tedy materiály určené přímo ke studiu němčiny jako cizího jazyka, jež cílí na nerodilé mluvčí a prezentují dané problémy z jejich perspektivy, např. Dreyer a Schmitt (2012) a Buscha a Szita (2011). Z českých gramatik lze jako paralelní zdroj v češtině doporučit Povejšil (2004).

Bärenfänger, Lange a Möhring (2015, s. 5 a 260–261) dospěli ve svém výzkumu k závěru, že přednášky jsou pro studenty vzhledem k nutnosti kombinovat v jednu chvíli receptivní i produktivní jazykové dovednosti, tedy vnímat psanou prezentaci a promluvu vyučujícího a současně si dělat poznámky, velmi náročné. Sice zde opouštíme téma čistého čtenářství, řešení tohoto problému je ale velmi důležité a je také explicitně reflektováno studenty při pravidelné semestrální evaluaci výuky. Zde může vyučující podpořit studenty přímo a využít různých strategií jazykové mediace, a sice např. parafrázování textu pomocí jednodušších řečových prostředků, uvedení názorných příkladů, překlad terminologie do češtiny, opis, záměrné členění, opakování či shrnutí promluvy, zpracování podpůrných materiálů, které studentům usnadní vytváření vlastních poznámek k přednášce.⁶⁸ Pro studenty je jako pro

⁶⁷ Srov. Janíková (2003, s. 92).

⁶⁸ K jazykové mediaci srov. Thaler (2019, s. 8), Janíková (2003, s. 100) či Michalák a kol. (2015, s. 36). K některým zde zmiňovaným konkrétním formám podpory ze strany vyučujícího viz Michalák a kol. (2015, s. 96 a 156).

budoucí učitele němčiny velmi žádoucí, aby si adekvátní způsoby jazykové mediace osvojili pro svou budoucí profesní praxi. Vysokoškolský vyučující přitom může působit jako dobrý vzor. Žádoucí je také propojení nových znalostí s těmi dříve nabytými a strukturace znalostí pomocí myšlenkových map⁶⁹ či jiných vizuálních materiálů. K dalším možnostem přímé podpory, kterou může vyučující studentům poskytnout, patří příprava kontrastivních či jednojazyčných terminologických seznamů či typických syntagmat (Michalak et al., 2015, s. 21).

Případné změny kurikula a posunutí předmětů vyžadujících náročnější četbu v němčině do vyšších ročníků je opatření, které je organizačně náročné a je optimální je spojit s procesem reakreditace či akreditace nových studijních oborů. Intenzivní práce se studenty na zlepšení jejich řečových dovedností a rozšíření jazykových prostředků v prvních dvou semestrech studia poskytne studentům i vyučujícím dostatek času na adaptaci na změnu jazyka vzdělávání a na přechod na výuková paradigmatata typická pro terciární vzdělávání, včetně zvýšené potřeby samostudia a četby odborných a primárních textů v němčině.

11.6 Dotazníkové šetření Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny

Tato podkapitola se soustředí na předměty, ve kterých je klíčová schopnost čtení a porozumění primárním (především literárním) textům. Vlastní neuspokojivé zkušenosti s přípravou studentů v předmětech, ve kterých se pracuje s primárními texty v německém jazyce, vedly autora této sondy k uskutečnění výzkumného šetření, jehož cílem bylo popsat také čtenářské dovednosti studentů germanistiky, porozumět volbě čtenářských strategií při plnění studijních povinností při práci s primárními texty v německém jazyce a v závislosti na charakteru textu, jeho jazykové náročnosti a druhu média. Výsledky sondy se promítnou do přípravy výuky tak, aby jak vyučující, tak studenti dosáhli při práci ve vybraných germanistických disciplínách maximální efektivity. Podle Maxwellovy typologie (srov. Maxwell, 2013) se výzkumná sonda *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny* snaží naplnit všechny typy cílů výzkumu – z intelektuálního hlediska se jedná o šetření určené k rozšíření poznání o motivaci studentů ke čtení a o proměně jejich čtenářských dovedností v souvislosti s masivním rozšířením okamžitého přístupu k informacím pomocí digitálních technologií. S tím souvisí i personální rozměr tohoto šetření, kdy lze očekávat větší mezigenerační porozumění kolegům a studentům, kteří již vyrostli a dospěli v plně digitalizovaném prostředí, považují je za přirozené a mají jiné

⁶⁹ Michalak a kol. (2015, s. 103) zde hovoří o aktivaci předchozích vědomostí a zmiňuje kromě myšlenkových map i brainstorming či hledání analogií.

návyky práce s informacemi, se čtením textů a se soustředěním na takovou práci než starší generace, která zažila postupný přechod od materiálních textových médií k digitálním a dosud se ještě pohybuje v obou prostředích. Kromě porozumění problému a osobního obohacení je významným praktickým cílem šetření především využití jeho výsledků v další praxi, tedy lepší přizpůsobení aktivit a úkolů v daných studijních předmětech intelektuální výbavě současné generace studentů tak, aby bylo dosaženo větší efektivity výuky při zachování objemu a náročnosti vyučované látky.

Ve všech oblastech studia i během pozdější praxe učitele němčiny je schopnost soustředěného čtení, dovednost porozumění a kritického zhodnocení přečteného textu naprosto klíčová. Výzkumným problémem je proto příprava studentů učitelství na výuku, kde, jak bylo řečeno v úvodu, se ukazuje jako problém různá míra této připravenosti. Čtení primárních textů, které je třeba si do seminářů a cvičení připravit, může být problematické na jedné straně kvůli případné nedostatečné jazykové dovednosti, na druhé straně však především kvůli malé zkušenosti studentů se soustředěným čtením komplexních textů a nižší schopnosti soustředění.

Počáteční uvažování o hypotézách se tedy dá shrnout do tezí, že studující často čtou náročné texty v německém jazyce způsobem odpovídajícím povrchní konzumaci jednoduchých textů na displejích mobilních zařízení. Jedním z důvodů může být pohodlnost čtenářů, kteří možná upřednostňují elektronickou kopii před návštěvou knihovny a časově náročnějším studiem ve studovněch. Očekávatelný neúspěch při takovém vnímání textu zákonitě vede ke ztrátě motivace, ještě horšímu soustředění a k hledání alternativ, jako je výměna dílčích poznatků navzájem mezi jednotlivými studujícími a rychlé metatextové obstarávání informací o textu samotném z jiných zdrojů bez samotné hlubší čtenářské zkušenosti s původním textem. Taková příprava pak samozřejmě nevede k žádoucím výsledkům ve výuce a směřuje k frustraci studentů i vyučujícího a nakonec i k problematickým studijním výsledkům. Cíle šetření mezi studenty byly stanoveny s ohledem na to, že kromě dojmů na katedře germanistiky neexistují žádná data, která by ukázala, jak studující pracují ve výuce se čtenářskými strategiemi a jak přemýšlí o vlastní četbě primární i sekundární literatury v německém jazyce.

Terénem pro sondu byly semináře a cvičení během zimního semestru 2019/2020 na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a účastníky šetření byly tři skupiny studentů 2. ročníku bakalářského a 1. a 2. ročníku navazujícího studia a jejich vnímání čtení primárních textů v němčině jako problému. Celkem bylo osloveno 28 studujících, z toho 24 jich dotazník anonymně vyplnilo a odevzdalo, návratnost dotazníku tak činí 85,7 %. V dotazníku bylo užito uzavřených čtyř- až sedmistupňových škálových otázek poskytujících

v odpovědích kvantitativní výstupy a doplňkově otevřených otázek zprostředkujících kvalitativní výstupy. Výstupy směřují k cílům šetření a pokrývají tyto hlavní okruhy: náročnost porozumění primární literatuře v němčině v literárních předmětech, podmíněnost porozumění primárním textům typem média, základní čtenářské strategie nutné k porozumění literárnímu textu v němčině, četba ve vztahu k rozšiřování jazykových znalostí a dovedností, sociální interakce mezi studenty při čtení primárních textů pro výuku.

Tabulka 11.5: Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny*

Pohlaví		Pregraduální studium			
Ženy	Muži	1. roč. Bc.	2. roč. Bc.	1. roč. NMgr.	2. roč. NMgr.
16	8	9	0	11	4

Tabulka 11.6: Kategorie kritického místa *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny*

Kategorie kritického místa <i>Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny</i>	
Porozumění primární literatuře	Náročnost porozumění Literární druhy
Podmíněnost porozumění typem média	Tištěné texty Zobrazovací média Faktor rušení
Strategie porozumění	Grafické zpracování Hlasité čtení Sekundární informace
Rozšiřování jazykových znalostí	Čtení pro potěšení Čtení pro rozšiřování dovedností Čtení pro rozšiřování obzoru
Sociální interakce	–

11.6.1 Porozumění primární literatuře v literárních předmětech

První okruh otázek směřuje k všeobecnému vnímání práce s primárními literárními texty u studentů učitelských germanistických oborů. Tvoří tak základní rámec dalším otázkám, které zkoumají konkrétní aspekty fenoménu čtení.

Čtení a chápání literárních textů ve všech podobách a na všech médiích, tedy ve formě knih, kopií, elektronických publikací a dalších materiálů, které souvisejí s vlastními zájmy čtenářů, označili na pětistupňové škále 1 *velmi jednoduché* – *nemožné* 5 dva

studenti jako velmi jednoduché, 21 druhým stupněm jako jednoduché a jeden student jako těžké. Zatímco čtení a pochopení literárních textů ve všech formách a na všech médiích, se kterými se pracuje v různých předmětech od jazykových cvičení po literární předměty, se zdá být velmi jednoduché již jen pro jednoho dotazovaného a jednoduché pro šest tázaných, 15 dotazovaným připadá těžké a dvěma dokonce velmi těžké.

V závislosti na literárním druhu pochopí německý literární text lépe 16 respondentů, když jde o čtení prózy; deset respondentů, když jde o divadelní hru; sedm o komiks a dva o poezii.⁷⁰ Rozsah a počet stran připadá na čtyřstupňové škále (1 *naprosto důležitý* – *nedůležitý* 4) naprosto důležitý třem účastníkům, důležitý 11, spíše nedůležitý devíti studentům a pro jednoho čtenáře nehraje žádnou roli. Čtení těchto textů vzdá (na pětistupňové škále 1 *nikdy* – *vždy* 5) někdy 11, často sedm tázaných a šest studentů tvrdí, že čtení nikdy nevzdávají.

Výsledky dotazování potvrzují předpoklad, že texty čtené pro vlastní potěšení, i když mohou být náročnější, jsou vnímány jako snazší pro porozumění, zatímco texty, které jsou spojeny s nějakou studijní povinností a na jejichž výběru se studenti sami nepodílí, už jsou většinou studentů spatřovány jako náročné. Nejsnáze pochopitelné jsou narativní texty prozaické, divadelní a komiksové, tedy texty sdělující primárně příběhy, jejichž forma umožňuje určité pochopení chronologie příběhu. Oproti tomu čtení poezie, které předpokládá hlubší intelektuální vklad čtenáře, se potvrzuje jako náročné. Náročnost textů se zdá být ovlivněna i rozsahem, více jak polovina dotazovaných si rozsahu všímá a přikládá mu význam. Poznatkem s významným dopadem na výuku je, že více než polovina studentů čtení náročných textů za určitých okolností vzdá a texty odkládá nedočtené.

11.6.2 Podmíněnost porozumění německy psanému literárnímu textu typem média

Druhý okruh dotazování se soustředí na souvislost mezi kvalitou čtenářského zážitku a schopností porozumění textu a druhu média, na kterém studenti texty do výuky čtou. Nejčastějšími formáty kromě klasické tištěné knihy jsou papírové kopie, soubory PDF vytištěné nebo čtené na monitoru počítače, tabletu nebo mobilního telefonu a digitální čtečky nebo prostý jednoduše formátovaný text, pokud jde o texty zobrazované z on-line knihoven typu *Project Gutenberg*⁷¹ apod.

⁷⁰ Studenti mohli vybírat více odpovědí současně.

⁷¹ *Project Gutenberg* (dostupné z <https://www.gutenberg.org>).

Čtení a pochopení literatury v němčině, která je vytištěná, připadá na pětistupňové škále 1 *velmi jednoduché* – nemožné 5 přesně jedné polovině dotazovaných jednoduché a druhé polovině těžké. Literární texty zobrazované na nových médiích, mezi něž jsme zahrnuli chytrý telefon, tablet, elektronickou čtečku, monitor počítače a další displeje, se již čtou a chápou 14 studentům těžce, pěti velmi těžce, pro jednoho je to dokonce nemožné a čtyřem tázaným připadá jednoduché. Velmi jednoduchá není konzumace těchto náročných textů z digitálních displejů pro nikoho. Faktor rušení a odlákávání pozornosti od čteného textu je u tištěných textů v rámci čtyřstupňové škály (1 *velmi problematický* – *naprosto bezvýznamný* 4) hodnocen jako velmi problematický u devíti respondentů, problematický u osmi, nepříliš problematický u šesti a naprosto bezvýznamný u jednoho čtenáře. U elektronických médií je rušení a udržení pozornosti velmi problematické u devíti, problematické u deseti a nepříliš problematické u pěti dotazovaných studentů. U souvisejících otázek, které zkoumají, kterou formu média studenti upřednostňují, vychází podle pětistupňové škály (1 *vždy* – *nikdy* 5), že čtení německy psaných textů v tištěné podobě dává přednost 13 dotazovaných vždy, pět velmi často, čtyři často a dva někdy. Čtení textů v elektronické podobě nikdy neupřednostňuje podle stejného škálování 12 studentů, někdy jim dává přednost osm a po dvou často a velmi často. Recepce textů prostřednictvím zvukových knih podle stejné škály upřednostňuje pouze jeden dotázaný vždy, dva dotázaní často. 11 vyhledává audioknihy někdy a deset studentů nikdy.

Vytištěné texty jsou podle šetření obecně oblíbenější a upřednostňovanější, několik doplňujících slovních odpovědí uvádělo, že jsou příjemnější pro zrak. Náročnost či nenáročnost čtení nelze spojit s tištěnou podobou textu. U textů na elektronických médiích však už lze nalézt spojitost mezi formou a náročností čtení. Většina odpovědí považuje čtení na přístrojích za různě náročné a z odpovědí také vyplývá snazší vyrušování ze soustředěného čtení u elektronických médií než u tištěných textů nebo knih.

11.6.3 Strategie užívané k porozumění textu v němčině

Třetí okruh dotazů zjišťoval souvislosti mezi pochopením textu a některými strategiemi pokročilého čtenáře studujícího vysokoškolský obor. Studenti mohli vybírat více odpovědí současně. Jedna otázka zjišťovala vliv charakteru textu a jeho (typo)grafického zpracování na efektivitu čtení (podle škály: 1 *není doprovoben žádnými grafickými prvky*, 2 *je doprovoben obrázky a náčrtky*, 3 *je doprovoben tabulkami a diagramy*, 4 *je doprovoben zvýrazněnými tučným písmem, kurzívou, podtržením apod.* a 5 *jiné usnadnění – uveďte prosím jaké*), druhá zjišťovala postup čtenářů při snaze

o chápání významu čteného textu v originále v rozmezí: 1 čtení nahlas nebo polohlasem, 2 čtení nahlas nebo polohlasem a označování vybraných pasáží, 3 čtení nahlas nebo polohlasem a psaní výpisků, popř. myšlenkových map, 4 tiché čtení, tiché čtení a označování vybraných pasáží, 5 tiché čtení a psaní výpisků, popř. myšlenkových map, 6 jiný způsob práce. Studentům se nejnázve čtou texty doprovobené ilustracemi a náčrtky – 11 respondentům. Sedm dotazovaných uvítá také zvýraznění tučným písmem, kurzívou, podtržením apod. A dalších sedm nepotřebuje k pochopení textu žádné grafické prvky. V jednom případě byla uvedena jiná preference založená především na jazykové úrovni textu. Při čtení takových textů se ukazuje jako nejoblíbenější tiché čtení (u osmi dotazovaných) následované čtením nahlas nebo polohlasem a psaním výpisků nebo vytvářením myšlenkových map (sedm studentů). Šest dotazovaných čte raději potichu, ovšem označuje si při tom nějak vybrané pasáže. Čtyři studenti upřednostňují pouze čtení nahlas nebo polohlasem, dva studenti si označují vybrané pasáže při hlasitém čtení a pět čtenářů čte potichu a dělá si výpisky či myšlenkové mapy. Šest dotazovaných upřednostňuje jiný způsob práce jako nalepovací lístky nebo slovníková hesla.

Studenti si také usnadňují porozumění textu vyhledáváním sekundárních informací o něm (z interpretací, seminárních prací, shrnutí obsahů, encyklopedií, různých elektronických zdrojů apod.) podle pětistupňového škálového stupňování (1 *vždy* – nikdy 5): dva velmi často, pět často, 11 někdy a nedělá to nikdy šest dotazovaných.

Studenti přibližně z jedné pětiny čtou soustředěně potichu, ostatní upřednostňují efektivní strategie usnadňující pochopení významových vrstev textu a vztahů v něm – ať už čtením polohlasem nebo nahlas nebo zpracováváním informací formou označování v textu, poznámek, schémat a myšlenkových map. Tyto strategie jsou úspěšnější, pokud jim vychází vstříc grafická forma textu, tedy smysluplná strukturovanost pomocí různých řezů písma, doprovodné ilustrace a grafická schémata. Z doplňkových slovních odpovědí vyplývá, že někteří studenti ocení, když jim grafické zpracování sekundárních odborných textů pomůže rozlišit podstatné informace od méně důležitých nebo když text obsahuje shrnutí klíčových informací např. na začátku nebo na konci kapitoly.

11.6.4 Rozšiřování jazykových znalostí prostřednictvím práce s literárními texty

Práce s primárními literárními texty v originále během bakalářského i magisterského studia učitelství němčiny má mnoho funkcí. Kromě samotného poznání literárního díla a čtenářského zážitku slouží texty primární i sekundární k poznání dané epochy a pochopení souvislosti s dneškem, jakož i k rozvoji didaktických dovedností při

úvahách a přípravách, jak by vybrané texty mohly posloužit k výuce němčiny jako cizího jazyka. Jednou z nejvýznamnějších funkcí práce s autentickým textovým materiálem je rozvoj vlastních znalostí a dovedností v cizím jazyce. Respondenti volili odpovědi na pětistupňové škále (1 *vždy* – *nikdy* 5).

Německy psanou literaturu čte pro své vlastní potěšení jeden dotázaný velmi často, tři často, 17 někdy a tři ji pro potěšení nečtou nikdy. Kvůli zlepšení svých jazykových schopností a dovedností v němčině čte tuto literaturu vždy jeden respondent, velmi často šest, často čtyři, někdy 11 a nikdy ji pro potěšení nečtou dva studenti. Kvůli rozšíření poznání čte literaturu v originále vždy jeden respondent, velmi často dva dotazovaní, často šest, někdy osm a nikdy sedm studentů.

Je překvapující, že někteří dotázaní nečtou rádi originální literární texty pro své vlastní potěšení. Dobrou zprávou je, že naprostá většina studentů učitelských oborů s němčinou toto potěšení nachází. Výrazně méně respondentů však tento svůj zájem využívá i pro rozšíření vlastních znalostí a dovedností jazykových i dalšího poznání a vědění.

11.6.5 Sociální interakce

Poslední okruh otázek zkoumal, jak studenti spolupracují při četbě primárních a sekundárních textů pro výuku. Názory ostatních studentů na německy psané literární texty jsou podle pětistupňových škál (1 *vždy* – *nikdy* 5) důležité vždy pro dva dotázané, velmi často pro čtyři, často pro šest, někdy pro sedm a nikdy nejsou důležité pro pět dotazovaných. Sami studenti doporučují ostatním zajímavé texty ke čtení velmi často v jednom případě, často ve čtyřech, někdy v osmi případech a nikdy nenavrhuje žádnou četbu 11 dotazovaných.

Studující tedy do jisté míry, která však není příliš vysoká, stojí o názory a pomoc druhých studentů, sami však ještě méně aktivně doporučují zajímavé texty ostatním.

11.6.6 Shrnutí výsledků a návrh strategií pro práci se studenty

Čtení originálních primárních textů v němčině by bylo snazší, kdyby bylo součástí širší výukové strategie pracující nejen s texty a jejich kontextem, nýbrž i s promyšlenými čtenářskými strategiemi. Studentům učitelských programů chybí povědomí o tom, že čtení je dovednost, která zahrnuje víc elementů než porozumění textu. Na počátku celého uvažování byla zkušenost vyučujícího s nefunkčními strategiemi čtení u studentů při jejich přípravě na výuku, ve které se pracovalo s primárními texty v originále. Tato příprava často *ztroskotala* na neschopnosti číst obsáhlejší a náročnější texty, které někdy bývají vzájemně sdílené formou naskenovaných

kopií čtených na elektronických zařízeních. To představuje nejkritičtější kombinaci faktorů i problematickou situaci z hlediska autorského práva. První a jednoznačný závěr šetření tedy zní – čtenářské dovednosti a strategie jsou kompetence, které, i když si studenti pomáhají výpisky a vyhledáváním informací, musí být současně s dalšími dovednostmi v literárních předmětech systematicky rozvíjeny a prohlubovány. Upřednostňována by měla být kniha, popř. legální tištěné kopie. Druhým závěrem sondy je návrh stupňovat náročnost textů a nácvik čtenářských dovedností a strategií postupně v průběhu studia a průběžně jejich osvojení evaluovat, jinými slovy – umožnit studentům zažívat dílčí úspěchy, poznávat jejich příčiny, dále je rozvíjet a probudit v nich zaujaté a nadšené čtenáře (engaged reader). V šesti na sebe navazujících krocích⁷² jsou dále pro potřeby souvislého čtení popsány techniky, které je vhodné cvičit, aby studenti dosáhli takové kvality čtenářských dovedností, která již umožní dobré porozumění primárním textům čteným v rámci přípravy na přednášky, semináře a cvičení studijních oborů učitelství němčiny (resp. cizího jazyka).

Krok 1: Aktivace předchozích vědomostí

Počáteční doporučenou technikou pro práci v seminářích a cvičeních nejen během bakalářského studia, ale i ve vyšších ročnících navazujícího studia je aktivace předchozího vědění již v rámci práce s textem. Aktivace očekávání ovšem není celá práce s textem, jako je jeho interpretace, analýza apod. Následující technika pouze zprostředkovává větší a přesnější kontrolu nad procesem čtení a porozumění.

Návrh zní: zformulovat očekávání od textu tím, že si studenti rešeršují nejzákladnější informace o autorovi a díle, literárním směru a epoše. Kurzorickým čtením nebo tím, že si z vybrané úvodní části textu přečtou první dvě věty několika odstavců, lze získat rámcové povědomí o obsahu a jazykové náročnosti. Doporučuji si písemně připravit několik otázek, jako např.: Co vím o tématu textu? Co se chci dozvědět? S jakými potížemi při čtení musím počítat? Jak textu rozumím z jazykového hlediska? Potřebuji pomocné prostředky jako slovník, internetovou encyklopedii apod.? Jak budu dokumentovat postup při čtení (výpisky, výtah, shrnutí, parafráze, vizualizace apod.)? Během čtení je nutno mít počáteční očekávání na paměti a odpovědi na tyto otázky zpřesňovat. Na závěr je nutné provést vyhodnocení a např. i ve skupině studentů porovnat, které otázky byly zodpovězeny, co zůstalo nejasné, jaké souvislosti vynikly a jaké jsou naše vyhlídky pro čtení příštího textu.

Krok 2: Otázky

Součástí rozšiřování čtenářských dovedností studentů musí být i nácvik kladení správných otázek, jejichž zodpovídání usnadňuje porozumění danému textu pro další práci, neboť kvalitní práce s primárními texty nejen v cizím jazyce je závislá

⁷² Návrh vychází z typologie čtenářských technik podle Blum (2017 s. 29–40).

na hledání odpovědí na správně položené otázky. I zde se doporučuje dbát na posloupnost vedoucí od reprodukce informací přes jejich reorganizaci až k reflexi.

Reprodukce obsahu či jeho částí může mít různou podobu. Pomocí výčtů, shrnutí, popisů apod. mohou studenti podat základní informace o textu, o jeho charakteru, jazykových vlastnostech, obsahových částech. Mohou shrnout vědění z textu, popisovat postavy či ilustrace, charakterizovat postavy, líčit děj a průběhy akcí nebo stanovovat konstelaci postav. Otázky vedoucí k takové reprodukci mohou připravit přednášející nebo vytvořit např. ve skupinové práci studující na základě aktivace předchozího vědění.

Reorganizace představuje samostatné zpracování a řazení informací z obsahu textu a jejich další užití např. při srovnávání názorových pozic, řazení relevance argumentů, utváření škál, hledání podobností a rozdílů, porovnávání s jinými texty. Typickými otázkami jsou výzvy k přiřazování, seřazování podle kritérií, srovnávání, dokazování, zdůvodňování, uvádění do souvislostí v textu nebo jiných textech.

A konečně *reflektivní otázky* k přečtenému textu již vedou k samostatnému kritickému uvažování, které je nejen při práci s primárními texty v cizím jazyce během vysokoškolského studia mimořádně žádoucí. Tyto otázky vedou čtenáře k formulaci problémů a hledání jejich řešení, hodnocení a formulaci podložených závěrů či k další kreativní práci. Otázky mohou opět připravit přednášející nebo vytvářet sami studenti.

Krok 3: Vizualizace

Připomeňme, že 34 % studentů uvedlo, že při čtení primárních textů do výuky tvoří pomocné grafické přehledy. Vizualizace textů a vytváření myšlenkových map je velmi efektivní technika při důkladné práci s texty. Kvalitní synopse umožňuje přehlednou rekonstrukci obsahové i logické struktury textu. Při vytváření myšlenkových map umístíme zpravidla do středu listu A4 (nebo při skupinových pracích i větších formátů) ústřední myšlenku nebo téma. Od něj vedou jednotlivé větve a podvětve se souvisejícími myšlenkami nebo motivy. Doporučuje se šetřit popisem a užívat jen hesel a klíčových slov, symbolů a barevného rozlišení. Schéma lze doplňovat poznámkami a spontánními nápady. Myšlenkové mapy mohou dobře posloužit pro přípravu prezentací nebo obsáhlejších textů jako výtahů, recenzí, esejů nebo celých seminárních a dalších prací.

Krok 4: Výtah

Z dotazníkového šetření také vyplývá, že většina studentů je zvyklá si při četbě náročných textů vypomáhat grafickým označováním přímo v textu, poznámkami na okraj, výpisky, synopsemi apod. Toho lze využít k řízené práci se studenty a tyto techniky zdokonalovat, resp. cíleně hledat optimální postup při redukci obsahu textu. Próza i sekundární odborná literatura bývá často obsáhlá a redukce obsahu

na podstatné informace a vztahy může pomoci celkovému porozumění textu. I když elektronické přístroje jako čtečky nebo knižní aplikace v tabletech a telefonech disponují pokročilými nástroji umožňujícími různá zvýraznění, anotace, okamžitý přístup do slovníků a různých databank apod., z výsledků šetření vyplývá, že mnoho studentů se při čtení na těchto přístrojích nedokáže soustředit a nechá se snadno rozptýlit mj. právě množstvím jejich funkcí. Proto doporučuji začít s tištěným textem či jeho kopií.

Prvním krokem k hodnotnému výtahu z primárního textu může být podtrhávání nebo označování textu. Ze zkušenosti nabízím ke zvážení, zda s podtrháváním a zvýrazňováním pasáží v textu nezačít až při druhém čtení. Poprvé totiž čtenář nemá povědomí o celkových vztazích mezi elementy textu a může označovat až příliš mnoho pasáží. Pokud studenti zvýrazňují barevně, doporučuji stanovit jednotná pravidla pro význam jednotlivých barev jako např. tvrzení, argumenty, příklady, vlastnosti jedné či jiné postavy, dějové zvraty apod.

Další fází mohou být poznámky na okraji stránky nebo na jiném podkladu, které se vážou ke konkrétním pasážím. Je užitečné rozlišovat poznámky obsahové, které zpřehledňují obsah díla, a poznámky logické, které zjednodušují porozumění výstavbě nebo logice textu. Pro přípravu samotného výtahu a k vytvoření jeho struktury lze užít techniky formulace otázek z předchozí kapitoly. Ve výtahu se můžeme držet původní struktury textu a jeho kapitol nebo částí. Nebo můžeme ústředním bodem výtahu udělat problém z textu a vypsát informace, které se např. vzniku, řešení nebo zamezení problému týkají. Výtah také např. můžeme formulovat z pohledu vybrané postavy nebo můžeme jen smysluplně podle nějakého plánu spojit poznámky, které jsme si udělali.

Krok 5: Recenze

Většina literárních nebo jiných primárních textů v předmětech učitelství cizího jazyka slouží kromě jiného také k rozvoji kritického myšlení studentů, schopnosti usouvztažnění nabytých vědomostí a formulování kvalitně podložených názorů. Díky výše uvedeným neutrálním technikám se dostáváme k produkci vlastních textů, které jsou ve vyšších ročnících bakalářského a během navazujícího magisterského studia nedílnou součástí praktických, literárních a didaktických předmětů, a také podmínkou jak závěrečných hodnocení práce v seminářích, tak zkoušek.

Recenzi je možno chápat jako *cvičný útvar*, ve kterém kritický pisatel prezentuje vlastní názor na daný text nebo literární dílo. Ze zkušenosti lze navrhnout, aby studenti začali s výtahem textu, jenž je doplněn o hodnotící stanoviska k jednotlivým bodům. Potom si studenti mohou definovat stanoviska, podle nichž budou text posuzovat. Může to být vedení postav, smysluplnost děje, jazyková úroveň, věrohodnost vývoje hlavní postavy, posouzení argumentace v textu, práce autora

s informacemi nebo literární látkou, význam díla nebo textu pro současnost apod. V recenzi by měl zaznít podložený vlastní názor pisatele. Je proto nutné porozumět textu, dobře se v něm orientovat a umět si najít a pochopit relevantní souvislosti. To vše již předpokládá pokročilé čtenářské dovednosti.

Krok 6: Literární esej

Všechny tyto techniky a čtenářské dovednosti se koncentrují ve slohovém útvaru, který je na většině vyspělých univerzit ve vyšší fázi studia vyžadován jako doklad kvalitní práce s texty a literaturou prostřednictvím vlastních intelektuálních a kognitivních schopností. Pod pojmem *esej* je možné si představit řadu útvarů od anglosaské varianty přes evropskou kontinentální až po českou úvahu. I vzhledem k povaze studijního oboru – učitelství německého jazyka – se v praxi osvědčuje útvar literární eseje – německy *literarische Erörterung*.

Pisatel v takové *Erörterung* řeší nějaký problém vycházející z obsahu, interpretace nebo recepce textu, resp. literárního díla. Má ustálenou strukturu včetně úvodu a závěru, obsahuje uvedení do problému, teze a jasně strukturovanou argumentaci podloženou příklady a jasně formulované stanovisko pisatele. Kromě výše zmiňovaných technik práce s textem je možné doporučit několik jednoduchých nápadů, jak si přípravu usnadnit. Brainstorming a snesení všech možných nápadů a jejich roztrídění (včetně důležitého vyřazení nepotřebných) k jednotlivým argumentům a protiargumentům je cestou k formulaci vlastní teze. Pak je vhodné si jednotlivé argumenty doplnit o příklady z textu a seřadit si je podle konkrétního argumentačního vzorce. Studenti si napíší první návrh textu a zkontrolují, jestli argumentace a příklady, resp. fakta, skutečně podporují jejich názor a tezi, případně jestli vhodně pracují s protiargumenty a námitkami. Sledují koherenci, jestli textem prochází logická linka, vhodné členění odstavců a hledají vhodné kohezní prostředky. Až jako poslední lze doporučit sepsání úvodu, který vede k tezi a závěru, který shrne hlavní důvody a zasadí tezi do širšího kontextu.

11.7 Závěrem ke čtenářským dovednostem v německém jazyce jako kritickému místu ve vzdělávání budoucích učitelů němčiny

Cílem této kapitoly bylo shromáždit co nejvíce informací o tom, jak studenti katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích přistupují ke čtení textů různých textových typů a druhů v němčině, analyzovat tyto poznatky z různých pohledů a navrhnout odpovídající výukové strategie a materiály,

kteří by studentům usnadnily práci s německými texty, jež během svého studia musí, potřebují či chtějí studovat.

Informace byly shromážděny během tří nezávislých dotazníkových šetření v různých ročnících bakalářského a navazujícího magisterského studia. Tato šetření se zabývala společným zastřešujícím tématem, a sice otázkou, jak studenti čtou texty v němčině. Každé z provedených dotazníkových šetření však mělo svá specifika.

První šetření, *Četba odborných a primárních zdrojů v němčině*, proběhlo v zimním semestru akademického roku 2019/2020 a cílilo na studenty 2. a 3. ročníku bakalářského studijního oboru *Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání* a studenty 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studijního oboru *Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol*. Šetření se soustředilo na analýzu následujících kategorií zkoumaného kritického místa: připravenost číst a studovat v němčině, smysluplnost, důležitost, zvládnutelnost, jazyková obtížnost, kompenzační a podpůrné strategie (zde především s důrazem na práci se slovníkem, překladačem či jiné individuální postupy).

Druhá výzkumná sonda, *Problematika přechodu na výuku v němčině*, pak na první dotazníkové šetření plynule navázala. Po vyhodnocení prvního dotazníkového šetření byly navrženy nové výukové strategie a materiály, jež byly využity v letním semestru akademického roku 2019/2020 při výuce v 1. ročníku bakalářského studia, a sice konkrétně v předmětu k německé morfologii.⁷³ Na konci semestru pak studenti 1. ročníku vyplnili dotazník, který zkoumal, do jaké míry pro ně byl přechod na výuku v němčině náročný a zda během této přechodové fáze pociťovali či vyhledávali podporu.

Třetí dotazníkové šetření, *Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny*, se zaměřilo na studenty různých ročníků bakalářského a navazujícího magisterského studia a zkoumalo problematiku čtenářských dovedností ve výuce literárněvědných předmětů. Soustředilo se na následující kategorie kritického místa: náročnost četby v němčině, vliv typu média na četbu (porozumění, soustředění), základní čtenářské strategie, vliv na zvýšení jazykové kompetence a sociální interakci studentů při čtení primárních textů v němčině.

Analýza výše uvedených dotazníkových šetření ukázala, že studenti vnímají četbu v němčině spíše pozitivně a jsou ochotni pracovat na zlepšení svých jazykových a čtenářských dovedností. Studenti 1. ročníku bakalářského studia pak přechod na výuku v němčině nepociťovali jako něco nezvládnutelného a výrazně stresujícího.

⁷³ Kromě tohoto předmětu byly také navrženy materiály pro předměty, jež byly v rámci nové akreditace přesunuty do vyšších semestrů. Byl také aktualizován seznam povinné četby v předmětech, které se věnují praktickému jazyku, a sice zařazením atraktivnějších a více motivujících textů.

Výsledkem této studie je navržení konkrétních kroků, které mohou přispět ke zlepšení čtenářských dovedností studentů katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Jedná se především o cílený nácvik vhodných čtenářských strategií, a sice postupně od jednodušších ke složitějším. Konkrétně je zapotřebí, aby studenti zvládli kroky, jako je aktivace předchozích vědomostí, kladení relevantních otázek, různé typy vizualizace, zpracování výtahu, napsání recenze a literární eseje. Důležité je také naučit studenty efektivní práci s paralelními texty, rozličnými slovníky a korpusy. Ze strany vyučujícího je nutná soustavná, dostatečná a flexibilní podpora, která směřuje k celé skupině, a především v prvních dvou semestrech studia usiluje o homogenizaci jazykové úrovně studentů. Vyučující však musí zohlednit i individuální problémy jednotlivých studentů a podpořit je v rozvoji těch konkrétních strategií, které kompenzují jejich nedostatky a umožní jim plnohodnotné studium v němčině. Kromě zprostředkování výše uvedených strategií je také vhodné přizpůsobit formu a organizaci výuky možnostem a dovednostem dané skupiny. Z hlediska kurikulárního je optimální soustředit se na začátku studia na maximální rozvoj jazykových a čtenářských dovedností studentů a zařadit do této fáze předměty, jež toto umožní (výuka praktického jazyka, morfosyntax, lexikologie a slovtvorba). Čtenářsky náročnější předměty pak ve vyšších ročnících nezpůsobují studentům takové obtíže.

Jak výše uvedená šetření a jejich závěry ukazují, je zapotřebí vnímat čtenářství jako velmi komplexní dovednost, a to jak v mateřském, tak především v cizím jazyce. Úspěšné studium na vysoké škole je v našem případě nerozlučně spjata s intenzivní četbou v němčině. Vzhledem k tomu, že studenti zpravidla začínají studium se znalostí každodenní němčiny, je pro ně četba odborných či literárních textů, s nimiž se na vysoké škole setkávají, velkou výzvou. Výše prezentované výzkumné sondy a navržená řešení se proto snaží zlepšení čtenářských dovedností podpořit tím, že nabízí teoretický vhled do dané problematiky, reflektují reálné názory studentů a předkládají realizovatelná konkrétní řešení.

Literatura

- Ammon, U. (2004). *Varietätenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Bamberger, R. (1973). *Lese-Erziehung*. Wien: Jugend und Volk.
- Bärenfänger, O., Lange, D., & Möhring, J. (2015). *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung

- und Testentwicklung e.V. (Research Papers in Assessment, 1, datum zveřejnění 01.03.2016). Dostupné z <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-188820> [cit. 2020-07-20]
- Barkowski, H. (2010). Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In H. Barkowski, & H.-J. Krumm, (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 49–51). Tübingen: Francke.
- Bergenholtz, H., & Pedersen, J. (1999). Fachwörterbücher als Hilfsmittel bei der Übersetzung von Fachtexten. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper, & H. E. Wiegand, (Eds.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (s. 1884–1889). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.2. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bergmann, R. (2015). „Bisschen Fachsprache ist auch drinn?“. Zwischensprache, Vermittlungssprache, Bildungssprache: Ein Terminologischer Entwirrungsversuch. Oder: Gibt es eine Bildungssprache – und wenn ja, wie viele? In: A. Satzger, L. Vaňková, & N. R. Wolf (Eds.), *Fachkommunikation im Wandel* (s. 233–262). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Best, S., & Sharon M. (2009). Surface Reading: An Introduction. *Representations*, 108(1), 1–21. Dostupné z <https://online.ucpress.edu/representations/article/108/1/1/81584/Surface-Reading-An-Introduction> [cit. 20200831]
- Blum, D. (2017). „Keiner liest . . . “ Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 13/2, 5–48. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-17691> [cit. 2020-08-31]
- Buscha, A., & Szita, S. (2011). *B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache (B1–B2)*. Leipzig: Schubert Verlag.
- Busch-Lauer, I. (2016). Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? Eine exemplarische diskursiv-textuelle Betrachtung. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Eds.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (s. 81–95). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Council of Europe. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. 4. vyd. Praha: Karolinum.

- ČNK = Český národní korpus. Dostupné z <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:paralelni> [cit. 2020-08-11]
- Dornseiff, F. (2004). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin: de Gruyter.
- Dovalil, V. (2019). Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In U. Ammon, & G. Schmidt (Eds.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (s. 701–717). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Dreyer, H., & Schmitt, R. (2012). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik aktuell. Die Gelbe aktuell*. Neubearbeitung. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Duden – Die Grammatik. Bd. 4.* (2016), 9. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- DWDS = *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Dostupné z <https://www.dwds.de/> [cit. 2020-08-11]
- Ernst, P. (2011). *Germanistische Sprachwissenschaft*, 2. Aufl. Wien: WUV.
- Fabricius-Hansen, C. (2004). Paralleltext und Übersetzung in sprachwissenschaftlicher Sicht. In H. Kittel, A. P. Frank, N. Greiner, T. Hermans, W. Koller, J. Lambert, & F. Paul (Eds.), *Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung* (s. 322–329). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 26.1. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fandrych, Ch., & Graefen, G. (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 509–517). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1. Berlin, New York: de Gruyter.
- Großmann, U. (2009). „Fachtexte richtig lesen“ – Eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften. In K. Peuschel, & J. P. Pietzuch (Eds.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (s. 9–26). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hepp, M. (2018). Universitäre Mehrsprachigkeitsvermittlung durch Paralleltexte. In: M. Hepp, & M. Nied Curcio (Eds.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche* (s. 277–290). Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Chen, Y. (2019). Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in Deutschland: Sprachstand und Fördermaßnahmen. In U. Ammon, & G. Schmidt (Eds.),

Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte (s. 317–335). Berlin, Boston: de Gruyter.

Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.

Intercorp. Dostupné z <https://intercorp.korpus.cz/?req=doc:uvod> [cit. 2020-08-11]

Janíková, V. (2003). Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 13(4), 89–102. Získáno 13. 8. 2020 z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7886/7171>

Janíková, V. (2008). *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova Univerzita.

Janíková, V., & Marečková, P. (2018). Sprachstandsbeobachtung im DaF-Unterricht: Ein Forschungsbericht. *Lingua viva*, XIV(26), 21–34.

Jenkins, H. (2011). *Transmedia 202. Further Reflections*. Dostupné z <http://henryjenkins.org/blog/2011/08/definining-transmedia-further-re.html> [cit. 2020-08-31]

Johnson, S. (2010). Yes, People Still Read, but Now It's Social. *New York Times*, 19. 7. 2010. Dostupné z <https://www.nytimes.com/2010/06/20/business/20unbox.html> [cit. 2020-08-31]

Káňa, T. (2014). *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/178/408/252-1/#preview> [cit. 2020-08-11]

Kasíková, H. (2015). Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia pedagogica*, 20(2), 81–103.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016. Německý jazyk. Dostupné z https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/NJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf [cit. 2020-08-31]

Kleppin, K., & Reich, A. (2016). Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 74–79). 6. Aufl. Tübingen: Francke.

Krumm, H.-J. (2010). Deutsch als Fremdsprache (DaF). In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 47–48). Tübingen: Francke.

- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Lee, D. H. (2005). *Rückläufiges Wörterbuch des deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Maturita. *Cizí jazyk*. Dostupné z <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska-2020/zkousky-spolecne-casti/cizi-jazyk> [cit. 2020-06-08]
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Moretti, F. (2000). Conjectures on World Literature. *Conjectures on World Literature. New Left Review, Nr. 1 (January, February)/2000*, 54–68.
- Müller, W. (2000). *Das Gegenwart-Wörterbuch: ein Kontrastwörterbuch mit Gebrauchshinweisen*. Berlin: de Gruyter.
- Pearson, P. D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research says to the teacher* (s. 145-199). Newark DE: International Reading Association.
- Podrápská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 160–177). Praha: Grada.
- Povejšil, J. (2004). *Mluvnice současné němčiny*, 3. vyd. Praha: Academia.
- Project Gutenberg. Dostupné z <https://www.gutenberg.org> [cit. 2020-08-11]
- Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka. (2019). Praha: NÚV. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/22355/ramec_profesnich_kvalit_ucitele_ciziho_jazyka.pdf [cit. 2020-06-04]
- Roelcke, T. (2010). *Fachsprachen*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- RVP = *Rámcové vzdělávací programy*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp> [cit. 2020-08-28]
- Schachtner, Ch. (2016). *Das narrative Subjekt – Erzählen im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schierholz, S. J. (2005). Die Wissensquelle Wörterbuch im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In G. Antos, S. Wichter, & J. Palm (Eds.), *Wissenstransfer*

durch Sprache als gesellschaftliches Problem (s. 175–190). Frankfurt am Main, et al.: Lang.

Simanowski, R., Gendolla, P., & Schäfer, J. (Eds.). (2010). *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Hand-book*. Bielefeld: transcript.

Stranovská, E., & Hodáková, S. (2013). *Aplikácia lingvistického intervenčného programu pre nemecký jazyk v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: FF UKF v Nitre.

Šimečková, A. (2004). *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*. Praha: Karolinum.

Šulovská, D., & Lacíková Serdulová, M. (2013). Research into Reading Competence of 1st Year University Students. *Lingua viva*, IX(17), 39–48.

Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál.

Thaler, E. (2019). Begleitband zum GeR. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft* (4), 7–10.

Thieroff, R., & Vogel, P. M. (2009). *Flexion*. Heidelberg: Winter.

Vít, P. (2020). *Vzdělávání učitelů němčiny na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích – historie, současnost a perspektivy*. [Diplomová práce]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Werder, L. von. (1994). *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen*. Berlin: Milow Schibri.

Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Závěrečné shrnutí ke kritickým místům kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech

Alena NOHAVOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ

Tvorba učebního prostředí je náročný proces, který uskutečňují aktéři výuky ve vzájemné interakci a v interakci s učivem. V pozadí tvorby učebního prostředí stojí požadavky na učivo a na cíle výuky formulované ve vzdělávacích dokumentech. Pro tato dvě klíčová východiska vyučování a učení lze použít metaforické označení podhoubí výuky, tj. zázemí, ze kterého výuka vyrůstá. Do něj samozřejmě zahrnujeme nejenom dokumenty, ale i organizační a materiální možnosti výuky, samotný vědní obor a jeho vývoj, v neposlední řadě i též socio-kulturní vlivy a požadavky společnosti na vzdělávání. Pokud jsme schopni výuku nahlédnout v celé této šíři, musíme souhlasit s ostrým Shulmanovým (1986) odmítnutím ironického výroku „kdo neumí, učí“. Vytvořit kvalitní učební prostředí není jednoduchým úkolem, a právě na jeho kritická místa jsme se zaměřili v této knize.

Kritické místo je určitá složka vzdělávacího obsahu zachycená ve vzdělávacím programu, kterou je možné považovat za obtížnou, problematickou, náročnou nebo dokonce selhávající, a to z mnoha důvodů. Z praxe víme, že v každém vzdělávacím oboru se vyskytují kritická místa a že mají souvislost s kvalitou výuky, ale ne ve všech předmětech je jim věnována soustavná a dlouhodobější pozornost jako například v matematice (viz Vondrová et al., 2015 aj.). Zároveň nelze poznatky z matematiky a jejích kritických míst jednoduše nebo mechanicky přenést do výuky dalších vzdělávacích oborů, protože každý vyučovací předmět řeší jinou úroveň nebo oblast obtížnosti či náročnosti ve vztahu k vědnímu oboru a jeho úrovni poznání, dále například časové dotaci, materiálnímu zázemí, kognitivní úrovni žáků, cílům výuky aj. Úroveň poznání kritických míst se tedy oborově výrazně liší.

V poslední době se zvýšil zájem o tuto problematiku. To dokazuje zkoumání kritických míst také v přírodopisu (Vágnerová et al., 2019), zeměpisu (Pluháčková et al., 2019), fyzice (Kohout et al., 2019) nebo chemii (Rychtera et al., 2020). Na tyto

uvedené výzkumy jsme navázali, nechali jsme se jimi inspirovat a zaměřili jsme se i na další vzdělávací obory a obsahové okruhy.

V této knize jsme se věnovali celkem osmi vzdělávacím oborům či obsahovým okruhům na ZŠ anebo SŠ, a to konkrétně:

Přírodověda – Přírodopis – Biologie,

Zeměpis – Geografie,

Výchova k občanský – Občanský a společenskovední základ,

Člověk a svět práce,

Tělesná výchova,

Cizí jazyk – anglický jazyk,

Cizí jazyk – německý jazyk,

vzdělávací okruh zaměřený na psychologii.

Ve výzkumném šetření v těchto osmi vzdělávacích oborech či obsahových okruzích bylo osloveno celkem 365 učitelů na ZŠ a SŠ. Získány byly odpovědi od celkem 202 učitelů. Zjištěno bylo celkem 520 kritických míst v uvedených osmi vzdělávacích oborech a obsahových okruzích, které jsme analyzovali z různých hledisek, včetně kurikulárních dokumentů v České republice. Dále byl navržen „akční výzkum“ pro jednotlivé vzdělávací obory či obsahové okruhy na vybrané kritické místo.

Zároveň jsme se zabývali i vybranými kritickými místy ve studijních oborech se zaměřením na německý jazyk a anglický jazyk na vysoké škole – kritické aspekty čtenářských dovedností budoucích učitelů anglického anebo německého jazyka. Zde bylo osloveno celkem 158 studentů v bakalářském a navazujícím magisterském studiu.

Nyní velmi stručně shrneme dílčí poznatky z jednotlivých vzdělávacích oborů a obsahových okruhů, a to v souvislostech statické a dynamické formy kurikula (Hajerová Müllerová & Slavík, 2020). *Statickou formou kurikula* jsou kurikulární dokumenty, učebnice, příprava učitele, záznamy výkonů žáků ad. To znamená všechny myšlenky, které jsou dlouhodobě fixované do psaného textu anebo obrazné reprezentace. Dále též materiální zabezpečení a prostorové vybavení výuky, na něž je vázaná transformace obsahu ve výuce. *Dynamická forma kurikula* zahrnuje všechny kurikulární procesy – především utváření učebního prostředí ve výuce a kromě toho i vývoj veškeré zkušenosti, kterou žák ve výuce získává (explicitně či implicitně). Na dynamické formě kurikula se podílejí metody a formy výuky,

zasahuje do ní motivace a kognitivní aktivace žáků, ale i vývoj a posun daného oboru ad.

Za nejkritičtější místo v tematickém okruhu Rozmanitost přírody (1. st. ZŠ), dále ve vzdělávacím oboru Přírodopis (2. stupeň ZŠ) a Biologie (SŠ) byla učiteli (N = 50) označena *geologie*, která je z hlediska statické formy kurikula problematická na úrovni požadovaného rozsahu učiva ve vzdělávacích dokumentech, učebnic, materiálního zázemí pro výuku ad. Z hlediska dynamické formy kurikula je to především na úrovni metod a forem výuky, motivace žáků.

Nejkritičtějším místem ve vzdělávacím oboru Zeměpis (2. st. ZŠ) a Geografie (SŠ) je z pohledu učitelů (N = 19) *práce s atlasem a určování zeměpisné polohy*. Jejich problematičnost sahá do statické i dynamické formy kurikula.

Nejkritičtějším místem ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství (2. st. ZŠ) a Občanský a společenskovední základ (SŠ – gymnázium) byla učiteli (N = 25) uvedena *mediální manipulace a fake news*. Toto kritické místo zahrnuje kromě znalostní a dovednostní roviny i rovinu postojovou. To znamená, že problematičnost místa je dána samotným společensko-kulturním vývojem, proto toto kritické místo kurikula řadíme i mezi dynamická místa kurikula. Druhým nejproblematictější místem byla psychologie.

Při bližším pohledu do výuky psychologie na gymnáziích a středních odborných školách byla učiteli (N = 11) uvedena za nejkritičtější místo *obecná psychologie* jako vědní disciplína, která je zároveň místem klíčovým. Problematicnost obecné psychologie je vytvářena vysokými nároky na zvládnání poznávacích procesů, což je specifické pro tento vědní obor a má výrazné dopady do dynamické formy kurikula. Stejně jako v občanském vzdělávání, i ve výuce psychologie jsou problematická témata, která reflektují společensko-kulturní vývoj (např. postoj k menšinám, homosexualitě ad.), tj. dynamická místa kurikula.

Ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. st. ZŠ bylo učiteli (N = 27) uvedeno jako nejkritičtější místo *konstrukční činnosti*. Hlavní příčiny kritických míst v tomto vzdělávacím oboru jsou podle učitelů zastoupeny jak ve statické formě kurikula, tj. především v nedostatečném materiálním a prostorovém zajištění výuky, tak v dynamické formě kurikula, tj. přetrvávající miskoncepce spojené s dominujícím psychomotorickým pojetím učiva. Problém tohoto vzdělávacího oboru je v malém zájmu ze strany učitelů i žáků.

Obdobný problém, co se týká statické formy kurikula, tj. *nedostatečné prostorové zázemí a nedostatečné materiální vybavení*, se z pohledu učitelů (N = 24) vyskytuje i u vzdělávacího oboru Tělesná výchova na SŠ.

Kritickým místem ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia byl učitelé (N = 21) uveden *předpřítomný čas*. Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk napříč stupni a typy škol (N = 25) to byla *gramatika*.

Ve vztahu k anglickému a německému jazyku byla pozornost soustředěna také na přípravu budoucích učitelů, konkrétně na vybraná kritická místa z hlediska *čtenářských dovedností budoucích učitelů anglického* (N = 102) a *německého jazyka* (N = 56).

Z dílčích výzkumných šetření shrňme zjištění, která jsou v některých směrech překvapivá. Jedním z nich je, že *kritickým místem kurikula* je podle učitelů celé učivo vědního oboru či oborů. Učitelé tudíž neuváděli konkrétní téma či témata, ale *vědní disciplínu jako celek*. Například ve výuce psychologie byla takto označena obecná psychologie, psychopatologie, vývojová psychologie, popř. sociální psychologie. Ve výuce přírodopisu (přírodovědy, biologie) to byla geologie (respektive geologické vědy zahrnující kromě samotné geologie např. mineralogii, petrologii ad.). Důvody se liší napříč vzdělávacími obory. Zatímco u psychologie učitelé uváděli důvody především v rovině pojetí a charakteru oborových poznatků, kognitivního zrání žáků a jejich zkušeností, v přírodovědě (přírodopisu, biologii) je podle učitelů obtížnost vytvářena i organizačním a materiálním zajištěním výuky ad. Stojíme před výzvou se této problematice podrobněji věnovat.

Další překvapení souvisí s dynamickými místy kurikula. Doposud se o *dynamických místech kurikula* mluvilo především ve vztahu k rychlosti a změnám poznání v daném oboru anebo přetrvávajícím miskonceptům, které vytvářejí tlak na aktualizaci kurikula (viz 1. kapitola). Jak jsme již uvedli, u vybraných společenskovědních oborů se však ukázala dynamičnost spojená se socio-kulturním rozvojem. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že dynamičnost je vytvářena *postojovým posunem společnosti* k aktuálním tématům (např. fake news, migrace, odlišnost lidí ad.). Dynamická místa kurikula se tedy vztahují nejenom k poznatkovým změnám oboru a jejich ontodidaktické transformaci, ale i k takovým oblastem vzdělávacího obsahu, který podléhá aktuálním společensko-kulturním změnám a je spojený s postojovým hlediskem.

Knih nepředstavuje jenom komentovaný souhrn kritických míst kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech, ale snaží se poukázat i na jejich příčiny z hlediska učiva, žáka/žáků, učitele, cílů výuky, dále i materiálního a prostorového zázemí výuky. Na základě této analýzy považujeme za zvlášť důležité ve vztahu k praxi, že jsou k jednotlivým vzdělávacím oborům či obsahovým okruhům navržena doporučení jak na úrovni statické formy kurikula – především v souvislosti kurikulárních dokumentů,

tak ve vztahu k dynamické formě kurikula – praxi či dalším výzkumným snahám. Uvedená doporučení jsou rovněž využitelná v přípravě budoucích učitelů.

Protože se u šesti vzdělávacích oborů a obsahových okruhů pro ZŠ anebo SŠ jedná o první zkoumání a mapování, jsme si vědomi, že jsme teprve na začátku. V této počáteční fázi jsme se zaměřili zejména na tematiku spojenou s učitelem a učivem. Abychom lépe porozuměli kritickým místům kurikula, potřebujeme se také zaměřit na samotného žáka a jeho způsob vyrovnávání se s kritickými místy kurikula na všech stěžejních úrovních: kognitivní, dovednostní, postojoyé.

Naším cílem je tuto oblast dále prozkoumávat a podporovat tak učitelskou profesi v těsné souvislosti se vzdělávací praxí. Jedna úroveň podpory je metodická. V nkladatelství Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích vznikla nová ediční řada *Seria Eruditio (Cesty k výchově a vzdělání)*, která zahrnuje učebnice, učební texty, učební pomůcky, metodické materiály a měla by postupně přinášet podněty pro výuku mnoha vyučovacích předmětů. Úkolem nás, vzdělavatelů učitelů, je nejenom se podílet na této tvorbě, ale též vytvářet a zpřístupňovat učitelům hlubší teoretický a empiricky podložený rámec pro porozumění obtížím ve výuce. Mít dobře napsanou kuchařku totiž ještě neznamená umět uvařit dobré jídlo, pokud bychom opět pracovali s metaforickou podobou našeho profesního poslání.

Děkujeme všem učitelům a studentům učitelství, kteří se na tvorbě této knihy podíleli a poskytli nám podnětné informace. V kapitolách je na ně reagováno doporučeními souvisejícími s měnící se národní strategií vzdělávání a příklady inspirativní praxe.

Přejeme si, aby kniha byla inspirativní a užitečná pro studenty učitelství, učitele v praxi a doktorské studenty v oblasti pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik.

Literatura

- Kohout, J., Masopust, P., Mollerová, M., & Feřt, L., et al. (2019). *Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy I.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Pluháčková, M., Duffek, V., Stacke, V., & Mentlík, P. (2019). *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy I.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Rychtera, J., & Bílek, M., et al. (2020). *Kritická místa kurikula chemie na 2. stupni základní školy I.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- Vágnerová, P., Mergl, M., Benediktová, L., & Kohout, J., et al. (2019). *Kritická místa kurikula přírodopisu na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Vondrová, N., Rendl, M., Havlíčková, R., Hříbková, L., Páchllová, A., & Žalská, J. (2015). *Kritická místa matematiky základních škol v řešeních žáků*. Praha: Karolinum.

Summary

The collective monograph entitled *Critical Issues of the Curriculum in Selected Educational Fields* presents results of a research survey of critical issues in eight educational fields, respectively school subjects at primary or secondary schools, namely: Biology, Geography, Civic Education, People and the World of Work, Physical Education, Foreign Language - English, Foreign Language - German, and last but not least, the educational field focusing on psychology. At the same time, attention is paid to specific critical issues in fields of study concentrated on the German Language and the English Language at the university. In the respective chapters, the authors focus on selected critical aspects of the reading skills of future teachers of English or German.

The first chapter deals with the theoretical understanding of the concept of curriculum. The starting point is the division of the curriculum into a (relatively) static and dynamic form (Hajerová Múllerová & Slavík, 2020). The static form of the curriculum is represented by curricular documents, textbooks, teacher training, records of pupils' performance, etc. This means all thoughts are long-term and fixed in written texts or figurative representation. The dynamic form of the curriculum includes all curricular processes - especially the formation of the learning environment in teaching and also the development of all the experience that the student gains through education (either explicitly or implicitly).

Furthermore, in this chapter, the very concept of critical issues and their relationship to dynamic and key points of the curriculum are described. A *critical issue* is a component of the educational content included in the Framework Educational Programme that can be considered difficult, problematic, demanding, or even failing, for a variety of reasons. It is known from practice that there are critical issues in every field of education and that they are related to the quality of teaching, but not in all subjects are they given systematic and longer-term attention, such as in mathematics (see Vondrová & Rendl, 2017). At the same time, knowledge of mathematics and its critical issues cannot be simply or mechanically transferred to teaching of other educational fields, because each subject looks at different levels or areas of difficulty or complexity in relation to the field of science and its corresponding knowledge, as well as time allocation, material equipment, the cognitive levels of pupils, learning objectives, etc.

The second chapter summarizes the knowledge of critical issues in the thematic area of Biology from primary education to upper secondary education. The most critical issue from the point of view of the teacher was Geology, which is within the static form of the curriculum problematic, in terms of the wide scope of content required in the educational documents, textbooks and other teaching material etc. Nevertheless, in the dynamic form of the curriculum the problems lie primarily in methods and forms of teaching and motivation of pupils.

The third chapter deals with the results of a questionnaire survey in the educational field of Geography at the lower secondary and upper secondary school levels. From the teachers' point of view, working with an atlas and determining the geographical location became the most critical issues. The chapter presents a specific proposal on how to work with the given critical issues in teaching in their mutual connection: working with the atlas within the topic of determining the geographical location.

The fourth chapter focuses on critical issues in the educational field of Civic Education at both the lower and upper secondary school levels. The most critical issues from the point of view of the teacher were media manipulation and fake news. In addition to the required knowledge and skills, this critical issue includes certain attitudes on the part of the student. This means that the problematic nature of the critical issue is given by the socio-cultural development itself, so we rank this critical issue of the curriculum among the dynamic issues of the curriculum. The second most problematic issue within Civic Education is psychology which will be dealt with separately in *the fifth chapter*.

The most critical issue for the teaching of Psychology in upper secondary education, as stated by the teachers, is general psychology as a scientific discipline, which is also a key issue. The problem of general psychology is determined by the high demands on the management of cognitive processes, which is specific to this field of science and has significant implications for the dynamic form of the curriculum. As in Civic Education, there are problematic topics in the teaching of Psychology that reflect socio-cultural developments (e.g. attitudes towards minorities, homosexuality, etc.), i.e., dynamic issues in the curriculum.

In *the sixth chapter*, attention is paid to the educational field of People and the World of Work at the primary school level, specifically design activities. According to the teachers, the main causes of the critical issues in this field of education are evident both in the static form of the curriculum, i.e. mainly in insufficient material and spatial provision for teaching, and in the dynamic form of the curriculum, i.e. persistent misconceptions associated with the dominant psychomotor concept of the curriculum. This field of education gets little interest from both teachers and students.

The seventh chapter is focused on the educational field of Physical Education at the secondary school level. From the point of view of teachers, the two most problematic issues in this educational field are at the level of the static form of the curriculum: an insufficient spatial equipment as well as an insufficient material equipment.

In *the eighth chapter* we read about critical issues in the educational field of Foreign Languages – in this case English at the lower secondary school level. In this chapter, attention is paid to the most critical issue identified by teachers - the present perfect tense which is described in more detail in relation to both the static and dynamic forms of the curriculum.

The ninth chapter also focuses on a foreign language, but this time regarding the German language across levels and types of schools. It deals in more detail with three critical issues: grammar, interference with English and pronunciation. At the same time, it offers opportunities to work with the aforementioned critical issues in accordance with the recommended current foreign and domestic professional literature.

Following the eighth and ninth chapters, the last two chapters of this book focus on the training of future teachers of English and German. *The tenth chapter* addresses the issue of access future English language teachers have to original literary texts and their reading, which is studied in connection with other related questions and topics.

The eleventh chapter summarizes information obtained on how future German language teachers approach reading of texts of various text types and kinds in German. This information is analysed from different angles and the authors propose teaching strategies and materials that would make it easier for students to work with original German texts.

The book is not only a summary of critical issues of the curriculum in selected educational fields, but also tries to point out their causes in terms of curriculum, pupil(s), teacher, teaching objectives, as well as the material and spatial background of teaching. We consider it particularly important in relation to teaching practice that recommendations are proposed for individual educational fields or content areas both at the level of the static form of the curriculum - especially in connection with curricular documents, and in relation to the dynamic form of the curriculum - practice or other research efforts. These recommendations from individual chapters are also useful in the training of future teachers.

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

3.1	Konceptový diagram – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)	46
3.2	Aktivita „Lodě“ – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)	50
3.3	Aktivita „Policista“ – pohled na žáky zepředu – určování zeměpisné polohy (zeměpis, geografie)	51
5.1	Specifika kritických míst psychologie z aspektu oboru a žáka	94

Seznam tabulek

2.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst v obsahových okruzích zaměřených na učení o přírodě	19
2.2	Kritická místa kurikula v přírodovědě pohledem učitelů 1. stupně ZŠ (N = 8)	21
2.3	Kritická místa kurikula v přírodopisu pohledem učitelů 2. stupně ZŠ (N = 32)	22
2.4	Kritická místa kurikula biologie pohledem učitelů středních škol (N = 10)	23
2.5	Důvody výběru geologie jako kritického místa kurikula z hlediska učiva, žáků, učitele a cíle	24
2.6	Návrhy na změny v uspořádání nebo realizaci výuky geologie (N = 22)	27
3.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula zeměpisu a geografie	36
3.2	Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni ZŠ a geografie na SŠ	36
3.3	Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie)	40
3.4	Identifikace kritických míst v zeměpisu (geografii) pod příslušnými tematickými celky	41
3.5	Kritické místo určování zeměpisné polohy (reprezentativní výběr odpovědí) (zeměpis, geografie)	42
3.6	Vybraná kritická místa zeměpisu (geografie) napříč tematickými celky k další analýze	53

4.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ . . .	62
4.2	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ	63
4.3	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ z hlediska dimenzí učitel–žák–cíl výuky–další aspekty	66
4.4	Pět identifikovaných kritických míst ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi respondentů	67
4.5	Dalších pět identifikovaných kritických míst ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi respondentů	68
4.6	Další tři kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi . . .	69
4.7	Další kritická místa ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ – reprezentativní odpovědi	70
5.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula psychologie (N = 11)	81
5.2	Kritické psychologické oblasti ve výuce psychologie na SŠ	82
5.3	Další kritická místa výuky psychologie na SŠ či jejich příčiny vycházející z obsahové analýzy rozhovorů	83
6.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula vzdělávací oblasti Člověk a svět práce	109
6.2	Kritická místa ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ – řazení podle kategorií úrovně činnosti	110
6.3	Výsledky dotazníkového šetření kritických míst vzdělávacího oboru Člověk a svět práce na 1. stupni ZŠ	111
7.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula tělesné výchovy	132
7.2	Kritická místa kurikula tělesné výchovy	133
8.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk	150
8.2	Kritická místa kurikula ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – anglický jazyk	151
9.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritických míst kurikula německého jazyka	184
9.2	Průměrná míra problematičnosti řečových dovedností a jazykových prostředků ve výuce německého jazyka	184
9.3	Kritická místa kurikula německého jazyka	185

9.4	Podobná slova v angličtině a v němčině	194
9.5	Psaní <i>sh</i> v angličtině a <i>sch</i> v němčině	194
9.6	Lexikální podobnost angličtiny a němčiny I	196
9.7	Lexikální podobnost angličtiny a němčiny II	197
9.8	Rozdíly v počtu slabik, v němčině redukované E (Schwa-Laut)	197
9.9	Rozdíly ve slovním přízvuku	197
9.10	Lexikální podobnost češtiny, angličtiny a němčiny	198
10.1	Základní údaje o výběrovém souboru zaměřeného na problematiku čtenářství – přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě	208
10.2	Přístupy studentů VŠ k práci s literárním textem a četbě	208
10.3	Návštěvnost Akademické knihovny (AK)	209
10.4	Půjčování knih v knihovně	210
10.5	Nákup knih	211
10.6	Sdílení studijních materiálů	211
10.7	Čtenářské zázemí studenta	212
10.8	Frekvence četby	212
10.9	Knihy přečtené v cizím jazyce	213
10.10	Čtenářská motivace	214
10.11	Oblasti čtenářského zájmu	216
11.1	Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa <i>Četba odborných a primárních zdrojů v němčině</i>	232
11.2	Kategorie kritického místa <i>Četba odborných a primárních zdrojů v němčině</i>	233
11.3	Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa <i>Problematika přechodu na výuku v němčině</i>	241
11.4	Kategorie kritického místa <i>Problematika přechodu na výuku v němčině</i>	241
11.5	Základní údaje o výběrovém souboru kritického místa <i>Čtenářské doved- nosti budoucích učitelů němčiny</i>	251
11.6	Kategorie kritického místa <i>Čtenářské dovednosti budoucích učitelů němčiny</i>	251

Seznam zkratek

ČNK	Český národní korpus
ČŠI	Česká školní inspekce
DWDS	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
SERRJ	Společný evropský rámce pro jazyky
SŠ	Střední škola
SOŠ	Střední odborná škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

Příloha

Dotazník kritických míst kurikula



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Vážené kolegyně a vážení kolegové,
dovolujeme si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož **cílem je zmapovat kritická místa ve Vašich předmětech.**

Vyplněním dotazníku nám pomůžete zmapovat současný stav. Vaše odpovědi nám pomohou identifikovat obtížná místa a porozumět jejich příčinám. Na tomto základě následně proběhne na některých školách akční výzkum, který se zaměří na možnosti překonávání těchto kritických míst. Naším zájmem je tedy podpora práce učitelů a také zlepšení přípravy studentů učitelství v těchto oblastech.

Víme, že učitelé jsou kromě své velmi náročné práce oslovováni k vyplňování mnoha dotazníků. Proto si velmi vážíme Vaší ochoty zodpovědět následující otázky, které se týkají jednoho z Vámi vyučovaných předmětů.

Odkaz na online verzi dotazníku:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfjX9UswS6-3pTmGU0L7WjZBRc7L9VjSA95FHA0P9EKyYgi5Q/viewform>

Vysvětlení kritických míst

Tento dotazník se zabývá otázkou, **jaká místa ve Vámi vybraném předmětu považujete za „kritická“**. „Kritické místo“ je určitá složka vzdělávacího obsahu zachycená ve vzdělávacím programu, kterou Vy považujete za obtížnou, problematickou či náročnou. **Příčinou** může být například obtížnost **samotného učiva** (z mnoha důvodů), nebo **žáci** konkrétní učivo špatně chápou a obtížně si osvojují (opět z různých příčin), **učitelé** mají problém s jejich didaktickým zpracováním či je problematická provázanost s **cílem** výuky.

Příklady:

Kritickým místem může být v rámci OBČANSKÉ VÝCHOVY (základy společenských věd) tematika fake news, migrace, protože toto učivo je kontroverzní a zahrnuje hodnotové a názorové perspektivy, dotýká se osobní angažovanosti atd.

V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ kritickým místem může být například osvojování pohybových dovedností v atletice, protože žáci tento druh aktivity nezvládají (chybí jim fyzická zdatnost) nebo škola nemá pro provozování tohoto druhu sportu zázemí.

V ANGLICKÉM JAZYCE to může být gramatický jev (např. předpřítomný čas), který se v českém jazyce nevyskytuje.

V NĚMECKÉM JAZYCE to může být interference mezi angličtinou a němčinou.

V rámci PRACOVNÍCH ČINNOSTÍ na prvním stupni kritickým místem mohou být například konstrukční činnosti, protože škola nemá dostatečnou materiální vybavenost nebo pedagog má menší zkušenosti s jejich realizací ve výuce či nejsou k nim běžně dostupné příklady apod.

V PŘÍRODOPISU může být kritickým místem rozvíjení kompetence empirického bádání, protože pro žáky je obtížné sestavit experiment, nebo ze získaných dat vyvodit závěr.

V ZEMĚPISU můžeme považovat za kritické místo osvojování znalostí o zeměpisné poloze, vzhledem k obtížnosti a abstraktnosti problému v 6. třídě základní školy.

Než začnete dotazník vyplňovat, zamyslete se, prosím, nad kritickými místy ve Vašem předmětu.

Úvodní část**Pohlaví (zaškrtněte)**

- muž žena

Aprobace

Vypište, prosím, vystudované aprobace:

Délka praxe celkově

Dopište, prosím, délku Vaší učitelské praxe (celkově):

Současná výuka

Vypište, prosím, které předměty nyní vyučujete a délku praxe v těchto předmětech:

1. předmět		délka praxe	
2. předmět		délka praxe	
další předmět		délka praxe	

Analýza kritických míst v předmětu

Zaškrtněte, prosím, kterému předmětu se budete dále věnovat:

Zaškrtněte pouze jeden předmět. Pokud se budete chtít vyjádřit k dalšímu předmětu, vyplňte, prosím, další dotazník.

- anglický jazyk
- německý jazyk
- český jazyk
- přírodopis
- pracovní činnosti
- občanská výchova (základy společenských věd)
- tělesná výchova
- zeměpis
- psychologie (samostatný předmět)

Typ školy

Zaškrtněte, na kterém typu školy uvedený předmět vyučujete a **budete dále analyzovat**:

- základní škola – 1. stupeň
- základní škola – 2. stupeň
- střední škola – gymnázium
- střední škola – odborná

Analýza kritických míst v předmětu

Rádi bychom Vás poprosili o uvedení těch míst, které ve Vašem předmětu považujete za nejkritičtější. Vypište, prosím, 3 a více těchto míst a okomentujte je podle níže uvedených otázek.

KRITICKÉ MÍSTO VE VAŠEM PŘEDMĚTU

Otázky ke kritickému místu	Vaše odpovědi
Uvedte konkrétní kritické místo ve Vašem předmětu:	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska žáka ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učitele ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska cílů výuky ?	
Z jakého jiného důvodu je uvedené místo kritické?	
Jak toto místo překonáváte ve výuce?	
Napadají Vás nějaké změny v uspořádání nebo realizaci výuky , které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým?	
Jaké další podmínky by podle Vás mohly pomoci překonat uvedené kritické místo?	

*Na škále 1–5 zhodnoťte a zaškrtněte, prosím, **důležitost** Vámi uvedeného kritického místa ve výuce (pro učitele a žáka):*

Jak je podle Vašeho názoru **pro žáky toto kritické místo důležité?**

naprosto důležité 1 2 3 4 5 naprosto nedůležité

Jak je **pro Vás (učitele) toto kritické místo důležité?**

naprosto důležité 1 2 3 4 5 naprosto nedůležité

Na škále 1–5 zhodnoňte a zaškrtněte, prosím, **oblíbenost** Vámi uvedeného kritického místa ve výuce (pro učitele a žáka):

Jak je podle Vašeho názoru **pro žáky toto kritické místo oblíbené?**

naprosto oblíbené 1 2 3 4 5 naprosto neoblíbené

Jak je **pro Vás (učitele) toto kritické místo oblíbené?**

naprosto oblíbené 1 2 3 4 5 naprosto neoblíbené

Prostor pro jakékoli další vyjádření:

Děkujeme za Váš čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali!

O autorech

Doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D. je vedoucí Katedry anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vystudovala učitelství angličtiny a češtiny na FF UK v Praze, kde také získala doktorát a habilitovala se v oboru Anglický jazyk. Kromě toho vystudovala učitelství angličtiny jako cizího jazyka na University of Reading ve Velké Británii. V současné době vyučuje didaktiku anglického jazyka, odborně se zabývá především jazykem učitele angličtiny, analýzou diskurzu a interakce ve výuce angličtiny a testováním v anglickém jazyce. Je autorkou různých příruček pro učitele anglického jazyka a spoluautorkou učebnic anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ.

PhDr. Petr Dvořák, Ph.D. je odborný asistent na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Vystudoval učitelství angličtiny a výtvarné výchovy na PF JU. Doktorské studium absolvoval na FF UK ve studijním programu Filologie, studijní obor Didaktika konkrétního jazyka. Disertační práci „Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách“ obhájil pod vedením doc. PhDr. Ilony Gillernové, CSc. Pedagogická činnost je zaměřena na didaktiku angličtiny pro SŠ a výuková a vzdělávací specifika dospívajících. Ve své odborné činnosti se zabývá především profesními dovednostmi učitele angličtiny, interakcí a komunikací ve výuce angličtiny v komunikačním přístupu, diskurzem školní třídy a vyučovacím stylem učitelů angličtiny.

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D. přednáší na Katedře germanistiky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jazykovědné disciplíny. Předmětem odborného zkoumání je kontrastivní frazeologie na příkladu němčiny a češtiny. Profiluje se také jako mentorka předškolního a školního vzdělávání a podporuje výuku německého jazyka v mateřských a základních školách v ČR.

PhDr. Vlasta Kursová, Ph.D. je absolventka vysokoškolského studia Učitelství pro základní a střední školy, obor tělesná výchova – občanská nauka na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity (1982–1987). V rámci dálkového studia na FTVS UK v Praze získala licenci trenéra atletiky I. třídy (1994–1997). Doktorské studium absolvovala 2003–2007 na ZSF JU, titul Ph.D. udělen 2007, disertační práce: Integrace osobnosti a podpora rozvoje zdraví u mentálně postižených jedinců pomocí pohybových aktivit. Státní rigorózní zkouška vykonána v roce 2015 na FTVS UK Praha. Působí jako odborná asistentka na Katedře tělesné výchovy a sportu PF

JU. V odborné činnosti se zabývá oborovou didaktikou se zaměřením na rozvoj pohybové gramotnosti ve vzdělávání předškolním, základním i středoškolském.

Mgr. Jana Kusová, Ph.D. vyučuje germanistickou lingvistiku na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Soustředí se především na morfosyntax současné němčiny, historický vývoj němčiny, korpusovou a srovnávací lingvistiku či realie a dějiny německy mluvících zemí. Díky své projektové činnosti a spolupráci s Univerzitou Vídeň se zaměřuje také na výuku češtiny pro cizince.

PhDr. Roman Míčka, Th.D., Ph.D. je odborným asistentem na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Doktorská studia absolvoval v oboru Teologická antropologie a etika na TF JU a v oboru Politologie na Ústavu politologie FF UK. Zabývá se zejména sociální etikou a sociálním učením církve, americkým politickým katolicismem, vztahy mezi politikou, ekonomikou a náboženstvím. Je členem České křesťanské akademie, Společnosti pro církevní právo, Pracovní skupiny pro sociální otázky při ČBK a České společnosti pro politické vědy.

Mgr. Kristýna Michálková absolvovala bakalářskou jednooborovou Psychologii, navazující magisterské studium Učitelství psychologie pro SŠ a v rámci tohoto studia zkoumala kritická místa výuky psychologie.

Doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D. působí na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Oborem jejího profesního zaměření je pedagogická psychologie a didaktika psychologie. Zabývá se také užitím exprese ve výuce. Je místopředsedkyní odborné sekce pro výuku psychologie při Českomoravské psychologické společnosti. Zastupuje Českou republiku v European Federation of Psychology Teachers' Associations. Je členkou odborných skupin revize RVP v oblasti psychologie.

Dr. phil. Zdeněk Pecka působí jako odborný asistent na Katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Přednáší novější německy psanou literaturu, vyučuje literární předměty, textovou lingvistiku, rétoriku a komunikační dovednosti. Zaměřuje se na novou německy psanou literaturu, na rakouskou poválečnou literaturu a na současnou literaturu a nová média.

PhDr. Jan Petr, Ph.D. vystudoval učitelství matematiky a biologie na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Nyní působí na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích jako vedoucí Katedry biologie PF JU. Jeho vědecko-výzkumné zaměření zahrnuje dvě oblasti. První je entomologie, ekologie a faunistika vodního hmyzu se zaměřením na vážky (Odonata), druhá zahrnuje teorii a praxi přírodovědného vzdělávání od předškolního po středoškolský stupeň. V současné době se zabývá

didaktickými aplikacemi metod přímého studia přírody ve vyučování přírodopisu a biologie, jako jsou např. školní experimenty nebo pozorování, zejména spojené s využíváním principů tzv. badatelsky orientovaného vyučování, a zabývá se také mimoškolní zájmovou přírodovědnou činností spojenou s přírodovědnými soutěžemi, jako je například Biologická olympiáda.

Bc. Lenka Podlešáková v roce 2019 absolvovala bakalářské studium zeměpis – tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání na 2. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, v současné době pokračuje na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v magisterském studiu učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základních škol a učitelství tělesné výchovy pro střední školy. V rámci studia absolvovala pedagogické praxe na ZŠ Borovany a ZŠ Máj I v Českých Budějovicích.

Mgr. Věra Pokorná absolvovala navazující magisterské studium učitelství přírodopisu a českého jazyka pro 2. stupeň základní školy. Působí jako učitelka na základní a střední škole EDUCAnet České Budějovice, kde vyučuje biologii, chemii a základy přírodních věd. Je hlavní autorkou příručky představující učivo geologie odlišným způsobem a vycházející ze zde popisovaných důvodů, proč učitelé vnímají geologii jako kritické místo kurikula. Příručka byla oceněna v rámci soutěže Studentská inovace praxí 2020.

Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D. vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JU). Při studiu působil jako lektor v jazykové škole a učitel na základní škole. Doktorské studium absolvoval na katedře biologie PF JU, na níž od roku 2013 pracuje v pozici odborného asistenta. Věnuje se problematice integrované výuky přírodovědných předmětů, badatelsky orientovanému vyučování, užití formativního hodnocení, přípravě studentů učitelství a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. V současné době je spoluřešitelem dvou projektů TA ČR (Hyperspace pro formativní hodnocení a badatelsky orientovanou výuku v přírodovědných předmětech a matematice – TL02000368; Administrativní činnosti základních škol – TIRSMSMT936).

PhDr. Eva Roučová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na Katedře aplikované fyziky a techniky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V odborné činnosti se zabývá procesy lidského poznání a učení a tvořivostí. V rámci oborové didaktiky se dlouhodobě věnuje primární technické gramotnosti, konstruktivistické pedagogice, diagnostice prekonceptů a prekonceptů u žáků, studentů i učitelů a jejich dlouhodobým vývojem individuálním i skupinovým. Dále metodami měření výsledků výuky a strategiemi podporujícími lidské učení. V rámci

výuky se věnuje problematice technické výchovy na primární škole, v předškolním vzdělávání i v neformálním vzdělávání.

Mgr. Jiří Rypl, Ph.D. v roce 1991 absolvoval Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy v Praze obor učitelství geografie a matematiky pro základní a střední školy, po absolvování působil na ZŠ Velké Hamry a na Gymnáziu Mnichovo Hradiště, od roku 2020 působí jako odborný asistent na Katedře geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, v roce 2013 absolvoval doktorské studium v oboru fyzická geografie na Geografickém ústavu Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně, zaměřuje se na environmentální geomorfologii a didaktiku geografie.

Mgr. Michal Staněk v roce 2012 absolvoval magisterské studium na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (studijní obor učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol), od roku 2008 vyučující na Základní škole Bohumila Hrabala v Praze 8 (aprobace zeměpis v kombinaci s osobnostní a sociální výchovou), lektor vzdělávacích seminářů v rámci DVPP (koučovací techniky ve výuce zeměpisu), od roku 2018 působí jako odborný asistent na Katedře geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (zaměření na didaktiku geografie).

Prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc. je vedoucí Katedry psychologie a proděkanka pro vědu na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Byla zodpovědná za několik národních a mezinárodních projektů zaměřených na motivaci, profesní identitu učitelů, evidence-based výuku a formativní hodnocení.

PhDr. Alice Sukdolová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vystudovala obor Anglistika a amerikanistika a Český jazyk a literatura na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde také v závěru doktorského studia obhájila disertační práci v oboru anglická a americká literatura. V současné době vyučuje anglický jazyk a literaturu a v rámci seminářů i v oblasti vědeckého zájmu se věnuje prostoru ve fantastické literatuře pro dospívající čtenáře a literatuře pro děti a mládež s důrazem na podporu četby ve vzdělávání budoucích učitelů.

PhDr. Radek Vobr, Ph.D. je absolventem Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v oboru tělesná výchova – matematika pro základní a střední školy 1991-1996. Doktorské studium absolvoval na FTVS UK Praha v letech 1997–2002. Státní rigorózní zkoušku vykonal v roce 2002 na FTVS UK v Praze. Působí jako odborný asistent na Katedře tělesné výchovy a sportu PF JU. V odborné činnosti se zaměřuje na aplikaci matematických a statistických metod a využití počítačových metod

v oblasti kinantropologie a na rozvoj pohybové gramotnosti v rámci oborových praxí na základních a středních školách.

PhDr. Kamila Vránková, Ph.D. působí jako odborná asistentka na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době je garantka předmětů anglická a americká literatura, literatura pro děti a mládež, teorie literatury. Publikuje v oblasti anglické, americké a dětské literatury.

Autoři:

doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.	Bc. Lenka Podlešáková
PhDr. Petr Dvořák, Ph.D.	Mgr. Věra Pokorná
Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D.	Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D.
PhDr. Vlasta Kursová, Ph.D.	PhDr. Eva Roučová, Ph.D.
Mgr. Jana Kusová, Ph.D.	Mgr. Jiří Rypl, Ph.D.
PhDr. Roman Míčka, Th.D., Ph.D.	Mgr. Michal Staněk
Mgr. Kristýna Michálková	prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.	PhDr. Alice Sukdolová, Ph.D.
Dr. phil. Zdeněk Pecka	PhDr. Radek Vobr, Ph.D.
PhDr. Jan Petr, Ph.D.	PhDr. Kamila Vránková, Ph.D.

Odborné recenze: prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
 doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.
 doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Editoři: doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.
 prof. PaedDr. Stuchlíková Iva, CSc.

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
 Pedagogická fakulta

Grafický návrh obálky: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Sazba: Mgr. Přemysl Rosa

Tisk: Tiskárna Protisk, s.r.o.

1. vydání

© Lucie Betáková, Petr Dvořák, Jana Hofmannová, Vlasta Kursová, Jana Kusová, Roman Míčka, Kristýna Michálková, Alena Nohavová, Zdeněk Pecka, Jan Petr, Lenka Podlešáková, Věra Pokorná, Lukáš Rokos, Eva Roučová, Jiří Rypl, Michal Staněk, Iva Stuchlíková, Alice Sukdolová, Radek Vobr, Kamila Vránková, 2021
© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021

ISBN 978-80-7394-924-2