

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Kritická místa v přípravě budoucích učitelů jazyků v oblasti literárních věd, společenskohistorického přehledu a interkulturních kompetencí

Critical points in the preparation of future language teachers
in literary studies and social studies survey

Vypracovala: Bc. Tereza Vaníková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....
Bc. Tereza Vaníková

Poděkování

Chtěla bych opravdu velmi poděkovat paní Mgr. Janě Kusové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, ochotu, pomoc a především věnovaný čas.

Dále bych chtěla poděkovat studentům a studentkám 3. ročníku bakalářského a 1. ročníku magisterského studia německého a anglického jazyka za ochotu při vyplňování dotazníků. Dále také vyučujícím za ochotu vyplnit si dotazník v jejich hodinách.

Poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá identifikací kritických míst v přípravě budoucích učitelů cizích jazyků, konkrétně němčiny a angličtiny. Práce je zaměřena na připravenost studentů v oblasti literárních věd, společenského přehledu a interkulturních kompetencí.

Teoretická část práce je věnována cizím jazykům a tomu, jakými kompetencemi a znalostmi by měl disponovat učitel cizích jazyků. Pozornost je také věnována připravenosti učitelů. Na závěr teoretické části je představena metodologie pedagogického výzkumu.

V praktické části je analyzován dotazník pro studenty 3. ročníku bakalářského a 1. ročníku navazujícího magisterského studia německého a anglického jazyka. Dotazník je zaměřen na kritická místa z oblasti literárních věd a společenskohistorického přehledu, dále zkoumá subjektivní vnímání stupně interkulturní kompetence. Dotazník také zjišťuje, do jaké míry se cítí být studenti připraveni na aplikaci teoretických znalostí ve své vlastní profesní praxi.

Cílem této diplomové práce je připravit a vyhodnotit dotazník pro studenty 3. ročníku bakalářského studia a 1. ročníku navazujícího magisterského studia německého a anglického jazyka.

Klíčová slova: cizí jazyky, učitel, kritická místa, dotazník

Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit der Identifizierung von kritischen Stellen in der Vorbereitung von zukünftigen Fremdsprachenlehrern, konkret der Deutsch- und Englischlehrer. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Vorbereitung der Studierenden in den Bereichen von Literatur- und Kulturwissenschaften und interkultureller Kompetenz.

Der theoretische Teil der Arbeit ist den Fremdsprachen gewidmet und der Frage, welche Kompetenzen und Kenntnisse ein Fremdsprachenlehrer haben sollte. Aufmerksamkeit wird auch der Lehrervorbereitung geschenkt. Am Ende des theoretischen Teils wird die Methodik der pädagogischen Forschung vorgestellt.

Im praktischen Teil wird ein Fragebogen für Studierende analysiert, die das 3. Studienjahr des Bachelor- und das 1. Studienjahr des Masterstudienprogrammes in Deutsch und Englisch absolvieren. Der Fragebogen konzentriert sich auf kritische Punkte im Bereich der Literatur-

und Kulturwissenschaften und untersucht zugleich die subjektive Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenz. Der Fragebogen erhebt auch, inwieweit sich die Studierenden darauf vorbereitet fühlen, das theoretische Wissen in der eigenen beruflichen Praxis anzuwenden.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist Erstellung und Auswertung eines Fragebogens für die oben genannten Studierenden, die sich auf ihre berufliche Praxis als Deutsch- und Englischlehrer vorbereiten.

Stichworte: Fremdsprachen, Lehrer, kritische Stellen, Fragebogen

Abstract

This thesis is concerned with the identification of critical points in the preparation of future teachers of foreign languages, specifically German and English. The thesis focuses on students' preparedness in the areas of literary studies, social insight, and intercultural competence.

The theoretical part of the thesis is devoted to foreign languages and what competences and knowledge a foreign language teacher should possess. Attention is also paid to teacher preparedness. At the end of the theoretical part, the methodology of pedagogical research is presented.

In the practical part, a questionnaire for 3rd year Bachelor and 1st year continuing Master students of German and English is analysed. The questionnaire focuses on critical points in the field of literary sciences and social-historical overview, and also investigates the subjective perception of the degree of intercultural competence. The questionnaire also ascertains the extent to which students feel prepared to apply theoretical knowledge in their own professional practice.

The aim of this thesis is to prepare and evaluate a questionnaire for students in the 3rd year of their Bachelor's degree and the 1st year of their continuing Master's degree in German and English.

Keywords: foreign languages, teacher, critical points, questionnaire

Obsah

1 Úvod	9
2 Cizí jazyky v současném světě	11
2.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR).....	11
2.2 Společné referenční úrovně	13
3 Učitel cizího jazyka	15
3.1 Kompetence učitele cizího jazyka	17
3.1.1 Kompetence komunikativní.....	17
3.1.2 Kompetence předmětová.....	17
3.1.3 Kompetence pedagogická	17
3.1.4 Kompetence psychodidaktická.....	18
3.1.5 Kompetence sebereflexe.....	18
3.1.6 Kompetence kooperativní	18
3.1.7 Kompetence digitální.....	18
3.1.8 Kompetence diagnostická	18
3.2 Kvalita učitelské profese.....	19
3.3 Profesní rozvoj učitelů	21
4 Připravenost učitelů.....	22
4.1 Učitelé a jejich profesní standard	22
4.2 Studium učitelství a jeho strukturace	23
4.3 Příprava na učitelskou profesi.....	24
4.4 Vybrané problémy učitelství	26
5 Metodologie pedagogického výzkumu	28
5.1 Pojem metoda a její vymezení	28
5.2 Explorativní metoda a její techniky.....	29
5.2.1 Dotazník.....	29
5.2.1.1 Dělení otázek v dotazníku	30
5.2.1.2 Vytvoření dotazníku	31
5.2.1.3 Vyhodnocení dotazníku	32
5.2.2 Rozhovor.....	32
5.2.3 Anketa	33
5.2.4 Autobiografie.....	33
5.2.5 Beseda	33
5.3 Kvantitativní a kvalitativní přístup.....	33
6 Německý jazyk	36
6.1 Staré akreditované studijní programy	36

6.2 Nové akreditované studijní programy	36
6.3. Srovnání starých a nových akreditovaných studijních programů německého jazyka	37
7 Anglický jazyk.....	39
7.1 Staré akreditované studijní programy	39
7.2 Nové akreditované studijní programy	40
7.3 Srovnání starých a nových akreditovaných studijních programů anglického jazyka	41
8 Vlastní výzkum	42
8.1 Německý jazyk – výsledky dotazníkového šetření	43
8.1.1 Nová akreditace	43
8.1.1.1 Studium jednotlivých oblastí.....	43
8.1.1.2 Předměty	48
8.1.1.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	52
8.1.2 Stará akreditace	54
8.1.2.1 Studium jednotlivých oblastí.....	54
8.1.2.2 Předměty	59
8.1.2.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	62
8.2.3 Porovnání nové a staré akreditace německého jazyka	64
8.2.3.1 Studium jednotlivých oblastí.....	64
8.1.3.2 Předměty	65
8.1.3.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	66
8.2 Anglický jazyk – výsledky dotazníkového šetření	67
8.2.1 Nová akreditace	67
8.2.1.1 Studium jednotlivých oblastí.....	67
8.2.1.2 Předměty	73
8.2.1.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	77
8.2.2 Stará akreditace	80
8.2.2.1 Studium jednotlivých oblastí.....	80
8.2.2.2 Předměty	85
8.2.2.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	89
8.2.3 Porovnání nové a staré akreditace anglického jazyka	91
8.2.3.1 Studium jednotlivých oblastí.....	91
8.2.3.2 Předměty	92
8.2.3.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	92
8.2.4 Porovnání nové akreditace německého a anglického jazyka	94
8.2.4.1 Studium jednotlivých oblastí.....	94
8.2.4.2 Předměty	95

8.2.4.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	95
8.2.5 Porovnání staré akreditace německého a anglického jazyka	96
8.2.5.1 Studium jednotlivých oblastí.....	96
8.2.5.2 Předměty.....	97
8.2.5.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence.....	97
9 Závěr.....	98
10 Resumé.....	101
11 Seznam použité literatury	104
12 Seznam internetových zdrojů.....	105
13 Příloha	106

1 Úvod

Znalost cizích jazyků je v dnešním moderním a propojeném světě klíčová. Cizí jazyky potřebujeme ve svém životě téměř stále. Můžeme tvrdit, že pokud známe a umíme cizí jazyk, je náš život v mnoha ohledech snadnější. Existuje opravdu nespočet důvodů, proč je dobré cizí jazyky znát. V dnešní době je velký trend cestovat. K tomu, abychom mohli cestovat a vše si na cestách zařízovat sami, potřebujeme znát cizí jazyky. Někdy se obejdeme pouze se základy, ale někdy potřebujeme znát jazyk více do hloubky. Dalším důvodem, proč je dobré znát cizí jazyky, je práce. Se znalostí cizího jazyka máme otevřené dveře do světa. Můžeme pracovat v zahraničí nebo v práci, ve které cizí jazyk potřebujeme. Často se stává, že si člověk najde velmi dobře placenou nabídku pracovního místa a vidí, že je v požadavcích znalost jazyka, který neumí, a nemůže se proto o místo ucházet. Dalším důvodem může být i překlad. Často si koupíme nějakou věc, ale návod, jak ji používat, je pouze v cizím jazyce. Pokud cizí jazyk známe, tak ho můžeme uplatnit i takto v úplně běžném životě.

Všechny tyto zmíněné důvody vedou jednoznačně k tomu, že by se na základních školách měly cizí jazyky vyučovat velmi kvalitně a zodpovědně. Učitel¹ cizích jazyků by měl motivovat žáky ke smysluplnému učení se cizím jazykům, ukazovat, jak je jejich znalost v dnešním propojeném světě potřebná a nezbytná.

Tato diplomová práce je součástí projektu *Kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků* (GA JU 053/2022) a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části diplomové práce bude představen *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, a to především z toho důvodu, že s ním v evropském prostoru jazykové znalosti spojujeme, vysvětleny budou především jednotlivé jazykové referenční úrovně. Dále se bude teoretická část zaměřovat na učitele cizího jazyka, konkrétně na to, jakými kompetencemi by měl disponovat. Pozornost bude věnována také kvalitě učitelské profese a profesnímu rozvoji učitelů. Práce se bude také zabývat připraveností učitelů a jejich profesním standardem, zmíněny budou i vybrané problémy učitelství či aktuální jevy, se kterými se můžeme běžně setkat. Bude představeno studium učitelství a jeho struktura.

¹ Z důvodu úspornosti vyjadřování je v této diplomové práci použit tvar generického maskulina. Je-li tedy psáno například o učiteli, žákovi, studentovi atd., je tím zároveň myšlena i učitelka, žákyně, studentka atd.

Vzhledem k tomu, že se praktická část diplomové práce věnuje výsledkům dotazníkového šetření, bude v teoretické části také představena metodologie pedagogického výzkumu, konkrétně explorativní metoda a její techniky, pozornost bude také věnována dotazníku, tedy tomu, jak můžeme dělit otázky v dotazníku, jak bychom měli dotazník vytvořit a následně vyhodnotit.

Praktická část diplomové práce se bude věnovat analýze dotazníkového šetření. V úvodu praktické části bude provedeno srovnání kurikul nových a starých akreditací německého jazyka a nových a starých akreditací anglického jazyka. Dále bude představen a analyzován dotazník. Dotazník je zaměřen na kritická místa z oblasti literatury, historie a reálií a na subjektivní vnímání interkulturní kompetence a zjišťuje také, jak se studenti cítí být připraveni na aplikaci teoretických znalostí v profesní praxi. Při analýze dotazníků budou nejprve vyhodnoceny výsledky studentů německého jazyka studujících dle nové a staré akreditace a poté budou porovnány. Následně budou vyhodnoceny výsledky studentů anglického jazyka studujících dle nové a staré akreditace a ty budou poté opět porovnány. Porovnány budou zároveň výsledky studujících německého a anglického jazyka, a sice dle staré i nové akreditace.

TEORETICKÁ ČÁST:

2 Cizí jazyky v současném světě

Ohled na úvod je nutné poukázat na důležitost cizích jazyků. Žijeme v době, ve které jsou cizí jazyky nedílnou součástí našich životů a jejich důležitost nelze zpochybňovat. Cizí jazyky potřebujeme stále více a existuje hned několik důvodů, proč je důležité cizí jazyky ovládat. Velkým trendem dnešní doby je cestování do zahraničí, ke kterému člověk znalost cizích jazyků potřebuje. Dalším důvodem, proč je dobré umět cizí jazyky, je profesní kariéra. Pokud dobře ovládáme cizí jazyk, máme možnost pracovat v zahraničí nebo na pozici, která tuto znalost vyžaduje. Z toho tedy vyplývá, že by se ve školách měl klást velký důraz na kvalitní výuku cizích jazyků a učitelé, žáci i jejich rodiče by měli k výuce cizích jazyků přistupovat zodpovědně a z dlouhodobé perspektivy.

2.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (*SERR*)

V evropském prostoru spojujeme jazykové znalosti již dlouho se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (dále pouze *SERR*). Úvodem je tedy nutné *SERR* představit a vysvětlit, proč ho potřebujeme, k jakým účelům slouží, jaká kritéria nastavuje a stručně uvést, co vše v něm nalezneme.

SERR je velmi přehledná, obsáhlá, logicky uspořádaná a celoevropsky platná publikace, která se skládá celkem z devíti kapitol. Na jejím vzniku se podílel velký počet odborníků na výuku cizích jazyků. *SERR* je určen pro široký okruh lidí, jako jsou například autoři učebnic, pedagogové, examinátoři, školitelé pedagogů, administrativní pracovníci, ale i jednotliví občané EU. (*SERR*, 2006, s. IX – XIII)

Po celé Evropě jsou ve vztahu k jazykům vypracovávány různé dokumenty, jako například sylaby, směrnice, učebnice a zkoušky. Jejich pečlivé, srozumitelné a přínosné vytváření není vůbec snadné a stojí mnoho úsilí a času. Základ pro jejich celoevropsky srovnatelné zpracování poskytuje právě *SERR*. Kromě toho *SERR* dále z různých úhlů definuje komunikaci, znalosti nebo různé dovednosti. Dále se zabývá tím, co všechno by měli žáci a studenti ovládat a umět k tomu, aby mohli užívat jazyk v komunikaci, a na jaké konkrétní dovednosti nebo znalosti by se měli zaměřit, aby mohli na základě svých jazykových znalostí efektivně a smysluplně jednat. Žáci a studenti se během svého života jazykově vyvíjí a zlepšují. Proto se *SERR* zabývá také měřením pokroku žáků a studentů v jazyce, což je velmi podstatné, protože je potřeba mít o

jejich pokroku přehled. V moderní společnosti je věnována pozornost například podpoře rozvoje osobnosti. Toto téma je v *SERR* zmíněno rovněž, a to konkrétně tak, že podpora rozvoje osobnosti studenta je vnímána jako velmi podstatný cíl jazykového vzdělávání. (*SERR*, 2006, s. 1)

SERR přispívá k tomu, aby bylo učení se jazykům v Evropě logické, srozumitelné a srovnatelné. Jazyky potřebujeme pro mezinárodní komunikaci, snadnější spolupráci se zahraničními institucemi a snadnější přístup k informacím. Učení se jazykům je chápáno jako celoživotní proces, který má být podporován různými vzdělávacími systémy už od předškolního vzdělávání. (*SERR*, 2006, s. 5)

SERR slouží k mnoha účelům, jako je například plánování jazykových programů, jazykové certifikace nebo autoregulovaného učení, které můžeme vysvětlit tak, že žák či student si vytváří vlastní pohled na stav svých dovedností a znalostí a dokáže se sám ohodnotit. (*SERR*, 2006, s. 6)

Učební certifikace a programy mohou být děleny na několik typů, konkrétně na globální, modulární, specializované a dílčí. Globální umožňují žákům a studentům komplexně vylepšovat ovládání jazyka, modulární se soustředí na to, aby žák nebo student prohloubil ovládání jazyka ve vymezené oblasti ke konkrétním účelům. Specializované neboli disproporční učební programy se soustředí na selektivní dosažení vyšší úrovně znalostí a dovedností v konkrétních oblastech, které student explicitně potřebuje. Dílčí programy „odpovídají pouze za rozvoj určitých činností a dovedností (např. receptivní dovednosti) a ponechávají ostatní stranou“ (*SERR*, 2006, s. 6).

SERR je univerzální pro celou Evropu a z toho vyplývá, že musí splňovat určitá klíčová kritéria. Mezi nejzákladnější kritéria patří úplnost, srozumitelnost a logická uspořadatelnost. Úplnost znamená, že by měl *SERR* žákům a studentům nabídnout možnost popsat jejich jazykové znalosti a cíle, a to například tím, že nabídne konkrétní průběžné cílové body. Tyto body umožní studentům vztáhnout se k určité konkrétní úrovni znalostí a kompetencí. Dalším kritériem je srozumitelnost, což znamená, že všechny informace, které v *SERR* najdeme, musí být jasně a zřetelně formulovány a vysvětleny. V poslední řadě nesmí být opomíjeno to, že *SERR* musí být logicky uspořádaný, což znamená, že musí mít například přehlednou osnovu a strukturu, správně určené cíle, vhodný výběr materiálů atd. Je také nutné, aby *SERR* byl pružný

a otevřený, a to hlavně z toho důvodu, aby mohl být v praxi upravován dle specifických potřeb jeho uživatelů. Pokud bychom to tedy měli shrnout, je *SERR* víceúčelový, snadno použitelný, pružný, otevřený a nedogmatický. (*SERR*, 2006, s. 7–8)

SERR se zabývá společnými referenčními úrovněmi, užíváním jazyka, uživatelem jazyka, kompetencemi uživatele jazyka, jazykovým vyučováním a učením, kurikulem, jazykovou diverzifikací nebo hodnocením. (*SERR*, 2006, s. V–VI)

2.2 Společné referenční úrovně

Jednotné společné referenční úrovně, jež jsou v *SERR* definovány, platí po celé Evropě. Celkem jsou stanoveny tři úrovně (A, B, C) a šest stupňů (vždy 1 a 2 v každé úrovni). Úroveň A představuje uživatele základů jazyka, úroveň B představuje samostatného uživatele a úroveň C představuje zkušeného uživatele. Každá úroveň se následně dělí do dvou stupňů dle pokročilosti, a sice na A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Rozeznat přechod uživatele mezi jednotlivými stupni může být často obtížné. (*SERR*, 2006, s. 23)

„Při určení obsahu znalostí, které jsou potřebné pro dosažení jednotlivých stupňů brali tvůrci stupnice do úvahy řadu kritérií. Kromě lingvistických znalostí, tj. gramatiky, slovní zásoby, syntaktických znalostí apod., sem včlenili také požadavky z oblasti sociální, tj. vnímavost studenta ke společenským konvencím a zvyklostem, a všímali si také úrovně využití jazykových znalostí v každodenních situacích“. (URL 1)

Uživatel stupně A1 dokáže porozumět základním výrazům a frázím, které se týkají každodenního života, například dokáže odpovědět na otázky týkající se bydliště, vlastních věcí, známých lidí atd. Důležité je, aby komunikace probíhala pomalým tempem, kterému je uživatel schopen rozumět. (URL 1)

Uživatel stupně A2 dokáže porozumět výrazům, které se týkají jeho samotného. Dokáže pomocí jednoduchých a stručných vět říct několik vět o sobě, o místě, kde žije, dokáže popsat svoji rodinu nebo své zaměstnání. (URL 1)

Uživatel stupně B1 rozumí běžným tématům, která jsou součástí jeho života a se kterými se typicky setkává. Jde o témata jako například škola, práce, cestování, koníčky a volný čas. Co se týče písemného projevu, zvládne uživatel napsat text na dobře známá témata. (URL 1)

Uživatel stupně B2 rozumí konkrétním i abstraktním textům a jejich hlavním myšlenkám. Tento uživatel dokáže vést spontánní rozhovor s rodilým mluvčím. V písemném projevu

dokáže psát o různých tématech a zaujmout a vysvětlit svůj vlastní názor. Dokáže uvádět výhody a nevýhody svých stanovisek a je schopný argumentovat pro a proti. (URL 1)

Uživatel úrovně C1 je velmi zkušený, dokáže porozumět velice dlouhým a zároveň i náročným textům. Dokáže mluvit plynule, aniž by musel hledat vhodná slova a výrazy. Jeho písemný projev je dobře strukturovaný a srozumitelný. Dokáže psát text o velmi složitých tématech. (URL 1)

Úroveň C2 je poslední úrovní a její uživatelé rozumí téměř všemu. Uživatelé této úrovně jsou většinou rodilý mluvčí. Pokud si tito uživatelé něco přečtou či vyslechnou, dokáží informaci velmi dobře shrnout. Uživatelé mluví plynule a přirozeně. (URL 1)

3 Učitel cizího jazyka

Jak již bylo zmíněno, žijeme ve světě, ve kterém jsou cizí jazyky velmi podstatné. Pokud umíme cizí jazyk, je náš život v dnešní době často jednodušší. Učitel by měl učit jazyk tak, aby si k němu žáci získali kladný vztah a měli motivaci se v něm sami zlepšovat. Často se můžeme setkávat s tím, že se děti ve výuce cizích jazyků bojí komunikovat, protože se ve třídě necítí dobře a učitel je například nepříjemný, když žák udělá chybu. Velmi důležité však je, aby učitel odboural strach dětí a naučil žáky pracovat s chybou.

Učitelé cizích jazyků, ale i učitelé všech ostatních předmětů by měli vykazovat profesionalitu ve svém oboru. Měli by svůj vyučovaný obor velmi dobře znát a mít k němu kladný vztah. Velmi podstatným faktem je, že učitelé mají schopnost ovlivňovat, zda jsou žáci v daném předmětu úspěšní či neúspěšní. (RPK, 2019, s. 5)

Výuka cizích jazyků je komplexní a od výuky jiných předmětů se tím liší. (RPK, 2019, s. 6)

„Obsah cizojazyčné výuky je navíc unikátní svým rozsahem a komplexností. Výuka jazyka přesahuje gramatiku, slovní zásobu a rozvíjení čtyř řečových dovedností a zahrnuje širokou škálu dalších obsahů, jako je kultura, komunikační dovednosti a strategie učení.“
(RPK, 2019, s. 6)

Vašutová (2007) uvádí, že všichni učitelé by měli mít opravdu obsáhlou úroveň znalostí. Učitelovy znalosti a dovednosti značně ovlivňují vývoj žáků a studentů. Učitelé vychovávají žáky a studenty a tím pádem mají zásluhu na vzdělanosti a budoucnosti společnosti. Měli by také dodržovat profesní etiku, na kterou by se měly zaměřovat všechny fakulty vzdělávající učitele. Od učitelů se očekává, že budou empatičtí, tolerantní či zodpovědní atd. (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 8–11)

Učitelé cizích jazyků a učitelé ostatních předmětů se od sebe odlišují. Učitel cizího jazyka musí projít jiným procesem přípravy než učitel jiných předmětů: „[Již] proces ‚stávání‘ se učitelem cizích jazyků je odlišný od procesu, během něhož ‚vyrůstají‘ učitelé jiných předmětů“ (RPK, 2019, s. 6). První důležitý fakt, který zde můžeme zmínit, je cílová skupina. Trendem dnešní doby je, že se cizí jazyky učí nejen žáci, ale i dospělí jedinci, což lze považovat za odlišnost od jiných předmětů. Dospělí lidé se cizí jazyky učí více než ostatní předměty. Existuje však řada dalších aspektů, které ukazují, v čem jsou učitelé cizích jazyků odlišní od učitelů jiných předmětů:

„Jedná se o: povahu učiva, organizační formy výuky, výzvu dalšího vzdělávání, izolaci učitele cizích jazyků, potřebu vnější podpory učení se oboru.“ (RPK, 2019, s. 6)

Učitelé cizích jazyků musí mít velmi bohatou základnu znalostí a dovedností. (RPK, 2019, s. 8)

„Nezbytným předpokladem kvality profesních činností učitele cizího jazyka je úroveň jeho profesních znalostí. Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, tj. ukončeným magisterským studijním programem přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků.“ (RPK, 2019, s. 8)

Učitelé obecně by měli mít opravdu všestranné znalosti, a to hned z několika oblastí. Mezi ty hlavní patří znalost vyučovaného oboru. Učitel by měl být znalec předmětu, který vyučuje. Předmět by ho měl bavit a měli by to poznat i žáci a studenti, protože nelze zpochybnit, že učitel nadšený pro svůj obor předá žákům nejvíce. K učitelské profesi také patří znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie. Další velmi důležitá znalost je znalost didaktiky a s ní spojená znalost technologická. Obecně platí, že didaktika by měla zohledňovat moderní výuku a k ní patří technologie, se kterými dokáže učitel velmi často žákům a studentům zpestřit nebo zábavně oživit výuku. Technologie se stále vyvíjí a je proto dobré je ve výuce vhodným způsobem využívat. Dalším důležitým předpokladem je znalost kurikula a vzdělávacího prostředí. V neposlední řadě musí učitel velmi dobře znát své žáky a brát ohled na jejich individuální potřeby. (RPK, 2019, s. 8)

Učitel cizích jazyků musí mít opravdu velmi rozsáhlou znalost jazyka a komunikační kompetenci, a to minimálně na úrovni C1. Dále musí mít znalosti v oblasti literatury, historie a reálií. Měl by znát např. historické kontexty k jednotlivým literárním textům a umět tyto dvě oblasti propojit. Velmi důležitá je znalost kultury a s ní spojená interkulturní kompetence. (RPK, 2019, s. 8)

„[Učitel] je schopen interpretovat specifické vztahy mezi kulturou a jazykem a analyzovat vliv interkulturních faktorů na komunikaci mezi příslušníky různých kultur, je schopen posoudit dopad specifických sociokulturních faktorů, zejména předsudků, stereotypů, rasismus a xenofobie, na současnou společnost [...].“ (RPK, 2019, s. 8)

Z toho tedy vyplývá, že učitel cizích jazyků by měl mít společenskohistorický přehled a měl by se zajímat o dění kolem sebe a ve světě.

3.1 Kompetence učitele cizího jazyka

Tato podkapitola bude zaměřena na vybrané kompetence, kterými by měl disponovat nejen učitel cizích jazyků, ale i učitelé ostatních předmětů obecně. Kompetence přispívají k tomu, aby vykonávání učitelské profese bylo co nejkvalitnější. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 15)

Vašutová (2007) uvádí, že „kompetence mají zásadní význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení.“ (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 34)

Asztalos a Coufalová (2010, s. 16) dále zmiňují, že „[n]estačí jen umět, být profesně vybaven pro nové pojetí výuky, ale jde také o to chtít, tedy být vnitřně přesvědčen a motivován k novému pojetí výuky, být ochoten se angažovat“.

3.1.1 Kompetence komunikativní

Tato kompetence je pro učitelskou profesi a především pro učitele cizích jazyků opravdu zásadní a žádný učitel se bez ní neobejde, protože komunikace je ve školství klíčová. Učitel denně komunikuje například s žáky, kolegy, ředitelem školy nebo rodiči. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 15)

3.1.2 Kompetence předmětová

Není výjimkou, že učitel, který je pro svůj obor nadšený a je ochoten se v něm dále vzdělávat a prohlubovat si své znalosti, dokáže žáky nadchnout a předat jim mnohem více.

Učitel, který vystuduje nebo vyučuje daný předmět, by v něm měl mít znalosti, které dokáže velmi srozumitelně a logicky předat svým žákům a studentům. Dokáže také svůj předmět propojit s jiným předmětem a vytvářet mezipředmětové vztahy, které jsou pro žáky a studenty důležité. (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 35)

3.1.3 Kompetence pedagogická

Učitel při svém studiu učitelství prochází výukou pedagogiky, ze které skládá zkoušky. Měl by proto velmi dobře znát jednotlivé pedagogické disciplíny. Pokud vyučující dobře disponuje touto kompetencí, má to velmi kladný vliv na žáky, protože dokáže například podporovat individuální potřeby žáků. (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 36)

3.1.4 Kompetence psychodidaktická

Pokud učitel touto kompetencí disponuje, znamená to, že dokáže naplnit cíle výuky, přizpůsobit výuku věku žáků. Umí vytvořit dobré pracovní klima a především dokáže motivovat žáky správným směrem. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 15)

3.1.5 Kompetence sebereflexe

Kompetence sebereflexe znamená, že učitel dokáže přemýšlet nad svým výkonem a kriticky ho posoudit. Dokáže také měnit strategie a vyhodnocovat důsledky. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 15)

3.1.6 Kompetence kooperativní

Můžeme říci, že tato kompetence do určité míry odráží angažovanost učitele, který se podílí na rozvoji školy, nebo se o něj alespoň snaží. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 15)

3.1.7 Kompetence digitální

Žijeme ve světě, ve kterém nás obklopují technologie, jež jsou součástí našich životů. Digitální technologie jsou mezi žáky velmi oblíbené. Je dobré, když je učitel používá ve své výuce. (URL 2)

3.1.8 Kompetence diagnostická

Diagnostická kompetence umožňuje učiteli lépe se orientovat ve vztazích ve třídě. Ve škole jsou žáci, kteří mají specifické poruchy. Pokud učitel disponuje touto kompetencí, je schopen tyto poruchy rozeznat a následně dokáže těmto žákům či studentům přizpůsobit výuku. Dále dokáže efektivně pracovat s nadanými žáky. Tato kompetence umožňuje učiteli předcházet patologickým jevům. (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 36)

Existují výzkumy na téma dobrý učitel očima žáků. Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně byly provedeny empirické výzkumy, v nichž žáci popisovali, jakými kompetencemi a kvalitami by měl disponovat dobrý učitel. Z jejich výpovědí vyplynulo, že učitel sehrává v jejich životech důležitou roli, a měl by proto být chápavý, lidský a být pro žáky oporou. Pro žáky je dále velmi důležité, aby byl učitel férový a spravedlivý a choval se ke všem stejně bez výjimky. Neměl by jednat podle předsudků. Měl by mít přirozenou autoritu a snažit se o přátelské vztahy a dobré klima ve třídě. Žáci také popisují to, jaký by učitel být neměl. Zmiňují například, že jsou učitelé, kteří berou ohledy pouze na svůj vyučovaný předmět nebo opakují žákům, že jsou neschopní a že v životě nic nezvládnou. (URL 3)

3.2 Kvalita učitelské profese

Tato podkapitola se bude zabývat kvalitou učitelské profese, vzhledem k tématu této práce pak především tím, jaké kvality jsou klíčové pro učitele cizích jazyků. Nelze pochybovat o tom, že kvalita učitelské profese je důležitá a závisí na několika důležitých faktorech.

Cizí jazyk vyučují zpravidla nerodilí i rodilí mluvčí, což má své výhody a nevýhody. (RPK, 2019, s. 7)

„Řada autorů rovněž poukazuje na výhody, které nerodilí mluvčí do výuky přinášejí, neboť jim sdílené jazykové a kulturní pozadí napomáhá předvídat problémy a sdílet strategie, které sami při osvojování cizího jazyka používali. Rodilým mluvčím bývá naopak vytýkána především neznalost gramatických pravidel a z ní plynoucí neschopnost jejich vysvětlení [...]“ (RPK, 2019, s. 7)

První a velmi klíčový faktor, který závisí na kvalitě učitele cizího jazyka, je dobře naplánovaná výuka. Plánování kvalitní výuky cizích jazyků není vždy úplně snadné. Učitel plánuje, co by se měli žáci v daném cizím jazyce naučit z jazyka samotného. Hodiny musí navrhovat mimo jiné rovněž tak, aby byla rozvinuta interkulturní a komunikační kompetence. Je velmi nutné, aby učitel cizího jazyka při plánování výuky bral ohledy na jednotlivé žáky, kteří mají individuální potřeby, a plánoval jednotlivé hodiny tak, aby byli zapojeni všichni žáci bez výjimek. Učitel by měl ve výuce střídát činnosti, kombinovat řečové dovednosti a jazykové prostředky. Není dobré, pokud by se žáci celou hodinu zabývali například čtením nebo gramatikou. Klíčové pro plánování výuky je, aby učitel uměl stanovit, formulovat a vysvětlit cíl hodiny. Učitelé by si neměli dávat příliš velké cíle, které není možné naplnit. Cíl by měl být převážně reálně dosažitelný. Měl by brát také ohled na mezipředmětové vazby a myslet na to, že i ostatní předměty jsou pro žáky důležité. Učitel německého jazyka může například využít znalostí, které mají žáci z anglického nebo mateřského jazyka. Žáci si pak mohou danou věc snadněji a rychleji osvojit. Učitel by měl také do hodin začleňovat témata, která žákům přiblíží kulturu daného jazykového prostoru. Je důležité, aby žáci znali různé kulturní podobnosti či odlišnosti a věděli, že každá kultura je jiná a má své priority. Je dobré, aby učitel také využíval aktivity, které mají žáci rádi a baví je, nebo také aktivity, které si vymysleli sami žáci. (RPK, 2019, s. 10–13)

Dalším důležitým kritériem profesní kvality je schopnost učitele vytvářet pro učení žáků a studentů podnětné prostředí. Školní třída je pro žáky zázemím a učitel by v ní měl vytvářet

příjemné prostředí, ve kterém se budou všichni vzájemně respektovat. Pokud je tato podmínka splněna, má to mimo jiné kladný vliv na rozvíjení interkulturní komunikační kompetence u žáků. (RPK, 2019, s. 14–19)

Důležité je, aby učitel hodnotil žáky objektivně a neřídil se svými předsudky. V jazyce je komunikace klíčová, učitel by měl s žáky hovořit s respektem, motivovat je a vytvořit jim pocit, že se nemají bát komunikovat. Měl by dát žákům příležitost, aby mluvili, říkali své názory a vyjadřovali se ke všem možným tématům. Měl by zajistit, aby ve třídě docházelo ke spolupráci mezi jednotlivými žáky. Ve výuce by se měl učitel chovat ke všem žákům stejně a dodržovat pravidla, která si s nimi předem dohodl. Pokud jsou tato pravidla porušena, měl by vhodným způsobem zasáhnout a sjednat si pořádek. Také je důležité, aby učitel chválil žáky za dobré chování. (RPK, 2019, s. 20–22)

V hodinách by měl učitel střídat formy výuky, jako je například frontální výuka, práce ve skupinách nebo individuální výuka. Pokud jsou formy výuky střídány, je výuka modernější a pestřejší a žáky to více baví. Úkoly pro žáky by měly být různé náročnosti. To tedy znamená, že by neměly být vždy pouze snadné a vždy pouze těžké. Náročnost úkolů by se měla střídat. Jak již bylo zmíněno, má každý žák osobité potřeby a potřebuje k úspěšné práci své individuální tempo. Učitel by měl tedy dávat dostatek času na vypracování úkolů a brát ohled na to, že každý žák pracuje jinou rychlostí. Pokud žák udělá chybu, tak ho učitel opraví a vysvětlí mu, v čem chybu udělal, jaký má chyba význam a tak dále. Na závěr je také důležité říci, že učitel používá takový jazyk, kterému všichni rozumí, úkoly zadává jasně a přehledně a komunikuje s žáky za každé situace. Učitel by měl v hodinách cizích jazyků mluvit cizím jazykem. Co se týče instrukcí, měl by je učitel zadávat v cizím jazyce, ale měl by si zároveň ověřovat, že jim všichni žáci rozumí a vědí, co mají dělat. Někdy je však lepší nějaké složitější věci dovysvětlit česky. (RPK, 2019, s. 14–22)

Další klíčová kritéria, která ovlivňují profesní kvalitu, jsou reflexe výuky a spolupráce učitele s kolegy a rodiči. „Učitel reflektuje plánování, procesy i výsledky výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení, tj. rozvoj interkulturní komunikační kompetence žáka v cizím jazyce“ (RPK, 2019, s. 23). Pro učitele je také velmi důležitá zpětná vazba, kterou dostává od kolegů, žáků, studentů nebo rodičů. Každý učitel vyučuje cizí jazyky jiným způsobem a rodiče by měli být seznámeni s tím, jak učitel v cizích jazycích hodnotí, jaké má metody, jak postupuje atd. Kvalitní učitel by měl mít zájem o školu, ve které učí, měl by dobře

znát ŠVP, popřípadě se podílet na jeho vytváření. Měl by se zajímat o zkvalitňování výuky cizích jazyků. (RPK, 2019, s. 23–29)

3.3 Profesní rozvoj učitelů

„[Kvalifikace] učitelů a jejich průběžné vzdělávání zvyšuje kvalitu pedagogického procesu a tím pádem ve velké míře ovlivňuje dosahované výsledky žáků. Pro to, aby zlepšování pedagogických kompetencí mělo potřebný efekt, je vedle vlastní snahy učitelů podstatná jejich podpora ze strany vedení školy.“ (PRAŽÁKOVÁ, 2021)

Profesní rozvoj učitelů leží ve velké míře v rukách vedení školy, které jistým způsobem nese zodpovědnost za profesní rozvoj učitelů. Vedení školy by mělo klást velký důraz na to, aby se učitelé profesně vyvíjeli a dávat jim k rozvoji možnosti. Můžeme tvrdit, že pokud se učitel profesně vyvíjí, tak to má kladný vztah na jeho výuku a žáky. Profesionálnímu rozvoji učitelů se velmi pečlivě věnuje Česká školní inspekce, která se zajímá o to, zda vedení školy dává učitelům dostatečný prostor k profesionálnímu rozvoji. Českou školní inspekci také zajímá, jak učitelé vykonávají svou práci. (PRAŽÁKOVÁ, 2021))

„Vedení školy by mělo formulovat priority školy a oblasti pedagogických dovedností, ve kterých má docházet ke zlepšování (např. poskytování formativního hodnocení, aktivizující metody ve vzdělávání apod.). Následně si společně s pedagogy vyjasnit úroveň očekávané kvality a na základě zjištěných potřeb a požadavků jednotlivých učitelů vytvářet společný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků [...].“ (PRAŽÁKOVÁ, 2021)

Nelze pochybovat o tom, že učitelé cizích jazyků, ale i ostatních předmětů by se měli stále vzdělávat, aby mohli vést kvalitní výuku. Velmi důležité však je, aby se sami učitelé snažili dále vzdělávat, zlepšovat, rozvíjet své kompetence a projevovat nadšení a zájem o výuku cizích jazyků. Učitel cizích jazyků by měl posoudit, jaké znalosti sám potřebuje a jaké znalosti potřebují žáci. K profesionálnímu rozvoji může učiteli pomoci zpětná vazba od vedení školy, kolegů nebo i žáků, dále má učitel cizích jazyků velmi širokou škálu možností, které mohou jeho profesionálnímu rozvoji pomoci, například pobyty v zahraničí, kurzy, projekty, komunikace s rodilými mluvčími atd. Učitel cizího jazyka „vyhledává příležitosti, jak si udržet, rozvíjet a podporovat vlastní interkulturní komunikační kompetenci“ (RPK, 2019, s. 31). Jak již bylo zmíněno, velkou roli v profesionálním rozvoji hrají moderní technologie, kterých může učitel ve výuce hojně využívat. (RPK, 2019, s. 31)

4 Připravenost učitelů

Tato kapitola diplomové práce se bude zabývat připraveností učitelů a jejich profesním standardem. Bude představeno studium učitelství a jeho struktura. Dále budou zmíněny některé problémy učitelství či aktuální jevy, se kterými se můžeme běžně setkat.

Nelze pochybovat o tom, že kvalitní připravenost učitelů je ve školství klíčová. Pokud je učitel dobře a kvalitně připraven a má zájem se například dále vzdělávat, má to velmi pozitivní vliv na žáky a studenty.

Připravenost učitelů závisí na kvalitě vzdělávání, která je v každé zemi odlišná. „Vnímání kvality vzdělávání je ovlivněno kulturní tradicí dané země, její hodnotovou orientací a ekonomickým potenciálem.“ (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 9)

4.1 Učitelé a jejich profesní standard

Velmi důležitým a klíčovým pojmem je profesní standard učitelů.

„Profesní standard je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a kompetencím učitele. Přes různost přístupů však můžeme identifikovat mnoho společných rysů. Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů.“ (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 10)

Vašutová (2007, s. 34) uvádí, že „[profesní] standard lze považovat za normu, které stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese“.

Janík, Píšová a Spilková (2014) uvádějí, že určité implicitní pokusy o standardizaci se ve vzdělávání uplatňovaly vždy. Od 2. poloviny 20. století je téma kvality učitele velmi populární a jsou vytvářeny různé popisy vlastností a dovedností, které jsou pro učitele z hlediska profesionality klíčové a měli by jimi disponovat. Kvalitního učitele můžeme charakterizovat jako někoho, kdo má profesní znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Je však dobré podotknout, že v každé zemi je kladen větší důraz na něco jiného. Můžeme se podívat například do USA, kde je na prvním místě kladen velký důraz převážně na profesní znalosti, v zemích jako například Anglie, Německo nebo Slovensko je kladen důraz na profesní hodnoty a kompetence. Dále můžeme zmínit například Švédsko, kde je důležitá osobní angažovanost. (JANÍK, PÍŠOVÁ a SPILKOVÁ, 2014, s. 136–139)

4.2 Studium učitelství a jeho strukturace

Pokud si člověk vybere studium učitelství, musí se rozhodnout, zda bude studovat učitelství pro 1. nebo 2. stupeň základních škol či učitelství pro střední školu. Pokud si vybereme učitelství pro 1. stupeň základních škol, studujeme vcelku pět let, to znamená, že toto studium není rozděleno na bakalářské a magisterské. Studenti tedy skládají státní závěrečné zkoušky až v 5. ročníku. Studium učitelství pro 2. stupeň základních škol se odlišuje tím, že je strukturované, tedy rozdělené na bakalářské studium, které trvá tři roky, a na magisterské studium, které trvá dva roky. Studenti musí nejprve složit bakalářské zkoušky a poté podávají své přihlášky na magisterské studium, na jehož konci skládají opět státní závěrečné zkoušky. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 28)

Ve strukturaci studia učitelství vidí Strouhal (2016) nevýhody, a to například v tom, že studenti ukončí své studium s titulem Bc. a poté nenastoupí do magisterského studia. Další nevýhodou je, že studenti, kteří vykonávají učitelskou profesi s bakalářským titulem, jsou ještě nedostatečně vzděláni (STROUHAL, 2016, s. 58). Pokud mají pouze bakalářský titul a nechtějí si doplnit magisterské vzdělání, tak se ve školství mohou uplatnit například jako lektor, vychovatel či asistent učitele, ne ovšem samostatně vyučovat (URL 4).

Podobný názor sdílí také Urbánek (2005), který zmiňuje, že strukturace učitelství je problematická. Dále také uvádí, že v jednotlivých zemích Evropy je studium učitelství odlišné. Rozlišuje mezi souběžným a následným modelem. Souběžný model znamená, že studenti učitelství studují souběžně všechny komponenty, jako například svůj vybraný obor, didaktiku, pedagogiku, psychologii atd. Tento model je dle Urbánka (2005) uplatňován na pedagogických fakultách v České republice. Následný model znamená, že studenti nestudují tyto zmíněné složky najednou, ale postupně. Dle Urbánka (2005) je tento model uplatňován v ČR pouze zřídka, například při doplňkovém studiu. (URBÁNEK, 2005, s. 67)

V České Republice je bakalářské studium učitelství rozděleno do tří typů. Tyto typy mají společné to, že studenti musí povinně získat 180 kreditů. Rozdíl je v tom, jak přesně jsou kredity rozděleny. První typ je jednooborové bakalářské studium, kde student studuje pouze jeden vybraný předmět, za který musí získat 180 kreditů. Druhý typ je také jednooborové bakalářské studium, které se liší získáním kreditů. „Do rámce 180 kreditů je zahrnuto několik variabilních modulů. Základním modulem je modul hlavního oboru“ (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 28–29). Třetí a poslední typ představuje dvouoborové

bakalářské studium, kde student studuje dva vybrané obory a k tomu povinně společný základ pro všechny obory. Celkem musí získat 180 kreditů. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 28–29)

4.3 Příprava na učitelskou profesi

Na přípravu budoucích učitelů jsou kladeny velké nároky, protože učitelé jsou ti, kteří se ve velké míře podílejí na vzdělanosti ve společnosti. Strouhal (2007, s. 14) označuje učitele za „nositele vzdělanosti“. Vzdělávání učitelů prošlo v naší historii mnohými zásadními změnami a revizemi. (STROUHAL, 2007, s. 14–18)

Existují celkem čtyři způsoby k dosažení učitelské kvalifikace. Prvním a zároveň nejčastějším způsobem jsou pedagogické fakulty, na kterých mohou studenti studovat prezenčně, kombinovaně či distančně. Nejčastější formu však představuje prezenční forma studia. Tito absolventi poté působí nejčastěji na základních a středních školách. Druhým způsobem jsou jiné fakulty než pedagogické, znamená to tedy, že učitelé se mohou vzdělávat na jiných než pedagogických fakultách, a to nejen v ČR. Tito absolventi působí nejčastěji na gymnáziích. Třetí způsob představuje doplnění si pedagogického studia. Znamená to tedy, že člověk studuje neučitelský obor a následně si učitelskou kvalifikaci doplní. K doplnění učitelské kvalifikace existuje několik způsobů. Člověk si může pedagogické studium doplnit pomocí celoživotního vzdělávání. Pokud má člověk jazykový certifikát, tak je možnost doplnění si didaktického studia. (KOUCKÝ, BARTUŠEK a KOSTELECKÁ, 2023, s. 52–55)

Dále se jedná

„o ty, kterým bylo uznáno zahraniční vzdělání a kvalifikace; o absolventy VOŠ nebo střední školy, kteří dále absolvovali program DPS (studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky); o učitele, kteří uvedli, že učitelskou kvalifikaci získali absolvováním střední nebo vyšší odborné školy (například někteří učitelé na středních odborných školách a učilištích).“ (KOUCKÝ, BARTUŠEK a KOSTELECKÁ, 2023, s. 53)

Tito učitelé nejvíce působí na středních odborných školách. (KOUCKÝ, BARTUŠEK a KOSTELECKÁ, 2023, s. 55)

Čtvrtým a zároveň poslední způsob představují učitelé, kteří v současné době nejsou kvalifikováni. Znamená to tedy, že tito učitelé vyučují a zároveň si učitelskou kvalifikaci dodělávají a nejčastěji působí na základních školách (KOUCKÝ, BARTUŠEK a KOSTELECKÁ, 2023, s. 52–55).

Fakulty připravující učitele vedou studenty k přijetí profesní odpovědnosti. Důležité také je, aby sami studenti chtěli vykonávat učitelskou profesi a byli motivováni. Studenti fakult učitelství musí projít didaktikou, pedagogikou a psychologií a nasbírat oborové znalosti. Po absolvování studia jsou schopni vytvořit relevantní výuku pro žáky. Kvalitní připravenost učitele spočívá také v tom, že umí stanovit cíl výuky a hodiny a dokáže žákům předávat učivo, které má logickou strukturu. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 16–17)

Studenti musí na fakultách připravujících učitele povinně absolvovat efektivní výuku ve čtyřech oblastech, jež jsou pro učitelskou profesi velmi důležité. První oblastí je společný základ pro všechny obory učitelství. Každý učitel by měl mít všeobecný přehled a vědět něco o oblastech jako je například lidské tělo a první pomoc, filozofie, znalost cizího jazyka nebo finanční gramotnost. Druhou oblastí je pedagogika a psychologie, bez které se v učitelství neobejdeme. Třetí oblast je odborně předmětová. Poslední oblastí jsou praxe. Studenti je absolvují na různých základních školách, kde získávají zkušenosti a jsou jim poskytovány užitečné rady. Všechny tyto zmíněné oblasti jsou klíčové. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 27)

Z toho tedy vyplývá, že fakulty připravující budoucí učitele nabízí velmi komplexní studium, jejímž cílem je všestranně připravený učitel. Můžeme říci, že po absolvování všech čtyř výše zmíněných oblastí a především oborových didaktik jsou studenti schopni vést výuku a zároveň pro ni vymýšlet pestřejší nápady. Velkou váhu mají také průběžné praxe, protože si zde studenti zkusí výuku a poté se povinně účastní reflexe, během níž je analyzováno, co udělali a neudělali správně. Při další praxi pak mohou pracovat na svém zlepšení.

Asztalos a Coufalová uvádějí, že nejlépe připravený učitel je ten, který působí několik let v praxi. K učitelství potřebuje člověk zkušenosti, které logicky získává během vykonávání své profese (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 32). Strouhal uvádí, že „osobní příklady a zážitky z reálně probíhající výuky bývají zpravidla významnější než teoretická průprava“ (STROUHAL, 2007, s. 16). Z toho tedy vyplývá, že pro učitele jsou důležité nejen teoretické znalosti, ale také praktické dovednosti, které získá praxí na VŠ a nástupem do reálné učitelské praxe.

Tématu připravenosti učitelů se věnuje také Čapek (2019). On sám popisuje, že ho studium učitelství na univerzitě nepřipravilo do praxe a že mu trvalo zhruba tři roky, než základní praxi získal. Zmiňuje také, že postupem času získal jistotu a sebevědomí. Člověk se spoustu věcí musí

sám doučovat a pracovat na sobě. Učitelé se nepřipravují pouze na výuku, ale musí být připraveni i na žáky, kteří se neustále proměňují, a přizpůsobovat tomu i svou výuku. Dnešní žáci mají odlišné zájmy než měli žáci před několika lety. Můžeme zmínit například technologie, se kterými jsou žáci denně v kontaktu. Na to vše musí být učitel připraven. Je dobré, když učitel v dnešní době disponuje digitální kompetencí. Náplň učitelské práce je velmi pestrá a představuje například také komunikaci s rodiči, řešení sporů ve třídě či plánování třídních nebo školních akcí. Na to vše musí být učitel připraven a věnovat se tomu. Čapek (2019) rozděluje učitele na dva typy. První typ jsou aktivní učitelé, kteří si stále něco připravují, vyhledávají nebo dostudovávají. Druhým typem jsou učitelé spíše pasivní, kteří nemají tendenci se dále vzdělávat a připravovat. (ČAPEK, 2019, s. 13–27)

4.4 Vybrané problémy učitelství

Tato podkapitola diplomové práce bude zaměřena na vybrané problémy, které se týkají přípravy budoucích učitelů nebo obecně problémy či negativní jevy, které jsou v učitelství pozorovány a často kritizovány. Problémů, které jsou spojeny s učitelskou profesí, je mnoho, proto zde budou zmíněny jen ty nejzásadnější.

Na fakultách připravujících učitele je pozorováno několik jevů, které nejsou pozitivní. Není výjimkou, že se na studium učitelství hlásí studenti, kteří nikdy nechtějí učit. Dalším negativním jevem je, že se na učitelství často hlásí studenti, kteří mají na střední škole podprůměrné výsledky. Často také chtějí studenti na vysoké škole studovat obor, ze kterého nematurovali. Dále můžeme zmínit nezáměr studentů o vybraný obor. Stává se, že si studenti vyberou obor, o který nemají zájem a nebaví je. Není také neobvyklé, že absolventi nenastoupí do škol nebo po krátkém čase ze škol odchází. (ASZTALOS a COUFALOVÁ, 2010, s. 37-39)

Spilková (2020) vidí podobný problém v tom, že se na studium učitelství hlásí velmi malý počet kvalitních uchazečů. Dále uvádí, že mnoho absolventů nenastoupí po ukončení studia do škol, kde tím pádem chybí učitelé a věkový průměr učitelů na školách je vysoký. Dále vidí problém v kvalitě vzdělávání. Pokud by se kvalita vzdělání změnila, mohlo by se na studium učitelství hlásit více studentů. (SPILKOVÁ, 2020)

SPILKOVÁ dále uvádí, že

„[na] všech fakultách připravujících učitele v ČR je realizován akademický model studia učitelství, v němž dominuje teoretická příprava, předimenzovaný obsah studia s nedostatečným ohledem

ke skutečným potřebám praxe, atomizované obory bez integrace do smysluplného celku, nízký podíl pedagogické praxe, nedostatečně propojené s teoreticky orientovanou výukou.“ (SPILKOVÁ, 2020)

Jak již bylo výše zmíněno, jeví se také strukturace učitelského studia mnohdy jako problémová, protože mnoho absolventů bakalářského programu již nenastoupí do magisterského studia. (STROUHAL, 2016, s. 58)

Urbánek (2005) popisuje, co si vedení škol na absolventech fakult připravujících učitele často chválí a co naopak kritizuje. Absolventi pedagogických fakult při nástupu do učitelské profese mají ve většině případů rozsáhlé znalosti vystudovaného oboru a jsou teoreticky dobře vybaveni. Na druhou stranu je jim vytýkána nedostatečná znalost didaktiky, psychologie a pedagogiky a uplatňování těchto disciplín v praxi. Dále mívají začínající učitelé problémy s žáky, například s kázní nebo nasloucháním. (URBÁNEK, 2005, s. 62–63)

Urbánek (2005) vidí jako problematické to, že učitelé nemají povinnost se dále vzdělávat, čas od času sice absolvují kurzy, přednášky a školení, ale to je dle něj nedostačující. Po úspěšném dokončení fakulty nemají učitelé ze zákona povinnost se dále vzdělávat, jejich další vzdělávání vychází pouze z jejich dobrovolnosti. (URBÁNEK, 2005, s. 64)

Nelze pochybovat o tom, že je učitelská profese mnohdy časově a psychicky náročná. Náplň učitelského povolání je opravdu rozmanitá, učitel denně komunikuje s žáky, vychovává je, vzdělává a řeší s nimi nebo mezi nimi různé problémy, připravuje si výuku, komunikuje s vedením školy, kolegy, rodiči atd. Jako největší a nejznámější problém, který souvisí s náročností učitelského povolání a psychickou zátěží, je syndrom vyhoření, který je nejen pro učitele velmi nepříjemný. Jedná se o stav silné zátěže, který je způsoben mnoha faktory, jež působí současně. Učitelé pak nemají motivaci ani chuť vykonávat svoji práci. (URBÁNEK, 2005, s. 119–134)

5 Metodologie pedagogického výzkumu

5.1 Pojem metoda a její vymezení

„Již sám prvotní význam pojmu metoda, který má své kořeny v řečtině, znamená de facto ‚touto cestou‘. Jde tedy o cestu, která vede k určitému cíli. V přeneseném slova smyslu výzkumná metoda je cestou, která vede k cíli stanovenému badatelem pro daný výzkum. V metodologické literatuře se setkáváme s různým chápáním vlastního pojmu metody a jejího případného odlišení od techniky, nebo i procedury.“ (PELIKÁN, 2011, s. 91)

Pelikán (2011) zmiňuje, že pojem metoda lze chápat v různých kontextech odlišně. Metodu můžeme tedy chápat v užším i širším slova smyslu. V užším slova smyslu se jedná o nějaký konkrétní postup, jako je například dotazník, experiment či pozorování. V širším slova smyslu jde o obecný postup, do něhož řadíme i další velmi důležité nástroje, jako například zobecňování, syntéza a abstrakce. (PELIKÁN, 2011, s. 92)

Pojem metoda je opravdu velmi široký a každý autor ho definuje odlišně. Pelikán (2011) představuje definice pojmu metoda od různých autorů a dostává se k výsledku, že se autoři shodují v tom, že „metoda je prostředek, jímž se badatel zmocňuje zkoumaného problému, ale v mnoha dalších momentech se již autoři rozcházejí“ (PELIKÁN, 2011, s. 94).

Pelikán také uvádí, že „výzkumná metoda je [...] obecným metodologickým nástrojem k získání a zpracování dat, vymezujícím širší a komplexnější úhel pohledu na šetřenou problematiku“ (PELIKÁN, 2011, s. 95).

Metody výzkumu můžeme dělit do tří oblastí. První oblast představují metody empirického výzkumu, mezi které patří metody explorativní, experimentální, behaviorální nebo například psychosémantické. Tyto metody jsou typické tím, že se zaměřují na analýzu a sběr dat. Další oblastí metod jsou metody teoretické analýzy, do kterých řadíme například myšlenkový experiment, analýzu, syntézu, abstrakci, zobecňování nebo analogii. Třetí oblastí jsou velmi rozsáhlé metody, které označujeme jako metody historicko-srovnávací. (PELIKÁN, 2011, s. 95)

Důležité je také představit a charakterizovat techniku výzkumu, která je pro metodologii velmi klíčová. „Výzkumná technika je dílčím, operačním nástrojem, který cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou metodou. Můžeme ji tedy považovat za dílčí, přesně limitované, konkretizované použití odpovídající metody“ (PELIKÁN, 2011, s. 96). Například zde můžeme zmínit explorativní metodu, která je pro tuto práci klíčová. Hlavním cílem explorativní metody

je zjišťovat údaje a informace. To vše je realizováno technikami jako například dotazník nebo anketa. (PELIKÁN, 2011, s. 96)

5.2 Explorativní metoda a její techniky

Explorativní metoda patří mezi jednu z nejpoužívanějších metod a její název můžeme do českého jazyka přeložit jako „vytěžovat“. „Jde skutečně o vytěžení informací z vyjádření samotné sledované osoby, které při použití tohoto přístupu také říkáme respondent.“ (PELIKÁN, 2011, s. 103)

Tato metoda má však své výhody i nevýhody. Výhodou je, že je velmi snadno dostupná a můžeme pomocí ní oslovit velký počet respondentů a tím získat rozsáhlý počet potřebných dat. Nevýhodu můžeme vidět v tom, že respondenti velmi často neodpovídají podle pravdy nebo se odpovědi záměrně vyhýbají. Další nevýhodou je to, že ne vždy musí danému respondentovi vyhovovat forma, pomocí níž se dotazujeme. Někteří respondenti upřednostňují písemné dotazování, jiní zase ústní. Některým lidem je tedy bližší dotazník, jiným zase rozhovor. (PELIKÁN, 2011, s. 103–104)

Pelikán (2011) uvádí tři roviny, které jsou typické pro respondenty. „První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám sobě o sobě a svém jednání, resp. jeho motivaci připustit. Někdy se podvědomě sami před sebou děláme lepšími. Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací apod. Badatel by si měl být vědom, že výpovědi, které jsme zařadili do první roviny, nemusí vždy odrážet realitu roviny třetí.“ (PELIKÁN, 2011, s. 104)

Explorativní metoda nabízí mnoho technik, pomocí kterých se můžeme obrátit na respondenty. Můžeme využít dotazník, rozhovor, anketu, autobiografii či besedu. (PELIKÁN, 2011, s. 97)

5.2.1 Dotazník

Dotazník patří k nejpoužívanější a nejznámější technice výzkumu v písemné podobě. Používá se v mnoha výzkumech jako jsou výzkumy pedagogické, psychologické, demografické či sociologické. Základem je zjistit informace a data. (PELIKÁN, 2011, s. 104–105)

Dotazník musí obsahovat otázky v písemné podobě, které jsou důkladně připravené předem, jasně formulované a logicky seřazené. Pokud jsou dotazníky chybně sestavené, tak je jejich výpovědní hodnota malá. (CHRÁSKA, 2016, s. 158)

Dle Chrásky (2016) se kladené otázky v dotazníku vztahují k vnitřním i vnějším jevům. Mezi vnitřní jevy patří například citové stavy, postoje a motivy respondentů. K vnějším jevům řadíme například názory respondentů na určité téma. (CHRÁSKA, 2016, s. 158)

5.2.1.1 Dělení otázek v dotazníku

Chráska (2016) rozděluje dotazníkové otázky podle formy, cíle a obsahu (CHRÁSKA, 2016, s. 158–159). Pelikán (2011) dělí dotazníkové otázky odlišným způsobem, a to podle míry volnosti, dále podle toho, zda je otázka samostatná nebo patří do určitého souboru otázek, dále podle formulace otázky a na závěr podle poslání. (PELIKÁN, 2011, s. 107–110)

Nyní bude představeno dělení otázek dotazníku dle Chrásky.

Dle formy dělí Chráska (2016) otázky na otevřené a uzavřené. U otevřených otázek odpovídají respondenti volně a jejich nevýhodou je to, že se hůře vyhodnocují. U uzavřených otázek jsou připravené odpovědi, ze kterých respondent vybírá a lépe se vyhodnocují. Uzavřené otázky můžeme však ještě dále rozdělit podle toho, kolik nabízíme respondentům odpovědí. Pokud nabízíme dvě odpovědi, které se vzájemně vylučují, tedy odpověď ano – ne, nazýváme takové otázky dichotomické. Pokud respondent může vybírat z více než dvou odpovědí, označujeme otázky jako polytomické. (CHRÁSKA, 2016, s. 160–161)

Podle cíle rozděluje Chráska (2016) několik typů otázek. Prvním typem jsou otázky kontaktní, které jsou snadné a přivádějí respondenta do určitého tématu. Zde musíme brát ohled na to, že dotazník je anonymní a neptat se na osobní údaje o respondentovi. Druhým typem jsou otázky kontrolní, jejichž zásadním úkolem je prověřit, zda údaje, které chceme cíleně zjistit jsou věrohodné. K tomu, abychom zjistili, zda jsou údaje věrohodné můžeme použít dvě otázky, které jsou odlišně položeny, ale ptají se v podstatě na to samé. Například se v jedné otázce respondenta zeptáme, zda je ve svém aktuálním zaměstnání spokojen a v další otázce se zeptáme, zda uvažuje nad změnou zaměstnání. Dalším typem otázek jsou otázky funkcionálně psychologické, které se většinou používají k tomu, když chceme v dotazníku přecházet mezi tématy. Tyto otázky jsou výhodné v tom, že nevytvoříme u respondenta stereotyp. Pokud respondent odpovídá na několik otázek za sebou, které se týkají jedné problematiky, může se u něho objevit stereotypní odpovídání. Takovému odpovídání můžeme zamezit právě tím, že do dotazníku vložíme funkcionálně psychologické otázky. Posledním typem otázek jsou otázky filtrační, jejichž hlavním úkolem je eliminovat jedince, kteří nejsou

pro daný výzkum vhodní. Například pokud máme dotazník zaměřený na aktivní sportovce a respondent odpoví, že není aktivní sportovec, tak na jeho další odpovědi nemusíme brát zřetel. (CHRÁSKA, 2016, s. 159–160)

Podle obsahu rozděluje Chráska (2016) otázky podle toho, zda zjišťují vědomosti a znalosti, fakta či postoje a mínění. (CHRÁSKA, 2016, s. 162–163)

Nyní bude představeno dělení otázek dotazníku dle Pelikána.

Jak již bylo zmíněno, rozlišuje Pelikán (2011) dotazníkové otázky odlišným způsobem, tedy například podle míry volnosti, kam spadají otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky nabízí respondentovi připravené odpovědi. Polouzavřené otázky se liší tím, že sice předkládají možnost odpovědi, ale nechávají možnost vlastní odpovědi. Otevřené otázky nenabízejí žádné odpovědi a respondent odpovídá volně. (PELIKÁN, 2011, s. 107–108)

„Jiným kritériem může být zvážení, zda daná otázka je otázkou samostatnou, nebo zařazenou do souboru tzv. škálovacích otázek. [...] Velmi často se však v dotaznících setkáváme s tím, že skupina otázek (škála) tvoří jistý soubor, který se v podstatě z různých úhlů pohledu ptá na totéž.“ (PELIKÁN, 2011, s. 109)

Dalším kritériem je formulace otázky. Jde tedy o to, zda jsou jednotlivé otázky naformulovány přímo či nepřímo. (PELIKÁN, 2011, s. 110)

Dalším typem otázek jsou otázky, které Pelikán (2011) rozděluje podle poslání, a to konkrétně na otázky informační, které zjišťují informace o respondentovi. Dále na otázky pomocné, díky nimž navazujeme kontakt s respondenty. Dále na nárazníkové otázky, které jsou však často nepodstatné a jsou pokládány za účelem, aby respondent zpozorněl. Posledním typem jsou otázky kontrolní, což znamená, že se na danou věc ptáme více otázkami a zjišťujeme tím věrohodnost. (PELIKÁN, 2011, s. 110–111)

5.2.1.2 Vytvoření dotazníku

Pokud chceme vytvořit dotazník, který je smysluplný, musíme projít několika důležitými kroky. Prvním krokem je ujasnění záměru dotazníku. Musíme si rozmyslet, k čemu přesně bude náš dotazník sloužit, na co přesně se bude zaměřovat a jaká data z něho chceme získat. Další krok spočívá v tom, že se snažíme formulovat vhodné otázky. Doporučuje se nejprve dotazník zkusit v pokusné skupině, abychom viděli, zda je efektivní a popřípadě ho mohli ještě doupřipravit. Poté už připravíme finální dotazník, který budeme rozdávat respondentům. Doporučuje se, aby

vyplnění dotazníku trvalo do 50 minut. Pokud je dotazník příliš dlouhý a zabere hodně času, jsou respondenti unavení a snižuje se kvalita jejich vyplňování. (PELIKÁN, 2011, s. 112–113)

Chráska (2016) uvádí, že důležité vlastnosti dotazníku jsou validita a reliabilita. „Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, tj. to, co je výzkumným záměrem. [...] Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.“ (CHRÁSKA, 2016, s. 165)

Každý dotazník by měl obsahovat hlavičku, v níž respondent najde potřebné informace. Na začátku dotazníku bychom také měli oslovit respondenta a stručně mu sdělit, proč tento dotazník vyplňuje a k jakým účelům bude dotazník sloužit. Je důležité, aby respondent věděl, že dotazník bude použit k výzkumu, a že vyplněné údaje nebudou nikdy zneužívány. Také je slušnost předem poděkovat za vyplnění daného dotazníku. (PELIKÁN, 2011, s. 112–113)

5.2.1.3 Vyhodnocení dotazníku

Závěrečný krok spočívá v tom, že celý dotazník vyhodnotíme. Nejprve je důležité si vyplněné dotazníky projít a zkontrolovat. Musíme si najít vhodnou strategii, pomocí které dotazník vyhodnotíme. Je logické, že otevřené otázky se nám budou vyhodnocovat hůře.

„[...] je třeba provést (popřípadě jen doplnit) kategorizaci odpovědí. Znamená to, že u každé položky dotazníku jednoznačně určit, které kategorie (druhy) odpovědí přicházejí v úvahu. [...] U položek otevřených je třeba provést úplnou kategorizaci odpovědí, tj. musíme všechny individuální odpovědi přiřadit k určitému počtu zvolených kategorií.“ (CHRÁSKA, 2016, s. 169–171)

Při vyhodnocování dotazníku je důležité také zmínit, jaká byla návratnost, protože ne všechny zadané dotazníky se nám vrátí zpět. Pokud chceme, aby návratnost dotazníků byla velká, doporučuje se zadávat dotazník respondentům prezenčně. (PELIKÁN, 2011, s. 115)

5.2.2 Rozhovor

Rozhovor neboli interview je velmi častá technika explorativní metody a je pro něj výchozí verbální komunikace. Jako zásadní výhodu rozhovoru uvádí Chráska (2016) to, že můžeme navázat osobní kontakt s respondenty a lépe pochopit jejich stanoviska. Pro rozhovor je nutné vytvořit příjemnou atmosféru. (CHRÁSKA, 2016, s. 176)

Rozlišuje se mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Strukturovaný spočívá v tom, že máme pro respondenty předem připravené otázky, nestrukturovaný poté probíhá

volně bez předem připravených otázek. Také můžeme uvést rozhovor polostrukturovaný, který je kombinací obou. (PELIKÁN, 2011, s. 117–119)

5.2.3 Anketa

S anketou se můžeme setkat například v časopisech či v různých sociologických výzkumech. Méně častá je poté v pedagogických výzkumech. Anketa je velmi podobná dotazníku, ale liší se ve volnosti a v tom, že anketa nemá daný výběr respondentů. V anketě odpovídají pouze ti respondenti, kteří chtějí z vlastního zájmu. Anketu můžeme využít například k orientaci v určitém tématu, není ale vhodná pro vědecké účely. (PELIKÁN, 2011, s. 115)

5.2.4 Autobiografie

S touto technikou explorativní metody se setkáme velmi zřídka. „Většinou je realizována jako nestandardní požadavek na popsání průběhu života [...]. Někdy bývá respondentům předložena osnova, podle které životopis zpracovávají, ale vždy je těžiště v subjektivním zpracování respondentem.“ (PELIKÁN, 2011, s. 116)

5.2.5 Beseda

Beseda probíhá, stejně jako rozhovor, pomocí verbální komunikace. Jde o to, že výzkumník má k dispozici celou řadu respondentů, se kterými komunikuje. Výhoda oproti rozhovoru je taková, že výzkumník může poznat více názorů. Nevýhoda je ale to, že se respondenti mohou ovlivňovat a beseda poté není efektivní. (PELIKÁN, 2011, s. 125)

5.3 Kvantitativní a kvalitativní přístup

Kvantitativní přístup můžeme charakterizovat jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ (CHRÁSKA, 2016, s. 11)

Důležité je zmínit jednotlivé fáze, kterými musí výzkumník projít. První fází je vytyčení problému, druhou fází je vyjádření určité hypotézy, poté následuje další, tedy třetí fáze, ve které výzkumník otestuje svoji hypotézu. Poslední fáze je odvození závěru. (CHRÁSKA, 2016, s. 11)

Švaříček a Šedřová (2014) zmiňují několik kritérií, podle kterých můžeme rozlišit mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem. Základní rozdíl můžeme vidět v metodě sběru dat. „Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní

výzkumníci používají rozhovor“ (ŠVARÍČEK a ŠEĎOVÁ, 2014, s. 13). Tento výrok je však velmi obecný a zjednodušující. Můžeme například zmínit, že rozhovor můžeme využít jak v kvantitativním přístupu, tak v kvalitativním přístupu. Rozdíl je v tom, jakou bude mít rozhovor podobu a za jakým účelem bude prováděn. Například strukturovaný rozhovor, který není tak detailní, můžeme použít i v kvantitativním přístupu, a to hlavně proto, že „[...] účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí.“ (ŠVARÍČEK a ŠEĎOVÁ, 2014, s. 13)

Dalším rozdílem mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem je metoda usuzování. „[Kvalitativní] metodologie je založená na indukci, zatímco kvantitativní metodologii můžeme nazvat deduktivní, logicko-deduktivní nebo hypoteticko-deduktivní.“ (ŠVARÍČEK a ŠEĎOVÁ, 2014, s. 14)

PRAKTICKÁ ČÁST:

V praktické části diplomové práce bude analyzován dotazník, který byl připraven pro studenty 3. ročníku bakalářského studia, kteří se vzdělávají dle nově akreditovaných programů a 1. ročníku navazujícího magisterského studia, kteří se vzdělávali dle starých akreditovaných studijních programů. Dotazník se bude z velké části věnovat kurikulu, tedy jednotlivým předmětům. Dotazník bude mimo jiné také zjišťovat, zda se studenti cítí být připraveni aplikovat své teoretické znalosti do výukové praxe v oblasti literatury, společenskohistorického přehledu a interkulturních kompetencí. Po vyhodnocení dotazníku budou jednotlivé výsledky studentů z různých ročníků srovnány.

Úvodem budou představena a porovnána kurikula starých a nově akreditovaných studijních programů německého a anglického jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, a sice výběrově s ohledem na předměty týkající se literatury, společenskohistorického přehledu a interkulturních kompetencí.

6 Německý jazyk²

6.1 Staré akreditované studijní programy

Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání dle staré akreditace obsahoval povinné a povinně volitelné předměty. K úspěšnému absolvování museli studenti získat 60 kreditů z povinných předmětů a 4 kredity z povinně volitelných předmětů. Celkový limit kreditů byl tedy za všechny předměty 64.

Výběrově se však budeme zabývat pouze předměty z oblasti literatury, historie a reálií. Z povinných předmětů se jedná o *Úvod do německé literatury* (zkratka KNJ/UNLI, 2 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2 ZS, způsob zakončení zápočet), *Kultura a reálie německy mluvících zemí* (zkratka KNJ/KUR, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet a ústní zkouška), *Literatura 20. století* (zkratka KNJ/LIM, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet a ústní zkouška) a *Dějiny německy mluvících zemí* (zkratka KNJ/NDE, 3 kredity, rozsah výuky 2+0, doporučen 3 ZS, způsob zakončení ústní zkouška).

Z povinně volitelných předmětů se z oblasti literatury, historie a reálií jedná o předměty *Práce s literárním textem* (zkratka KNJ/PLTE, 2 kredity, rozsah výuky 0+2, doporučen ZS, způsob zakončení zápočet) a *Kulturní seminář I* (zkratka KNJ/KS, 2 kredity, rozsah výuky 0+2, doporučen ZS, způsob zakončení zápočet).

6.2 Nové akreditované studijní programy

Studium německého jazyka se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ dle nové akreditace zahrnuje povinné a povinně volitelné předměty. K úspěšnému absolvování musí studenti získat 60 kreditů z povinných předmětů a 4 kredity z povinně volitelných předmětů. Celkový limit kreditů je tedy opět 64.

Povinné předměty jsou *Kultura a reálie* (zkratka KNJ/7KR, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet a kolokvium), *Úvod do studia literatury* (zkratka KNJ/7UL, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet a

² Zdrojem k této kapitole byla brožura Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2018/2019 (2018) a Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2022/2023 (2022). Vydavatelem obou brožur je Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích. Dalším zdrojem byl Portál IS STAG Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (URL 5).

kolokvium), *Literatura 20. a 21. století* (zkratka KNJ/7LS, 4 kredity, rozsah výuky 1+0+2, doporučen 3 ZS, způsob zakončení zápočet a zkouška) a *Dějiny německy mluvících zemí* (zkratka KNJ/7DZ, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+0, doporučen 3 LS, způsob zakončení zápočet a kolokvium).

Povinně volitelné předměty jsou *Jižní Čechy (kunst) historické I* (zkratka KNJ/IPN1, 2 kredity, rozsah výuky 0+28S+0, způsob zakončení zápočet), *Interkulturní seminář Pasov – České Budějovice* (zkratka KNJ/7IS, 2 kredity, rozsah výuky 0+0+5D, způsob zakončení kolokvium) a *Letní kolegium* (zkratka KNJ/7LK, 4 kredity, rozsah výuky 0+20D+0, způsob zakončení kolokvium).

6.3. Srovnání starých a nových akreditovaných studijních programů německého jazyka

Pokud staré a nové akreditace porovnáme, tak můžeme vidět, že počet předmětů z oblasti literatury, společenskohistorického přehledu a interkulturních kompetencí zůstává stejný, tedy čtyři předměty. Na druhou stranu ale vidíme několik patrných změn jako odlišnosti v názvech předmětů a jejich zkratkách. U některých předmětů jako například předmět *Kultura a realie* nebo *Dějiny německy mluvících zemí* došlo také ke změně počtu kreditů. Další odlišnost je způsob zakončení, v nové akreditaci můžeme často vidět, že forma zakončení je kolokvium, například předměty *Kultura a realie* nebo *Úvod do studia literatury*. Stará akreditace v žádném předmětu způsob zakončení kolokviem nemá. Jako další změnu můžeme zmínit přesun předmětu do jiného semestru či ročníku, například, *Úvod do studia literatury* je přesunut do letního semestru, *Dějiny německy mluvících zemí* jsou přesunuty do letního semestru a *Literatura 20. a 21. století* absolvují studenti až ve 3. ročníku.

Co se týče povinně volitelných předmětů, tak jejich nabídka se velmi značně obměnila. Nabídka povinně volitelných předmětů je velmi pestrá a zajímavá, každý student si může vybrat předmět, který ho zajímá a chtěl by se o něm dozvědět více.

Úvod do německé literatury X Úvod do studia literatury

Pokud tyto dva předměty porovnáme, tak je stejný jejich rozsah i náplň. Je však odlišný způsob zakončení, ve staré akreditaci je test, v nové akreditaci kolokvium. (STAG JU)

Kultura a realie německy mluvících zemí X Kultura a realie

Obsah i rozsah těchto dvou předmětů jsou stejné, opět je odlišný způsob zakončení, u staré akreditace je ústní zkouška, u nové kolokvium.

Literatura 20. století X Literatura 20. a 21. století

Zde tedy už z názvu předmětu vidíme, že v nové akreditaci je přidána literatura 21. století. Změnil se i rozsah hodin výuky, u staré akreditace je rozsah semináře 1 hodina, u nové 2 hodiny.

Dějiny německy mluvících zemí

Předmět má v obou akreditacích stejný název, tedy *Dějiny německy mluvících zemí*. U tohoto předmětu se odlišuje způsob zakončení, u staré akreditace byla ústní zkouška, u nové je kolokvium.

7 Anglický jazyk³

7.1 Staré akreditované studijní programy

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání dle staré akreditace obsahoval povinné předměty a povinně volitelné předměty, které se rozdělují na blok A a blok B. K úspěšnému absolvování museli studenti získat 52 kreditů z povinných předmětů a 12 kreditů z povinně volitelných předmětů, přesněji 6 kreditů z bloku A a 6 kreditů z bloku B. Celkový limit kreditů byl tedy 64.

Zde se však budeme výběrově zabývat pouze předměty z oblasti literatury, historie a reálií. Z povinných předmětů se jedná o předmět *Kultura a reálie anglicky mluvících zemí* (zkratka KAJ/KRA, 2 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 1 ZS, způsob zakončení zápočet), *Dějiny Velké Británie* (zkratka JAK/DBR, 2 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 1 ZS, způsob zakončení zápočet), *Úvod do anglicky psané literatury* (zkratka KAJ/UAL, 2 kredity, rozsah výuky 0+1, doporučen 1 LS, způsob zakončení zápočet), *Dějiny USA* (zkratka KAJ/DUS, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 1 LS, způsob zakončení zkouška), *Anglická literatura od počátku 20. století* (zkratka KAJ/ALI1, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2 ZS, způsob zakončení zápočet) a *Americká literatura od počátku 20. století* (zkratka KAJ/AML1, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet).

Z povinně volitelných předmětů se jedná o celý blok B, který obsahuje předměty zaměřené na literaturu, historii a reálie. Jedná se tedy o *Irské reálie* (zkratka KAJ/IRE, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2–3 ZS, způsob zakončení zápočet), *Obraz historie v anglofonní literatuře* (zkratka KAJ/OHL, 3 kredity, rozsah výuky 0+2, doporučen 2–3 ZS, způsob zakončení zápočet), *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury I* (zkratka KAJ/VAL1, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2–3 ZS, způsob zakončení zápočet), *Jazykově poznávací exkurze do anglicky mluvící země* (zkratka KAJ/JPE, 3 kredity, rozsah výuky 1 týden, doporučen 2 ZS, způsob zakončení zápočet), *How the West Was Won: American History through Literature and Film* (zkratka KAJ/AMH, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen ZS/LS, způsob zakončení zápočet), *Dětská literatura* (zkratka KAJ/DEL, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2–3 ZS/LS, způsob

³ Zdrojem k této kapitole byla brožura Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2018/2019 (2018) a Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2022/2023 (2022). Vydavatelem obou brožur je Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích. Dalším zdrojem byl Portál IS STAG Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (URL 5).

zakončení zápočet) a *Kanadské reálie* (zkratka KAJ/CAN, 3 kredity, rozsah výuky 1+1, doporučen 2–3 ZS/LS, způsob zakončení zápočet).

7.2 Nové akreditované studijní programy

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ obsahuje opět povinné předměty, kde musí studenti získat celkem 56 kreditů a povinně volitelné předměty, kde musí studenti získat minimálně 8 kreditů. Celkový limit je tedy opět stejný jako u staré akreditace, a to 64 kreditů.

Mezi povinné předměty, které se týkají oblasti literatury, historie a interkulturních kompetencí patří předměty jako *Britská historie a kultura v kurikulu ZŠ* (zkratka KAJ/7BH, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 1 LS, způsob zakončení zápočet), *Práce s literárním textem na materiálu moderní britské literatury* (zkratka KAJ/7LTB, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 2 ZS, způsob zakončení zápočet), *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* (zkratka KAJ/7AH, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 2 LS, způsob zakončení zápočet) a *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury* (zkratka KAJ/7LTA, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 3 ZS, způsob zakončení zápočet).

Povinně volitelné předměty jsou *Dětská literatura pro ZŠ* (zkratka KAJ/7DEL, 3 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen 2. ročník, způsob zakončení zápočet), *Britská a americké kinematografie I* (zkratka KAJ/7BAK1, 2 kredity, rozsah výuky 0+0+2, způsob zakončení zápočet), *Britská TV komedie* (zkratka KAJ/7BTVK, 3 kredity, rozsah výuky 0+0+2, způsob zakončení zápočet), *Kanadské reálie* (zkratka KAJ/7CAN, 3 kredity, rozsah výuky 1+0+1, způsob zakončení zápočet), *Moderní Británie – společnost, kultura a historie* (zkratka KAJ/7MBR, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, způsob zakončení zápočet), *Komunikační aktivity a tvůrčí psaní v AJ* (zkratka KAJ/7IPA1, 3 kredity, rozsah výuky 0+0+2, doporučen ZS, způsob zakončení zápočet), *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury I* (zkratka KAJ/7AL1, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen ZS, způsob zakončení zápočet), *Irské reálie* (zkratka KAJ/7IR, 2 kredity, rozsah výuky 1+0+1, doporučen ZS, způsob zakončení zápočet), *Extenzivní čtení anglického románu pro zlepšení jazykových dovedností* (zkratka KAJ/7IPA2, 3 kredity, rozsah výuky 0+0+2, doporučen LS, způsob zakončení zápočet), *Film II* (zkratka KAJ/7BAK2, 2 kredity, rozsah výuky 0+0+2, doporučen LS, způsob zakončení zápočet), *Britské dějiny v literatuře a filmu* (zkratka KAJ/7BD, 2 kredity, rozsah výuky 0+0+2, doporučen LS, způsob zakončení zápočet).

7.3 Srovnání starých a nových akreditovaných studijních programů anglického jazyka

Stejně jako v německém jazyce došlo v nové akreditaci ke změnám. Oproti staré akreditaci je v nové akreditaci více předmětů zaměřených na lingvistiku a méně předmětů zaměřených na literaturu, historii a interkulturní kompetence. Hned v zimním semestru prvního ročníku mají studenti v nové akreditaci o jeden předmět méně než v akreditaci staré. První povinný předmět, který je zaměřen historicky mají studenti v prvním ročníku letního semestru a první povinný předmět, který se týká literatury mají ve druhém ročníku. Ve staré akreditaci měli studenti literaturu a historii už v prvním ročníku v zimním semestru. Opět jsou změny v názvech a zkratkách předmětů.

Nabídka povinně volitelných předmětů je velmi obsáhlá, pestrá a zajímavá, studenti si mohou vybrat dle vlastního zájmu a uvážení.

Pokud mezi sebou porovnáme povinné předměty anglického jazyka, tak v oblasti historie, kultury a reálií bylo ve staré akreditaci celkem šest předmětů, v nové jsou předměty čtyři. Nová akreditace se u předmětů zaměřuje především na témata, která najdeme v kurikulu ZŠ.

8 Vlastní výzkum

Jako první byl vytvořen dotazník pro studenty 3. ročníku bakalářského a 1. ročníku navazujícího magisterského studia německého a anglického jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Poté byl dotazník zkušebně zadán studentům 2. ročníku magisterského studia německého jazyka. Teprve poté byl rozdán respondentům, kterým bylo vždy vysvětleno, že dotazník je anonymní a bude použit pouze k výzkumným účelům této diplomové práce. V rámci tohoto dotazníkového šetření byla použita explorativní metoda.

Dotazník obsahoval celkem 13 otázek. Celkem bylo respondentům rozdáno 91 dotazníků, z toho 53 ženám a 39 mužům. Vzhledem k tomu, že byly dotazníky rozdány prezenčně, se všech 91 dotazníků vrátilo zpět. Návratnost tedy činí 100 %.

Dotazníkové otázky můžeme rozdělit do třech oblastí. První oblast reflektuje studium jednotlivých zkoumaných oblastí, tedy literatury, historie a reálií, jejich důležitost, snadnost či obtížnost atd. Druhá část dotazníku se věnovala jednotlivým předmětům a třetí oblast subjektivnímu vnímání interkulturní kompetence. Interkulturní kompetence je zařazena z toho důvodu, že v dnešním propojeném světě je velmi důležité naučit se komunikovat s lidmi z jiných kultur.

Je také důležité zmínit, že odpovědi na jednotlivé otázky byly dobrovolné.

Nejprve budou vyhodnoceny dotazníky studujících německého a poté anglického jazyka. Nová a stará akreditace budou vždy vyhodnoceny zvlášť a poté budou mezi sebou porovnány. Pro lepší orientaci a přehlednost budou také některé výsledky dotazníkového šetření prezentovány pomocí grafů a tabulek. U uzavřených otázek budou použity převážně sloupcové grafy, u otevřených podotázek poté koláčové grafy.

8.1 Německý jazyk – výsledky dotazníkového šetření

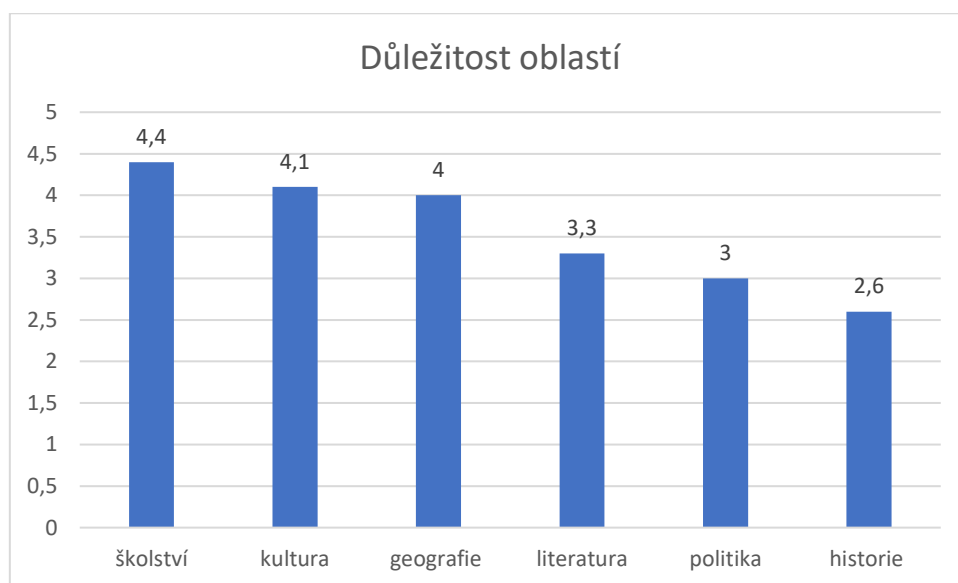
8.1.1 Nová akreditace

Do nové akreditace německého jazyka řadíme současné studenty a studentky 3. ročníku bakalářského studia. Zde bylo respondentům rozdáno celkem osm dotazníků, z toho bylo šest žen a dva muži. Tři respondenti odpověděli, že se německý jazyk učí devět let, tři 10 let, jeden 11 let a jeden 13 let. Z těchto osmi respondentů žádný nestudoval v zahraničí.

8.1.1.1 Studium jednotlivých oblastí

Do této kategorie řadíme celkem tři otázky z dotazníku. Mezi zkoumané oblasti patří literatura, historie, politika, kultura, geografie a školství. Tyto oblasti jsou zařazené z toho důvodu, abychom zjistili, jak moc jsou pro studenty důležité či náročné a v čem konkrétně.

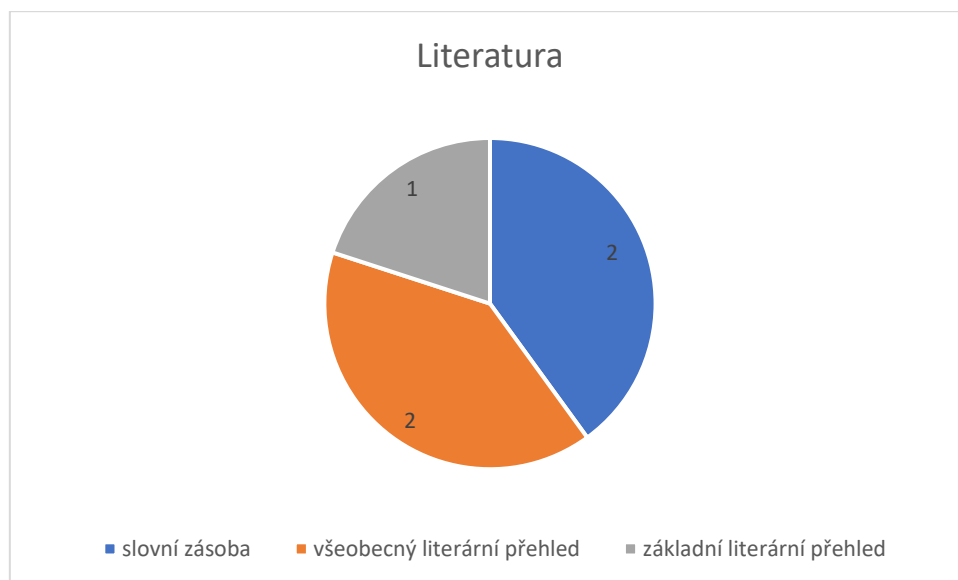
Otázka č. 1 zjišťovala, jak je pro budoucí učitele důležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Na pětibodové stupnici se respondenti rozhodovali mezi hodnotami 1 *nedůležité* – *důležité* 5.



Graf 1 Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

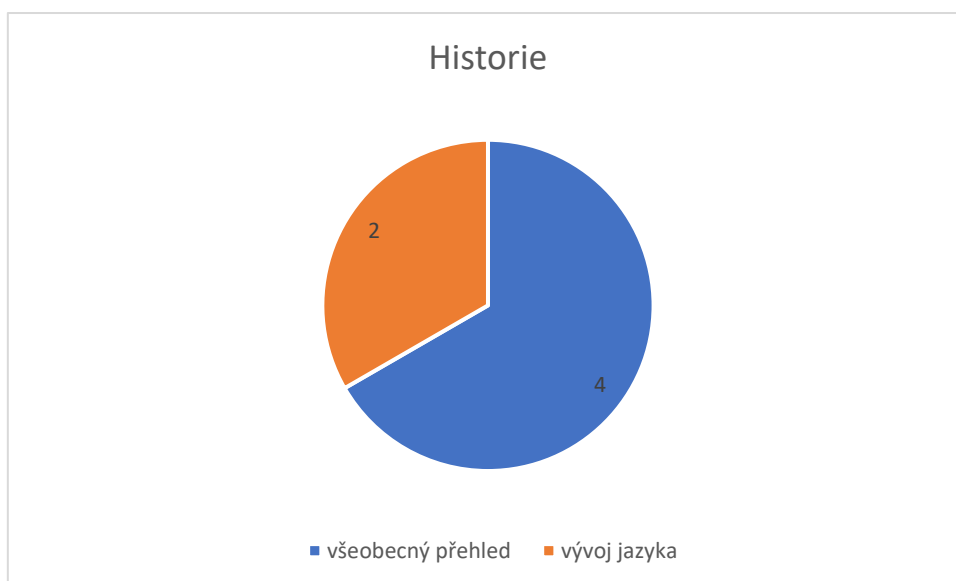
Z grafu můžeme vidět, že průměrná hodnota všech dotazovaných respondentů dosáhla u školství 4,4 bodu, u kultury 4,1 bodu, u geografie 4 body, u literatury 3,3 bodu, u politiky 3 body a u historie 2,6 bodu. Je tedy patrné, že největší důležitost přikládají respondenti v průměru znalostem o školství a nejméně důležité je pro ně studium historie.

K této otázce přináležela ještě otevřená otázka, která se ptala na to, proč je pro budoucí učitele cizích jazyků důležité/nedůležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství.



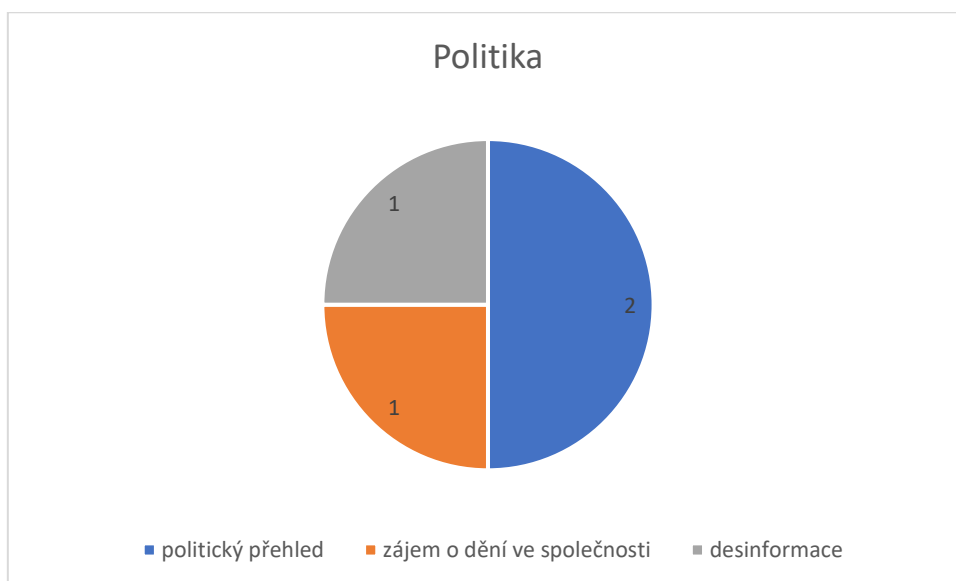
Graf 2 Literatura (zdroj: vlastní práce)

Na otevřenou otázku, proč je důležité/nedůležité studium literatury odpovědělo pět z osmi respondentů. Dva uvedli, že si pomocí literatury rozšiřujeme naši slovní zásobu, dva uvedli, že učitel musí mít všeobecný literární přehled a jeden respondent uvedl, že učiteli na ZŠ stačí mít pouze minimální znalosti z literatury, tedy základní literární přehled.



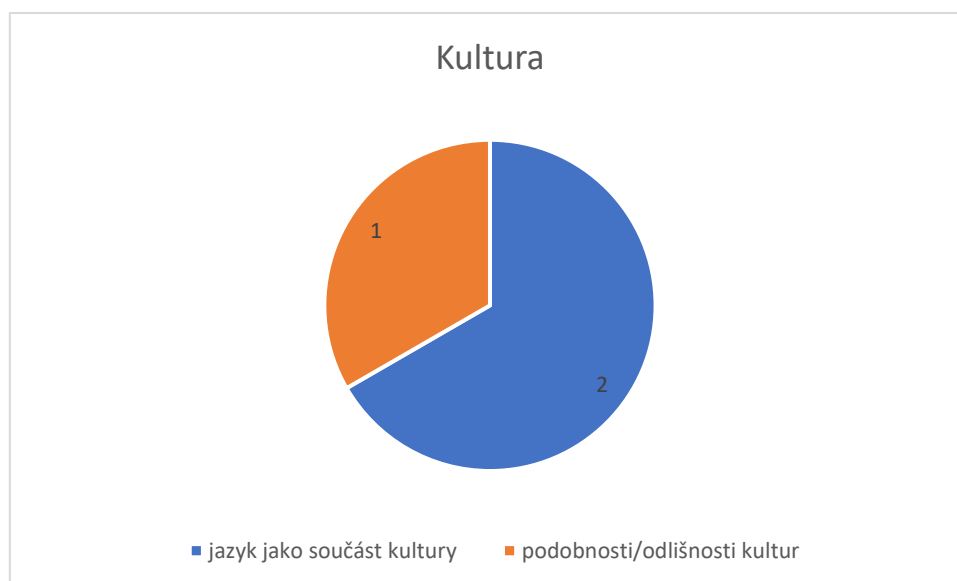
Graf 3 Historie (zdroj: vlastní práce)

Na důležitost studia historie odpovědělo šest z osmi respondentů. Čtyři respondenti jsou toho názoru, že učitelé musí mít všeobecný přehled. Dva respondenti uvedli, že historie je důležitá, protože vysvětluje vývoj jazyka: „Historie vysvětluje některé lingvistické jevy a vývoj jazyka atd.“.



Graf 4 Politika (zdroj: vlastní práce)

U politiky odpověděli na otevřenou otázku čtyři respondenti. Dva respondenti uvedli, že pro učitele cizích jazyků je důležité mít politický přehled, jeden uvedl, že učitel by se měl zajímat o dění ve společnosti, a jeden uvedl, že učitelé všech oborů by měli žáky naučit rozpoznat dezinformace.



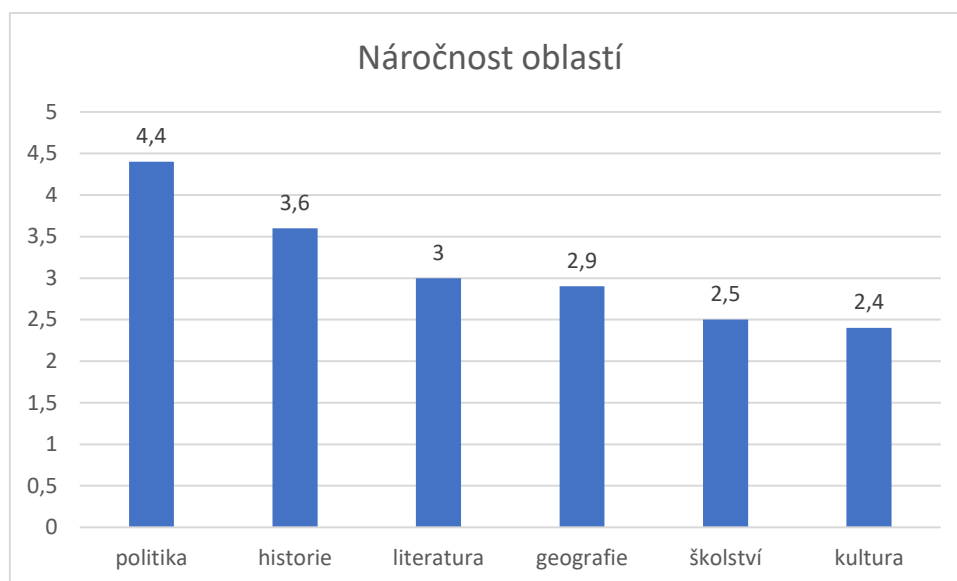
Graf 5 Kultura (zdroj: vlastní práce)

Na otázku, proč je pro učitele cizích jazyků důležitá znalost kultury odpověděli tři respondenti. Dva uvedli, že jazyk je součástí kultury a z toho důvodu by se měli učitelé cizích jazyků o kulturu zajímat. Jeden odpověděl, že učitel by měl žákům zprostředkovávat podobnosti a odlišnosti různých kultur.

Na otázku ohledně důležitosti geografie pro učitele cizích jazyků odpovědělo pět z osmi studentů. Jejich odpovědi byly ve všech případech totožné. Všichni zmínili, že učitel cizích jazyků by měl mít všeobecný geografický přehled a umět se orientovat v mapě.

Na otázku, proč je důležité/nedůležité studium školství odpověděli tři z osmi respondentů. Jejich odpovědi byly totožné, neboť všichni uvedli, že studium školství je důležité, protože je součástí učitelské profese.

Kategorií obtížnosti studia jednotlivých oblastí, tedy literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství, se zabývala otázka č. 2, jež byla koncipována jako škálová otázka 1 *snadné* – *obtížné* 5.



Graf 6 Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu vidíme, že průměrná hodnota všech dotazovaných respondentů dosáhla u politiky hodnoty 4,4 bodu, u historie 3,6 bodu, u literatury 3 body, u geografie 2,9 bodu, u školství 2,5 bodu a u kultury 2,4 bodu. Pro studenty je tedy nejobtížnější studium politiky a nejsnadnější studium kultury. Pokud porovnáme tento graf s grafem důležitosti, tak vidíme, že pro studenty je studium školství nejvíce důležité a zároveň i spíše snadné.

K otázce č. 2 opět ještě patřila otevřená otázka, kde se mohli respondenti vyjádřit k tomu, proč jsou pro ně dané oblasti snadné či obtížné. Jak již bylo zmíněno, nejvíce obtížná je pro studenty a studentky oblast politiky. Studenti v dotaznících uvádí, že politika je hlavně o tom, jak se o ni člověk zajímá. Tito studenti odpovídali, že se o politiku spíše nezajímají, tudíž jsou pro ně politicky zaměřené předměty obtížné. Jeden respondent dokonce odpověděl: „*U politiky nevím, která bije*“.

K hodnotě *spíše obtížné* se velmi přibližuje oblast historie. Respondenti uvádí, že v historii neznají historické souvislosti či je historie nebaví. Dále také uvádí, že historie je mechanické učení se něčeho nazpaměť, například příliš mnoho dat: „*Na VŠ je málo času a hodin na zvládnutí takového objemu faktů a souvislostí, proto je pro mne historie náročná*“.

Ve středu náročnosti stojí literatura. Můžeme tedy říci, že literatura není pro studenty ani snadná, ale ani obtížná. Z otevřených odpovědí je patrné, že polovinu studentů literatura baví a je pro ně snadná a druhou polovinu literatura nebaví a je pro ně obtížná.

Geografie, podobně jako literatura stojí s průměrnou hodnotou 2,9 téměř ve středu. Pro nějaké studenty je tedy snadnější, pro jiné obtížnější. Studenti uvádí, že učitel cizích jazyků by měl mít geografický přehled a umět se orientovat v mapě německy mluvících zemí.

Školství se jeví jako spíše snadné. Studenti uvádí, že se o školství zajímají a že jeho studium patří k učitelské profesi.

Nejméně náročná je pro studenty oblast kultury. Respondenti uvádí: „*Kulturu se učíme i pozorováním. Základní znalosti máme už z mladších let, nyní je pouze rozšiřujeme*“.

Otázka č. 3 zjišťuje, zda se studenti cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou praxi v oblasti literatury, historie a reálií. Z dotazníků jasně vyplynulo, že nejvíce se cítí být studenti připraveni v oblasti reálií (pět z osmi studentů), poté v oblasti literatury (čtyři z osmi studentů), nejméně připraveni se cítí být v historii (dva z osmi studentů).

8.1.1.2 Předměty

Podrobnostmi o jednotlivých studovaných předmětech z oblasti literatury, kultury a reálií se zabývalo celkem sedm otázek.

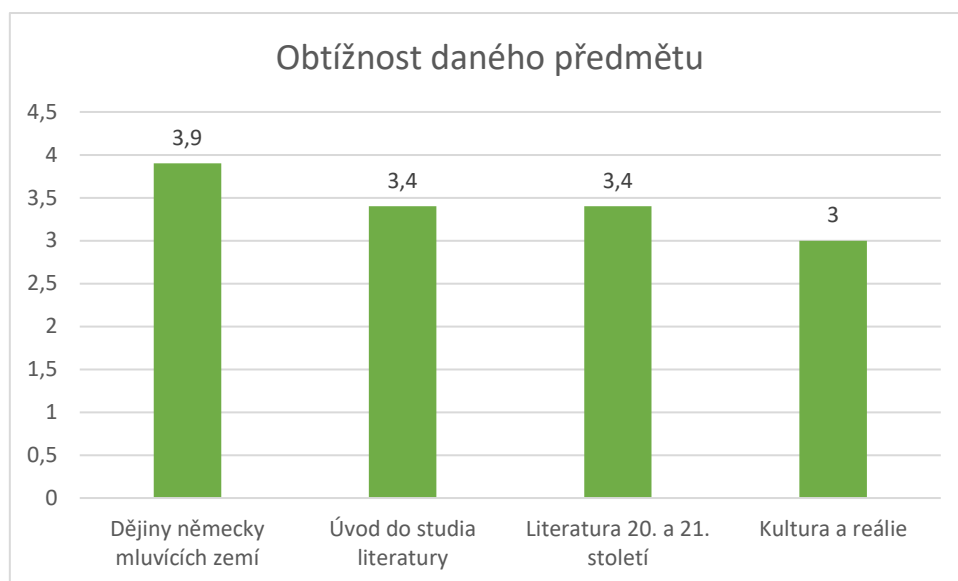
Povinným předmětům se věnuje otázka č. 4, která pomocí pětistupňové škály zjišťuje, zda byl předmět 1 *snadný* – *obtížný* 5 a 1 *zbytečný* – *přínosný* 5.

Předmět *Kultura a reálie* dosáhl v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3 body, což znamená, že předmět nebyl pro studenty ani snadný, ani obtížný. Průměrná hodnota v kategorii přínosu činí 4,4 bodu, což znamená, že studenti považují tento předmět za velmi přínosný.

Předmět *Úvod do studia literatury* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3,4 bodu a v oblasti přínosu také hodnoty 3,4 bodu. Předmět se tedy jeví jako spíše obtížný a spíše přínosný.

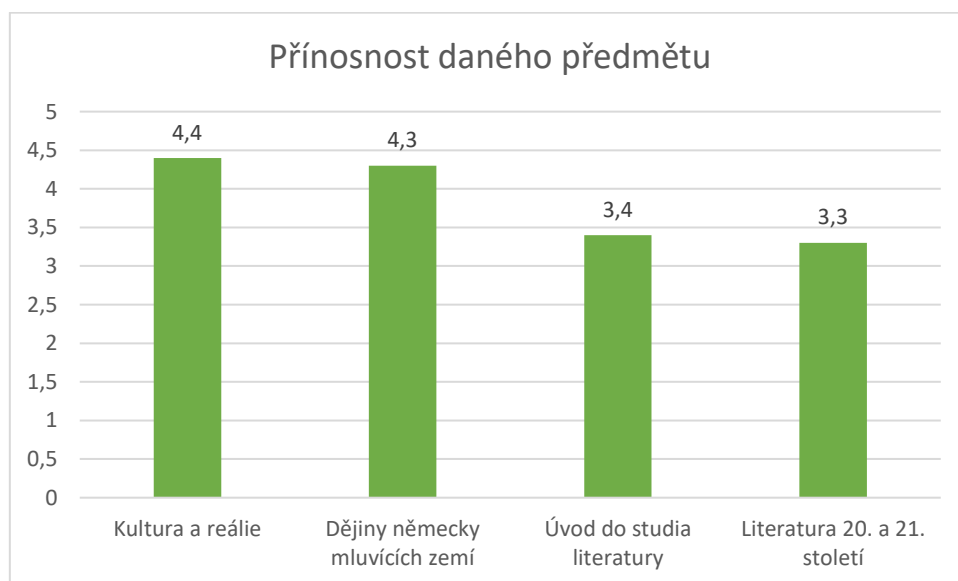
Předmět *Literatura 20. a 21. století* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3,4 bodu a v oblasti přínosu 3,3 bodu. Předmět je tedy spíše obtížný a zároveň spíše přínosný.

Předmět *Dějiny německy mluvících zemí* dosáhl průměrné hodnoty v oblasti obtížnosti 3,9 bodu a v oblasti přínosu 4,3 bodu. Znamená to tedy, že předmět je spíše obtížný, ale zároveň přínosný.



Graf 7 Obtížnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z grafu vidíme, že nejvíce obtížný byl v průměru předmět *Dějiny německy mluvících zemí* a nejméně obtížný *Kultura a reálie*. Literárně zaměřené předměty dosáhly stejné hodnoty, tedy hodnoty 3,4, která udává, že předměty jsou neutrální až spíše náročné.



Graf 8 Přínosnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Zde vidíme, že respondenti uvedli, že nejvíce byl pro ně přínosný předmět *Kultura a reálie* a nejméně přínosný předmět *Literatura 20. a 21. století*. U žádného z předmětů studenti neuvedli, že byl zbytečný. Můžeme říci, že hodnoty, které z dotazníků vyšly, jsou nadprůměrné.

Také u této otázky se mohli respondenti volně vyjádřit k tomu, co konkrétně bylo v daných předmětech obtížné, přínosné či zbytečné. Jako obtížné uvádí studenti u předmětu *Kultura a realie* vytvoření portfolia, velké množství informací a politická témata. Za přínosné považují, že si rozšířili své vědomosti v této oblasti, zlepšili svou orientaci v německy mluvících zemích a získali nápady na výlety do Německa a Rakouska.

Úvod do studia literatury byl pro studenty obtížný v tom, že byl chaotický. Jeden respondent také uvádí, že pro něj bylo obtížné přemluvit se čist. Další respondent vidí obtížnost v tom, že musel v hodinách rozebírat literární texty a hledat, co autor danou myšlenkou myslel. Předmět byl ale zároveň velmi přínosný tím, že obohatil posluchače o celkovou představu o německé literatuře: „*Přínosný v tom, že si uděláme přehled o známých dílech a jejich autorech, které se nám jednou mohou hodit i do výuky*“. Někteří respondenti dokonce zmiňují, že byl pro ně předmět zbytečný: „*Byl zbytečný, myslím si, že by šla dát literatura do jednoho předmětu.*“; „*Na ZŠ se literatura neprobírá.*“; „*Zbytečný, protože jsem si nedokázala udělat v informacích pořádek. Dělali jsme v hodinách úplně jiné věci než ty, které byly u zkoušky.*“; „*Zbytečný v tom, že některá díla již nikdy spíše nevyužiji.*“

Literatura 20. a 21. století byla dle odpovědí z dotazníků obtížná v tom, že bylo složité se v látce zorientovat. Jeden respondent také zde uvádí důvod, proč byl podle něho předmět zbytečný: „*Nevěnovali jsme se konkrétním dílům, které se nám hodí ke státnicím. Presentace referátů nebyla příliš zajímavá a moc nám toho nepředala – skoro nic jsem si z předmětu neodnesla a to se o literaturu dost zajímám*“.

Předmět *Dějiny německy mluvících zemí* byl obtížný v tom, že se studenti museli učit příliš mnoho faktických informací za pouhých 7 přednášek. Přínosný byl pro studenty z toho důvodu, že se vyučoval těsně před státnicemi a studenti se nemuseli ke státnicím na tento předmět tolik připravovat, protože byli připravené již ze zkoušky, která proběhla před státnicemi.

Následující otázka, tedy otázka č. 5 zjišťovala, zda by studenti uvítali více povinných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka byla koncipována jako výběrová otázka *ano – ne*. V každé oblasti uvedli dva studenti z osmi, že by uvítali více předmětů. Převládá tedy názor, že není třeba doplňovat předměty v těchto oblastech. Studenti, kteří by si přáli doplnit předměty, navrhovali např. rozdělení *Kultury a reálií* do více předmětů jako například *Kultura a realie*

Německa, Kultura a reálie Rakouska, z oblasti literatury by se jednalo například o *Dětskou literaturu* a *Klasickou literaturu* a v historii by si jeden respondent přál, aby bylo pro lepší zorientování více historických předmětů.

Povinně volitelným předmětům se věnuje otázka č. 6, která je koncipována stejně jako otázka č. 4. Studenti mají vybrat, které povinně volitelné předměty absolvovali. Nejvíce studentů, tedy sedm z osmi, absolvovalo předmět *Interkulturní seminář Pasov – České Budějovice*. Jeden z osmi absolvoval předmět *Letní kolegium*. Předmět *Jižní Čechy (kunst) historické I.* neabsolvoval žádný respondent. Z dotazníků je jasné vidět, že předmět *Interkulturní seminář Pasov – České Budějovice* je mezi studenty velmi oblíbený. V kategorii náročnosti získal průměrnou hodnotu 2,2 bodu, což znamená, že předmět je pro studenty spíše snadný a v kategorii, zda je předmět přínosný získal v průměru 4,9 bodu, z čehož vyplývá, že předmět je opravdu přínosný.

Otázka č. 7 zjišťuje, zda by studenti uvítali více povinně volitelných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka je koncipována jako *ano – ne*. V oblasti literatury a historie odpověděli dva respondenti z osmi, že by uvítali více povinně volitelných předmětů. V oblasti reálií tři z osmi. Pouze jeden respondent se vyjádřil k podotázce, jaké předměty by doplnil. Jednalo by se o předmět zaměřený na 2. světovou válku a předmět zaměřený více na geografii.

Otázce, zda se studenti ve svém volném čase věnují zlepšování se v oblasti literatury, historie a reálií, se věnovala otázka č. 8. Respondenti zde vybírali z možností *ano – ne*. Čtyři z osmi respondentů, tedy polovina, se ve volném čase snaží zlepšovat v literatuře, v reálií pak tři z osmi a v historii jeden z osmi. Nejvíce se tedy studenti věnují zlepšování se v literatuře.

K této otázce byly přiřazeny ještě dvě otevřené podotázky. První podotázka zjišťovala, jaké studenti volí způsoby k tomu, aby se v dané oblasti zlepšili. Odpovědi u oblasti literatury byly u všech studentů totožné, tedy čtení knih. U reálií odpověděl pouze jeden respondent, konkrétně tak, že se učí orientovat se v německých mapách. Na zlepšování se v oblasti historie bylo zmíněno, že respondentovi pomáhá sledovat historické filmy a seriály. Druhá otevřená podotázka zjišťovala, zda byl některý z absolvovaných předmětů motivující k dalšímu individuálnímu studiu. Pouze jeden respondent odpověděl, že ho inspiroval předmět *Kultura a reálie*. Bohužel ale neodpověděl, v čem přesně ho předmět inspiroval.

Otázka č. 9 ověřovala, zda studenti umí teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií integrovat do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována jako škálová otázka, konkrétně na pětibodovém rozmezí 1 *neumím* – *umím* 5. Průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla hodnoty 3,3 bodu, což je lehký nadprůměr. Z toho vyplývá, že studenti spíše mají pocit, že umí integrovat teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií do výuky německého jazyka.

Otázka č. 10 zjišťovala, zda studenti umí vybrat vhodné texty z oblasti literatury (beletrie), historie a reálií a integrovat je do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována totožným způsobem jako otázka č. 9, tedy 1 *neumím* – *umím* 5. Na pětibodové škále je průměrná hodnota 2,5 bodu. Hodnota je ve srovnání s otázkou č. 9 o 0,8 bodu nižší, z čehož vyplývá, že studenti spíše umí do výuky integrovat teoretické znalosti než vybrat vhodné texty.

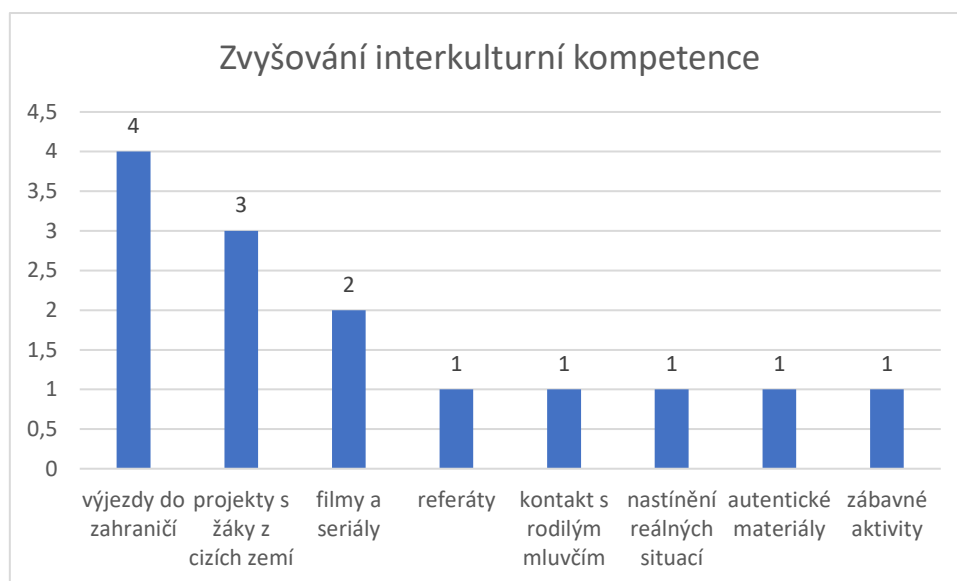
8.1.1.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

Interkulturní kompetenci se věnovaly celkem tři otázky.

Otázka č. 11 zkoumá, jak je důležitá pro učitele cizího jazyka interkulturní kompetence. Otázka byla koncipována jako pětibodová škálová otázka 1 *nedůležitá* – *důležitá* 5. K této otázce patřila ještě otevřená podotázka, která zjišťovala konkrétní důvody. Výsledná průměrná hodnota dosáhla 4,5 bodu, což je nadprůměr. Znamená to tedy, že dle respondentů je interkulturní kompetence velmi důležitá. Na otevřenou podotázku odpověděli pouze dva respondenti: „*Interkulturní kompetence je důležitá, protože díky ní dokážeme bez problému komunikovat s lidmi z jiných kultur a rozumět jim.*“; „*Díky interkulturní kompetenci dokážeme fungovat v kolektivu a mít přátele.*“

Otázce, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ, se věnuje otázka č. 12, která je koncipována totožným způsobem jako otázka č. 11. Průměrná hodnota odpovědí dosáhla 4,4 bodu, tedy opět nadprůměr. Je tedy jasně vidět, že dle dotazovaných je interkulturní kompetence důležitá nejen pro učitele cizích jazyků, ale i pro jejich žáky. Na otevřenou podotázku odpověděli opět pouze dva studenti: „*Žáci se díky interkulturní kompetenci dokážou orientovat ve světě a komunikovat.*“; „*Pro žáky je to velmi užitečná schopnost.*“

Poslední otázka, tedy otázka č. 13, je otevřená a zjišťuje jakým způsobem lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků.



Graf 9 Zvyšování interkulturní kompetence (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že z odpovědí respondentů vyplynulo celkem osm různých způsobů, které studenti považují za relevantní při zvyšování interkulturní kompetenci u žáků a žákyň ZŠ. Důležité je zde zmínit, že jeden student uvádí vždy více způsobů. Nejčastěji uvádí respondenti výjezdy do zahraničí, poté projekty s žáky z cizích zemí a filmy a seriály. Méně časté způsoby jsou kontakt s rodilým mluvčím, nastínění reálných situací, autentické materiály či zábavné aktivity v hodinách cizích jazyků, pomocí kterých umožní učitel žákům vhled do jiných kultur.

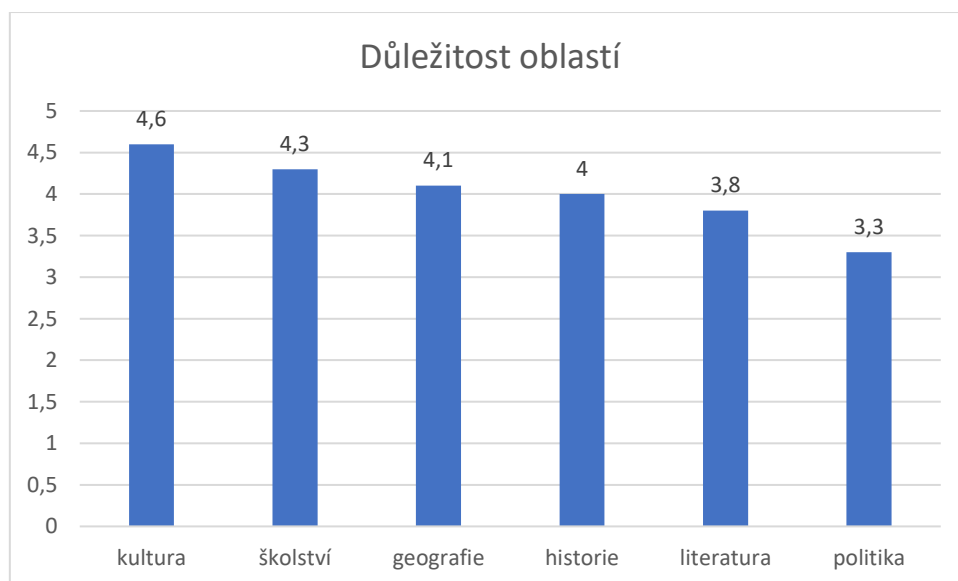
8.1.2 Stará akreditace

Do staré akreditace německého jazyka řadíme studenty a studentky současného 1. ročníku navazujícího magisterského studia. Zde bylo respondentům rozdáno celkem 12 dotazníků, z toho bylo 11 žen a jeden muž. Tři respondenti odpověděli, že se německý jazyk učí devět let, tři 10 let, tři 11 let, dva 12 let a jeden 13 let. Z těchto 12 respondentů studovali čtyři v zahraničí. Dva uvedli, že v zahraničí studovali čtyři měsíce a využili německý a anglický jazyk, jeden šest měsíců a využil také německý a anglický jazyk. Jeden studoval v zahraničí dokonce čtyři roky a využil německý jazyk.

8.1.2.1 Studium jednotlivých oblastí

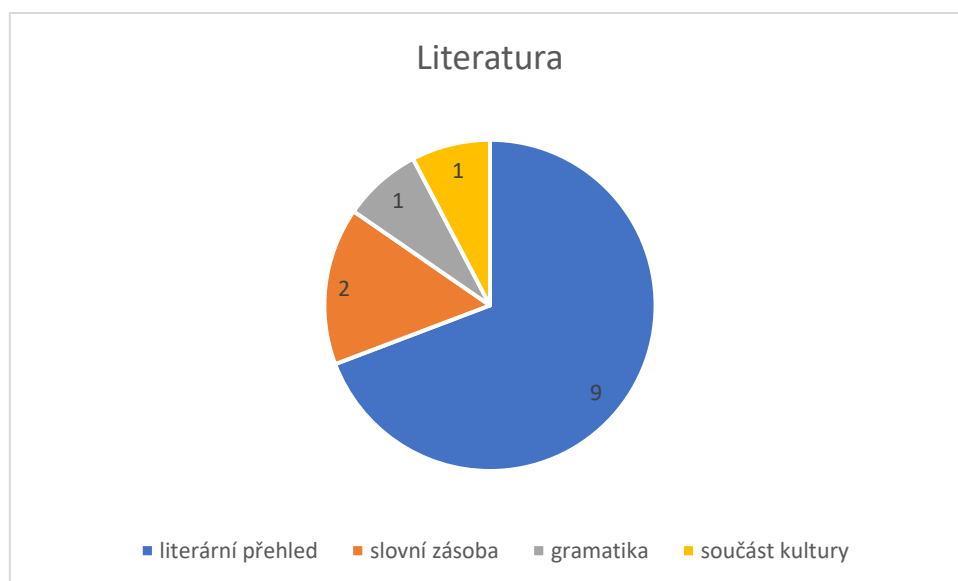
Mezi zkoumané oblasti patří opět literatura, historie, politika, kultura, geografie a školství.

Otázka č. 1 zjišťovala, jak je pro budoucí učitele důležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Na pětibodové stupnici se respondenti rozhodovali mezi hodnotami 1 *nedůležité* – *důležité* 5.



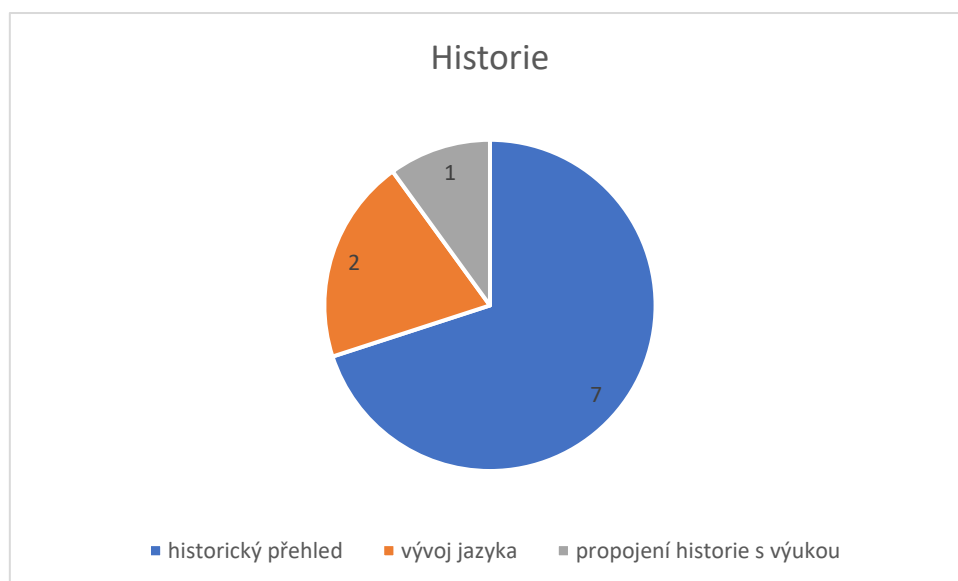
Graf 10 Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla u kultury 4,6 bodu, u školství 4,3 bodu, u geografie 4,1 bodu, u historie 4 body, u literatury 3,8 bodu a u politiky 3,3 bodu. Z toho vyplývá, že studenti považují za nejdůležitější studium kultury a za nejméně důležité studium politiky. Nelze však říci, že je pro ně nějaká z oblastí nedůležitá, protože všechny oblasti dosáhly nadprůměrné hodnoty, tedy hodnoty vyšší než 3 body, což můžeme brát jako pozitivní výsledek.



Graf 11 Literatura (zdroj: vlastní práce)

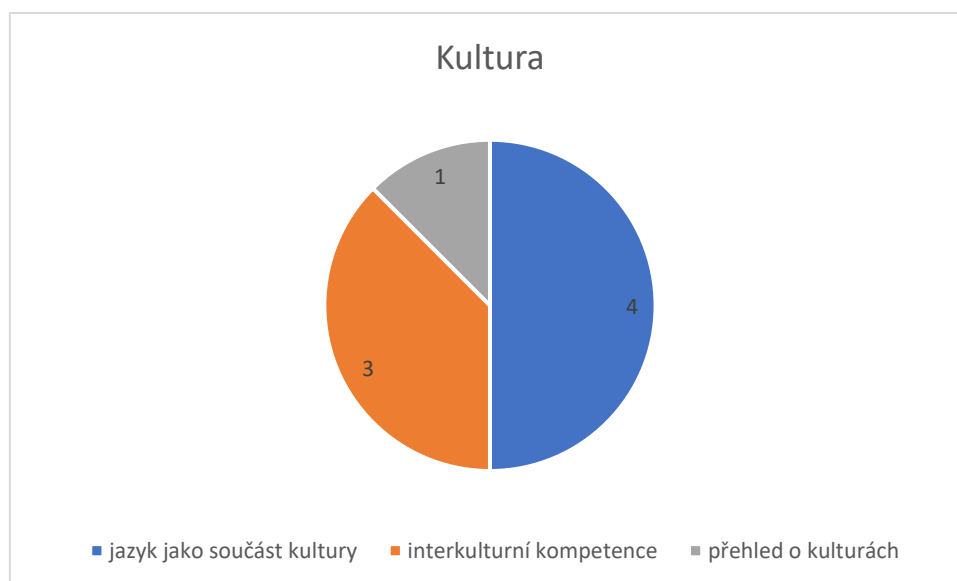
Na otevřenou otázku, proč jsou jednotlivé oblasti pro učitele důležité, odpovědělo u literatury deset ze 12 respondentů, přičemž respondenti uváděli více důvodů. Nejčastěji se však respondenti shodli na tom, že učitel cizích jazyků by měl mít literární přehled, neboť poté může literaturu okrajově zapojit do výuky. Dále dva respondenti zmínili, že díky literatuře si učitelé rozšiřují slovní zásobu. Jeden respondent sdělil, že pokud se věnujeme literatuře a čteme knihy, tak si můžeme upevnit gramatická pravidla. Jeden respondent také uvedl, že literatura je součástí kultury v tom smyslu, že pokud se orientujeme v německé či rakouské literatuře, tak můžeme porovnávat s českou a hledat rozdíly.



Graf 12 Historie (zdroj: vlastní práce)

U historie odpovědělo na doplňující otevřenou otázku deset ze 12 respondentů. V nejvíce případech byl zastoupen názor, že učitel cizích jazyků by měl mít historický přehled. Poté bylo zmíněno, že historie má vliv na vývoj jazyka, proto by ji měli učitelé cizích jazyků znát. Abychom věděli, proč se jazyk učíme, proč takto zní a proč má takovou gramatiku. Jeden respondent také uvedl, že když učitel ovládá historii, tak ji může zábavně propojit s výukou cizích jazyků.

K důležitosti politiky se vyjádřilo pět ze 12 respondentů a jejich odpovědi byly totožné. Respondenti uvedli, že učitel by se měl zajímat o dění ve společnosti. Jeden respondent zmínil, že je však důležité, aby byl učitel nestranný, co se politických názorů týče.



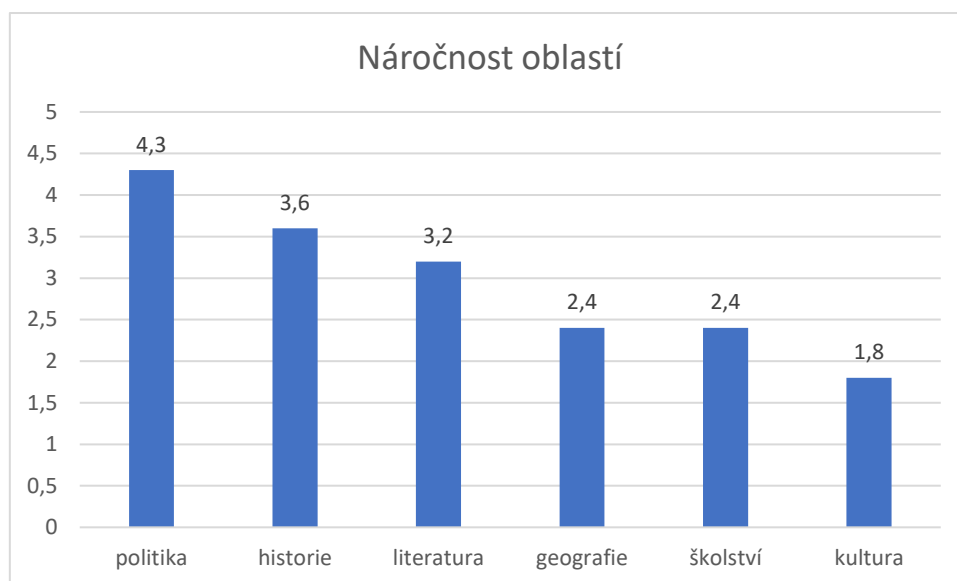
Graf 13 Kultura (zdroj: vlastní práce)

U kultury se k otevřené otázce vyjádřilo osm ze 12 studentů. Z grafu vidíme, že dle studentů je studium kultury důležité z toho důvodu, že jazyk je součástí kultury. Dále tři studenti zmínili, že učitel by měl u žáků rozvíjet interkulturní kompetenci a jeden respondent uvedl, že učitel cizích jazyků má mít přehled o kulturách toho jazyka, který vyučuje.

O důležitosti geografie se zmínili celkem tři respondenti. Odpovědi byly ve všech případech totožné. Učitel cizích jazyků by měl znát geografii německy mluvících zemí.

U školství odpověděli také tři respondenti. Odpovědi byli opět totožné. Dle výpovědí je pro učitele cizích jazyků studium školství důležité, protože může například z německého či rakouského školství převzít inspiraci do své výuky.

Kategorií obtížnosti studia jednotlivých oblastí, tedy literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství se zabývala otázka č. 2, jež byla koncipována jako škálová otázka 1 *snadné* – *obtížné* 5.



Graf 14 Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že průměrná hodnota všech dotazovaných respondentů dosáhla u politiky 4,3, u historie 3,6 bodu, u literatury 3,2 bodu, u geografie 2,4 bodu, u školství 2,4 bodu a u kultury 1,8 bodu. Je tedy zřejmé, že neobtížnější je politika, poté historie a literatura. Spíše snadné jsou geografie a školství, jako nejsnadnější se jeví kultura. Pokud porovnáme s grafem důležitosti, tak můžeme vidět, že politika je pro studenty nejnáročnější, ale zároveň nejméně důležitá. Kultura je naopak pro studenty nejvíce důležitá a zároveň spíše snadná.

K otázce č. 2 byla přiřazena ještě otevřená otázka, v níž se respondenti mohli vyjádřit k tomu, proč jsou pro ně dané oblasti snadné či obtížné. Z dotazníků vyplývá, že politika je pro respondenty obecně náročná na pochopení, respondenti uvádí, že se o politiku příliš nezajímají a neorientují se v ní, informace jsou pro ně obtížné na zapamatování.

Respondenti se shodli v tom, že historie je náročná z důvodu velkého množství faktických informací, které se hůře pamatují: „*Historii jsme probírali moc do hloubky, stačilo by jen pár desítek let zpět plus 1. a 2. světová válka*“.

Hodnota náročnosti je u literatury spíše průměrná. Studenti uvádí, že je literatura baví, ale zmiňují náročnost některých textů, které v hodinách četli: „*Ráda se nad texty zamýšlím, občas je to ale problematičké*“.

Oblast geografie označili studenti v průměru jako spíše snadnou. Studenti se vyjádřili následujícím způsobem: „*Spoustu věcí člověk za těch pár let na VŠ pochopil a dá se to dobře*

naučit.“; „Je dobré mít přehled o geografii dané země, jejíž jazyk vyučujeme. Geografii nepovažuji za náročnou, baví mě“.

U školství je hodnota podprůměrná, oblast se tedy jeví jako spíše snadná. Respondenti zmiňují, že školství je praktická oblast, tudíž se nemusí učit mnoho informací nazpaměť. Zároveň ale uvádí, že se jim informace o školství pletou, například se jim plete systém německého a rakouského školství.

Otázka č. 3 zjišťuje, zda se studenti cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou praxi v oblasti literatury, historie a reálií. Z dotazníků vyplynulo, že nejvíce se cítí být respondenti připraveni v oblasti reálií (devět z 12 studentů), oblast literatury a historie vyšla stejně (osm z 12 studentů). Rozdíl je opravdu minimální a nadpoloviční většina respondentů se cítí být připravena ve všech zmíněných oblastech.

8.1.2.2 Předměty

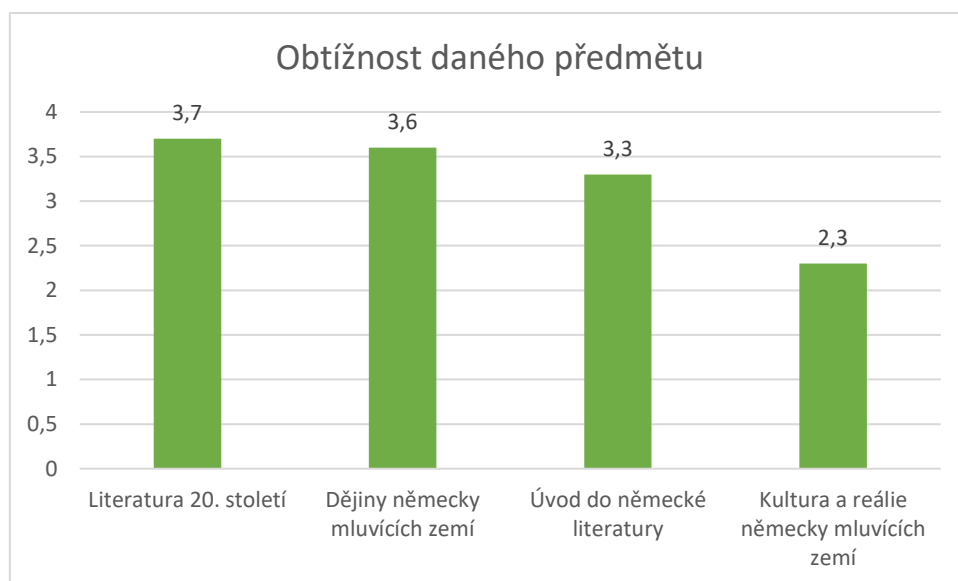
Povinným předmětům se věnuje otázka č. 4, která pomocí pětistupňové škály zjišťuje, zda byl předmět 1 *snadný – obtížný* 5 a 1 *zbytečný – přínosný* 5.

Předmět *Úvod do německé literatury* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3,3 bodu a v oblasti přínosu 3,2 bodu. Znamená to tedy, že v oblasti obtížnosti i přínosu má předmět průměrnou hodnotu.

Kultura a reálie německých zemí dosáhla v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 2,3 bodu a v oblasti přínosu 4,7 bodu. Respondenti ho tedy označili za spíše snadný a zároveň přínosný.

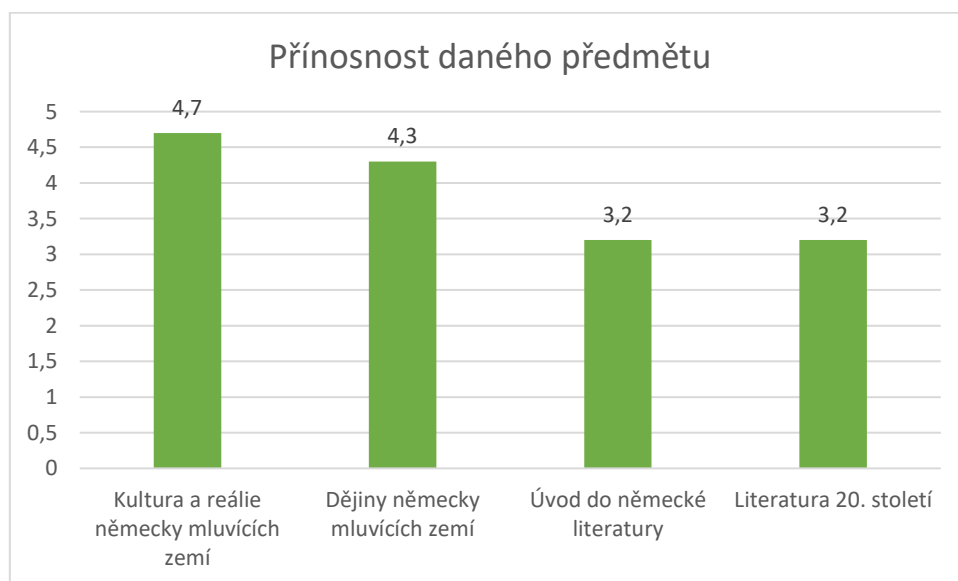
Průměrná hodnota všech dotazovaných studentů u předmětu *Literatura 20. století* je u obtížnosti 3,7 bodu a u přínosu 3,2 bodu, z čehož vyplývá, že předmět směřuje k hodnocení spíše obtížný a průměrně přínosný.

Předmět *Dějiny německy mluvících zemí* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3,6 bodu a v oblasti přínosu 4,3 bodu. Předmět se jeví jako spíše obtížný a spíše přínosný.



Graf 15 Obtížnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu je tedy patrné, že předmět *Literatura 20. století* je v průměru nejnáročnější, nejméně náročný je dle výpovědí respondentů předmět *Kultura a reálie německy mluvících zemí*.



Graf 16 Přínosnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Tento graf ukazuje, že studenti označili předmět *Kultura a reálie německy mluvících zemí* za nejvíce přínosný. Historický předmět označili také jako spíše přínosný a literárně zaměřené předměty dosáhly průměrné hodnoty. Žádný předmět nemá podprůměrnou hodnotu, což znamená, že žádný předmět nepociťují studenti jako zbytečný.

V otevřené podotázce se mohli respondenti dále vyjádřit k tomu, co konkrétně bylo v předmětu obtížné, či proč byl předmět přínosný nebo zbytečný.

U předmětu *Úvod do německé literatury* uvádí studenti, že byl obtížný z toho důvodu, že se kvůli pandemii konal online. Dále uvádí, že bylo náročné se naučit příliš mnoho neznámých spisovatelů a terminologie. Tento důvod zmiňovali i u podotázky, která se týkala zbytečnosti. Jako přínosné uvádí to, že se obohatili v oblasti literatury.

Předmět *Kultura a realie německy mluvících zemí* má od respondentů velmi pozitivní ohlasy. Studenti si chválí, jak byl předmět vyučován. Dále si chválí, že získali přehled o německy mluvících zemích: „*Lépe chápu Němce či jejich postoje a chování a díky tomuto předmětu mám mnohem větší přehled, děkuji za něj*“.

U předmětu *Literatura 20. století* se k obtížnosti nevyjádřil žádný z respondentů. Uvádí ale například důvody, proč byl předmět přínosný či zbytečný: „*Díky předmětu jsem si přečetla mnoho zajímavého a pochopila jsem způsob myšlení tehdejší německé společnosti.*“; „*Myslím si, že tak obsáhlé znalosti jsou pro učitele zbytečné.*“

Dějiny německy mluvících zemí byl dle výpovědí náročný kvůli množství informací a přínosný díky obohacení a lepší orientaci v historii.

Následující otázka, tedy otázka č. 5, zjišťovala, zda by studenti uvítali více povinných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka byla koncipována jako výběrová otázka *ano – ne*. U oblasti literatury by žádný respondent neuvítal více povinných předmětů, u oblasti historie by čtyři studenti z 12 uvítali předměty jako například *Novodobé dějiny německy mluvících zemí*, *Historie Bavorska* či by předmět *Dějiny německy mluvících zemí* rozdělili do dvou semestrů, pak by byl dle nich předmět méně náročný. V oblasti reálií by tři respondenti z 12 uvítali více předmětů. Uvedli zde typy na předměty jako *Kulturní rozdíly* či *Didaktika kultury a reálií*.

Následující otázka č. 6 se věnuje povinně volitelným předmětům, je koncipována jako škálová otázka 1 *snadný – obtížný* 5 a 1 *zbytečný – přínosný* 5. Celkem 11 studentů z 12 absolvovalo předmět *Kulturní seminář I*. V oblasti náročnosti byl předmět hodnocen bodem 1, tedy snadný, v oblasti přínosu dosáhl průměrné hodnoty 3,3 bodu. Jeden student absolvoval předmět *Práce s literárním textem* a označil ho jako spíše obtížný a přínosný.

Otázka č. 7. zjišťuje, zda by studenti uvítali více povinně volitelných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka je koncipována jako *ano – ne*. V oblasti literatury a historie uvedl jeden respondent, že by si přál více předmětů, v oblasti reálií čtyři studenti.

Zda se věnují studenti ve svém volném čase zlepšování se v oblasti literatury, historie a reálií se věnovala otázka č. 8. Respondenti odpovídali *ano – ne*. Zlepšování se v literatuře se věnuje devět z 12 respondentů, v reáliích pak osm z 12 a v historii dva z 12. Nejvíce se tedy studenti věnují zlepšování se v literatuře a v reáliích.

U literatury uvedli všichni respondenti, že se zlepšují díky čtení. U reálií uvedli způsoby zlepšování se jako cestování, čtení aktualit či sledování německých a rakouských zpráv. Dva respondenti uvedli, že je k dalšímu studiu motivoval předmět *Kultura a realie německy mluvících zemí*. U historie pomáhá ke zlepšení dle respondentů sledování dokumentárních filmů.

Otázka č. 9 ověřovala, zda studenti umí teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií integrovat do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována jako škálová otázka, tedy konkrétně pětibodové rozmezí 1 *neumím – umím* 5. Průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla hodnoty 3,2 bodu. Z toho vyplývá, že studenti si nejsou jisti, zda umí integrovat teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií do výuky německého jazyka.

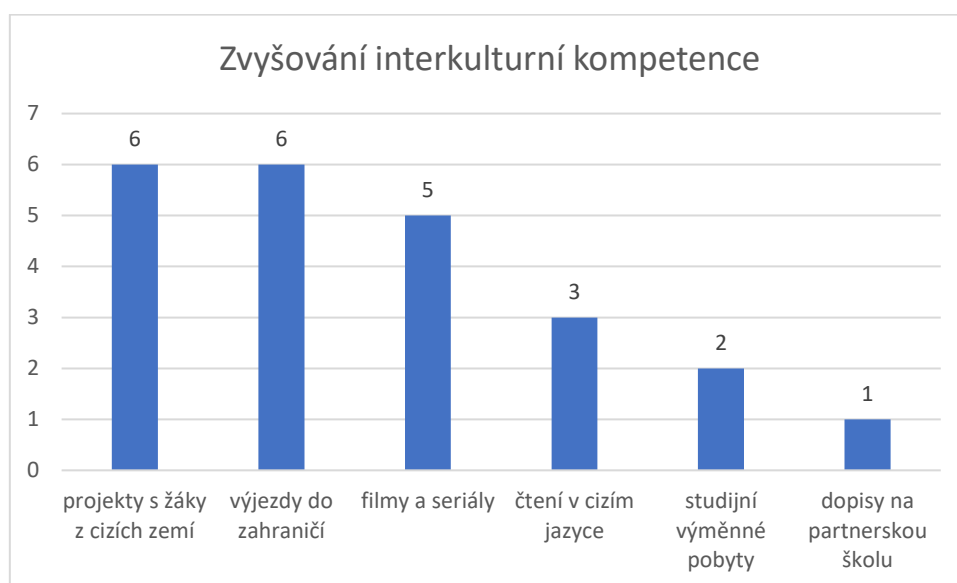
Otázka č. 10 zjišťovala, zda studenti umí vybrat vhodné texty z oblasti literatury (beletrie), historie a reálií a integrovat je do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována totožným způsobem jako otázka č. 9, tedy 1 *neumím – umím* 5. Na pětibodové škále je průměrná hodnota 2,4 bodu, což znamená, že studenti spíše neumí vybrat vhodné texty a integrovat je do výuky.

8.1.2.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

Otázka č. 11 zkoumá, jak je důležitá pro učitele cizího jazyka interkulturní kompetence. Otázka byla koncipována jako pětibodová škálová otázka 1 *nedůležitá – důležitá* 5. K této otázce byla ještě otevřená podotázka, která zjišťovala konkrétní důvody. Výsledná průměrná hodnota dosáhla 4,8 bodu, což znamená, že hodnotu můžeme interpretovat jako směřující k nejvyššímu možnému hodnocení. Interkulturní kompetenci potřebuje dle respondentů učitel cizích jazyků k tomu, aby se dorozuměl s cizinci, a k tomu, aby ji mohl dále předat svým žákům.

Otázka č. 12 je koncipována stejným způsobem a zjišťuje, jak je dle respondentů důležité zvyšovat interkulturní kompetenci u žáků ZŠ. Výsledný průměrná hodnota je zde 4,6 bodu, hodnota tedy také směřuje k nejvyššímu možnému hodnocení. K otevřené podotázce, proč je důležité zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ uvádí studenti důvody jako, aby žáci mohli lépe komunikovat s cizinci a zvyšovali povědomí obecně o světě.

Otázka č. 13 je otevřená a ptá se, jakým způsobem lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků. Z odpovědí respondentů bylo vybráno několik nejčastěji uváděných způsobů:



Graf 17 Zvyšování interkulturní kompetence (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že nejvhodnější způsob, jak zvyšovat interkulturní kompetenci u žáků, jsou dle respondentů projekty a výjezdy do zahraničí, dále filmy a seriály, čtení v cizím jazyce, studijní výměnné pobyty či dopisy na partnerkou školu.

8.2.3 Porovnání nové a staré akreditace německého jazyka

8.2.3.1 Studium jednotlivých oblastí

Tabulka 1: Porovnání důležitosti oblastí

Důležitost oblastí	
Nová akreditace NJ	Stará akreditace NJ
Literatura – 3,3 bodu	Literatura – 3,8 bodu
Historie – 2,6 bodu	Historie – 4 body
Politika – 3 body	Politika – 3,3 bodu
Kultura – 4,1 bodu	Kultura – 4,6 bodu
Geografie – 4 body	Geografie – 4,1 bodu
Školství – 4,4 bodu	Školství – 4,3 bodu

Tabulka 1: Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce můžeme vidět porovnané průměrné hodnoty důležitosti jednotlivých oblastí (pětibodová škála 1 *nedůležité* – *důležité* 5). Studenti studující dle nové akreditace považují literaturu za průměrně důležitou, dle staré za spíše důležitou. U historie je patrný velký rozdíl, respondenti dle nové akreditace ji považují v průměru za spíše nedůležitou až průměrnou, dle staré akreditace ji naopak považují za spíše důležitou. Politika je u obou akreditací téměř stejná, tedy průměrná. Kultura je dle studentů nové akreditace spíše důležitá, dle staré akreditace se hodnota přibližuje k důležitá. Geografie a školství jsou v obou případech spíše důležité. Kromě jednoho případu (historie u nové akreditace) nedostala žádná oblast v průměru podprůměrnou hodnotu, tedy hodnotu menší než 3.

Tabulka 2: Porovnání náročnosti oblastí

Náročnost oblastí	
Nová akreditace NJ	Stará akreditace NJ
Literatura – 3 body	Literatura – 3,2 bodu
Historie – 3,6 bodu	Historie – 3,6 bodu
Politika – 4,4 bodu	Politika – 4,3 bodu
Kultura – 2,4 bodu	Kultura – 1,8 bodu
Geografie – 2,9 bodu	Geografie – 2,4 bodu
Školství – 2,5 bodu	Školství – 2,4 bodu

Tabulka 2: Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce vidíme porovnané průměrné hodnoty, které se týkají náročnosti jednotlivých oblastí (1 *snadné* – *obtížné* 5). Hodnoty jsou velmi podobné, z čehož vyplývá, že na náročnost jednotlivých oblastí mají studenti nové i staré akreditace podobné názory.

8.1.3.2 Předměty

Předmět *Kultura a realie* získal od studentů nové akreditace v kategorii obtížnosti průměrnou hodnotu 3 body, předmět *Kultura a realie německy mluvících zemí* dostal od studentů staré akreditace průměrnou hodnotu 2,3 bodu, z čehož vyplývá, že byl tento předmět snadnější pro studenty staré akreditace.

Úvod do studia literatury získal dle studentů nové akreditace průměrnou hodnotu 3,4 bodu, *Úvod do německé literatury* dle staré akreditace 3,3 bodu. Hodnota se liší pouze o 0,1 bodu, což znamená, že předmět byl pro studenty nové i staré akreditace průměrný, tedy ani snadný, ani obtížný.

Předmět *Literatura 20. a 21. století* získal od studentů nové akreditace průměrné hodnoty 3,4 bodu, předmět *Literatura 20. století* získal od studentů staré akreditace 3,7 bodu. Musíme zde brát v úvahu fakt, že nová akreditace měla předmět doplněný o literaturu 21. století, tím pádem by se mohlo předpokládat, že předmět je obsáhlejší a studenti ho označí za náročnější než *Literaturu 20. století*. Samozřejmě se zde může jednat pouze o změnu názvu předmětu, jelikož se i v původním předmětu jistě vyučoval přesah do 21. století. Výsledek tomu ale nenasvědčuje, jelikož předmět *Literatura 20. století* byl pro studenty staré akreditace v průměru náročnější.

Dějiny německy mluvících zemí získal od studentů nové akreditace průměrné hodnoty 3,9 bodu, od studentů staré akreditace 3,6 bodu, což znamená, že byl náročnější pro studenty nové akreditace.

Celkově můžeme říci, že se hodnoty velmi podobají a nikde není velký patřičný rozdíl.

8.1.3.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

U otázky, jak důležitá je pro učitele cizích jazyků jejich vlastní interkulturní kompetence, dosáhla průměrná hodnota všech respondentů dle nové akreditace 4,5 bodu, dle staré akreditace 4,8 bodu, z čehož vyplývá, že pro studenty obou akreditací se hodnota blíží k hodnocení důležitá.

Následující otázka zjišťovala, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ. Průměrná hodnota všech studentů nové akreditace dosáhla hodnoty 4,4 bodu a u staré akreditace 4,6 bodu, což je opět podobný výsledek.

Studenti nové a staré akreditace se také shodli na způsobech, pomocí kterých lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků. Jednalo se o výjezdy do zahraničí, projekty s žáky z cizích zemí a filmy a seriály.

8.2 Anglický jazyk – výsledky dotazníkového šetření

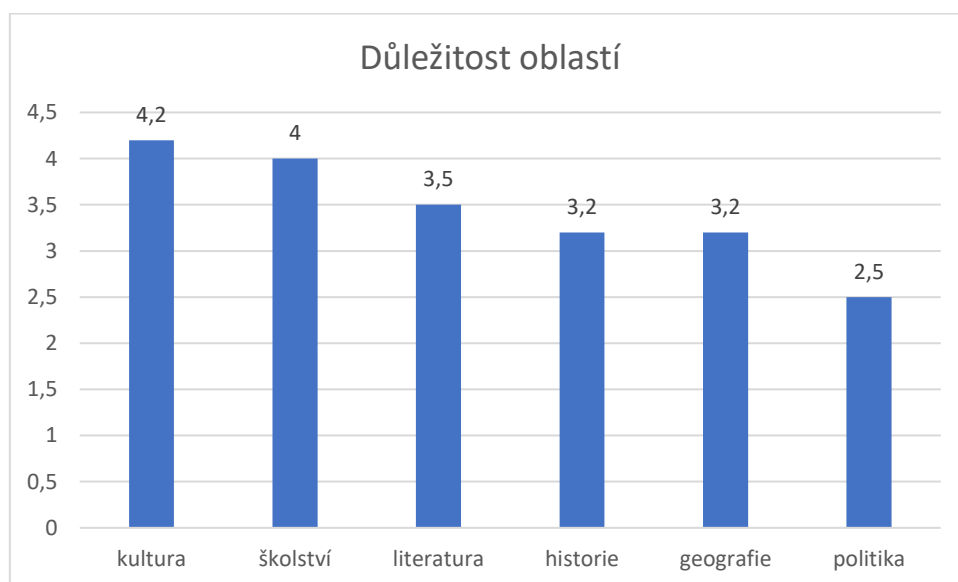
8.2.1 Nová akreditace

Do nové akreditace anglického jazyka řadíme současné studenty a studentky 3. ročníku bakalářského studia. Zde bylo respondentům rozdáno celkem 44 dotazníků, z toho bylo 21 žen a 23 mužů. Dva respondenti odpověděli, že se anglický jazyk učí 12 let, osm 13 let, jedenáct 14 let, osm 15 let, šest 16 let, čtyři 17 let a pět 18 let. Z těchto 44 respondentů studovali tři v zahraničí. Jeden uvedl, že v zahraničí studoval jeden měsíc, jeden šest měsíců a jeden osm měsíců. Všichni tři využili během studia v zahraničí anglický jazyk a jeden respondent uvedl, že využil ještě španělský jazyk.

8.2.1.1 Studium jednotlivých oblastí

Mezi zkoumané oblasti patří opět literatura, historie, politika, kultura, geografie a školství. Dotazník byl identický s tím, který vyplňovali studenti němčiny.

Otázka č. 1 zjišťovala, jak je pro budoucí učitele důležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Na pětibodové stupnici se respondenti rozhodovali mezi hodnotami 1 *nedůležité* – *důležité* 5.

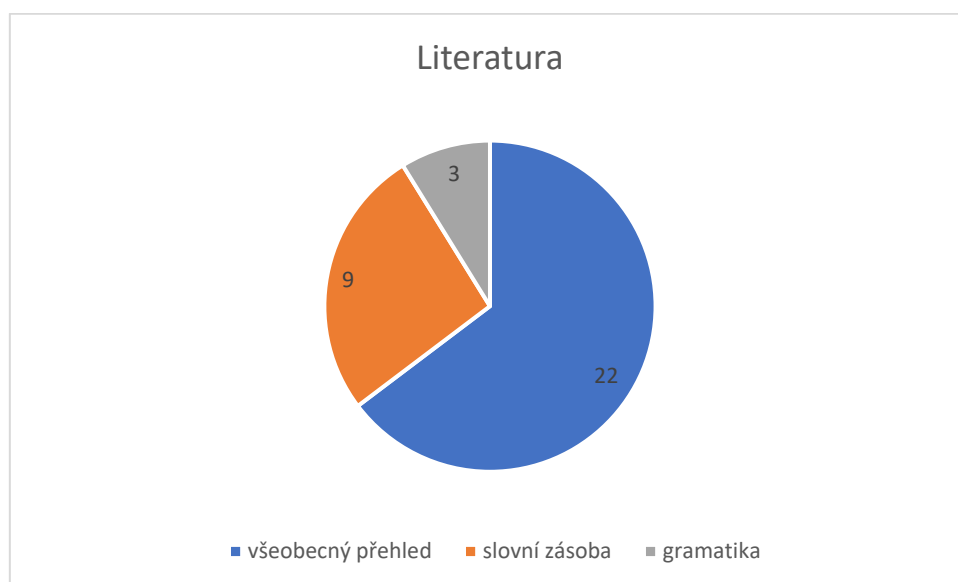


Graf 18 Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla u kultury 4,2 bodu, u školství 4 body, u literatury 3,5 bodu, u historie a geografie 3,2 bodu a u politiky 2,5 bodu. Je tedy patrné, že největší důležitost přikládají studenti v průměru oblasti kultury a

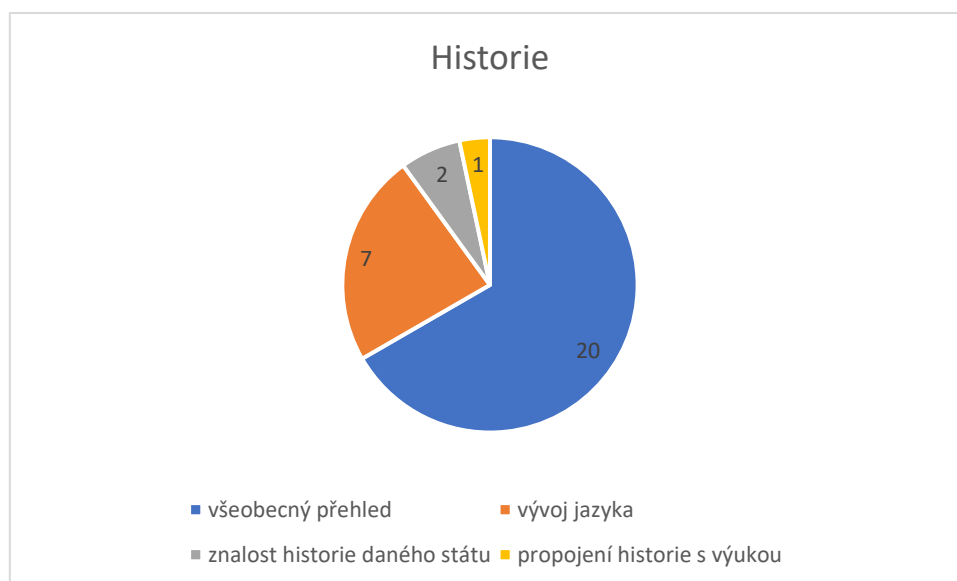
hned poté školství. Nejméně důležitá je pro ně oblast politiky. Pozitivní je, že všechny oblasti kromě politiky získaly nadprůměrnou hodnotu.

K této otázce přináležela ještě otevřená otázka, která se ptala na to, proč je pro budoucí učitele cizích jazyků důležité/nedůležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství.



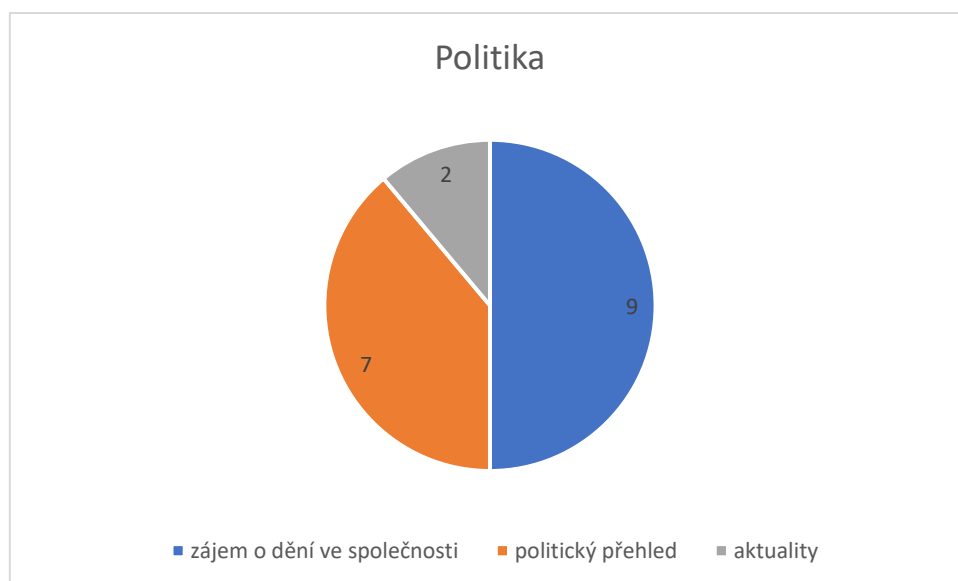
Graf 19 Literatura (zdroj: vlastní práce)

Na otevřenou otázku, proč je důležité/nedůležité studium literatury, odpovědělo 32 ze 44 respondentů. Důležité je zmínit, že jeden respondent uváděl i více odpovědí. Nejvíce se studenti shodli na tom, že učitel cizích jazyků by měl mít všeobecný přehled, devět jich uvedlo, že pomocí literatury si rozšiřujeme slovní zásobu a tři uvedli, že díky literatuře se zlepšujeme v gramatice a upevňujeme si gramatická pravidla.



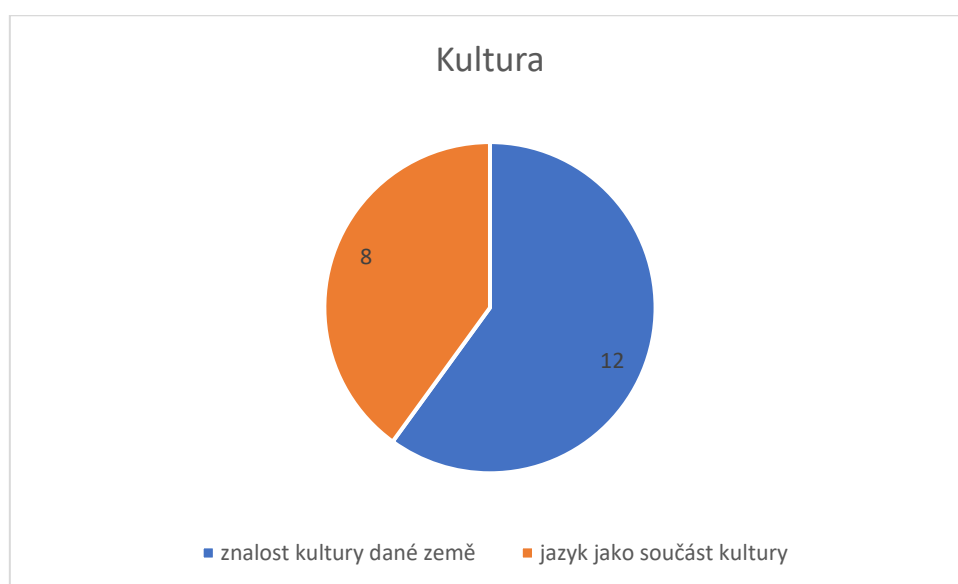
Graf 20 Historie (zdroj: vlastní práce)

Zde odpovědělo celkem 29 ze 44 respondentů, přičemž jeden respondent opět uváděl více možných odpovědí. Z grafu můžeme vidět, že nejčastější odpověď byla, že učitel cizích jazyků má mít všeobecný přehled, sedm respondentů uvedlo, že pomocí historie můžeme pochopit vývoj jazyka a změny v jazyce, dva uvádí, že učitel by měl znát historii státu, jehož jazyk vyučuje. „*Je dobré znát historii země, ze které jazyk pochází.*“ Jeden respondent zmiňuje, že pokud se dobře orientujeme v historii a baví nás, tak ji můžeme pestře propojit s výukou cizích jazyků.



Graf 21 Politika (zdroj: vlastní práce)

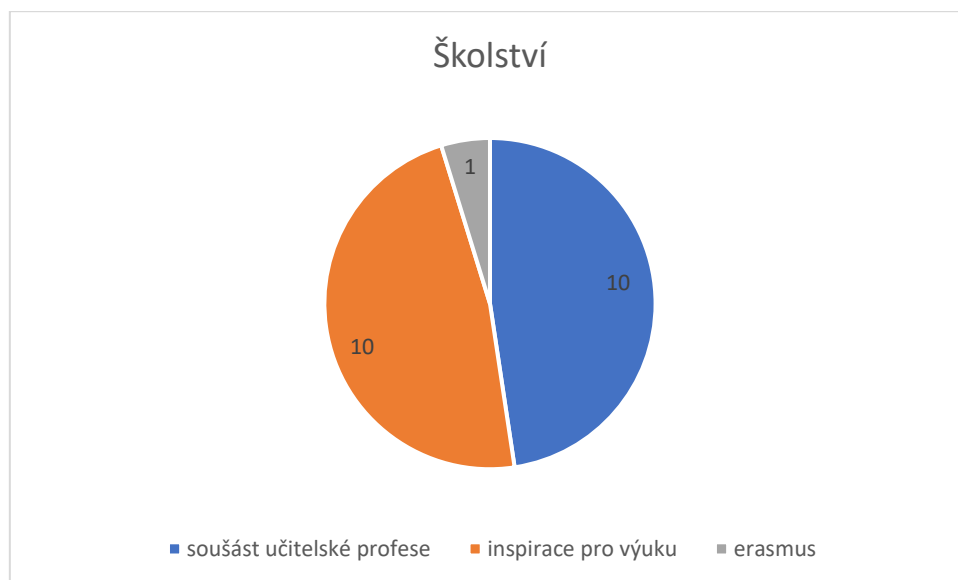
K důležitosti politiky se vyjádřilo 17 ze 44 respondentů. Devět uvedlo, že učitel by se měl zajímat o dění ve společnosti, sedm zmínilo, že je velmi důležitý politický přehled a dva respondenti zmínili, že pokud se učitel cizích jazyků zajímá o politiku, tak může v rámci konverzace zapojit i aktuality z politiky.



Graf 22 Kultura (zdroj: vlastní práce)

U kultury se vyjádřilo celkem 20 ze 44 respondentů. Z grafu vidíme, že studenti uvádí, že učitel by měl znát kulturu země, jejíž jazyk vyučuje. Studenti také uvádí, že jazyk je součástí kultury, a právě z tohoto důvodu by se o ni měli učitelé cizích jazyků zajímat.

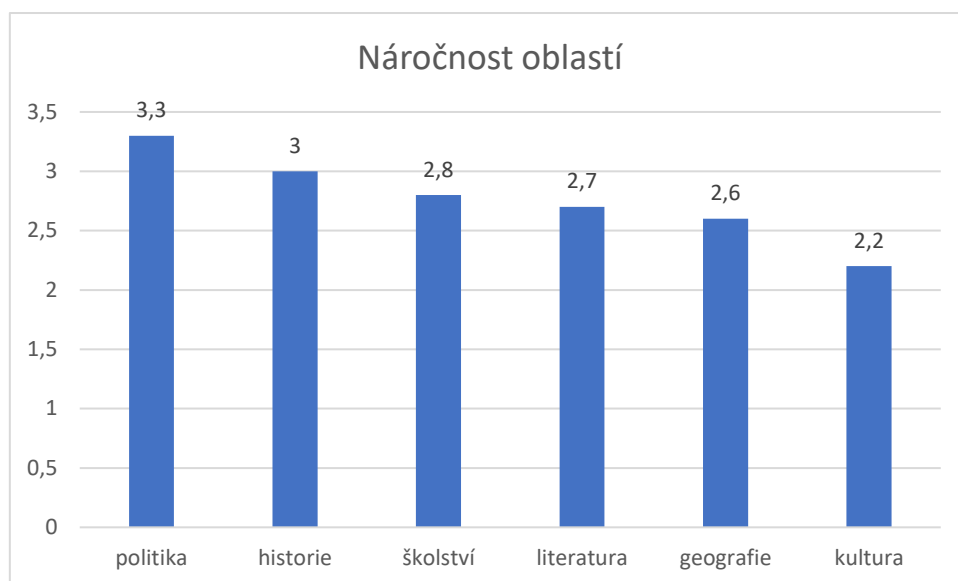
K důležitosti geografie se vyjádřilo celkem deset studentů ze 44. Jejich názory byly totožné. Respondenti zmiňovali, že učitel cizích jazyků by měl mít geografický přehled, a to konkrétně o té zemi, jejíž jazyk vyučuje.



Graf 23 Školství (zdroj: vlastní práce)

K důležitosti školství se vyjádřilo 21 respondentů. Jako nejčastější odpověď uvádí studenti to, že učitelství je důležité, protože je to součást učitelské profese a pokud víme, jak funguje školství v jiných zemích, můžeme se inspirovat. Jeden student uvádí, že pro pochopení a poznání školství v jiných zemích je velmi užitečný Erasmus: „*Díky možnosti Erasmu jsem mohl zažít, jak funguje školství jinde než v ČR. Načerpal jsem mnoho nápadů, jak mohu zpestřit žákům výuku cizích jazyků. Erasmus velmi doporučuji. Zároveň mi Erasmus dal motivaci pracovat ve školství.*“

Kategorií obtížnosti studia jednotlivých oblastí, tedy literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství, se zabývala otázka č. 2, jež byla koncipována jako škálová otázka 1 *snadné* – *obtížné* 5.



Graf 24 Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu poznáme, že průměrná hodnota všech dotazovaných respondentů dosáhla u politiky 3,3 bodu, u historie 3 body, u školství 2,8 bodu, u literatury 2,7 bodu, u geografie 2,6 bodu a u kultury 2,2 bodu. Je tedy jasné, že nejobtížnější byla pro studenty v průměru oblast politiky a nejméně náročná oblast kultury. V průměru však žádná oblast nedosáhla hodnocení *spíše obtížná*, tedy 4 body či *obtížná*, tedy 5 bodů. Pokud porovnáme tento graf s grafem důležitosti, tak vidíme, že kultura je pro respondenty nejdůležitější a zároveň nejméně náročná.

K otázce č. 2 byla ještě připojena otevřená otázka, kde se mohli respondenti vyjádřit k tomu, proč jsou pro ně dané oblasti snadné či obtížné. Pro studenty byla nejobtížnější oblast politiky. Studenti zmiňují, že tato oblast je sama o sobě velmi náročná a těžko se v ní orientují či se o ní nezajímají: „*Nejsem politicky založený člověk.*“ Jeden respondent dokonce uvádí: „*Nesnáším, když je mi politika předávána ve škole, pokud mne něco zajímá, rád si to najdu sám.*“

Neutrální hodnotu, tedy 3 body, získala oblast historie, pro studenty není ani snadná, ale ani obtížná. Někteří respondenti zmiňují, že se o historii velmi zajímají a baví je, jiní mají opačný názor. Celkově je však historie pro studenty náročná kvůli velkému množství informací a učení se nazpaměť.

U oblasti školství respondenti uvádí, že je obtížné pamatovat si například jednotlivé školské zákony a reformy. Dále uvádí, že se jim pletou jednotlivé školské systémy.

U oblasti literatury uvádí, že je pro ně obtížné přinutit se číst daná díla. Zmiňují, že si rádi čtou ve volném čase a nemají rádi, když je někdo nutí číst pouze vybrané knihy. Také uvádí, že záleží, jaký učitel literární předměty vyučuje.

U oblasti geografie a kultury neuvádí studenti žádné velké obtížnosti. Pouze minimum studentů zde uvádí, že oblasti jsou pro ně obtížnější z toho důvodu, že se o ně nezajímají.

Otázka č. 3 zjišťuje, zda se studenti cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou praxi v oblasti literatury, historie a reálií. Z dotazníků jasně vyplynulo, že nejvíce se cítí být studenti připraveni v oblasti literatury (34 ze 44 studentů), poté v oblasti historie (31 ze 44 studentů), nejméně připraveni se cítí být v reáliích (30 ze 44 studentů). U všech oblastí se však cítí být připravena nadpoloviční většina všech respondentů, což je velmi pozitivní.

8.2.1.2 Předměty

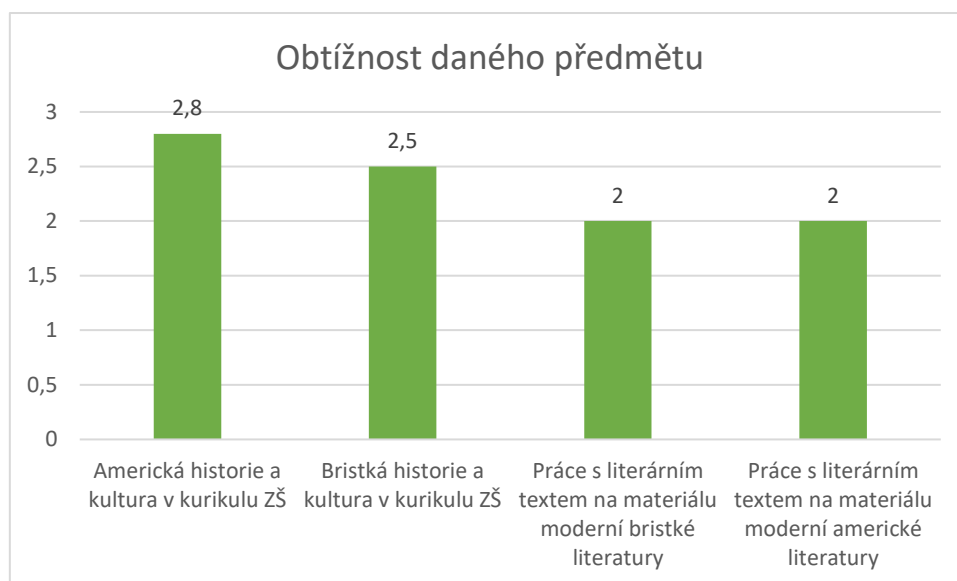
Povinným předmětům se věnuje otázka č. 4, která pomocí pětistupňové škály zjišťuje, zda byl předmět 1 *snadný* – *obtížný* 5 a 1 *zbytečný* – *přínosný* 5.

Předmět *Britská historie a kultura v kurikulu ZŠ* dosáhl v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 2,5 bodu, což znamená, že se průměrná hodnota přibližuje bodu 3, tedy předmět nebyl ani snadný, ale ani obtížný. Průměrná hodnota v kategorii přínosu činí 3,8 bodu, což znamená, že průměrná hodnota se přibližuje hodnocení *spíše přínosný*.

Předmět *Práce s literárním textem na materiálu moderní britské literatury* dosáhl v kategorii obtížnosti průměrné hodnoty 2 body, což znamená, že dosáhl hodnocení *spíše snadný*. V kategorii přínosu získal 3,5 bodu, což znamená, že jeho hodnota se přibližuje hodnocení *spíše přínosný*.

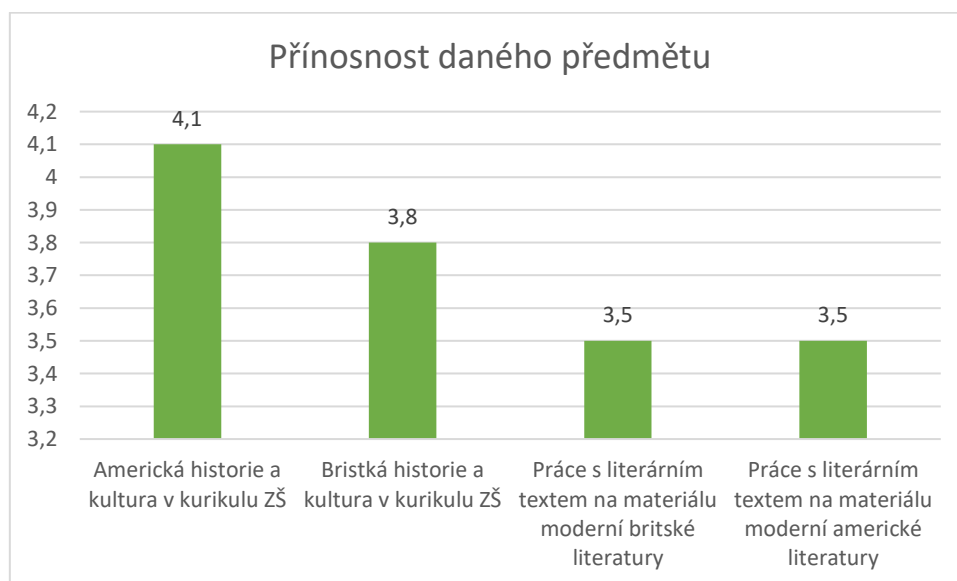
Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 2,8 bodu, což znamená, že předmět nebyl ani snadný, ale ani obtížný. V oblasti přínosu dosáhl 4,1 bodu, tedy hodnocení *spíše přínosný*.

Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury má v oblasti obtížnosti průměrnou hodnotu 2 body, tedy hodnocení *spíše snadný*, v oblasti přínosu 3,5 bodu, což znamená, že se velmi přibližuje k hodnocení *spíše přínosný*.



Graf 25 Obtížnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z grafu vidíme, že pro respondenty byl v průměru nejvíce náročný předmět *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ*. Literárně zaměřené předměty byly v průměru nejméně náročné a dosáhly průměrné hodnoty 2 body, tedy hodnocení *spíše snadné*.



Graf 26 Přínosnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z grafu vidíme, že nejvíce přínosný byl předmět *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* a nejméně přínosné byly literárně zaměřené předměty. Žádný z předmětů nezískal však podprůměrné hodnoty, což znamená, že žádný předmět nebyl studenty vnímán jako zbytečný.

Také u této otázky se mohli respondenti vyjádřit k tomu, co konkrétně bylo v daných předmětech obtížné, přínosné či zbytečné. Jako obtížné uvádí respondenti u předmětu *Britská*

historie a kultura v kurikulu ZŠ množství informací, jmen a letopočtů, dále uvádí, že byl předmět obtížný z toho důvodu, že se konal online. Za přínosné považují, že jim byla představena historie a kultura v pojetí kurikula: „*Předmět byl přínosný, ale zbytečně brzy, ke státnicím se budu muset učit vše znovu, nic se nepamatuji.*“

Předmět *Práce s literárním textem na materiálu moderní britské literatury* byl pro studenty dle výpovědí relativně snadný. Jako přínosné uvádí respondenti rozšíření informací a zlepšení slovní zásoby: „*Perfektní průřez dějinami britské literatury.*“

Předmět *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* byl dle dotazovaných obtížný kvůli velkému množství témat, dále byl pro dotazované obtížný závěrečný test. Jako přínosné uvádí například mnoho zajímavostí a získání velkého přehledu o dějinách USA.

Předmět *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury* byl dle výpovědí obtížný ve velkém množství témat a informací. Přínosný naopak v tom, že respondenti měli možnost nahlédnout do zajímavých a zábavných knih a získali nové znalosti.

Následující otázka, tedy otázka č. 5, zjišťovala, zda by studenti uvítali více povinných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka byla koncipována jako výběrová otázka *ano – ne*. Nejvíce studentů by uvítalo více povinných předmětů v oblasti reálií, konkrétně 13 ze 44 studentů, dále v oblasti historie osm ze 44 studentů a v oblasti literatury pět ze 44 studentů. Vždy se však jedná o podprůměrný počet, což znamená, že většina sdílí názor, že není třeba více povinných předmětů. Nejvíce by si přáli obohatit oblast reálií: „*Reálie jsme vůbec neprobírali, respektive úplné minimum a to pouze na konci hodiny, nestíhalo se to a je to velká škoda*“. V oblasti historie navrhuji například předmět *Historie amerických válek* a *Historie kolonizace*, v oblasti literatury by si přáli například předmět *Interpretační seminář* nebo *Teorie anglického verše*.

Povinně volitelným předmětům se věnuje otázka č. 6, která je koncipována stejně jako otázka č. 4. Studenti mají vybrat, které povinně volitelné předměty absolvovali. Nejvíce respondentů, tedy 36 ze 44, absolvovalo předmět *Dětská literatura pro ZŠ*, předmět *Britská TV komedie* pak 28 ze 44, předmět *Irské reálie* 12 ze 44, předměty *Kanadské reálie*, *Komunikační aktivity a tvůrčí psaní v AJ* a *Film II* devět ze 44, předmět *Britská a americká kinematografie I* osm ze 44, předmět *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury I* šest ze 44, předmět *Moderní Británie* –

společnost, kultura a historie čtyři ze 44, předmět *Britské dějiny v literatuře a filmu* dva ze 44 a předmět *Extenzivní čtení anglického románu pro zlepšení jazykových dovedností* jeden ze 44.

Předmět *Dětská literatura pro ZŠ* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 1,2 bodu a v oblasti přínosu 4 body, což znamená, že předmět je snadný a spíše přínosný.

Předmět *Britská TV komedie* získal v oblasti náročnosti průměrné hodnoty 1,4 bodu, což znamená, že je vnímám jako snadný a v oblasti přínosu 3 body, což znamená, že není ani přínosný, ale ani zbytečný.

Předmět *Irské reálie* dosáhl v oblasti náročnosti 3,3 bodu a v oblasti přínosu 3,2 bodu, což znamená, že je neutrální.

Předmět *Kanadské reálie* má v kategorii náročnosti průměrnou hodnotu 2,7 bodu, což znamená, že není ani snadný, ale ani obtížný, v kategorii přínosu pak získal 3,5 bodu, což se přibližuje hodnocení *spíše přínosný*.

Předmět *Komunikační aktivity a tvůrčí psaní v AJ* dosáhl v oblasti náročnosti od studentů průměrné hodnoty 1,7 bodu a v oblasti přínosu 4,7 bodu. Předmět se tedy jeví jako spíše snadný a přínosný.

Předmět *Film II* získal v oblasti náročnosti průměrné hodnoty 1,2 bodu a v oblasti přínosu 2,8 bodu. Jeví se tedy jako snadný.

Předmět *Britská a americká kinematografie I* dosáhl v oblasti náročnosti průměrné hodnoty 1 bod a v oblasti přínosu 3,1 bodu. Jeví se tedy jako snadný a v oblasti přínosu jako neutrální.

Předmět *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury I* má v oblasti náročnosti 1 bod a v oblasti přínosu 2,5 bodu. Je snadný a v oblasti přínosu se blíží hodnocení neutrální.

Předmět *Moderní Británie – společnost, kultura a historie* dosáhl v kategorii náročnosti 2,3 bodu a v oblasti přínosu 3,8 bodu, což znamená, že jeho hodnocení je *spíše snadný* a *spíše přínosný*.

Předmět *Britské dějiny v literatuře a filmu* získal v oblasti náročnosti průměrné hodnoty 2 body, což je hodnocení *spíše snadný* a v oblasti přínosu 3 body, tedy ani přínosný, ale ani zbytečný.

Předmět *Extenzivní čtení anglického románu pro zlepšení jazykových dovedností* ohodnotil jeden respondent jako *snadný a přínosný*.

Otázka č. 7. zjišťuje, zda by studenti uvítali více povinně volitelných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka je koncipována jako *ano – ne*. V oblasti reálií a literatury odpovědělo 11 respondentů ze 44, že by uvítali více povinně volitelných předmětů, v oblasti historie deset ze 44. K otevřené podotázce, jaké předměty byste případně doplnili se vyjádřili pouze dva studenti u oblasti reálií, jejich přání by byl předmět *Reálie Austrálie*.

Otázce, zda se studenti ve svém volném čase věnují zlepšování se v oblasti literatury, historie a reálií se věnovala otázka č. 8. Respondenti odpovídali *ano – ne*. V oblasti literatury se ve volném čase snaží zlepšovat 25 ze 44 respondentů, v oblasti historie 20 ze 44 a v oblasti reálií 14 ze 44. K této otázce patřily ještě dvě otevřené podotázky. První podotázka se ptala na to, jaké volí studenti způsoby k tomu, aby se v daných oblastech zlepšili. V oblasti literatury pomáhá dle studentů ke zlepšení se čtení knih, v oblasti historie čtení historických knih, čtení článků a sledování dokumentárních filmů a seriálů, v oblasti reálií sledování videí či aktualit. Druhá podotázka zjišťovala, zda byl nějaký z předmětů motivující k dalšímu studiu. Studenti uvádí, že je motivovali literárně zaměřené předměty. U některých studentů byly však i negativní ohlasy v tom smyslu, že je žádný předmět nemotivoval a nemají zájem se dále vzdělávat.

Otázka č. 9 ověřovala, zda studenti umí teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií integrovat do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována jako škálová otázka, tedy konkrétně pětibodové rozmezí 1 *neumím – umím* 5. Průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla hodnoty 3,6 bodu, z čehož vyplývá, že respondenti spíše umí integrovat teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií do výuky německého jazyka.

Otázka č. 10 zjišťovala, zda studenti umí vybrat vhodné texty z oblasti literatury (beletrie), historie a reálií a integrovat je do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována totožným způsobem jako otázka č. 9, tedy 1 *neumím – umím* 5. Na pětibodové škále je průměrná hodnota stejně jako u otázky předchozí 3,6 bodu, což se přibližuje hodnotě *spíše umím*.

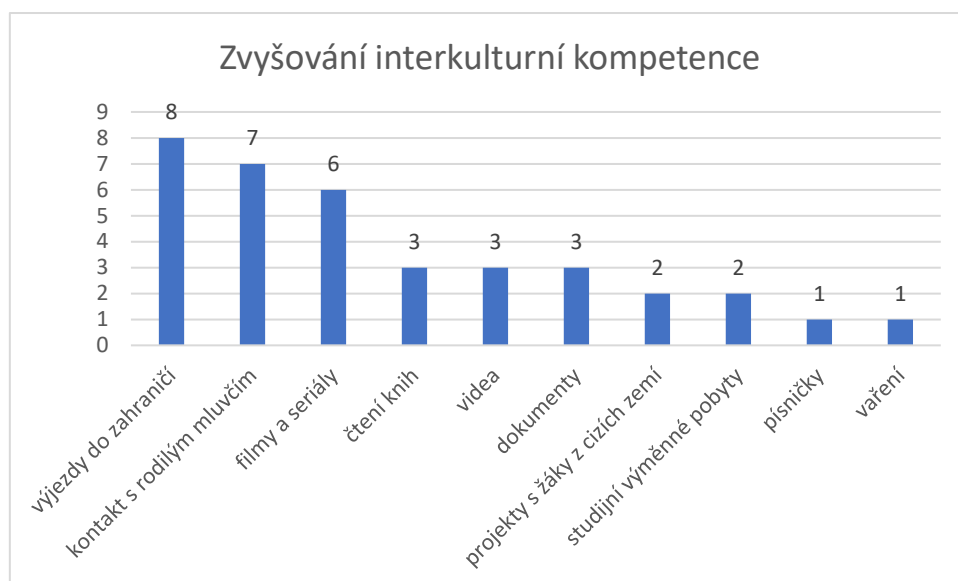
8.2.1.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

Otázka č. 11 zkoumá, jak je důležitá pro učitele cizího jazyka interkulturní kompetence. Otázka byla koncipována jako pětibodová škálová otázka 1 *nedůležitá – důležitá* 5. K této otázce byla

ještě otevřená podotázka, která zjišťovala konkrétní důvody. Výsledná průměrná hodnota dosáhla 4,6 bodu, což se přibližuje k hodnocení *důležitá*. Znamená to tedy, že respondenti jsou v průměru toho názoru, že interkulturní kompetence je pro učitele cizího jazyka opravdu důležitá a shodli se na tom i v otevřené podotázce: „*Učitel může mít ve třídě děti z odlišných kultur, proto je dobré, aby věděl jak s nimi komunikovat nebo pracovat, aby je případně nějak neurazil či nenaštal.*“; „*Interkulturní kompetence je v dnešním světě obzvlášť důležitá, protože ve třídě je často více národností.*“

Otázce, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ, se věnuje otázka č. 12, která je koncipována totožným způsobem jako otázka č. 11. Průměrná hodnota odpovědí dosáhla 4,5 bodu, což je opět velmi pozitivní hodnocení. V otevřené podotázce se respondenti shodli na tom, že by žáci měli znát podobnosti a odlišnosti kultur, dle výpovědí dotazovaných se může díky interkulturní kompetenci také předcházet mnoha problémům. „*Je důležité, aby žáci věděli, jak se mají chovat k lidem z jiných kultur.*“; „*Je velmi důležitá, protože se v životě setkají s lidmi z jiných kultur.*“

Poslední otázka, tedy otázka č. 13, je otevřená a zjišťuje jakým způsobem lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků. Na tuto otázku odpovědělo 27 ze 44 respondentů, přičemž respondenti uváděli více odpovědí.



Graf 27 Zvyšování interkulturní kompetence (zdroj: vlastní práce)

Z grafu vidíme, že nejčastěji studenti uváděli výjezdy do zahraničí, kontakt s rodilým mluvčím nebo filmy a seriály. Další možné způsoby jsou dle dotazovaných čtení knih, videa, dokumenty, projekty s žáky z cizích zemí, studijní výměnné pobyty, písničky a vaření dle receptů cizinců.

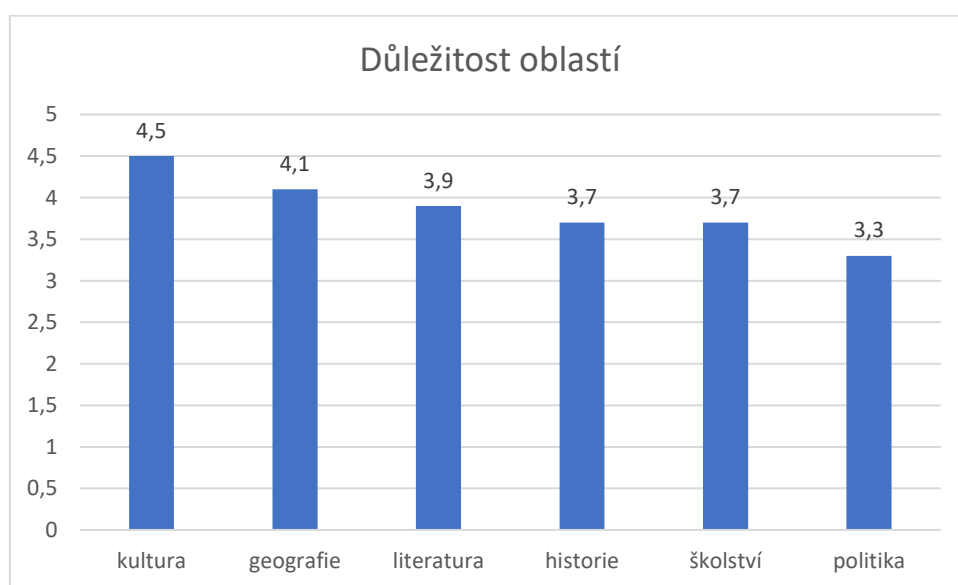
8.2.2 Stará akreditace

Do staré akreditace anglického jazyka řadíme studenty a studentky současného 1. ročníku navazujícího magisterského studia. Zde bylo respondentům rozdáno celkem 27 dotazníků, z toho bylo 14 žen a 13 mužů. Jeden respondent odpověděl, že se anglický jazyk učí 13 let, osm 14 let, pět 15 let, pět 16 let, pět 17 let, dva 18 let a jeden 19 let. Z těchto 27 respondentů studovali čtyři v zahraničí. Jeden uvedl, že v zahraničí studoval dva měsíce a využil anglický jazyk a německý jazyk, jeden čtyři měsíce a využil anglický, německý a španělský jazyk, dva šest let a využili anglický, německý a španělský jazyk.

8.2.2.1 Studium jednotlivých oblastí

Mezi zkoumané oblasti patří opět literatura, historie, politika, kultura, geografie a školství.

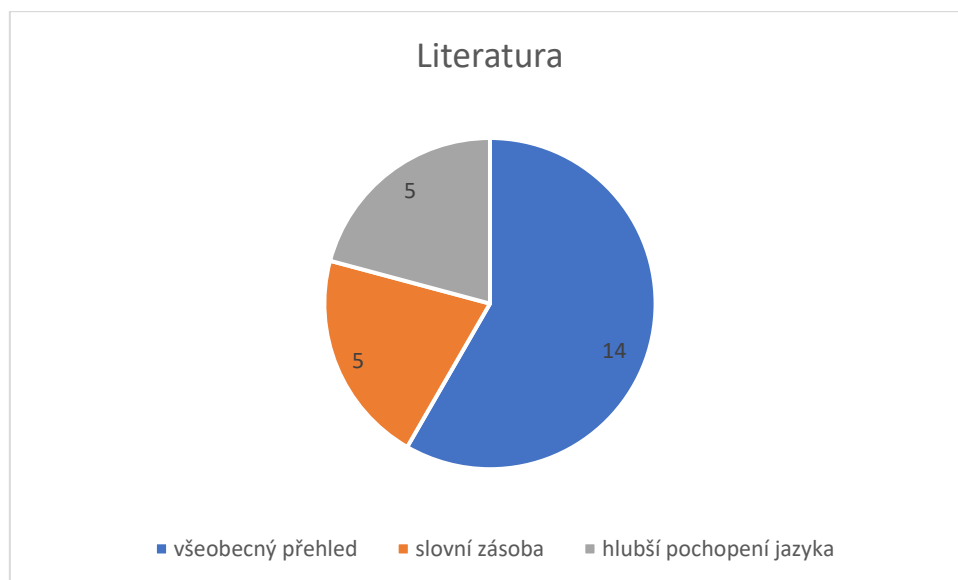
Otázka č. 1 zjišťovala, jak je pro budoucí učitele důležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Na pětibodové stupnici se respondenti rozhodovali mezi hodnotami 1 *nedůležité* – *důležité* 5.



Graf 28 Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

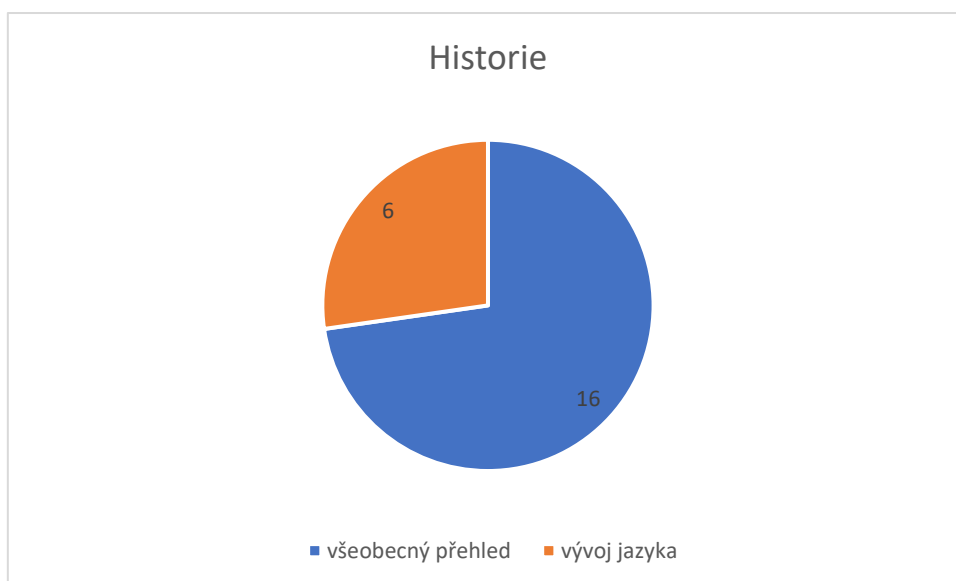
Z grafu vidíme, že průměrná hodnota všech dotazovaných studentů dosáhla u kultury 4,5 bodu, u geografie 4,1 bodu, u literatury 3,9 bodu, u historie a školství 3,7 bodu a u politiky 3,3 bodu. Za nejdůležitější tedy studenti v průměru považují oblast kultury a za nejméně důležitou oblast politiky. Pozitivní však je, že všechny oblasti získali nadprůměrnou hodnotu.

K této otázce přináležela ještě otevřená otázka, která se ptala na to, proč je pro budoucí učitele cizích jazyků důležité/nedůležité studium literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství.



Graf 29 Literatura (zdroj: vlastní práce)

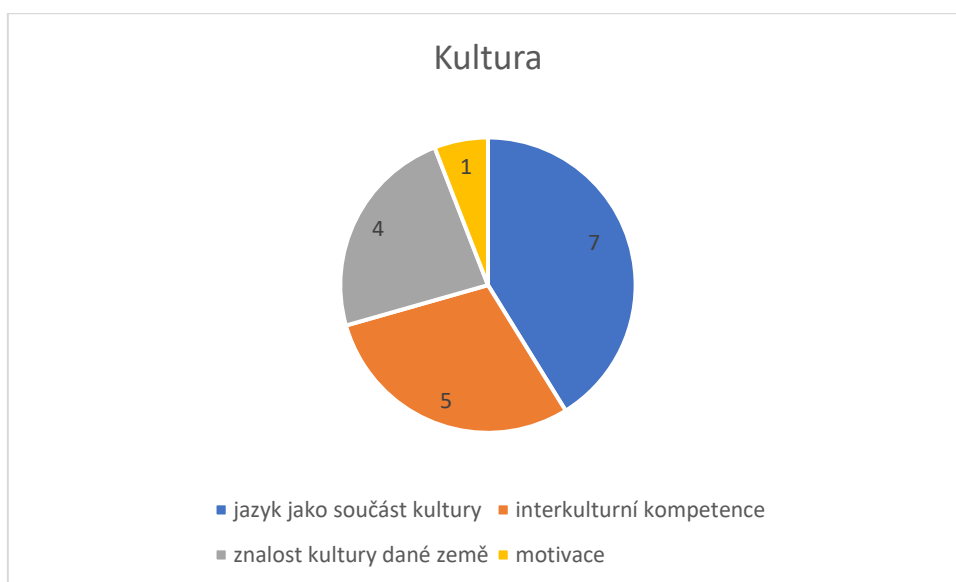
Na otázku, proč je pro učitele cizích jazyků důležitá oblast literatury, odpovědělo celkem 24 z 27 respondentů. Nejčastější odpověď byla, že by učitelé cizích jazyků měli mít všeobecný přehled. Respondenti uváděli také, že díky literatuře si rozšiřujeme slovní zásobu či můžeme hlouběji pochopit jazyk.



Graf 30 Historie (zdroj: vlastní práce)

K důležitosti historie se vyjádřilo 22 z 27 respondentů, přičemž nejčastější odpověď byla, že učitelé cizích jazyků mají mít všeobecný historický přehled. Dále respondenti uváděli, že díky historii můžeme pochopit vývoj jazyka.

U oblasti politiky odpovědělo celkem deset z 27 respondentů a jejich odpovědi byly totožné. Všichni uvedli, že by se učitel cizích jazyků měl zajímat o politické dění ve společnosti.



Graf 31 Kultura (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že se k důležitosti oblasti kultury vyjádřilo celkem 17 z 27 respondentů. Nejčastější odpověď byla, že učitelé cizích jazyků by se měli o kulturu zajímat, protože jazyk je součástí kultury. Pět respondentů uvedlo, že učitelé by měli u žáků rozvíjet interkulturní

kompetenci. Čtyři zmínili, že učitelé cizích jazyků by měli znát kulturu dané země, jejíž jazyk vyučují. Jeden respondent zmínil i motivaci: „Kultura může být hlavní motivací ke studiu jazyka.“

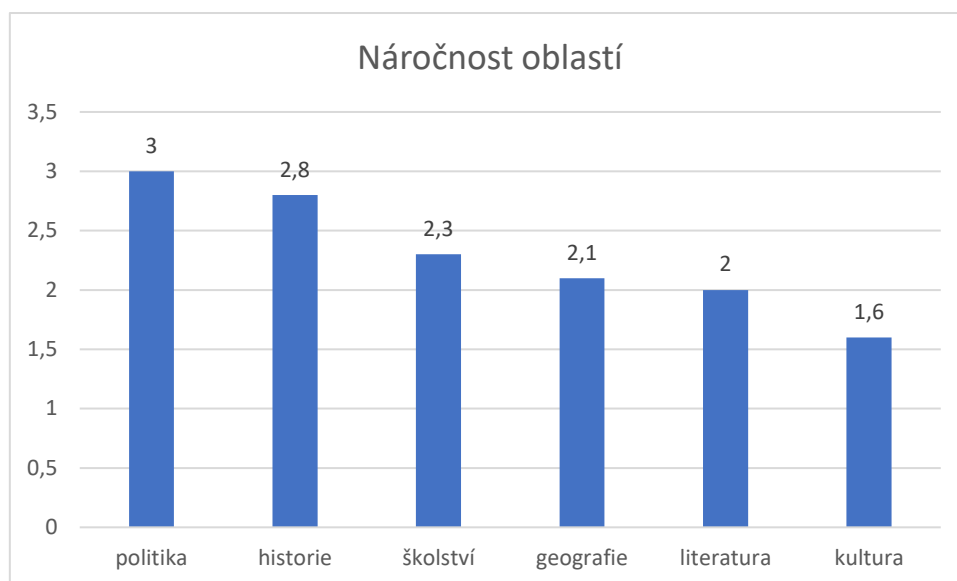
K důležitosti geografie se vyjádřilo celkem 15 z 27 respondentů. Všichni zmiňovali, že pro učitele cizích jazyků je znalost geografie opravdu klíčová. Dle výpovědí je potřeba mít geografický přehled a orientovat se ve státě, jehož jazyk vyučujeme: „Geografie je pro mne jako budoucího učitele cizího jazyka opravdu důležitá, přijde mi směšné, pokud někdo řekne, že učitel cizích jazyků nepotřebuje znát geografii.“



Graf 32 Školství (zdroj: vlastní práce)

Na otázku, proč je důležitá oblast školství odpovědělo 11 z 27 respondentů. Šest jich uvedlo, že školství je součást učitelské profese, a proto by se o něj měli učitelé zajímat a přikládat mu patřičnou váhu. Pět uvedlo, že pokud známe školské systémy jiných zemí, tak si z nich můžeme brát inspiraci pro svoji výuku.

Kategorií obtížnosti studia jednotlivých oblastí, tedy literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství, se zabývala otázka č. 2, jež byla koncipována jako škálová otázka 1 *snadné* – *obtížné* 5.



Graf 33 Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

Z grafu můžeme vidět, že průměrná hodnota všech dotazovaných respondentů dosáhla u politiky 3 body, u historie 2,8 bodu, u školství 2,3 bodu, u geografie 2,1 bodu, u literatury 2 body a u kultury 1,6 bodu. Nejnáročnější oblast byla pro dotazované v průměru politika a nejsnadnější kultura. Pokud porovnáme s grafem důležitosti, tak si všimneme, že kultura je dle studentů nejvíce důležitá a zároveň nejméně náročná, politika nejméně důležitá a zároveň nejvíce náročná.

K otázce č. 2 byla ještě otevřená otázka, kde se mohli respondenti vyjádřit k tomu, proč jsou pro ně dané oblasti snadné či obtížné. Politiku označili v průměru hodnotou 3 body, což udává, že není oblast ani obtížná, ale ani snadná, i přes to je pro dotazované ze všech oblastí nejnáročnější. Studenti obecně uvádí, že je velmi často náročné se v politice zorientovat, někteří se o ni vůbec nezajímají: „Nikdy jsem se v ní nevyznal.“; „Politiku vůbec nevyhledávám, je pro mě složitá, snažím se ji vyhnout.“; „Nemám čas na její studium.“

U historie uvádí, že to je velmi zajímavá oblast a většinu studentů baví. Jako náročné však vidí mnoho informací a mnoho učení se nazpaměť, jako například jména, data a letopočty.

U oblasti školství zmiňují, že je to velmi proměnlivá oblast a že je zbytečné se učit jednotlivá fakta v této oblasti nazpaměť. Studenti označili školství v průměru jako *spíše snadné*, tudíž nevidí u této oblasti žádné velké obtížnosti.

To stejné platí u literatury a kultury, které získaly v průměru hodnocení *spíše snadné*, tudíž respondenti nezmiňovali žádné obtížnosti. Bylo pouze zmíněno, že nějaké respondenty tyto oblasti nebaví a dělá jim problém číst vybrané knihy.

Otázka č. 3 zjišťuje, zda se studenti cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou praxi v oblasti literatury, historie a reálií. V oblasti reálií odpověděli všichni respondenti, že se cítí být připraveni, v oblasti literatury se cítí být připraveno 25 z 27 respondentů, v oblasti historie 23 z 25. Můžeme tedy říci, že téměř všichni studenti se cítí být v již zmíněných oblastech připraveni, což je velmi pozitivní.

8.2.2.2 Předměty

Povinným předmětům se věnuje otázka č. 4, která pomocí pětistupňové škály zjišťuje, zda byl předmět 1 *snadný* – *obtížný* 5 a 1 *zbytečný* – *přínosný* 5.

Předmět *Kultura a reálie anglicky mluvících zemí* dosáhl v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 1,8 bodu, což znamená, že se jeví jako *spíše snadný*. Průměrná hodnota v kategorii přínosu činí 4,5 bodu, což znamená, že se přibližuje nejvyššímu možnému hodnocení.

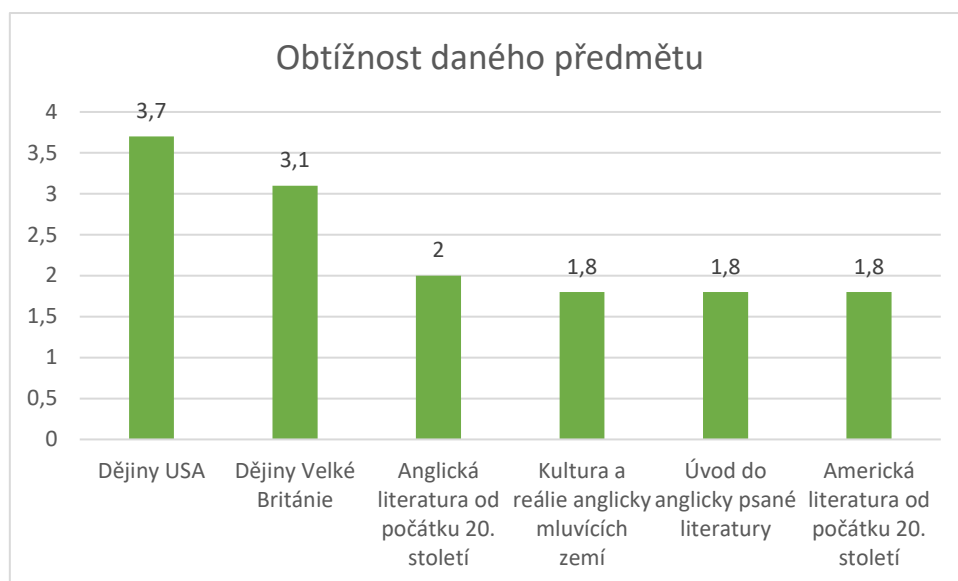
Předmět *Dějiny Velké Británie* má v oblasti obtížnosti průměrnou hodnotu 3,1 bodu, což znamená, že je neutrální a v oblasti přínosu 4,2, tedy hodnocení *spíše přínosný*.

Úvod do anglicky psané literatury získal v kategorii obtížnosti průměrné hodnoty 1,8 bodu a v kategorii přínosu 4,1 bodu. Předmět tedy získal hodnocení *spíše snadný* a *spíše přínosný*.

Předmět *Dějiny USA* dosáhl v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 3,7 bodu a v oblasti přínosu 3,6 bodu, tedy hodnocení *spíše obtížný* a *spíše přínosný*.

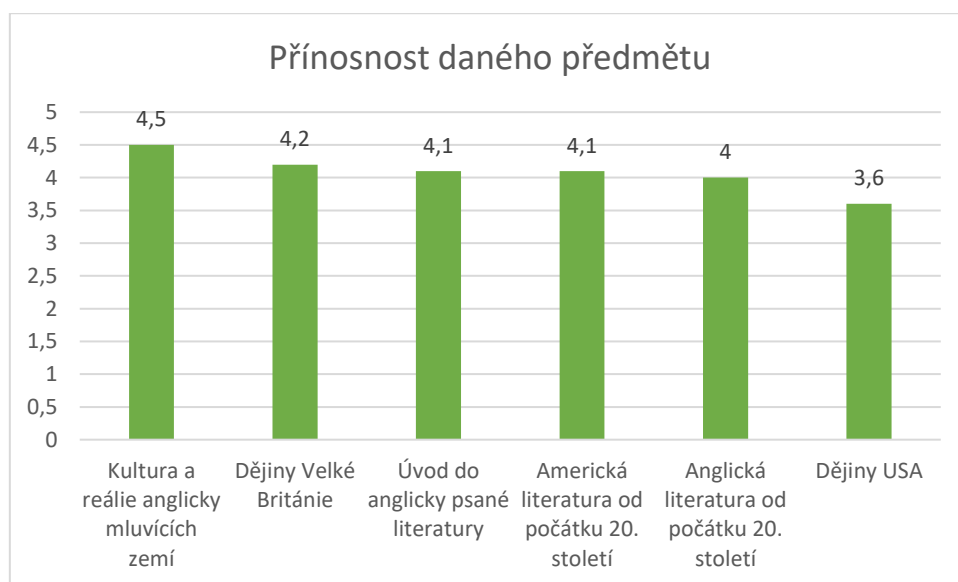
Předmět *Anglická literatura od počátku 20. století* označili studenti v kategorii obtížnosti jako *spíše snadný*, tedy 2 body a v kategorii přínosu jako *spíše přínosný*, tedy 4 body.

Předmět *Americká literatura od počátku 20. století* dosáhl v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 1,8 bodu a v oblasti přínosu 4,1 bodu. Předmět je tedy *spíše snadný* a zároveň *spíše přínosný*.



Graf 34 Obtížnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu můžeme vidět, že pro respondenty byly nejvíce náročné historicky zaměřené předměty, tedy *Dějiny USA* a *Dějiny Velké Británie*, nejméně náročné předměty, které získaly stejnou hodnotu, jsou *Kultura a reálie anglicky mluvících zemí*, *Úvod do anglicky psané literatury* a *Americká literatura od počátku 20. století*.



Graf 35 Přínosnost daného předmětu (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu vidíme, že nejprínosnější byl pro respondenty v průměru předmět *Kultura a reálie anglicky mluvících zemí* a nejméně přínosný předmět *Dějiny USA*. Žádný předmět však

nezískal v průměru podprůměrnou hodnotu, což znamená, že žádný z předmětů studenti nevnímali jako zbytečný.

Také u této otázky se mohli respondenti vyjádřit k tomu, co konkrétně bylo v daných předmětech obtížné, přínosné či zbytečné. U předmětu *Kultura a realie anglicky mluvících zemí* neuvádí dotazovaní žádné konkrétní obtížnosti, naopak zmiňují, že byl předmět velmi přínosný: „*Díky tomuto předmětu jsem se dozvěděl spoustu zajímavých věcí, které uplatním v praxi.*“

Předmět *Dějiny Velké Británie* byl pro studenty obtížný kvůli velkému množství informací, dále zmiňují, že za obtížné považují příliš mnoho dat v testu. Přínosný byl v tom, že rozšířil respondentům znalosti a dal jim spoustu věcí do souvislostí: „*Předmět poskytl nové informace, zasazení událostí do kontextu.*“

U předmětu *Úvod do anglicky psané literatury* uvedl obtížnost pouze jeden student: „*Obtížné byly literárně historické kontexty a srovnání s dalšími autory a knihami daného období.*“ Předmět byl dle výpovědí přínosný v tom, že přinesl nové poznatky, autory a knihy: „*Pokud bych tento předmět neabsolvovala, tak bych přišla o možnost přečíst si opravdu dobré knihy.*“

Předmět *Dějiny USA* označili respondenti v průměru za nejnáročnější: „*Předmět byl celkově opravdu velmi náročný – příliš mnoho požadavků.*“; „*Bylo náročné se učit datumy a jmény u každé historické události.*“; „*Na závěrečný test bylo opravdu velmi málo času a příliš složité otázky.*“. Jako přínosné je u tohoto předmětu zmíněno rozšíření vědomostí.

Vzhledem k tomu, že jsou předměty *Anglická literatura od počátku 20. století* a *Americká literatura od počátku 20. století* v průměru označeny jako *spíše snadné*, nejsou zde uvedeny žádné konkrétní obtížnosti. Jako přínos uvádí rozšíření si svých literárních znalostí v anglické a americké literatuře.

Následující otázka, tedy otázka č. 5, zjišťovala, zda by studenti uvítali více povinných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka byla koncipována jako výběrová otázka *ano – ne*. U oblasti reálií by si přálo více předmětů 11 z 27 respondentů, u oblasti literatury šest z 27 a u historie tři z 27. K otevřené podotázce, jaké předměty byste případně doplnil se vyjádřili respondenti pouze u literatury. Jejich přáním by bylo zařadit více dětské literatury.

Povinně volitelným předmětům se věnuje otázka č. 6, která je koncipována stejně jako otázka č. 4. Studenti mají vybrat, které povinně volitelné předměty absolvovali. Nejvíce respondentů, tedy 21 z 27 absolvovalo předmět *Dětská literatura*, předmět *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury* 13 z 27, předmět *Irské reálie* pět z 27 a předmět *Kanadské reálie* jeden z 27. Předměty *Obraz historie v anglofonní literatuře*, *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury I*, *Jazykově poznávací exkurze do anglicky mluvící země* a *How the West Was Won: American History through Literature and Film* neabsolvoval žádný respondent.

Předmět *Dětská literatura* získal v oblasti obtížnosti průměrné hodnoty 1 bod a v kategorii přínosu 4,4 bodu, což znamená, že předmět dostal hodnocení *snadný* a *spíše přínosný*.

Předmět *Vybrané kapitoly z angloamerické literatury* dosáhl v kategorii náročnosti průměrné hodnoty 1,3 bodu a v kategorii přínosu 4,1 bodu, tedy *snadný* a *spíše přínosný*.

Předmět *Irské reálie* má v oblasti obtížnosti 2,2 bodu a v oblasti přínosu 4 body, což znamená, že získal hodnocení *spíše snadný* a *spíše přínosný*.

Předmět *Kanadské reálie* absolvoval pouze jeden respondent a označil ho v oblasti obtížnosti jako *neutrální*, tedy ani snadný, ani obtížný a v oblasti přínosu jako *přínosný*.

Otázka č. 7. zjišťovala, zda by studenti uvítali více povinně volitelných předmětů v oblasti literatury, historie a reálií. Otázka je koncipována jako *ano – ne*. V oblasti reálií odpovědělo 12 respondentů z 27, že by uvítali více povinně volitelných předmětů, v oblasti literatury osm z 27 a v oblasti historie šest z 27. K otevřené podotázce, jaké předměty byste případně doplnil, se vyjádřili pouze dva u oblasti reálií, jejich přáním by bylo probírat více aktuální témata, kulturu a dialekty. U oblasti literatury se vyjádřil jeden respondent, který navrhl probírání moderních témat v současné literatuře.

Otázce, zda se studenti ve svém volném čase věnují zlepšování se v oblasti literatury, historie a reálií, se zabývala otázka č. 8. Respondenti odpovídali *ano – ne*. V oblasti literatury se ve volném čase snaží zlepšovat 20 z 27 respondentů, v oblasti reálií 13 z 27 a v oblasti historie 12 z 27. Respondenti se shodli na tom, že v oblasti literatury se zlepšují tím, že čtou knihy. „*Jakožto budoucí učitelka velmi intenzivně čtu a procházím dětskou literaturu.*“; „*Čtu a sleduji konference zaměřené na literaturu.*“. Ke zlepšení se v reálií pomáhají dle výpovědí aktuální zdroje, tedy převážně internet, v historii pomáhá dle výpovědí čtení a sledování historických

dokumentů. Na další otevřenou podotázku, zda je k dalšímu individuálnímu studiu motivoval nějaký z absolvovaných předmětů, zmiňují pouze tři studenti literárně zaměřené předměty.

Otázka č. 9 ověřovala, zda studenti umí teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií integrovat do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována jako škálová otázka, tedy konkrétně pětibodové rozmezí 1 *neumím* – *umím* 5. Průměrná hodnota všech dotazovaných dosáhla hodnoty 4 body, což udává, že respondenti jsou toho názoru, že spíše umí integrovat teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií do výuky německého jazyka.

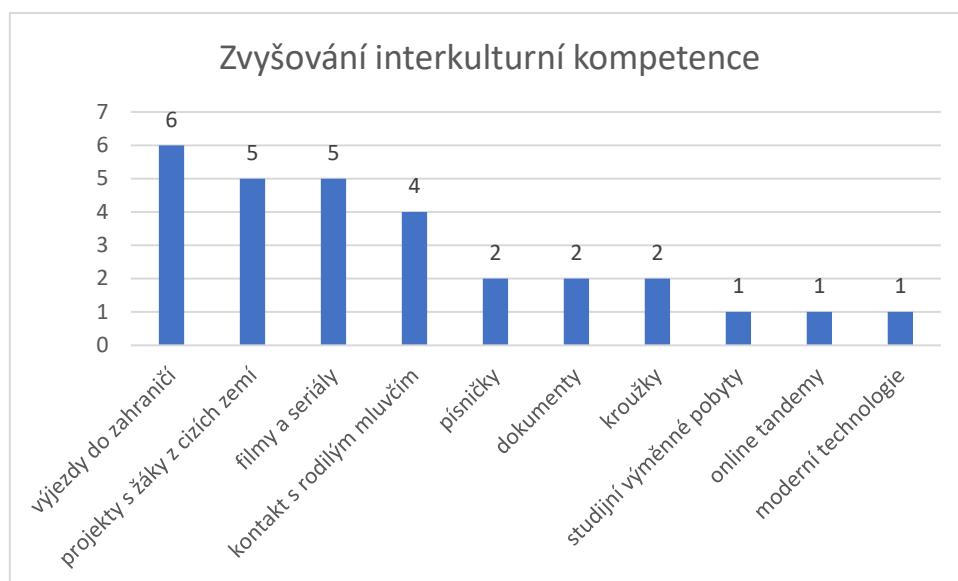
Otázka č. 10 zjišťovala, zda studenti umí vybrat vhodné texty z oblasti literatury (beletrie), historie a reálií a integrovat je do výuky cizích jazyků. Otázka byla koncipována totožným způsobem jako otázka č. 9, tedy 1 *neumím* – *umím* 5. Na pětibodové škále je průměrná hodnota 3,9 bodu, což udává hodnotu *spíše umím*.

8.2.2.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

Otázka č. 11 zkoumá, jak je důležitá pro učitele cizího jazyka interkulturní kompetence. Otázka byla koncipována jako pětibodová škálová otázka 1 *nedůležitá* – *důležitá* 5. K této otázce patřila ještě otevřená podotázka, která zjišťovala konkrétní důvody. Výsledná průměrná hodnota dosáhla 4,8 bodu, což se přibližuje k nejvyššímu možnému hodnocení. Respondenti tedy považují tuto kompetenci za důležitou: „*Žáky neučíme pouze prázdné fráze a gramatiku, učíme je také, jak se v určitých situacích zachovat a jak se slušně chovat v jiných kulturách.*“; „*Pro učitele cizích jazyků je interkulturní kompetence klíčová.*“

Otázce, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ, se věnuje otázka č. 12, která je koncipována totožným způsobem jako otázka č. 11. Průměrná hodnota odpovědí dosáhla stejně jako u otázky předchozí 4,8 bodu, což se opět přibližuje k nejvyššímu možnému hodnocení. V otevřené podotázce se respondenti shodli na tom, že je opravdu důležité, aby učitelé cizích jazyků zvyšovali interkulturní kompetenci u žáků: „*Díky této kompetenci jsou žáci schopni správně komunikovat v zahraničí.*“; „*Je důležitá v rámci porozumění fungování současného světa ve všech lidských sférách.*“

Poslední otázka, tedy otázka č. 13, je otevřená a zjišťuje jakým způsobem lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků. Na tuto otázku odpovědělo 16 z 27 respondentů, přičemž respondenti uváděli i více odpovědí.



Graf 36 Zvyšování interkulturní kompetence (zdroj: vlastní práce)

Z grafu vidíme, že jako nejčastější způsoby uvádí dotazovaní výjezdy do zahraničí, projekty s žáky z cizích zemí, filmy a seriály, kontakt s rodilým mluvčím, písničky, dokumenty a kroužky, které by byly zaměřeny na poznávání cizích zemí. Méně časté způsoby jsou pak studijní výměnné pobyty, online tandemy a využívání moderních technologií ve výuce.

8.2.3 Porovnání nové a staré akreditace anglického jazyka

8.2.3.1 Studium jednotlivých oblastí

Tabulka 3: Porovnání důležitosti oblastí

Důležitost oblastí	
Nová akreditace AJ	Stará akreditace AJ
Literatura – 3,5 bodu	Literatura – 3,9 bodu
Historie – 3,2 bodu	Historie – 3,7 bodu
Politika – 2,5 bodu	Politika – 3,3 bodu
Kultura – 4,2 bodu	Kultura – 4,5 bodu
Geografie – 3,2 body	Geografie – 4,1 bodu
Školství – 4 body	Školství – 3,7 bodu

Tabulka 3: Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce můžeme vidět porovnané průměrné hodnoty důležitosti jednotlivých oblastí (pětibodová škála 1 *nedůležité* – *důležité* 5). Literatura je dle studentů studujících dle nové i staré akreditace *spíše důležité*. Historie je dle respondentů studujících dle nové akreditace *neutrální*, tedy ani *důležité*, ani *nedůležité*, dle staré akreditace *spíše důležité*. Politika je dle respondentů *neutrální*. Kultura dle respondentů nové akreditace *spíše důležité*, dle staré směřuje k nejvyššímu možnému hodnocení. Geografie je dle studentů nové akreditace *neutrální*, dle staré *spíše důležité*. Školství je dle respondentů obou akreditací *spíše důležité*. Celkově však můžeme říci, že se hodnoty velmi podobají.

Tabulka 4: Porovnání náročnosti oblastí

Náročnost oblastí	
Nová akreditace AJ	Stará akreditace AJ
Literatura – 2,7 bodu	Literatura – 2 body
Historie – 3 body	Historie – 2,8 bodu
Politika – 3,3 bodu	Politika – 3 body
Kultura – 2,2 bodu	Kultura – 1,6 bodu
Geografie – 2,6 bodu	Geografie – 2,1 bodu
Školství – 2,8 bodu	Školství – 2,3 bodu

Tabulka 4: Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce vidíme porovnané průměrné hodnoty, které se týkají náročnosti jednotlivých oblastí (1 *snadné* – *obtížné* 5). Literatura, geografie a školství jsou dle respondentů studujících dle nové akreditace neutrální, dle staré spíše snadné. Hodnoty u ostatních oblastí jsou velmi podobné. Studenti studující dle nové i staré akreditace mají na náročnost oblastí velmi podobné názory.

8.2.3.2 Předměty

Studenti studující dle nové akreditace musí povinně absolvovat 4 předměty, které jsou zaměřeny na oblast literatury, historie, politiky, kultury, reálie a školství, studenti dle staré akreditace museli absolvovat 6 předmětů. Nová akreditace zaměřila předměty více na kurikulum ZŠ, ve staré akreditaci předměty takto zaměřeny nebyly. Zde tedy nemůžeme jednoduše porovnávat jednotlivé předměty mezi sebou, protože jsou velmi obměněny. Můžeme však zmínit, že u obou akreditací vyšly v průměru nejvíce náročné předměty zaměřené na historii a méně náročné poté předměty zaměřené na literaturu.

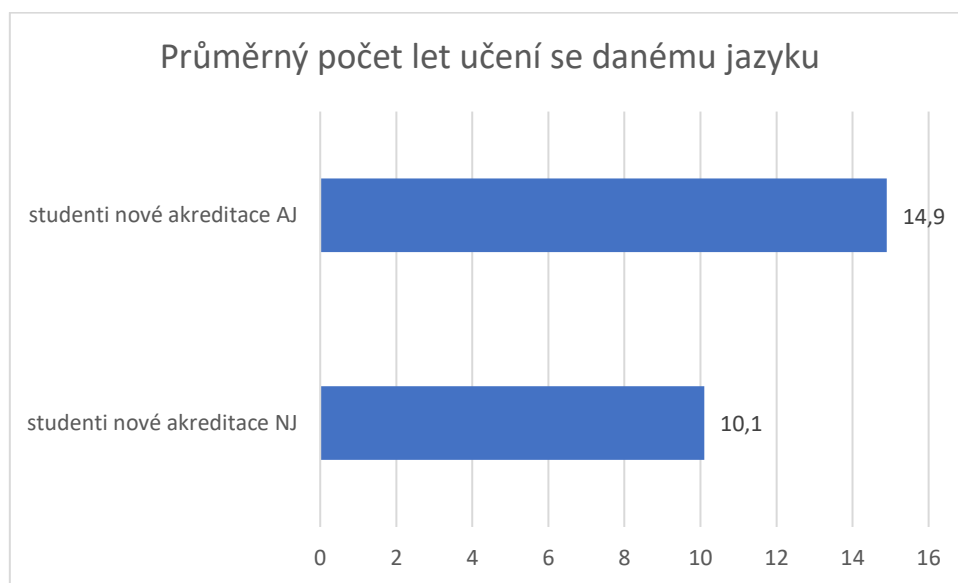
8.2.3.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

U otázky, jak důležitá je pro učitele cizích jazyků jejich vlastní interkulturní kompetence dosáhla průměrná hodnota všech respondentů studujících dle nové akreditace 4,6 bodu, dle staré akreditace 4,8 bodu, z čehož vyplývá, že pro studenty obou akreditací se hodnota blíží k nejvyššímu možnému hodnocení.

Následující otázka zjišťovala, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ. Průměrná hodnota všech studentů dle nové akreditace dosáhla hodnoty 4,5 bodu, dle staré akreditace 4,8 bodu, což směřuje opět k nejvyššímu možnému hodnocení.

Studenti studující dle nové a staré akreditace se také shodli na způsobech, pomocí kterých lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků ZŠ do výuky cizích jazyků. Jednalo se o výjezdy do zahraničí, kontakt s rodilým mluvčím, filmy a seriály, sledování dokumentů, projekty s žáky z cizích zemí, studijní výměnné pobyty a písničky.

8.2.4 Porovnání nové akreditace německého a anglického jazyka



Graf 37 Průměrný počet let učení se danému jazyku (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu vidíme, že se v průměru učí studenti nové akreditace anglického jazyka angličtinu 14,9 a studenti nové akreditace německého jazyka němčinu 10,1 roku.

8.2.4.1 Studium jednotlivých oblastí

Tabulka 5: Porovnání důležitosti oblastí

Důležitost oblastí	
Nová akreditace NJ	Nová akreditace AJ
Literatura – 3,3 bodu	Literatura – 3,5 bodu
Historie – 2,6 bodu	Historie – 3,2 bodu
Politika – 3 body	Politika – 2,5 bodu
Kultura – 4,1 bodu	Kultura – 4,2 bodu
Geografie – 4 body	Geografie – 3,2 bodu
Školství – 4,4 bodu	Školství – 4 body

Tabulka 5: Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce můžeme vidět porovnané průměrné hodnoty důležitosti jednotlivých oblastí (pětibodová škála 1 *nedůležité* – *důležité* 5) dle studentů studujících dle nové akreditace německého a anglického jazyka. Průměrné hodnoty jsou velmi podobné. Studenti obou akreditací považují za nejdůležitější studium kultury.

Tabulka 6: Porovnání náročnosti oblastí

Náročnost oblastí	
Nová akreditace NJ	Nová akreditace AJ
Literatura – 3 body	Literatura – 2,7 bodu
Historie – 3,6 bodu	Historie – 3 body
Politika – 4,4 bodu	Politika – 3,3 bodu
Kultura – 2,4 bodu	Kultura – 2,2 bodu
Geografie – 2,9 bodu	Geografie – 2,6 bodu
Školství – 2,5 bodu	Školství – 2,8 bodu

Tabulka 6: Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce vidíme porovnané průměrné hodnoty, které se týkají náročnosti jednotlivých oblastí (1 *snadné* – *obtížné* 5). Studenti nové akreditace německého a anglického jazyka se v průměru shodli na tom, že nejvíce náročná je oblast politiky a nejméně náročná oblast kultury.

8.2.4.2 Předměty

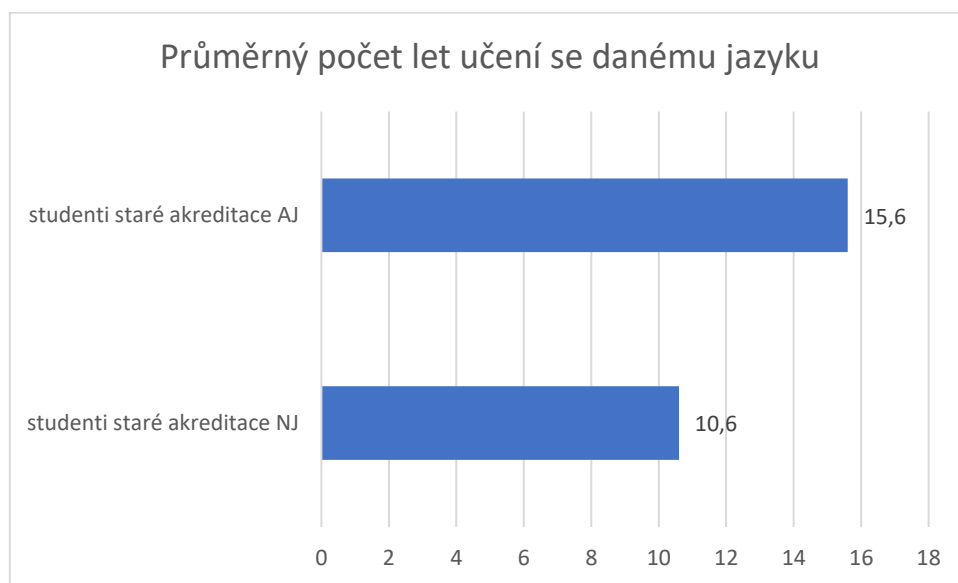
Studenti německého a anglického jazyka musí dle nových akreditovaných programů absolvovat povinně 4 předměty, které jsou z oblasti literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Pro studenty německého jazyka i anglického byl nejvíce obtížný historicky zaměřený předmět.

8.2.4.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

U otázky, jak důležitá je pro učitele cizích jazyků jejich vlastní interkulturní kompetence dosáhla průměrná hodnota všech respondentů studujících dle nové akreditace německého i anglického jazyka hodnotu, která se přibližuje k nejvyššímu možnému hodnocení, z čehož vyplývá, že je pro respondenty interkulturní kompetence opravdu velmi důležitá.

Následující otázka zjišťovala, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ. Průměrná hodnota všech studentů dle nové akreditace německého i anglického dosáhla opět velmi vysoké hodnocení.

8.2.5 Porovnání staré akreditace německého a anglického jazyka



Graf 38 Průměrný počet let učení se danému jazyku (zdroj: vlastní práce)

Z tohoto grafu vidíme, že se v průměru učí studenti staré akreditace anglického jazyka angličtinu 15,6 a studenti nové akreditace německého jazyka němčinu 10,6 roku.

8.2.5.1 Studium jednotlivých oblastí

Tabulka 7: Porovnání důležitosti oblastí

Důležitost oblastí	
Stará akreditace NJ	Stará akreditace AJ
Literatura – 3,8 bodu	Literatura – 3,9 bodu
Historie – 4 body	Historie – 3,7 bodu
Politika – 3,3 body	Politika – 2,3 bodu
Kultura – 4,6 bodu	Kultura – 4,5 bodu
Geografie – 4,1 bodu	Geografie – 4,1 bodu
Školství – 4,3 bodu	Školství – 3,7 body

Tabulka 7: Důležitost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce můžeme vidět porovnané průměrné hodnoty důležitosti jednotlivých oblastí (pětibodová škála 1 *nedůležité* – *důležité* 5) dle studentů studujících dle staré akreditace německého a anglického jazyka. Průměrné hodnoty jsou kromě oblasti politiky téměř totožné. Oblast politiky je tedy pro studenty staré akreditace německého jazyka důležitější.

Tabulka 8: Porovnání náročnosti oblastí

Náročnost oblastí	
Stará akreditace NJ	Stará akreditace AJ
Literatura – 3,2 bodu	Literatura – 2 body
Historie – 3,6 bodu	Historie – 2,8 body
Politika – 4,3 bodu	Politika – 3 body
Kultura – 1,8 bodu	Kultura – 1,6 bodu
Geografie – 2,4 bodu	Geografie – 2,1 bodu
Školství – 2,4 bodu	Školství – 2,3 bodu

Tabulka 8: Náročnost oblastí (zdroj: vlastní práce)

V této tabulce vidíme porovnané průměrné hodnoty, které se týkají náročnosti jednotlivých oblastí (1 *snadné* – *obtížné* 5). Patrné rozdíly můžeme vidět v oblasti literatury, historie politiky, které je pro studenty německého jazyka náročnější.

8.2.5.2 Předměty

Studenti německého jazyka museli dle starých akreditovaných programů absolvovat povinně 4 předměty, které jsou z oblasti literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství. Studenti anglického jazyka 6 předmětů. Pro studentky německého jazyka byl nejnáročnější literárně, pro studenty anglického jazyka historicky zaměřený předmět.

8.2.5.3 Subjektivní vnímání interkulturní kompetence

U otázky, jak důležitá je pro učitele cizích jazyků jejich vlastní interkulturní kompetence dosáhla průměrná hodnota všech respondentů studujících dle nové akreditace německého i anglického jazyka hodnotu, která se přibližuje k nejvyššímu možnému hodnocení, z čehož vyplývá, že je pro respondenty interkulturní kompetence opravdu velmi důležitá.

Následující otázka zjišťovala, jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků ZŠ. Průměrná hodnota všech studentů dle nové akreditace německého i anglického dosáhla opět velmi vysoké hodnocení.

9 Závěr

Diplomová práce se věnovala identifikaci kritických míst v přípravě budoucích učitelů cizích jazyků (němčiny a angličtiny). Zaměřovala se především na to, zda se studenti cítí být připraveni v oblasti literárních věd, společenského přehledu a interkulturních kompetencí. V současné době jsou na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích studující připravováni dle starých a nových akreditovaných programů. Práce se proto také zaměřila na porovnání starých a nových studijních programů německého a anglického jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části, tedy teoretickou a praktickou část.

V teoretické části diplomové práce byly představeny cizí jazyky v současném světě. Vzhledem k tomu, že v evropském prostoru spojujeme jazykové znalosti se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky*, byla mu věnována pozornost, především byly představeny jednotlivé společné referenční úrovně pro jazyky. Vzhledem k tomu, že jsou v dnešním propojeném světě cizí jazyky velmi žádané a jejich důležitost nemůžeme zpochybňovat, měli by je učitelé cizích jazyků vyučovat kvalitně a zodpovědně. Z tohoto důvodu se tedy práce soustředila na to, jakými klíčovými znalostmi a kompetencemi by měl disponovat učitel cizích jazyků. Dále se práce věnovala kvalitě učitelské profese a tím, jaké kompetence jsou pro učitele cizích jazyků důležité. Byl zmíněn také profesní rozvoj učitelů. Dále se teoretická část zabývala připraveností učitelů a jejich profesním standardem. Bylo také představeno studium učitelství a jeho struktura, dále byly zmíněny vybrané problémy učitelství či aktuální jevy, se kterými se můžeme ve školství setkat. Na závěr teoretické části je představena metodologie pedagogického výzkumu. Vzhledem k tomu, že praktická část této práce je prováděna pomocí explorativní metody, konkrétně techniky dotazníku, je jí věnována pozornost a je mimo jiné popsáno, jak můžeme dělit otázky v dotazníku, jak dotazník správně vytvoříme a následně vyhodnotíme.

Praktická část diplomové práce se věnuje výsledkům dotazníkového šetření, které proběhlo v letním semestru 2023 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník byl určen pro studenty 3. ročníku bakalářského a 1. ročníku navazujícího magisterského studia německého a anglického jazyka. Dotazník si kladl za cíl zjistit, jak se studenti bakalářského studia cítí a studenti magisterského studia cítili být připraveni na konci

bakalářského studia na profesi učitele cizích jazyků a co považovali za kritická místa v oblasti literatury, historie a reálií. Dotazník také zkoumal subjektivní vnímání interkulturní kompetence. Celkem respondenti odpovídali dobrovolně na 13 otázek, přičemž k některým otázkám přináležely ještě otevřené podotázky. Výhodou bylo, že byly dotazníky rozdány prezenčně, a proto se všechny rozdané dotazníky navrátily zpět. Výsledky jsou prezentovány pomocí grafů a tabulek, které jsou vždy okomentovány.

Dotazníkové otázky byly z důvodu lepší přehlednosti rozděleny do tří kategorií. První kategorie představovala studium jednotlivých oblastí, tedy literatury, historie, politiky, kultury, geografie a školství, a konkrétně zjišťovala, jak jsou pro studenty tyto oblasti náročné a důležité a či se v nich cítí být dobře připraveni. Druhá kategorie byla zaměřena na předměty povinné i povinně volitelné, a sice na to, zda byl daný předmět pro studenty obtížný. Poslední kategorie byla zaměřena na subjektivní vnímání interkulturní kompetence.

Pro studenty nové akreditace německého byla nejdůležitější oblast školství a nejnáročnější politika, pro studenty staré akreditace byla nejdůležitější oblast kultury a nejnáročnější také oblast politiky. Pro studenty nové akreditace anglického jazyka byla nejdůležitější oblast kultury a nejnáročnější oblast politiky, pro studenty staré akreditace byla také nejdůležitější oblast kultury a nejnáročnější oblast politiky. Jasně tedy vidíme, že v průměru pro všechny studenty je politika nejnáročnější. Můžeme proto říci, že na náročnost oblastí mají studenti podobné názory, což je dobře, protože se u obou akreditací podařilo zachovat srovnatelnou náročnost studia v dané oblasti.

Pro studenty nové akreditace německého jazyka byl nejnáročnější předmět *Dějiny německy mluvících zemí* a nejméně náročný *Kultura a reálie*, nejvíce přínosný *Kultura a reálie* a nejméně přínosný *Literatura 20. a 21. století*. Pro studenty staré akreditace německého jazyka byl nejnáročnější předmět *Literatura 20. století* a nejméně náročný *Kultura a reálie německy mluvících zemí*, nejvíce přínosný byl předmět *Kultura a reálie německy mluvících zemí* a nejméně přínosný *Literatura 20. století*. Zajímavé zjištění je, že kulturně zaměřený předmět byl pro obě akreditace nejméně náročný a zároveň nejvíce přínosný.

Pro studenty nové akreditace anglického jazyka byl nejnáročnější předmět *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* a nejméně náročný *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury*, nejvíce přínosný *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* a nejméně

přínosný *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury*. Předmět *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* byl tedy v průměru nejnáročnější a zároveň nejprínosnější, předmět *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury* byl v průměru nejméně náročný a nejméně přínosný. Pro studenty staré akreditace anglického jazyka byl nejnáročnější předmět *Dějiny USA* a nejméně náročný *Americká literatura od počátku 20. století*, nejvíce přínosný *Kultura a realie anglicky mluvících zemí* a nejméně přínosný *Dějiny USA*. Předmět *Dějiny USA* byl tedy nejnáročnější a zároveň nejméně přínosný. Celkově můžeme říci, že kulturně zaměřené předměty jsou v průměru pro studenty německého i anglického jazyka přínosné.

Interkulturní kompetenci a její zvyšování u žáků ZŠ považují studenti v průměru za velmi důležitou. Průměrná hodnota je u nové i staré akreditace německého a anglického jazyka vysoká a stabilní, což je velmi dobře, jelikož je to jedna z klíčových věcí, které má učitel cizího jazyka zprostředkovat.

10 Résumé

Die Arbeit widmete sich der Identifizierung von kritischen Stellen in der Vorbereitung zukünftiger Sprachlehrer (Deutsch und Englisch). Insbesondere ging es darum, ob sich die Studierenden in den Bereichen Literatur- und Kulturwissenschaften und interkulturelle Kompetenz vorbereitet fühlen. Derzeit werden die Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice nach den alten und neu akkreditierten Studienprogrammen vorbereitet. Daher konzentrierte sich die Arbeit auch auf den Vergleich der alten und neuen Studienprogramme für Deutsch und Englisch an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität.

Die Arbeit war in zwei Teile gegliedert, den theoretischen und den praktischen Teil.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die Fremdsprachen in der heutigen Welt vorgestellt. Da wir im europäischen Raum Sprachkenntnisse mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* assoziieren, wurde dieser Aufmerksamkeit geschenkt. Auch die verschiedenen gemeinsamen Referenzniveaus für Sprachen wurden vorgestellt. Da Fremdsprachen in der heutigen vernetzten Welt sehr gefragt sind und ihre Bedeutung nicht in Frage gestellt werden kann, sollten die Fremdsprachenlehrer sie mit Qualität und Verantwortung unterrichten. Daher konzentrierte sich die Arbeit auf die Frage, über welche Schlüsselkenntnisse und -kompetenzen ein Fremdsprachenlehrer verfügen sollte. Außerdem ging es um die Qualität des Lehrerberufs und darum, welche Kompetenzen für Fremdsprachenlehrer wichtig sind. Auch die berufliche Entwicklung von Lehrern wurde angesprochen. Der theoretische Teil befasste sich mit Es wurden auch das Curriculum und seine Strukturierung vorgestellt, und es wurde auf ausgewählte Probleme oder aktuelle Phänomene, die im Unterricht auftreten können, eingegangen. Am Ende des theoretischen Teils wird die Methodik der pädagogischen Forschung vorgestellt. Da der praktische Teil dieser Arbeit mit Hilfe der explorativen Methode, konkret der Fragebogentechnik, durchgeführt wird, wird dieser Thematik Aufmerksamkeit gewidmet. Es wird beschrieben, wie wir die Fragen im Fragebogen aufteilen können, wie man den Fragebogen richtig erstellt und auswertet.

Der praktische Teil der Arbeit ist den Ergebnissen einer Fragebogenerhebung gewidmet, die im Sommersemester 2023 an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in

České Budějovice durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde für Studierende des 3. Jahres des Bachelor- und 1. Jahres des Masterstudiums entworfen, die sich auf die Berufspraxis eines Deutsch- und Englischlehrers vorbereiten. Das Ziel des Fragebogens war es herauszufinden, wie sich die Bachelor- und die Masterstudenten am Ende ihres Bachelor-Studiums auf den Beruf des Fremdsprachenlehrers vorbereitet fühlen, ggf. fühlten und was ihrer Meinung nach die kritischen Stellen in den Bereichen Literatur, Geschichte und Realien waren. Der Fragebogen untersuchte auch die subjektive Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenz. Insgesamt beantworteten die Befragten freiwillig 13 Fragen, wobei einige Fragen mit offenen Unterfragen versehen waren. Die Fragebögen wurden im Unterricht ausgeteilt, um möglichst viele zurückzubekommen. Die Ergebnisse wurden anhand von Grafiken und Tabellen dargestellt, die jeweils mit beschrieben wurden.

Die Fragen der Umfrage wurden zur besseren Übersichtlichkeit in drei Kategorien unterteilt. In der ersten Kategorie ging es um das Studium bestimmter Bereiche, d. h. Literatur, Geschichte, Politik, Kultur, Geografie und Bildung, und es wurde speziell danach gefragt, wie anspruchsvoll und wichtig diese Bereiche für die Studierenden sind und ob sie sich darin gut vorbereitet fühlen. Die zweite Kategorie befasste sich mit Pflicht- und Wahlfächern, insbesondere mit der Frage, ob das Fach für die Studenten schwierig war. Die letzte Kategorie befasste sich mit der subjektiven Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenz.

Im Bereich des Germanistikstudiums war für die Studierenden der neuen Akkreditierung der Bereich die Bildung am wichtigsten und die Politik am schwierigsten, für die Studierenden der alten Akkreditierung war der wichtigste Bereich Kultur und der schwierigste ebenfalls die Politik. Im Bereich des Anglistikstudiums war für die Studierenden der neuen Akkreditierung war der Bereich Kultur am wichtigsten und die Politik war am schwierigsten, für die Studierenden der alten Akkreditierung war der wichtigste Bereich ebenfalls Kultur und der schwierigste ebenfalls die Politik. Wir können also deutlich sehen, dass im Durchschnitt für alle Studenten die Politik die größte Herausforderung darstellt. Wir können also sagen, dass die Studierenden die Schwierigkeit der Bereiche ähnlich einschätzen und das ist gut, weil es den beiden Akkreditierungen gelungen ist, die Schwierigkeit des Studiums in diesem Bereich vergleichbar zu halten.

Für die Studierenden der neuen Akkreditierung für Deutsch war das anspruchsvollste Fach *Dějiny německý mluvících zemí* und das am wenigsten anspruchsvolle Fach *Kultura a realie*,

das nützlichste Fach war *Kultura a reálie* und das am wenigsten nützliche Fach *Literatura 20. a 21. století*. Für Studierende der alten Akkreditierung für Deutsch war das anspruchsvollste Fach *Literatura 20. století* und das am wenigsten anspruchsvolle Fach *Kultura a reálie německy mluvících zemí*, das nützlichste Fach war *Kultura a reálie německy mluvících zemí* und das am wenigsten nützliche Fach war *Literatura 20 století*. Interessant ist, dass das Fach mit kulturellem Schwerpunkt für beide Akkreditierungen die geringste Herausforderung und den größten Nutzen darstellte.

Für die Studierenden der neuen Akkreditierung für Englisch war das anspruchsvollste Fach *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* und das am wenigsten anspruchsvolle Fach *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury*, der nützlichste war *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* und der am wenigsten nützliche war *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury*. Das Fach *Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ* war daher im Durchschnitt das anspruchsvollste und zugleich nützlichste, das Fach *Práce s literárním textem na materiálu moderní americké literatury* war im Durchschnitt am wenigsten anspruchsvoll und am wenigsten nützlich. Für die Studenten der alten Akkreditierung für Englisch war das anspruchsvollste Fach *Dějiny USA* und das am wenigsten anspruchsvolle war *Americká literatura od počátku 20. století*, das nützlichste war *Kultura a reálie anglicky mluvících zemí* und das am wenigsten nützliche war *Dějiny USA*. Somit war das Fach *Dějiny USA* das anspruchsvollste und gleichzeitig am wenigsten nützliche. Insgesamt können wir sagen, dass die kulturell orientierten Fächer im Durchschnitt sowohl für Deutsch- als auch für Englischstudenten als nützlich empfunden werden.

Im Durchschnitt halten die Studierenden die interkulturelle Kompetenz und deren Verbesserung bei Grundschulern für sehr wichtig. Der Durchschnittswert ist sowohl bei der neuen als auch bei der alten Akkreditierung von Deutsch und Englisch hoch und stabil, was sehr gut ist, da dies eines der wichtigsten Ziele ist, die ein Fremdsprachenlehrer vermitteln muss.

11 Seznam použité literatury

- ASZTALOS, Ondřej, COUFALOVÁ, Jana, eds. (2010). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-869-5.
- ČAPEK, Robert (2019). *Líný učitel*. Praha: Raabe. Cesta pedagogického hrdiny. ISBN 978-80-7496-387-2.
- CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANÍK, Tomáš, Michaela PÍŠOVÁ, Vladimíra SPILKOVÁ (2014). *Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení*. In: Orbis Scholae. Online dostupné z: (https://karolinum.cz/data/clanek/3368/OS_3_2014_08_Janik2.pdf)
- KOUCKÝ, Jan, Aleš BARTUŠEK, Yvona KOSTELECKÁ, et al. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-88492-16-0.
- MALÁTOVÁ Renata, Dana POUZAROVÁ a Petr VEJSKRAB (2022). *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2022/2023*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
- PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PRAŽÁKOVÁ (2021). *Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI*. In: Řízení školy. Online dostupné z: (<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/profesni-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi-a-7752.html?fbclid=IwAR2dWNrzJXENaqwKNAspElm25hff0opYDjEnMRB9YH6mfR2ysKnacMOu0Qg>) [cit. 10. 5. 2023]. (nečíslováno)
- RPK = *Rámcem 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. 6.1.2022].
- SERR = *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2006). 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1425-2.
- SPILKOVÁ (2020). *Je učitelství ohroženou profesí? A je příprava budoucích učitelů v krizi?* In: Řízení školy. Online dostupné z: (<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/je-ucitelstvi-ohrozenou-profesi-a-je-priprava-budoucich-ucitelu-v-krizi.a-6653.html>) [cit. 6. 2. 2023]. (nečíslováno)
- STROUHAL, Martin, ed. (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.
- ŠVAŘÍČEK Roman a Klára ŠEĐOVÁ, (ed.) (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁNEK, Petr. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

12 Seznam internetových zdrojů

URL 1: online dostupné z:

<https://www.jazyky.com/stupne-znalosti-podle-rady-evropy/?fbclid=IwAR34o67JYG8RMp6AQKTW9mpWy4VviI9xCKseSwxk2b3vLpTEoEBal7jCjIk#:~:text=Jazykov%C3%A9%20dovednosti%20jsou%20hodnoceny%20pomoc%C3%AD%20t%C5%99%C3%AD%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20%C3%BArovn%C3%ADch%2C,stupn%C4%9B%20C1%20%28Effective%20Operational%20Proficiency%29%20a%20C2%20%28Mastery%29> (naposledy dostupné 6. 2. 2023)

URL 2: online dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele?fbclid=IwAR34WwFo65P1pKp8d9J2d9DS2fNkFHaA12WpFjNgLdBgUYx7Zaa4ARUMlo> (naposledy dostupné 6. 2. 2023)

URL 3: online dostupné z:

https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/06_02_kvality_ucitele.html?fbclid=IwAR3rULgDXIJ5EIXjdVmKysKv6zNQtt1f_vJLSkoHVZ7O9DjLoCqaL9QTLsc (naposledy dostupné 6. 2. 2023)

URL 4: online dostupné z:

<https://www.pf.jcu.cz/cz/prijimaci-zkousky/studijni-programy/studijni-program?program=2951> (naposledy dostupné 1.7.2023)

URL 5: online dostupné z:

<https://wstag.jcu.cz/> (naposledy dostupné 1.7.2023)

13 Příloha

Příloha č. 1: Ilustrativní příklad dotazníku

Celkem byly respondentům rozdány čtyři verze dotazníků, vždy pro daný jazyk (německý, anglický) a akreditaci (novou, starou).

Dotazník:

Tento dotazník k diplomové práci je anonymní. Výsledky budou využity pouze k výzkumným účelům a k případnému zlepšení dalších připravovaných studijních programů.

Pohlaví: žena – muž

Ročník: 3. ročník bakalářského studia NJ

Německy se učím _____ let.

Studovali jste v zahraničí? ano – ne

Pokud ano, kolik měsíců? _____

Během studia v zahraničí jsem využil/a jazyky: _____

Vážený student, vážená studentko,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Tento dotazník si klade za cíl zjistit, **jak se cítíte být na konci bakalářského studia připraveni** na profesi učitele cizích jazyků a co jste považovali za kritická místa v oblasti literatury, historie a reálií. Kritická místa představují oblasti, které jsou problematické, náročné a obtížné. Dále dotazník zkoumá subjektivní vnímání interkulturní kompetence.

Předem moc děkuji za vyplnění dotazníku.

Bc. Tereza Vaníková

1. Jak důležité je pro budoucí učitele/učitelky cizích jazyků studium:

literatury

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

historie

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

politiky

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

kultury

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

geografie

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

školství

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

2. Následující oblasti jsou pro mne:

literatura

snadné ○ ○ ○ ○ ○ obtížné

Proč?

historie

snadné ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížné

Proč?

politika

snadné ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížné

Proč?

kultura

snadné ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížné

Proč?

geografie

snadné ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížné

Proč?

školství

snadné ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížné

Proč?

3. Cítíte se být připraven/a na svou budoucí učitelskou praxi v oblasti:

literatura

☐ připraven/a

☐ nepřipraven/a

historie

☐ připraven/a

☐ nepřípraven/a

reálie

☐ připraven/a

☐ nepřípraven/a

4. Tento povinný předmět z oblasti literatury, historie a reálií byl pro mne:

Kultura a reálie

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

Úvod do studia literatury

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

Literatura 20. a 21. století

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

Dějiny německy mluvících zemí

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

5. V následujících oblastech bych uvítal/a více povinných předmětů:

literatura

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

historie

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

reálie

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

6. Z povinně volitelných předmětů jsem absolvoval/a tyto předměty: (zaškrtněte všechny, které jste absolvovali)

☐ **Jižní Čechy (kunst) historické I**

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

☐ **Interkulturní seminář Pasov – České Budějovice**

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

☐ **Letní kolegium**

snadný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ obtížný

zbytečný ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ přínosný

Co konkrétně bylo obtížné?

Proč konkrétně je předmět zbytečný/přínosný?

7. V následujících oblastech bych uvítal/a více povinně volitelných předmětů:

literatura

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

historie

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

reálie

☐ ano

☐ ne

Které předměty byste případně doplnil/a?

8. Věnujete se ve svém volném čase zlepšování se v následujících oblastech:

literatura

☐ ano

☐ ne

Jaké volíte způsoby?

Motivoval Vás nějaký z absolvovaných předmětů k dalšímu individuálnímu studiu?

historie

☐ ano

☐ ne

Jaké volíte způsoby?

Motivoval Vás nějaký z absolvovaných předmětů k dalšímu individuálnímu studiu?

reálie

☐ ano

☐ ne

Jaké volíte způsoby?

Motivoval Vás nějaký z absolvovaných předmětů k dalšímu individuálnímu studiu?

9. Umím teoretické znalosti z oblasti literatury, historie a reálií integrovat do výuky cizích jazyků?

umím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ neumím

10. Umím vybrat vhodné texty z oblasti literatury (beletrie), historie a reálií a integrovat je do výuky cizích jazyků?

umím ○ ○ ○ ○ ○ neumím

11. Jak důležitá je pro učitele/učitelky cizího jazyka jejich vlastní interkulturní kompetence? (Interkulturní kompetence je řada dovedností, které člověk využívá pro interakci a komunikaci s příslušníky odlišných kultur.)

důležitá ○ ○ ○ ○ ○ nedůležitá

Proč?

12. Jak důležité je zvyšovat interkulturní kompetenci žáků/žákyně ZŠ?

důležité ○ ○ ○ ○ ○ nedůležité

Proč?

13. Jakým způsobem lze integrovat zvyšování interkulturní kompetence žáků/žákyně ZŠ do výuky cizích jazyků? (napište cokoliv, co Vás napadne)