



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Rigorózní práce

Jazyková vybavenost žáků na 2. stupni základní školy v německém jazyce

The Level Of Student's Language Skills
At Lower Secondary Education
In German Language

Vypracoval: Mgr. Bc. Pavel Vít

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že svoji rigorózní práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své rigorózní práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....
Mgr. Bc. Pavel Vít

Poděkování

Předně bych chtěl poděkovat paní doc. PaedDr. Haně Andrášové, PhD. za dlouhodobou podporu při mém akademickém působení a velmi užitečné rady a informace, které mi při konzultacích poskytuje. Dále bych chtěl moc poděkovat rodině za celoživotní podporu v čemkoli, co se rozhodnu dělat.

Velký dík patří také ředitelům a ředitelkám za otevřenost k realizaci výzkumu na jejich školách, učitelům za ochotu najít si čas a jejich nasazení při organizaci testování. Žákům pak děkuji za pečlivé zaznamenání odpovědí do záznamových archů, což velmi usnadnilo vyhodnocování výzkumu.

Anotace

Pozice německého jazyka se v rámci českého vzdělávacího systému v čase měnila, dnes zaujímá silné místo jako první volby pro studium druhého cizího jazyka. Překvapením tak může být plánovaná změna v jazykové politice České republiky, která by změnila studium druhého cizího jazyka na základních školách z povinného předmětu na předmět povinně volitelný. Tento záměr vyvolal bouřlivé reakce a naším cílem je k argumentům, které by k tomuto záměru přispívaly, předložit relevantní data. Své závěry předkládáme na výzkumu realizovaném ve čtyřech etapách v roce 2007, 2010, 2013 a 2022. Výzkum zjišťoval znalosti žáků v německém jazyce na základě didaktického jazykového testu. Pomocí dotazníkového šetření jsme zjišťovali také postoj žáků k jazyku. Na tomto základě prezentujeme závěry týkající se nejen aktuálních výsledků žáků v rámci výzkumného celku i jednotlivých etap výzkumu, ale také další faktory, které mohou tyto výsledky ovlivňovat. V práci se tak objevují data například o závislosti vztahu mezi výsledky žáků a oblibou jazyka a jejich postoji k němu. V práci zmiňujeme mimo jiné možný vliv vzdálenosti škol od hranice s německy mluvící zemí na výsledky či vnímání potřebnosti jazyka v očích žáků a jejich preferenci. Data jsou důležitá pro nezávislé ověření argumentů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, které ke svému záměru představilo. V závěru práce jsou také stanovena doporučení, která by před případnou změnou měly příslušné instituce realizovat.

Abstract

The position of the German language within the Czech educational system has been changing with time, today it takes a strong first place as a choice for the study of second foreign language. It can therefore come as a surprise that a change in the Czech Republic language policy has been planned that would change the study of a second foreign language from being compulsory to it being optional. This intention has caused a massive reaction and our goal is to put forth relevant data that could support the arguments for this intention. We draw our conclusions from research implemented in four stages of 2007, 2010, 2013 and 2022. These research stages focus on detecting the pupils' knowledge in the German language based on a didactic language test. This thesis presents the conclusions of individual stages of the research together with other factors that could influence the pupils' results. For example, we present data concerning the connection between the pupils' relationship to the language, their like for the language and their results. We also concentrate on other factors, such as the distance of the school from a German-speaking country or the pupils' perception of the importance of the language. Data is important to be able to independently verify the arguments the Czech Ministry of Education, Youth and Sports has presented for its' intention. In the conclusion of the thesis, recommendations on what changes should be made by respective institutions in order to successfully implement the intention are suggested.

Obsah

1 Úvod	9
1. 1 Cíle práce	10
1. 2 Struktura práce	11
1. 3 Vymezení důležitých pojmů	12
2 Jazyková politika České republiky v historickém kontextu a současnosti	16
2. 1 Postavení němčiny ve výuce do 90. let 20. století	16
2. 2 Postavení němčiny ve výuce od revoluce, vnik kurikulí	17
2. 2. 1 Současný stav výuky cizích jazyků v ČR v evropském kontextu	21
2. 3 Plánované změny ve výuce němčiny ve 20. letech 21. století	23
3 Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk od 90. let 20. století do současnosti	26
4 Výzkum mnohojazyčnosti žáků na 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií	29
4. 1 Výzkumný problém	29
4. 2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy	30
5 Design výzkumu	31
5. 1 Metody sběru dat	31
5. 1. 1 Dotazník	32
5. 1. 2 Didaktický jazykový test	33
5. 2 Výzkumný vzorek	34
5. 2. 1 Složení výzkumného vzorku v roce 2022	35
5. 2. 2 Složení výzkumného vzorku v roce 2013	39
5. 2. 3 Složení výzkumného vzorku v roce 2010	39
5. 2. 4 Složení výzkumného vzorku v roce 2007	39
5. 3 Průběh výzkumu	40
6 Výsledky výzkumu	41
7 Obsahové závěry práce	71
8 Diskuse	75
9 Doporučení v návaznosti na výzkum	78
10 Závěr	79

11 Summary	81
12 Discussion	83
13 Použitá literatura a zdroje	86
14 Seznam tabulek a grafů	90
15 Přílohy	93

1 Úvod

Postavení německého jazyka se v posledních 30 letech v českém vzdělávacím systému výrazně proměňovalo. Od dob vzniku samostatného Česka se jeho pozice spíše zhoršovala. Příčin mohlo být několik, patrně tou největší pak byla změna orientace výuky cizích jazyků na angličtinu, která němčinu upozadila. O výuku němčiny tak zájem setrvale klesal až do roku 2013, kdy začal být 2. jazyk vyučován nejpozději od 8. ročníku ZŠ povinně. Protože je němčina dodnes „číslem jedna“ při volbě 2. cizího jazyka, vidíme v tomto směru obrat k lepšímu.

Teoretická část práce popisuje vývoj postavení německého jazyka v čase a soustředí se také na srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie (EU). Pro vzájemné hodnocení řečových dovedností byl vytvořen Společný evropský referenční rámec. Jeho úrovně jsou v této části práce představeny a stručně popsány.

Praktická část práce pak v podobě výzkumu reaguje na nejnovější vývoj v jazykové politice ČR, který přichází s probíhající změnou vzdělávacího kurikula. Současné uvažování Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) totiž představuje návrh možného zrušení výuky 2. cizího jazyka na základních školách jako povinného. V případě zavedení této změny se dá očekávat opětovný pokles zájmu žáků o němčinu a jazyk jako takový. Záměr MŠMT je navíc v přímém rozporu s úmluvami o podpoře výuky cizích jazyků, ke kterým se Česká republika po vstupu do EU přidala. Evropské instituce totiž považují znalosti jazyka za jeden z prostředků evropské integrace a vzájemného porozumění, nejen jazykového, ale také kulturního. K záměru se pochopitelně vyjadřují nejen jazykoví odborníci, ale i další organizace, které vnímají možné negativní důsledky této změny. Jedním příkladem je Česko-německá obchodní a průmyslová komora, která považuje snížení nároků na nabídku cizích jazyků za špatný signál. „S ohledem na intenzivní česko-německé hospodářské vztahy zůstanou v budoucnosti nevyužité šance a příležitosti pro jednotlivce i podniky z obou zemí. Většina našich podniků dnes kromě technického know-how očekává i komunikační dovednosti a dobré znalosti cizích jazyků – především němčiny jako druhého cizího jazyka“ (ČNOPK 2022: online).

MŠMT publikovalo k plánované změně několik argumentů, jež by měly záměr podpořit. Mezi ně patří například možné prohlubování nerovností ve vzdělávání, nedostatek kvalifikovaných učitelů či to, že „žáci mohou mít problémy i se zvládnutím jednoho cizího

jazyka.“ (NPI 2022, s. 56: online). Podle některých odborníků, k tomuto argumentu chybí potřebná data, která by jej potvrdila. Rozhodli jsme se proto navázat na existující výzkumy, které se zabývají jazykovou vybaveností žáků v němčině na 2. stupni základních škol a na víceletých gymnáziích, abychom tato data předložili a argument MŠMT nezávisle ověřili.

Na základě výše zmíněného je tak hlavním cílem práce snaha předložit relevantní data o tom, na jaké úrovni jsou znalosti žáků nyní, zda splňují očekávané výstupy a úroveň stanovenou současným Rámcovým vzdělávacím programem a zda je tak argument MŠMT relevantní či nikoliv. Pro co největší objektivitu výzkumu sledujeme nejen aktuální stav úrovně jazykových znalostí žáků, ale také trend, kterým se výuka němčiny jako 2. cizího jazyka vyvíjí spolu s faktory, které jejich znalosti mohou ovlivňovat.

1. 1 Cíle práce

Na samotném začátku práce je k dispozici vysvětlení jednotlivých klíčových pojmů, se kterými se v této práci setkáváme. Kromě vymezení pojmu mnohojazyčnosti je zde vysvětlen systém Společného evropského referenčního rámce spolu s dalšími pojmy, které s tématem práce souvisí.

Cílem teoretické části práce je předložit informace o postavení němčiny ve výuce na území dnešní České republiky. Toto postavení prezentujeme v kontextu historickém, který čtenáři umožňuje lépe pochopit vývojové tendence ve vnímání německého jazyka na našem území. Důraz však klademe především na období porevoluční, které přineslo celou řadu reforem. Ty předkládáme v kontextu s evropskými dokumenty ovlivňujícími jazykovou politiku Česka v té době a posléze pak v době vstupu země do EU. Nezapomínáme ani na pozdější změny ve výuce cizích jazyků. Za neméně důležité považujeme informace o vývoji počtu žáků německého jazyka například v porovnání s angličtinou, která byla dlouhá léta ve výuce cizích jazyků upřednostňována. Tato statistická data umožňují čtenáři vytvořit si ucelenou představu o postavení němčiny v českém vzdělávacím systému.

V práci dále představujeme současné plány MŠMT, které by měly do výuky cizích jazyků výrazně zasáhnout. Poskytujeme teoretický základ pro výzkumnou část práce, která představuje výzkum aktuálních výsledků žáků ve znalostech v německém jazyce. Tyto výsledky pak srovnáváme s předchozími etapami výzkumu. Cílem práce je především

předložit data o výsledcích vzdělávání žáků z německého jazyka a jeho vývoji. Spolu s tímto cílem jsme si stanovili další, tedy poskytnout vhled do osobního přístupu žáka k jazyku. Zjišťujeme jeho motivaci, preference a názor na jazyk obecně, přičemž právě tyto faktory mohou hrát výraznou roli ve výsledcích žáků. Ke zmíněným cílům jsme si stanovili základní otázky, na které jsme se snažili nalézt odpovědi.

1. Jaká je aktuální úroveň žáků ve znalostech německého jazyka (2022)? Stagnuje, klesá, či roste úroveň těchto znalostí ve srovnání s předchozími lety (2007, 2010, 2013)?
2. Jak velký vliv má obliba a vztah žáků k jazyku na úspěšnost ve výuce němčiny? Které další faktory mají největší vliv na kladný či záporný vztah k němčině?
3. Je argument o tom, že někteří žáci nemusí zvládat 2. cizí jazyk na uspokojivé úrovni, relevantní? Jakého procenta žáků se toto tvrzení v realizovaném výzkumu týká?

Odpovědi na tyto otázky jsme získali na základě didaktického jazykového testu a dotazníkového šetření, které nám zároveň umožnilo lépe pochopit vztah žáků k německému jazyku.

1. 2 Struktura práce

Práce se skládá ze dvou částí. Teoretickou část věnujeme především jazykové politice České republiky v kontextu evropské jazykové politiky. Vzhledem k zaměření rigorózní práce, která se nesoustředí pouze na současnost, ale objevují se v ní také výsledky znalostí z let předchozích, představujeme jazykovou politiku nejen v současnosti, ale také v minulosti s přesahem do budoucna.

Kapitoly praktické části práce představují výsledky vzdělávání žáků v německém jazyce za posledních 16 let. Způsob provedení výzkumu a získání dat je taktéž v této části práce popsán. Výzkum byl proveden ve 4 etapách. Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo nutné na výzkum nahlížet jako celek, a proto jsou při interpretaci výsledků prezentovány informace spolu s předchozími výzkumnými etapami z let 2007, 2010 a 2013,

resp. 2022. Díky tomuto lze vnímat i vývojové tendence ve výsledcích žáků v německém jazyce.

Následují obsahové závěry práce, které ověřují pravdivost stanovených hypotéz. Shrnutí všech výsledků je obsaženo v diskusi. Na základě zjištěných informací ve výzkumu pak připojujeme na konec práce soubor doporučení, která navrhuje pro další postup při realizaci plánu MŠMT ve věci zrušení výuky 2. cizího jazyka na základních školách jako povinného předmětu.

1. 3 Vymezení důležitých pojmů

V oblasti jazykové vědy se v různých publikacích často setkáváme s nejednotnou terminologií. K této roztržitosti může docházet například při překladu těchto termínů z cizího jazyka, mnohdy také chybí shoda na znění v rámci odborné obce. Dovolujeme si tak na začátek práce zařadit seznam užitých pojmů, abychom předešli možným dezinterpretacím či nejasnostem ze strany čtenáře. V celé práci je pak zavedena jednotná terminologie, která čtenáři pomůže se lépe orientovat. Seznam pojmů je veden v abecedním pořadí.

Jazyk a mnohojazyčnost

U termínu *jazyk* se setkáváme s mnohými označeními, často jsou v odborné literatuře označeny zkratkou L a příslušnou číslicí.

- L1 je mateřský jazyk nebo jazyk, kterým se sám člověk identifikuje jako s mateřským (ovládá jej nejlépe), často se také označuje jako první jazyk
- L2 druhý jazyk, resp. první cizí jazyk
- L3 třetí jazyk, resp. druhý cizí jazyk

Protože se v naší práci zaměřujeme na výzkum znalostí žáků v jazyce, považujeme za důležité stručně představit problematiku vymezení pojmu *mnohojazyčnosti*. Mnohojazyčností se v posledních dekadách zabývá mnoho výzkumů a zájem o ni roste. Sama EU klade na výuku a znalost jazyků velký důraz. Na rozdíl od *monolingvismu* (jednojazyčnosti), *bilingvismu* (dvojjazyčnosti) je pojem *multilingvismu* (mnohojazyčnost)

pojímán různě.

Někteří lingvisté poukazují na problematiku pojetí mnohojazyčnosti z pohledu toho, zda se jedná o ovládnání zcela odlišných jazyků (např. angličtiny, španělštiny a češtiny) nebo zda se dá za mnohojazyčnost považovat schopnost hovořit v různých dialektech či variantách jazyka. Je tak evidentní, že pojem mnohojazyčnosti vychází z více teoretických přístupů a jeho vymezení se „zdá být závislé nejen na lingvistických, ale také na sociokulturních, politických, historických a jiných faktorech. (Janík 2017, s. 20). Problematika mnohojazyčnosti a jejího vymezení je komplexní, a přes veškeré snahy se dosud odborná literatura v jejím pojetí rozchází.¹

Protože se pojem mnohojazyčnosti začal objevovat v odborné literatuře čím dál častěji, byla v roce 2006 ustanovena pracovní skupina pro mnohojazyčnost, která měla za cíl sjednotit terminologii napříč evropskými státy.

Nejčastěji se státy přiklonily k variantě vycházející z latiny:²

Angličtina	=	multilingualism
Francouzština	=	multilinguisme
Španělština	=	multilingüismo
Italština	=	multilinguismo

Slovanské jazyky pak často přebraly variantu začínající na „více“:

Čeština	=	vícejazyčnost
Slovenština	=	viacjazyčnosť
Polština	=	wielojęzyczność

V němčině je pak mnohojazyčnost přeložena jako „Mehrsprachigkeit“.

¹ V souvislosti s mnohojazyčností vnímají někteří odborníci nuance k pojmu bilingvismu. Jak Janík (2017) odkazuje, považují například Bauch, Königs a Krumm (2004) tyto pojmy jako synonyma, naopak Gibson, Hufeisen a Personne (2008) jako oddělené pojmy. Bilingvismus chápou jako znalost 2 jazyků, mnohojazyčnost je pro ně znalost 3 a více jazyků.

² ANDRÁŠOVÁ 2012, s. 28

Přes nejrůznější přístupy k mnohojazyčnosti podporujeme v kontextu práce tuto definici mnohojazyčnosti. Mnohojazyčností se podle Evropské komise rozumí „*jak schopnost jednotlivce používat několik jazyků, tak i soužití různých jazykových společenství v jedné zeměpisné oblasti*“ (Komise... 2005, s. 3: online).

Motivace

„Motivace je pohnutka k jednání, nejčastěji chápána jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu. Projevuje se napětím, neklidem, nečinností, činností k porušení rovnováhy. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti. Za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost, bolest apod.“³

Rámcový vzdělávací program (RVP)

Dokument, podle kterého vytvářejí školy vlastní školní vzdělávací plány, jež jsou pro ně závazné a podle kterých vyučují. Existuje několik variant rámcových vzdělávacích programů podle vzdělávacího stupně a typu, např. pro základní školy se zkratkou RVP ZV.

Řečové dovednosti

Rozumí se jimi čtyři základní dovednosti – čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, mluvení, psaní.

Společný evropský referenční rámec (SEERR)

Společný evropský referenční rámec (SEERR) umožňuje srovnávat jazykové znalosti v rámci členských států v nejrůznějších šetřeních a výzkumech (Council of Europe 2023: online). Zároveň slouží také jako základ pro vypracovávání národních kurikul a sylabů, potažmo vývoj učebnic. Žáci se podle SEERR učí znalostem ve 4 řečových dovednostech. Porozumění se očekává v **poslechu a čtení**, dále se pak jedná o **mluvení** a **písemný projev**. V rámci hodnotícího systému byly vytvořeny 3 úrovně A–B–C. Tyto úrovně se vzájemně odlišují podle pokročilosti osvojených znalostí v jazyce. Každá z úrovní je zároveň

³ Definice dle Pavla HARTLA 1993, s. 110.

rozdělena na 2 podružné, označené číslem 1 nebo 2. Celkově tak základní systém tvoří 6 úrovní, kterých mohou žáci v rámci učení se jazyku dosáhnout.⁴ Nutno podotknout, že v různých pojetích tohoto systému se můžeme setkávat s dalším, podrobnějším větvením jednotlivých úrovní např. A 1. 1, A 1. 2 atd. Pro účely rigorózní práce představujeme pouze jazykovou úroveň A1.⁵

Jedná se o začátečnickou úroveň, která je charakterizována jako ta, při které žák „rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci“ (MŠMT 2021, s. 24: online). Z vlastní zkušenosti učitele na základní škole mohou konstatovat, že k osvojení si znalostí jazyka na této úrovni dochází u většiny žáků poměrně rychle. V České republice je tato úroveň požadována u žáků učících se L3 na konci základní školy.

⁴ V roce 2020 byla publikována aktualizace SERR, kde došlo k některým změnám. Byla například stanovena tzv. úroveň PRE A1 nebo také A0. Jedná se o úplného začátečníka, s jazykem se dostává do kontaktu poprvé, velmi důležitá je názornost podpořena dalšími vjemy. Dále se již nepracuje s pojmem „native speakers „(rodilí mluvčí), tento pojem byl nahrazen pojmem „target language“ (cílový jazyk). Obsahových změn doznala především jazyková úroveň C2, kde byly některé výroky upraveny tak, aby jasněji odrážely kompetence uživatelů C2 (Europe 2020, s. 24).

⁵ Podrobné informace k jazykovým úrovním včetně očekávaných znalostí je k dispozici v příloze této práce (Příloha 2).

2 Jazyková politika České republiky v historickém kontextu a současnosti

Jako stěžejní v této kapitole vnímáme předložení informací o klíčových dokumentech, které položily základy pro výuku cizích jazyků v České republice především po revoluci, a na kterých tak staví i dnešní jazyková politika. Považujeme však za důležité ve stručnosti zmínit také vzájemný vztah obou jazyků v období před vznikem těchto dokumentů. I to je totiž pro pochopení následného vývoje postavení němčiny důležité. První část kapitoly se tak zabývá kontextem doby předrevoluční, na niž navazuje představení zásadních milníků ve vývoji jazykové politiky v České republice, která ovlivňuje postavení německého jazyka v rámci tohoto systému dodnes.

2. 1 Postavení němčiny ve výuce do 90. let 20. století⁶

Historicky jsou na sebe Česká republika spolu s Německem a Rakouskem úzce navázané. Dnes jsou především významnými partnery v oblasti ekonomiky, kde se ukazuje schopnost dorozumět se v cizím jazyce jako jedna z důležitých schopností a benefitů.

K prvnímu jazykovému kontaktu, a tedy výskytu němčiny na našem území, dochází v období 9. století, a to převážně v psané podobě. Tomuto vděčíme hlavně církvi a probíhající christianizaci „*kdy do Čech přicházeli mniši jako misionáři, zejména z bavorského a rakouského sousedství*“ (UVČR 2017, s. 12: online). Církev však není jediná, která se na rozvoji němčiny v Čechách podepisuje. Praha má totiž s Německem, resp. Rakouskem důležité obchodní spojení, například Zlatou stezku do Pasova, Lince či po Labi. Tyto trasy tak umožňují styk obou jazyků i obchodníků. Díky vzniku nejrůznějších nářečí se ve 13. století začínají oba jazyky silně ovlivňovat (UVČR 2017, s. 13: online).

Přes úpadek jazyka v době husitství se němčina později stává úředním jazykem. Svou pozici si drží až do rozpadu Rakouska – Uherska. Struktura obyvatelstva na našem území byla německým osídlením ovlivněna až do 1. poloviny 20. století a České země se tak staly dvojjazyčným územím, ve kterém se museli obyvatelé vzájemně domluvit. Nebylo však pravidlem, „*aby obě strany více či méně dokonale ovládaly oba jazyky; ne každý měl*

⁶ Kapitola se z části opírá o text autora rigorózní práce (Vít 2020).

potřebu domluvit se s druhou stranou“ (UVČR 2017, s. 17: online). Žáci nicméně navštěvovali také německé školy.

Lidé narození před válkou často považovali němčinu za svůj mateřský jazyk, což se radikálně změnilo po vzniku Československa v roce 1918, kdy se čeština stává úředním jazykem. Německá menšina přitom v té době tvoří skoro 24 % obyvatel. „Pod záminkou utiskování německé menšiny v ČSR rozpoutali fašisté od konce roku 1937 ostrou protičeskoslovenskou kampaň“ (BOK 1994, s. 126), která vyvrcholila odtržením Sudet a vyhlášením Protektorátu.

To vše, spolu se zavřením škol v roce 1939 Němci, přeneslo velmi negativní nálady i na Němce žijící na českém území. Tyto negativní postoje často přerůstaly až v nenávist. Upřednostnění němčiny ve státní správě a ve školách jen „přiložilo pod kotel“. Poválečný odsun Němců z českého území pak přinesl konec „bojů“ o jazyk. Němčina se pro většinu mladých občanů stala po válce cizím jazykem a se změnou politické situace po roce 1945 se do absolutního popředí dostala výuka ruštiny. Němčina se dokonce přestala vyučovat úplně, protože komunistická vláda německé školství neobnovila (UVČR 2017, s. 36-61: online). Žáci se tak němčinu učili hlavně od rodičů, kteří ji stále ovládali. Reformou v této době neprocházela pouze výuka cizích jazyků, ale celého školství, ve kterém se stále více projevovala ideologie socialismu. Až Školský zákon z roku 1948 zajistil návrat výuky němčiny jako L3. Dovoleno bylo studovat také francouzštinu a angličtinu. Bez větších úprav pak zůstala výuka němčiny jako 2. jazyka do Sametové revoluce a změny politického režimu v Česku. (Vindušková 2020, s. 5).

2. 2 Postavení němčiny ve výuce od revoluce, vznik kurikulí

Hned po roce 1991 si nechalo MŠMT vypracovat dokumenty⁷, kterými by se nastavil nový směr vzdělávání po revoluci. Byla ustanovena i tzv. skupina NEMES⁸, ve které se odborníci shodli na nutnosti reformy, které by kladly důraz mimo jiné na principy humanizace a demokratizace. Postupně tak došlo k personálním změnám a úpravám obsahu některých předmětů, například občanské výchovy, zeměpisu nebo právě cizích jazyků. Celý

⁷ Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě, navázal na něj projekt Svoboda ve vzdělávání a Česká škola a Program transformace vzdělávací soustavy (Donát 2016, s. 9).

⁸ Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství

vzdělávací systém se snažil přeorientovat od politické kontroly k liberalizaci, od předimenzovaných osnov a řízení vzdělávání státem k posílení role a autonomii učitele ve vzdělávacím procesu či novému pojetí postavení žáka ve výuce.

Zkraje 90. let dochází k některým obecným strukturálním reformám. Novelou školského zákona z roku 1990⁹ se zkracuje školní docházka z 10 na 9 let, mimo jiné dochází také k začlenění ZUŠ do školského systému. V roce 1994 je vytvořen *Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR – Kvalita a odpovědnost*, na jehož základě proběhla další novela školského zákona o rok později.¹⁰ Ta přinesla změny především v zavedení vyšších odborných škol a novém členění základních škol tak, jak jej známe dnes¹¹ (Tupý 2014, s. 35). Toho roku proběhly pokusy začlenit některé body týkající se vzdělávání do Ústavy, návrh byl však nakonec zamítnut.¹²

Z pohledu výuky cizích jazyků probíhají v tomto období změny především v „potlačení“ ruštiny jako hlavního a mnohdy jediného vyučovaného cizího jazyka, dochází také k rozšíření nabídky cizích jazyků a jejich zařazení do výuky již na 1. stupni nejprve od 5. ročníku, posléze 4. ročníku.¹³

V návaznosti na postupné reformy byly vytvořeny 3 základní vzdělávací programy¹⁴, podle kterých mohly jednotlivé školy učit. *Vzdělávací program Základní škola*, podle kterého se vyučovalo od roku 1996 a jímž se v té době řídilo až 90 % českých škol, stanovil konkrétní a jednotné požadavky a cíle výuky cizího jazyka na základních školách (Eurydice 2008, s. 363: online). Cizí jazyk byl od této doby povinně zařazen nejprve od 4. ročníku, od roku 2006 od 3. ročníku ZŠ. Časová dotace tohoto předmětu byla na 1. stupni 9 hodin, na 2. stupni pak 12 hodin. To znamená při rovnoměrném rozložení 3 hodiny týdně v každém ročníku.

Vzdělávací program zaručoval možnost zavedení volitelného předmětu „Další (druhý) cizí jazyk“, který měl být vyučován nejpozději od 7. ročníku, škola přitom mohla nabídnout

⁹ Č. 171/1990 Sb.

¹⁰ Č. 138/1995 Sb., zdroj: MŠMT 2009, s. 5

¹¹ 1. stupeň (1.-5. ročník), 2. stupeň (6.-9. ročník)

¹² Jednalo se například o: svobodné poskytování vzdělávání; právo vybrat si nejvhodnější vzdělávání a školu; rovnoprávnost vzdělávacích organizací v rámci státu; přístup k informacím z oblasti školství; státní pomoc občanům při vzdělávání, ... (Tupý 2014, s. 34).

¹³ Se zavedením výuky cizího jazyka na 1. stupni souvisí podle Novotná (2007, s. 13) tehdejší problém nedostatku kvalifikovaných učitelů cizích jazyků, kdy bylo nejrychlejším řešením přeučování ruštinářů.

¹⁴ Jednalo se o program Obecná škola, Národní škola a Základní škola.

v podstatě jakýkoliv jiný jazyk, který nenabídla jako L2. Často se tak jednalo právě o jazyk německý. Výuka cizího jazyka na ZŠ byla toho času rozdělena do 3 etap. Na konci 1. stupně (první etapa) by se měl žák jednoduše slovně vyjadřovat či porozumět krátkému sdělení. Na konci 2. stupně (druhá a třetí etapa) pak pohotově vyjadřovat v každodenních situacích, či znát nejdůležitější informace o dané zemi.¹⁵

Na počátku nového tisíciletí v roce 2001 byl v České republice vytvořen *Národní program rozvoje vzdělávání*, též *Bílá kniha*, který vymezoval systém vzdělávacích programů především *Rámcový vzdělávací program (RVP)* a na něj navazující *Školní vzdělávací program (ŠVP)*. Před samotnou tvorbou RVP existovaly snahy přiblížit celý proces veřejnosti a umožnit ji na něm participovat. Do otevřené diskuse *Výzva pro deset milionů* se tak zapojila veřejnost pedagogů a organizací zabývajících se vzděláváním (Tupý 2014, s. 55). Od začátku nového milénia se pak začalo s tvorbou *Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*, které stanovily tendence a cíle v dalším vývoji ve vzdělávání.

K transformačním procesům ve výuce cizích jazyků přispíval i vstup České republiky do EU 1. května 2004. Již v roce 1954 vyzývá Rada Evropy signatářské státy k podpoře jazykové rozmanitosti a studiu jazyků (Council of Europe 2023: online). Jedním ze základních cílů EU je sjednocení Evropy jako celku, přičemž právě schopnost dorozumět se více jazyky tomuto cíli výrazně pomáhá, a pro jednotlivé země by tak měla být podpora výuky cizích jazyků prioritou. Navíc je znalost cizího jazyka „považována za jednu ze základních dovedností, kterou si musí každý občan EU osvojit, chce-li rozšířit své studijní a pracovní možnosti“ (Evropský parlament 2019: online). Jazyk totiž nemá pouze kulturní význam, ale přesahuje i do dalších sfér života Evropana.

K dosažení tohoto cíle EU, tedy podporovat studium jazyků a schopnost jejich užívání v praktickém životě, by mělo být využíváno nejrůznějších nástrojů. Jde například o užívání inovativních metod, vzdělávání učitelů nebo možnost vzdělávat se v zahraničí. Právě tuto možnost vidím, z vlastní zkušenosti, jako velmi přínosnou a ideální. Absolvování takového programu není obohacující pouze po jazykové stránce, ale i té životní. Dochází k poznání

¹⁵ Podrobný rozpis učiva ve Vzdělávacím programu Základní škola pro německý jazyk je k nalezení v příloze práce (Příloha 1).

kultury, zvyků a tradic či rozšíření a navázání nových kontaktů. EU na význam mnohojazyčnosti upozorňuje dlouhodobě¹⁶.

České RVP v roce 2004 tak stanovuje ve výuce cizích jazyků nové podmínky, např. má být žákům na základních školách přednostně nabízena výuka angličtiny. V roce 2005 vzniká *Národní plán výuky cizích jazyků*, který zároveň požaduje navýšení počtu hodin cizích jazyků. Je v něm také zmíněno, že by měla při výuce L3 existovat dostatečně široká nabídka vyučovaných cizích jazyků, s důrazem na jazyky států sousedních, tedy na němčinu, slovenštinu, popřípadě polštinu.¹⁷

Implementaci vzdělávacích plánů do výuky sledovala v té době Česká školní inspekce (ČŠI), která mezi lety 2005 až 2008 provedla šetření zaměřující se na to, jak školy realizují rozšířenou výuku cizích jazyků.¹⁸ Je v něm uvedeno, že ještě v roce 2008 byl na zhruba 42 % škol vyučován pouze 1 cizí jazyk. Podle inspekce v tomto období zároveň dochází k poklesu zájmu o německý jazyk.¹⁹ Bylo tak doporučeno zavést i v tomto určitá opatření (CSICR 2008, s. 11: online).

Jedním z možných opatření mohlo být zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků v ČR na základní škole úpravou RVP v roce 2013. Změna ukládala zařazení do výuky L3 nejpozději od 8. ročníku s minimální časovou dotací 6 hodin. V rámci RVP byl pak cizí jazyk zakotven v nově vzniklé vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. Podle důvodové zprávy MŠMT tato změna nastala také proto, že „ve všech zemích bývalého východního bloku je další cizí jazyk do kurikula zařazen v průměru od 7. ročníku jako *POVINNÝ*. Pokud byl v některé z těchto zemí v posledních letech měněn status druhého cizího jazyka, tak vždy z *volitelného* na *povinný*“ (NUV 2013, s. 2: online). Zavedení opatření mělo přirozeně za následek zvýšení počtu zájemců o cizí jazyk, včetně němčiny.

¹⁶ Např. Výzva premiérů a prezidentů členských států na zasedání Evropské rady v Barceloně 2002.

¹⁷ Podporovány mají být také další způsoby učení se cizího jazyka, jako jsou mobility studentů a učitelů podporující rozšíření jazykových kompetencí. Plán se však nezabývá pouze návrhy, soustředí se také na případné problémy, které by při naplňování jazykové politiky mohly vzniknout. Jedním takovým je například nedostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků a s tím související finanční prostředky na jejich podporu (Syka 2005).

¹⁸ ČŠI v tomto šetření řešila také problémy s kvalifikovaností učitelů na počátku 21. století. Podle ní byl „podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku cizích jazyků u angličtiny jen 29 % a u němčiny 45 % a například angličtinu vyučovalo i 20 % pedagogů bez vysokoškolského vzdělání. Podíl rodilých mluvčích na realizované výuce cizích jazyků ve školách byl nepatrný“ (CSICR 2008, s. 11: online). Pro zlepšení této situace bylo tak nezbytné zaměřit se na dozdělování učitelů jazyků. Nedostatečná kvalifikovanost se ukazuje jako dlouhodobý problém tehdejší doby.

¹⁹ Toto potvrzuje také graf č. 1 Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk (s. 26).

Takzvaná *Bílá kniha*, jako základní dokument pro tvorbu RVP zkráje nového tisíciletí, byla postupně nahrazena novou *Strategií vzdělávací politiky do roku 2020*, na jejímž základě došlo k dalším dílčím revizím vzdělávacího obsahu, mimo jiné k zavedení inkluzivního vzdělávání.²⁰ Poslední zásadní změnu ve výuce cizích jazyků pak přinesla ta v roce 2021, která ruší podmínku upřednostňovat angličtinu jako L2.

2. 2. 1 Současný stav výuky cizích jazyků v ČR v evropském kontextu

I přesto, že v průběhu takřka 20 let doznalo RVP jen dílčích obsahových změn, existuje a vyučuje se podle něj dodnes (2023). Poslední platná verze RVP ZV (2021) pojímá výuku cizích jazyků, jako jednu ze znalostí, která „*poskytuje živý jazykový základ a předpoklad pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa [...] pomáhá snižovat jazykové bariéry [...] umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice (EDU 2021, str. 16-17: online)* Žáci učící se cizí jazyk by jej tak měli ovládat na určité úrovni.

Podle SERR, který jednotlivé úrovně klasifikuje a blíže popisuje, je úroveň na českých základních školách v L2 stanovena na A2, L3 by si pak žáci měli osvojit na úrovni A1, tedy základní úrovni. Evropská komise (EK) se ve svých zprávách, které k výuce cizích jazyků na školách v Evropě publikuje, zabývá nejrůznějšími ukazateli. Mimo jiné právě tím, jaké jsou požadavky jednotlivých zemí na úroveň osvojení jazyka v různých stupních vzdělávání. Můžeme tak srovnat postavení výuky cizích jazyků v Česku s ostatními zeměmi. Z dat vyplývá, že úroveň A2 u L2 požaduje kromě Česka řada dalších států, jako sousední Slovensko, Rakousko či Itálie a Švýcarsko. Naopak Německo, Francie či Norsko vyžadují již na konci základní školy znalosti na úrovni B1 (EK 2023, s. 14).

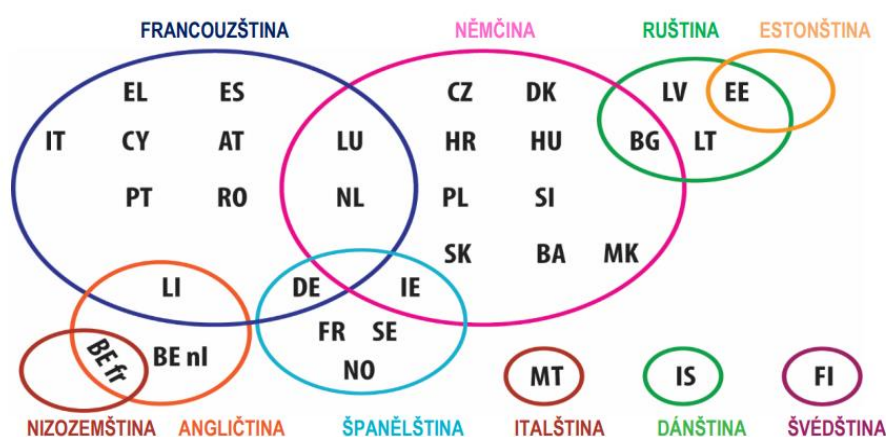
U L3 má Česko, na rozdíl od mnoha jiných zemí, požadavky nižší. Stejnou úroveň požadují, stejně jako v předchozím případě, Slovensko, Rakousko, Itálie nebo také Řecko. Pobaltské státy, Francie, Švýcarsko, Dánsko či některé balkánské státy však očekávají znalosti na úrovni A2. Island je pro zajímavost jedinou zemí EU, která vyžaduje i znalost L3 na úrovni B1 (EK 2023, s. 14).

²⁰ I toto předkládají jako argument zastánci zrušení výuky L3 jako povinného předmětu na 2. stupni ZŠ.

Kromě samotného hodnocení úrovně osvojení jazyka sleduje dokument EK²¹ to, kdy školy v jednotlivých zemích cizí jazyk do svých kurikulů zařazují. Evropská výzkumná agentura pro vzdělávání a kulturu srovnala jednotlivé vzdělávací systémy EU a došla k závěru, že za posledních 20 let se ve většině zemí změnila délka, po kterou se žáci cizí jazyk učí. Je patrné, že země tak reagovaly na výzvu ze zasedání Evropské rady v Barceloně v roce 2002. Podle EK (2023) se stává pro většinu žáků cizí jazyk povinným předmětem na 1. stupni.²² V ČR je to nejpozději od 3. ročníku, stejně tak je tomu např. v Německu či na Slovensku. Naopak v Polsku či části Belgie se začínají povinně učit cizí jazyk děti od 3. roku věku (EK 2023, s. 9). S výjimkou Lucemburska se L3 začínají žáci ve všech zemích EU povinně učit se vstupem na nižší sekundární stupeň. U většího počtu zemí je to však dříve než u nás. Například v Itálii mají žáci povinný L3 již od 11 let, naopak zmiňované Německo nemá povinnost L3 na základních školách vůbec, Slovinci se mu povinně učí až od 15 let. (EK 2023, s. 9,10).

Obrázek 1 ukazuje, jaký L3 si žáci volí v jednotlivých zemích EU nejčastěji. Je patrné, že „velké jazyky“ jako francouzština či němčina dominují nad těmi „malými“. Němčina je vůbec nejčastěji voleným 2. cizím jazykem. Počítáno s překryvy se jedná o 12 zemí EU, převážně střední a východní Evropy. Volí si ji zhruba 20 % všech žáků základních škol v Evropě. Druhou volbou zůstává francouzština, následuje španělština a ruština.

Obrázek 1: Nejčastější volba L3 podle zemí EU



Zdroj: Eurydice, na základě údajů Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (k 15. prosinci 2022).

Zdroj: EK 2023, s. 11

²¹ Klíčové údaje o výuce jazyku ve školách v Evropě

²² Primární stupeň vzdělávání (podle ISCED).

Od doby, kdy se v Česku zavedla povinnost L3, vzrostl podle tohoto dokumentu počet žáků, kteří se jím učí o 15 %, podobně tomu bylo jen ve Francii a Belgii. Naopak na Slovensku je tento trend klesající. Za poklesem může stát zrušení podmínky studia L3 na ZŠ, ke kterému se na Slovensku nedávno přistoupilo. O tomto kroku nyní uvažuje také Česká republika, slovenský příklad pak může být použit jako argument při projednávání záměru MŠMT.

2. 3 Plánované změny ve výuce němčiny ve 20. letech 21. století

Nejnovější Strategie vzdělávací politiky ČR, zkráceně *Strategie 2030+*, si klade dva základní cíle směřující jednak ke snížení nerovnosti ve vzdělávání, ale také ke změně vzdělávacího obsahu. Ten se má více zaměřovat na kompetence potřebné pro aktivní profesní i osobní život člověka. Na tuto potřebu tak reaguje stát revizí současného vzdělávacího programu, na níž v současné době pracují odborníci z řad učitelů, vysokoškolských učitelů, zástupců organizací atd. Celý proces má na starost Národní pedagogický institut (NPI).

Z pohledu výuky cizích jazyků se Strategie 2030+ jimi prakticky nezabývá. Z dokumentu, který určuje vzdělávací tendence na následující roky, není absolutně zřejmé postavení cizího jazyka v českém vzdělávání, na což poukazují někteří pedagogové, včetně odborníků zapojených do probíhající revize RVP. Ti ve své Koncepti revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kam výuka cizích jazyků v rámci revize spadá, uvádějí, že tímto nejednoznačným pojetím „dává stát/škola žákovi najevo, že DCJ je/jsou nadstavbou, zájmovou činností vedle ostatních povinných předmětů“ (NPI 2023, s. 8: online).

O cizích jazycích se významně nezmiňuje ani tzv. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2023-2027*, který je v době zpracování rigorózní práce nejaktuálnějším. Dokument se zmiňuje pouze o přínosu mezinárodní spolupráce a účasti na Erasmu+, z níž plyne „zlepšení znalosti cizích jazyků včetně posílení odborné terminologie“ (EDU 2023, s. 17: online). Podle odborníků je však vymezení postavení cizího jazyka esenciální pro budoucí směřování jazykové politiky Česka a je zřejmé, že absencí strategického dokumentu pro jazykové vzdělávání v České republice, který by tento směr určoval, samotná vzdělávací oblast trpí.

Blíže se jazykům věnuje až dokument Hlavní směry²³ revize RVP, který představuje zásadní změny ve vzdělávání a dosavadní jazykové politice. Na těchto změnách pracuje i NPI v rámci revize. Expertní panel v tomto dokumentu „navrhuje zachovat povinnost škol nabízet žákům *Další cizí jazyk*, ovšem za podmínky, že tento vzdělávací obor bude pro žáky volitelný (tedy budou si místo něj moci zvolit i jiný vzdělávací obsah).“ (NPI 2022, s. 70: online). Tato informace vyvolala bouřlivé reakce nejen mezi odborníky, ale také širokou veřejností. Zpráva rezonovala i v médiích, která mohla celou situaci pro laickou veřejnost mírně zneupřehledňovat. Mnozí lidé se totiž domnívali, že se má jednat o úplné zrušení výuky L3 na základní škole.

I přesto, že se má jednat pouze o „zdobrovolnění“, odborníci a didaktici tento plánovaný krok kritizují a protestují proti němu. V otevřených dopisech²⁴ adresovaných premiéru Fialovi, někdejšímu ministru školství Gazdíkovi, či jeho nástupci Balašovi se ptali především na to, „jaká konkrétní data sloužila jako podnět pro formulaci záměru Expertního panelu převést povinnou výuku DCJ mezi předměty tzv. povinně volitelné?“²⁵ Reakci obdrželi od ministra Balaše, avšak než se mu podařilo ve věci rozhodnout, z funkce ministra odstoupil. Od nynějšího ministra Beka zatím žádné vyjádření v této otázce nepřišlo. Dosud tak není jasné, na základě čeho ministerstvo o plánech rozhoduje.

MŠMT se podle doc. PaedDr. Andrášové, Ph.D.²⁶ opírá o subjektivní názory jednotlivců, přičemž si nenechalo zpracovat žádné odborné stanovisko. Z hlediska výuky cizích jazyků by to byl velký krok zpět. Dalším problémem podle ní je, že sami představitelé MŠMT a revizí mají mylné představy o cílech výuky cizího jazyka. „*Druhý cizí jazyk na úrovni A1 a jeho výuka by měla v jednotlivých jazycích reflektovat nejen komunikační a (inter)kulturní potřeby žáků, ale i je naučit, jak dále rozvíjet své jazykové vzdělávání po ukončení školní docházky, motivovat je k dalšímu učení, vytvořit kladný vztah k CJ, pomoci jim chápat dějinné souvislosti i kulturu jiných zemí*“ (Andrášová, 28. 11. 2022: rozhovor).

Expertní panel zmiňuje, jako jeden ze základních argumentů pro zavedení L3 jako povinně volitelného předmětu, zkušenosti s výukou jazyků v minulosti. Podle něj mohou mít někteří žáci s osvojováním znalostí a dovedností v L2, natož v L3 potíže. To tak může vést

²³ Dokument, který udává koncepční rámec a slouží jako podklad pro tvorbu nového RVP.

²⁴ Dopisy poskytla doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

²⁵ Otevřený dopis ministru školství Balašovi k návrhu zrušení povinného dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání ze dne 14. dubna 2023.

²⁶ Rozhovor proběhl 28. 11. 2022.

k dalším nerovnostem, které se nová koncepce snaží odstranit. Odborníci pracující na revizi ale tento argument vyvracejí. Jsou „přesvědčeni o tom, že například i povinná výuka dvou cizích jazyků, s vyloučením žáků, kterým pedagogicko-psychologické (či školní) poradny výuku CJ/DCJ nedoporučí, povede ke snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožní žákům maximální rozvoj jejich potenciálu (NPI 2023, s. 8: online). Výzkumem této práce chceme, na základě získaných dat, relevantnost tohoto argumentu nestranně ověřit.

Dalším argumentem Expertního panelu pro zrušení povinnosti je také nedostatek kvalitních/ kvalifikovaných pedagogů, či špatná návaznost na cizí jazyk v dalších stupních vzdělávání. I tyto argumenty však zástupci za nezávislou odbornou skupinu pro výuku cizích jazyků vyvrací.²⁷ O těchto problémech se hovoří zhruba 20 let. Patrně tak zatím žádná výrazná změna k lepšímu nenastala.²⁸

Členové tvůrčího týmu Revize nakonec poukazují na to, že v případě úvah o rušení povinné výuky dalšího (druhého) cizího jazyka na 2. stupni základních škol „by šla Česká republika proti všeobecnému trendu členských států EU a byla by v rozporu se sice právně nezávaznými, ale prestižními dokumenty institucí EU a Rady Evropy“ (NPI 2023, s. 8: online).

Přitom podporu jazyka zmiňují všechny evropské dokumenty. Výjimkou není ani jeden z těch nejaktuálnějších dokumentů, totiž *Doporučení Výboru ministrů členským státům o významu vícejazyčného a interkulturního vzdělávání pro demokratickou kulturu* z roku 2022. Ten doporučuje pokračovat v implementaci některých kroků k zajištění rozvoje vícejazyčnosti v Evropě. Kromě podpory univerzit či učitelů by měl stát “povzbuzovat vedení škol k provádění celoškolských politik a postupů, které vítají a zhodnocují jazykovou a kulturní rozmanitost, podporují studium jazyků a rozvoj vícejazyčných repertoárů, podporují mezikulturní učení a připravují žáky a studenty na účast v demokratické kultuře“ (EDU 2022, s. 46: online). Úvahy o zrušení L3 jako povinného tak pochopitelně nejsou odborníky vnímány jako krok tímto směrem.

²⁷ Reakce na Hlavní směry z 1. 2. 2023 (doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D., PhDr. Olga Nádvorníková, Ph.D., PhDr. Kateřina Suková Vychopňová, Ph.D., Mgr. Eva Tučková)

²⁸ V práci se argumentem kvalifikovanosti učitelů nezabýváme.

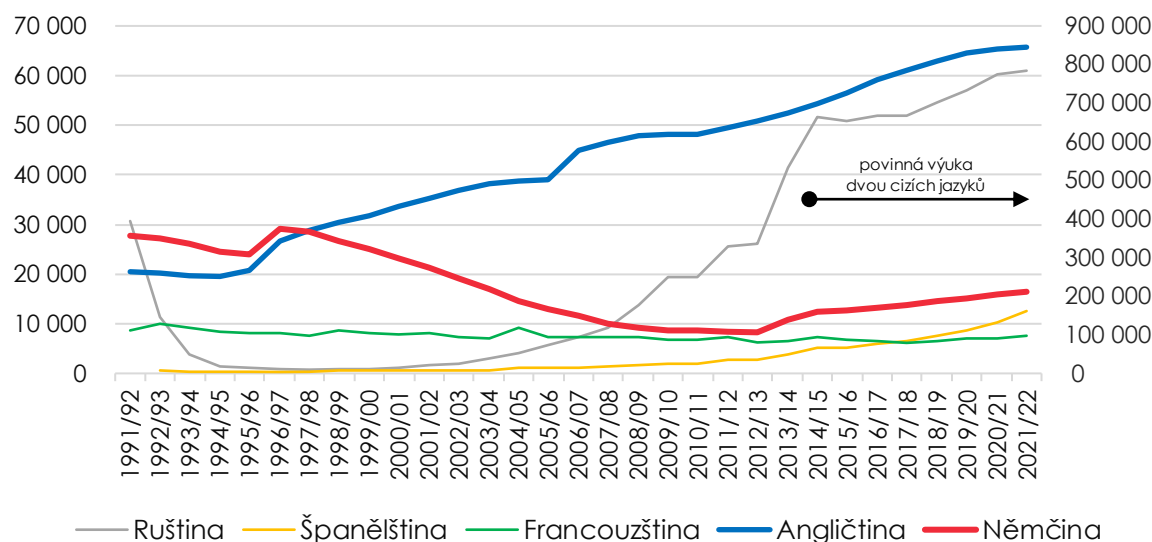
3 Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk od 90. let 20. století do současnosti

Tato kapitola se pro kontext věnuje vývoji počtu žáků učících se cizí jazyky na základních školách v ČR. Údaje nám pomohou utvořit si představu o tomto vývoji, lze z nich také pozorovat legislativní změny v průběhu let v rámci vzdělávání v cizích jazycích, které měly na počty žáků učících se německy vliv.

V grafu 1 jsou uvedeny nejžádanější cizí jazyky, které jsou žákům nabízeny ke studiu. Kromě těchto se na školách nabízí často také italština, ta však byla pro velmi nízké počty žáků z grafu vyjmuta. V grafu jsou zvýrazněny 2 jazyky tučnou čarou, angličtina (modře) a němčina (červeně). Pro tyto jazyky je platná pravá vertikální osa udávající počet žáků studujících tento jazyk v tisících. Zbylé jazyky jsou v grafu potlačeny, platí pro ně zároveň levá vertikální osa s nižšími hodnotami, v tisících.

Graf 1: Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk

Zdroj: analýza dat CSU 2022b, NOVOTNÁ 2007, s. 31, 32, KOSOBUK 2013, s. 13



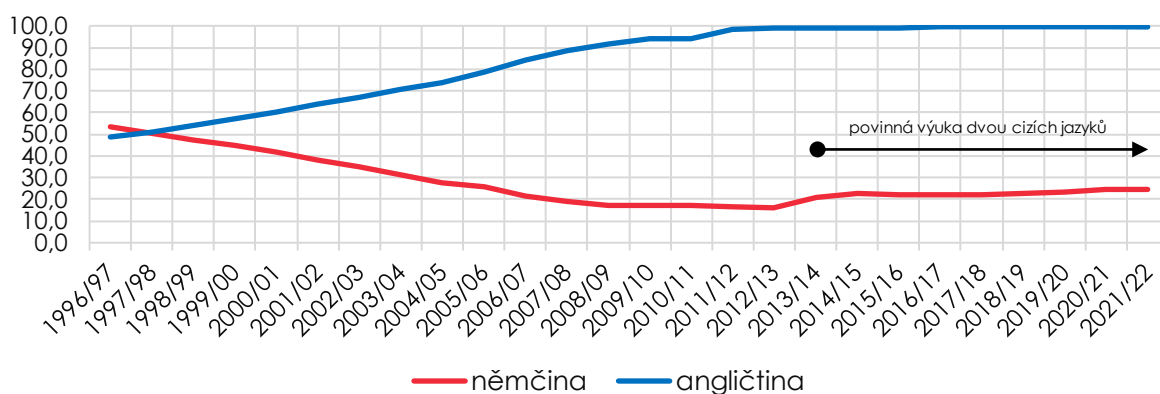
Již bylo zmíněno, že „výuka ruského jazyka byla v 90. letech značně na ústupu“ (NÚV 2018, s. 7: online). K tomuto ústupu přispěla především změna politického systému v Československu, resp. České republice, do té doby výuka ruštiny dominovala. Mezi lety 1991 a 1993 tak klesl počet žáků učících se rusky z 30 000 na zhruba 1 000. Nové tendence ve vzdělávání v cizích jazycích přiměly učitele ruštiny přeorientovat se na jiný cizí jazyk.

Vidíme, že postavení německého jazyka se začalo zhoršovat především po roce 1996. Do té doby měla němčina dominantní postavení. Učilo se ji až na 370 000 žáků. Spolu se vzrůstajícím zájmem o angličtinu dochází ve společnosti k postupnému přeorientování se učitelů, a tedy rozšíření nabídky angličtiny na základních školách. Postupně se tak angličtina dostává do popředí. Žáci, kteří si dříve jako cizí jazyk volili němčinu, nyní volí angličtinu, což se odráží na poměru počtu žáků.

Při hodnocení vývoje počtu žáků je nutné hledět nejen na celkové počty žáků studujících daný jazyk, ale také sledovat procentuální vyjádření vůči celkovému počtu žáků v daném školním roce. Pouze tak můžeme při hodnocení sledovat neméně podstatnou demografickou křivku, která se v průběhu let mění. Právě graf 2 ukazuje procento žáků studujících němčinu, či angličtinu vůči celkovému počtu žáků. Je z něj patrné, že se pomyslné nůžky mezi oběma jazyky rozevírají. Od roku 1996 si tak němčinu až do roku 2014 volí každý školní rok v průměru o 20 000 žáků méně než ten předchozí. Naopak angličtina zaznamenává podobné přírůstky. V procentuálním vyjádření vůči všem žákům se němčina dostává z 53 % (1996) na 16 % (2013). Anglický jazyk zažívá stoupající tendenci v celém sledovaném období, ze 48 % (1996) se od roku 2013 drží na 99 %.

Graf 2: Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk vůči celkovému počtu žáků v %

Zdroj: vlastní analýza dat



Němčina po svém propadu od 2. poloviny 90. let zažívá renesanci až po zavedení L3 jako povinného předmětu právě v roce 2013. Počet žáků, kteří němčinu studovali (ať už jako L2 či L3), stoupl od tohoto roku k dnešnímu dni o více jak 100 000 na zhruba 211 000. Zdaleka se však tento počet neblíží hodnotám ze začátku 90. let, a to ani v procentuálním srovnání.

V roce 2013 však začal přirozeně stoupat zájem také o další jazyky, s výjimkou francouzštiny. U té nevidíme razantní výkyvy v počtu studujících za celé sledované období. Obzvlášť v posledních letech lze pozorovat výraznější zájem o španělštinu, jejíž obliba stoupá kontinuálně. Po roce 2013 se do předmětu zájmu dostává také ruština, u které ze zmíněných důvodů vidíme, jako u jediného jazyka, elipsovitou křivku vývoje. Postupně se tak počty studentů dostávají na dnešních zhruba 60 000 žáků, kteří se na základních školách jazyk učí.

4 Výzkum mnohojazyčnosti žáků na 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií

Tato a následující kapitoly prezentují získané informace z jednotlivých etap výzkumu provedených na základních školách a víceletých gymnáziích v České republice. Tyto etapy byly realizovány v letech 2007, 2010, 2013, na něž navázala čtvrtá, zatím poslední etapa z roku 2022, poprvé publikovaná v této práci. Svůj význam má celý výzkum především v tom, že poskytuje nové informace o aktuálních výsledcích žáků, jejich vztahu k jazyku jako takovému, a to vše v porovnání s výzkumy provedenými v období posledních 16 let. Sledujeme tak postupný vývoj v čase, a to také v rámci toho, jak sami žáci německý jazyk vnímají, jak jsou k němu motivováni a zda tyto proměnné mohou mít na znalosti žáků a jejich výsledky vliv.

Množství získaných informací umožňuje na celou problematiku nahlédnout v širším kontextu. Díky tomu můžeme také ověřit některé argumenty MŠMT v otázce zrušení podmínky vzdělávat žáky základních škol v L3 povinně, o čemž se nyní stále uvažuje.²⁹

4. 1 Výzkumný problém

Současná jazyková politika ČR a záměry MŠMT směřují k významné změně ve vzdělávání žáků v cizím jazyce především na základních školách. Má totiž dojít ke zrušení povinnosti vyučovat L3 povinně. Ve výuce cizích jazyků tak hrozí návrat před rok 2013, kdy byla tato podmínka zavedena. Záměr je navíc v přímém rozporu s doporučeními evropských institucí i mnoha českých odborníků, kteří se výukou cizích jazyků a jazykovou politikou evropských států zabývají. Jedním z argumentů, který by měl zrušení povinné výuky 2. cizího jazyka podpořit, je možná neschopnost některých žáků 2. jazyk zvládat na uspokojivé úrovni. Záměrem výzkumu je tak předložit relevantní data o tom, jak žáci 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií 2. jazyk zvládají, tedy jakých v něm dosahují výsledků. Tato data mohou díky již realizovaným etapám výzkumu z předchozích let ukázat trend vývoje znalostí žáků v německém jazyce. V závislosti na výsledcích můžeme tak argument MŠMT vyvrátit nebo podpořit.

²⁹ Stav k červnu 2023.

4. 2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakých aktuálních výsledků žáci základních škol a víceletých gymnázií v německém jazyce dosahují a zda splňují požadovanou úroveň SERR. Dále se výzkum zaměřoval na zjištění vztahu mezi osobním zájmem žáka o jazyk a jeho výsledky, stejně tak i na to, zda ovlivňuje výsledky jejich motivace.

Pro relevantnost jednotlivých etap výzkumu bylo nutné zachovat jistou homogenitu výzkumných otázek, stejně tak hypotéz, a to také proto, aby v jejich ověřování bylo možné pokračovat i v budoucnu.

Na tomto základě jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- VO 1: Jaká je aktuální úroveň žáků ve znalostech německého jazyka (2022)? Stagnuje, klesá či roste úroveň těchto znalostí ve srovnání s předchozími lety (2007, 2010, 2013)?
- VO 2: Jak velký vliv má obliba a vztah žáků k jazyku na úspěšnost ve výuce němčiny? Které další faktory mají největší vliv na kladný, či záporný vztah k němčině?
- VO 3: Je argument o tom, že někteří žáci nemusí zvládat L3 na uspokojivé úrovni relevantní? Jakého procenta žáků se toto tvrzení v realizovaném výzkumu týká?

Na základě informací získaných z předchozích etap výzkumu jsme si stanovili následující hypotézy:

- H 1 Zájem o učení se němčiny upadá a tím klesá i jazyková úroveň žáků.
- H 2: Úspěšnost žáka ve výuce němčiny je podmíněna vztahem k ní.
- H 3: Pohlaví žáků nijak nepředurčuje výsledky žáků ve znalostech němčiny.
- H 4: Bližší vzdálenost k hranicím s Německem či Rakouskem se odráží pozitivně na znalostech němčiny.
- H 5: S prodlužující se délkou studia němčiny klesají výsledky žáků.
- H 6: Žáci se domnívají, že by se jim mohla němčina někdy v životě hodit.
- H 7: Důvody, proč by žáci chtěli umět angličtinu nebo němčinu nejlépe, se od sebe vzájemně liší.
- H 8: Volba jazykové učebnice neovlivňuje jazykovou úroveň žáka.

5 Design výzkumu

Realizace výzkumu probíhala v několika fázích. V první (přípravné) fázi poslední výzkumné etapy jsme si, na základě prostudované odborné literatury a také již realizovaných etap výzkumu v předchozích letech, stanovili výzkumný problém. Konkretizovali jsme si výzkumné cíle a vybrali vhodný výzkumný vzorek. Před samotnou realizační částí jsme osloveným školám distribuovali potřebný materiál (testové sady, záznamové archy a audionahrávky k poslechové části testu). Realizační fáze výzkumu pak probíhala ve školských zařízeních, která se do výzkumu rozhodla zapojit. Závěrečnou etapu představovalo vyhodnocení získaných dat, jejich následná interpretace a zformulování závěrů spolu s doporučeními.

Ve výzkumu byly užity metody kvalitativního i kvantitativního charakteru pro dosažení co největší přesnosti odpovědí a získání relevantních dat. Pro vyhodnocování dat v dotazníkovém šetření byla využita také metoda kódů, které pomohly při analýze a vyhodnocování jednotlivých odpovědí žáků na otázky. Výzkum nebylo z časových ani organizačních důvodů možné realizovat plošně v celé České republice, snažili jsme se však vybrat zástupce škol tak, aby bylo jejich zapojení co možná nejrůznorodější. Brali jsme tak v potaz nejrůznější hlediska, např. hledisko věkového složení žáků, typu školy či její vzdálenosti od hranic. I přes tuto snahu nelze výsledky výzkumu paušalizovat na celou populaci žáků v ČR, dokáže nám však vytvořit ucelenější představu o problematice.

5. 1 Metody sběru dat

Pro co největší relevantnost předloženého výzkumu bylo přistoupeno ke dvojitmu sběru dat, resp. byly zvoleny 2 metodologické přístupy. Kvalitativní přístup se týkal dotazníkové části, kvantitativní pak didaktického jazykového testu.

V průběhu zpracovávání dat z předchozích etap výzkumu jsme naráželi na občasné početní nepřesnosti v tabulkách, kterými byly tyto etapy prezentovány v minulosti a z nichž jsou převzata data objevující se v této práci. Při zpracování dat k předchozím výzkumům bohužel nebylo možné pracovat se zdrojovými daty, čerpali jsme především z již publikovaných prací, které se výzkumy zabývaly.

5. 1. 1 Dotazník

Důležitou součástí výzkumu byl dotazník, který žáci vyplňovali spolu s testem řečových dovedností. Dotazník umožňuje na základě získaných dat lépe pochopit a pozorovat vnímání jazyka žáky. Získání takových dat z dotazníkového šetření, umožňujících pozorování a popsání možných souvislostí, bylo zároveň cílem tohoto šetření. Kvalitativní přístup byl specifikován doplňkovými otázkami typu věk a pohlaví včetně jména žáka. Jméno bylo důležité pro spojení dotazníku s konkrétním testem řečových dovedností. Pro zachování anonymity si však mohli žáci vymyslet jméno fiktivní.

Do dotazníku se zapojilo **celkem 260 žáků** a byl vyplňován před zahájením testu. Ne vždy odpověděli všichni žáci na všechny položené otázky. V dotazníku se objevovaly oba typy otázek. Převažovaly otázky s otevřenou možností odpovědi. Tento typ otázek byl zvolen pro co nejkonkrétnější popis.

Dotazník tvořily základní otázky:

- *Jaké je tvé jméno a příjmení? (Můžeš si vymyslet fiktivní).*
- *Jaké je tvé pohlaví?*
- *Jaký je tvůj věk?*
- *Do jakého chodíš ročníku?*

Další otázka směřovala k informaci o používané učebnici.

- *Jakou učebnici nyní používáte?*

Zbylé otázky dotazníku byly směřovány k osobnímu vztahu žáka k němčině, případně k jazykům jako takovým.

- *Proč tě baví/ nebaví němčina?*
- *Myslíš, že se ti bude někdy znalost němčiny hodit? Jak, kdy?*
- *Který z cizích jazyků tě baví více a proč?*
- *Který jazyk bys chtěl/a umět více a proč?*

Protože se v dotazníku objevilo množství otázek s otevřenou možností odpovědi, bylo pro jejich vyhodnocení třeba použít metodu kódování. Tato metoda se ukázala jako velmi efektivní především u otázky č. 5 „*Proč tě baví/nebaví němčina?*“ Žáci totiž do dotazníku zaznamenali často více důvodů. Pomocí kódů, které jsme si stanovili, byl každý důvod, který žák zmínil, vyhodnocován zvlášť. Z odpovědí vyplynuly následující kódy:

- *oblíba a jazyk*
- *srovnání s jiným jazykem*
- *hranice a cestování*
- *blízkost a užitek*
- *úspěšnost*
- *motivace*
- *učitel a výuka*

5. 1. 2 Didaktický jazykový test

Žáci absolvovali ve výzkumu také didaktický test „Fit in Deutsch“. Stejný test byl použit ve výzkumných etapách v předchozích letech, a proto nebylo vhodné testovací sadu jakkoliv měnit a upravovat ani pro výzkum v roce 2022. Všichni učitelé obdrželi k distribuci didaktický test na úrovni A1³⁰. Test byl poskytnut nakladatelstvím Hueber, který k němu vypracoval také metodiku pro jeho vyhodnocení.

Didaktický test je rozdělen na 2 části. První část je písemná, druhá ústní. Na vypracování písemné části testu měli žáci celkem 60 minut. Nejprve absolvovali *poslech*, který trval zhruba 20 minut. Jednalo se o 2 poslechové texty o pěti otázkách. Následovalo *čtení*, kterému se žáci věnovali taktéž 20 minut.

Posledním úkolem bylo vytvořit v rámci *písemné* části testu text obsahující minimálně 30 slov na zadané téma. Na tuto část měli žáci shodně 20 minut. Použití slovníku bylo přitom v celém testu zakázáno. *Ústní* projev obsahoval 2 úkoly, ty plnily žáci ve skupině po 2-4 žácích. Tato část trvala zhruba 15 minut a byla to jediná část, kterou hodnotili sami učitelé. Ti byli zároveň vyzváni k maximální objektivitě. Test (A1) byl vyhodnocován na základě bodů, které mohli žáci za úlohy získat. Tyto body pak byly v rámci celkového hodnocení převedeny na známky podle následujícího schématu:

³⁰ Celý test je k dispozici v příloze práce (Příloha 3).

Nutno také zmínit, že se v minulosti mnozí žáci učili němčinu jako L2. V předchozích etapách výzkumu se tak setkáváme s žáky, kteří absolvovali testy na požadované úrovni A2 pro L2. V roce 2022 žádná taková škola do výzkumu nebyla zapojena, proto všichni realizovali test na úrovni A1, která je pro L3 adekvátní.

60-50 bodů	(1) výborně	(100,0 – 83,3 %)
49-40 bodů	(2) chvalitebně	(83,2 – 66,7 %)
39-30 bodů	(3) dobře	(66,6 – 50,0 %)
29 a méně bodů	neuspěl/a*	(49,9 – 0,0 %)

* v některých tabulkách práce označováno také jako hodnocení 4

K interpretaci výsledků jednotlivých řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní), kterými se zabývá jedna z výzkumných otázek, bylo nutné převést bodové hodnocení na známky. Žáci totiž v jednotlivých disciplínách nedostávali známky, nýbrž určitý počet bodů. Pro zachování homogenity interpretace výsledků bylo pro tento převod užito procentuálního rozmezí v rámci celkového hodnocení testu (viz Tabulka 1). Protože mohli žáci za poslechovou část, část čtení a mluvení získat shodně maximálně 12 bodů, bylo pro získání určité známky v dané řečové dovednosti stanoveno následující bodové rozmezí. Stejně tak tomu bylo v případě psaní, kde mohli žáci získat maximálně 6 bodů.

Tabulka 1:
Bodové rozmezí

% úspěšnost	poslech, čtení, mluvení (body)	psaní (body)	známka
100,0 – 83,3	12–10	6–5	1
83,2 – 66,7	9–8	4	2
66,6 – 50,0	7–6	3	3
49,9 a méně	5–0	2–0	neuspěl/a

Zdroj: test „Fit für Deutsch“, vlastní výpočty

5. 2 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl pro všechny etapy promyšlen tak, aby v něm byly zastoupeny školy co nejvíce různorodé, např. z hlediska geografické polohy aj. Tato tabulka poskytuje přehled

Tabulka 2:
Výzkumné vzorky – přehledová tabulka

	2022	2013	2010	2007
Počet škol celkem	16	3	18	19
<i>z toho gymnázia</i>	4	0	5	3
Počet žáků celkem	239	69	214	249
<i>z toho dívky</i>	143	33	124	119
<i>z toho chlapci</i>	96	36	90	130
Průměrný věk	14,1	14,4	15,2	14,5

Zdroj: výtah informací z tabulek uvedených v této práci

základních údajů o výzkumném vzorku v jednotlivých etapách výzkumu recipročně, od nejaktuálnějšího. Celkem se výzkumu dosud zúčastnilo na 771 žáků ze 6 krajů České republiky.

5. 2. 1 Složení výzkumného vzorku v roce 2022

Do aktuální etapy výzkumu z roku 2022 se zapojilo celkem 16 základních škol a víceletých gymnázií. V tabulce 3 lze najít jejich přehled s uvedením počtu žáků a umístěním školy v rámci ČR. Kód, který byl škole při výzkumu přiřazen a je uveden v grafu 6, byl pro zachování anonymity (GDPR) z této tabulky odebrán.

Samotný výběr škol nebyl zcela náhodný. Nejprve byly osloveny školy, které se do výzkumu zapojily v minulosti. Některé školy na oslovení nereagovaly, jedna z nich účast odmítla z časových důvodů. Pro to, aby byl výzkumný vzorek dostatečně reprezentativní, byli osloveni také zástupci některých „nových“ škol, které výzkumný vzorek doplnily a zúčastnily se tak poprvé.³¹

Tabulka 3:

Seznam škol zapojených do etapy výzkumu v roce 2022

název školy*	typ školy	počet žáků*	kraj	velikost obce	vzdálenost od hranic
T.G.M. Lomnice nad Popelkou	ZŠ	9	liberecký	C	E
FZŠ prof. Otokara Chlupa	ZŠ	14	Hl. m. Praha	E	E
Loučovice	ZŠ	10	jihočeský	B	A
Dukelská	ZŠ	5	jihočeský	E	C
Gymnázium Česká	G	27	jihočeský	E	C
ZŠ Protivín	ZŠ	19	jihočeský	B	D
České reálné gymnázium	G	11	jihočeský	E	C
Chýnov	ZŠ	19	jihočeský	B	D
Veselí nad Lužnicí	ZŠ	20	jihočeský	C	B
Rudolfovo	ZŠ	38	jihočeský	B	C
Školní náměstí	ZŠ	18	jihočeský	C	D
Sadová	ZŠ	13	středočeský	D	E
Nerudova	ZŠ	11	jihočeský	E	C
Gymnázium J. V. Jirsíka	G	8	jihočeský	E	C
Gymnázium Pierra de Coubertina	G	5	jihočeský	D	D
Dolní Bukovsko	ZŠ	12	jihočeský	B	C
<i>celkem</i>		239			

Zdroj: vlastní analýza dat

* název školy neodpovídá oficiálnímu názvu, jedná se o pracovní název pro účely výzkumu

³¹ Znění dopisu s nabídkou účasti na výzkumu v roce 2022 je k dispozici v příloze práce (Příloha 4).

Výzkumný vzorek 2022 tvoří 2 typy škol – 2. stupeň základních a gymnázia s víceletým stupněm vzdělávání. Testu řečových dovedností v německém jazyce se zúčastnilo **239 žáků**. Z tohoto počtu respondentů navštěvuje 78,7 % 2. stupeň základní školy, 21,3 % chodí na víceletá gymnázia, což je patrné z tabulky 4.

Tabulka 4:

Školy podle typu a kraje

typ školy	počet	počet žáků	v %
základní škola	12	188	78,7
gymnázium	4	51	21,3
celkem	16	239	100,0

Zdroj: vlastní analýza dat

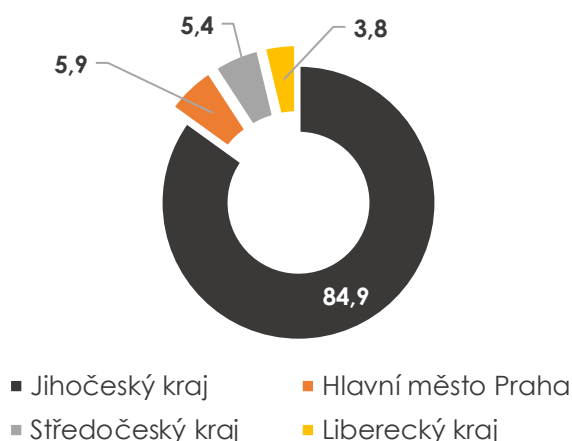
kraj	počet škol	počet žáků	v %
Jihočeský kraj	13	203	84,9
Hlavní město Praha	1	14	5,9
Středočeský kraj	1	13	5,4
Liberecký kraj	1	9	3,8
celkem	16	239	100,0

Zdroj: vlastní analýza dat

Ze všech zúčastněných škol se jich celkem 13 nacházelo v Jihočeském kraji. Po jedné škole pak byly zastoupeny kraje Liberecký, Středočeský a Hlavní město Praha. Jihočeský kraj tak představoval 85 % ze všech zúčastněných žáků, ostatní školy byly zastoupeny z celkem 15 %, jak je patrné z grafu 3. Tato rozmanitost byla pro pozorování vývojových tendencí výsledků žáků v cizím jazyce vítaná.

Graf 3: Žáci podle kraje

Zdroj: vlastní analýza dat, (v %)



Pro volbu školy, kterou by bylo vhodné do výzkumu zařadit, byla brána v potaz také vzdálenost školy od hranic s německy mluvící zemí. Díky promyšlenému výběru se podařilo získat zástupce pro každou ze stanovených kategorií. Z tabulky 5 je patrné, že nejvíce škol bylo zastoupených ve vzdálenosti 31-40 km od hranic s německy mluvící zemí (ve všech případech s Rakouskem). Tyto školy navštěvuje téměř polovina všech žáků této etapy výzkumu.

Škola v Loučovicích reprezentuje školu v bezprostřední blízkosti rakouské hranice, je vzdálená vzdušnou čarou pouze 4 km. Naopak školou nejdále od hranic je základní škola v Čáslavi, která má 102 km vzdušnou čarou k rakouské hranici. Pouze 2 školy z výzkumného

vzorku mají bližší hranici s Německou spolkovou republikou, jedná se o základní školu v Praze a Lomnici nad Popelkou (okres Semily).

Tabulka 5:

Školy podle vzdálenosti od hranic

kód	Interval*	počet	počet žáků	v %
A	do 20 km	1	10	4,2
B	21–30 km	1	20	8,4
C	31–40 km	7	112	46,9
D	41–50 km	4	61	25,5
E	50 km a více	3	36	15,1

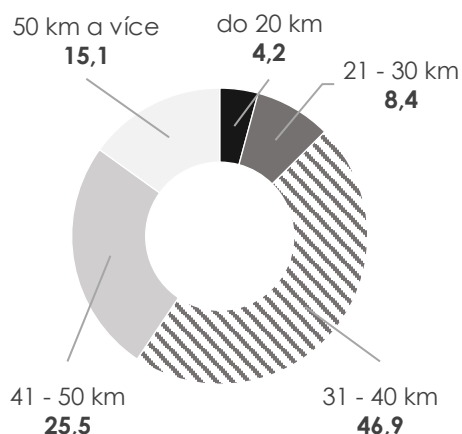
bližší hranice s Rakouskem	14 obcí
bližší hranice s Německem	2 obce

Zdroj: vlastní analýza dat

*vzdálenost vzdušnou čarou

Graf 4: Žáci podle vzdálenosti od hranic

Zdroj: vlastní analýza dat, (v %)



Graf 4 ukazuje poměrné zastoupení žáků ve školách podle vzdálenosti od hranic. Pouze 12 % žáků navštěvuje školy vzdálené do 30 km. Naopak přes 40 % žáků chodí do škol, které jsou dále než 40 kilometrů od hranice s německy mluvící zemí. Největší podíl, téměř 45 % žáků, tvoří školy v rozmezí od 31 do 40 km od hranic.

Pro kontext k výzkumnému vzorku představujeme informace o školách a počtu žáků také na základě velikosti obce, pod kterou daná škola spadá. Lze totiž předpokládat, že se zvětšující se velikostí obce se může zvyšovat také kvalita výuky. Tuto hypotézu by bylo vhodné ověřit samostatným výzkumem, proto se jí v této práci dále nezabýváme.³²

Výzkumné etapy v roce 2022 se zúčastnily školy z těchto měst a obcí:³³

B – Loučovice, Protivín, Chýnov, Rudolfov, Dolní Bukovsko

C – Lomnice n. Popelkou, Veselí n. Lužnicí, Sezimovo Ústí

D – Tábor, Čáslav

E – České Budějovice, Praha

Z dat Českého statistického úřadu (ČSU) vyplynulo, že jsou ve výzkumu zastoupeny obce všech velikostí, kromě těch nejmenších do 1 000 obyvatel. Na výzkumu se podílely

³² Tabulka aktuálních výsledků žáků ve znalostech německého jazyka podle kraje a velikosti obce v příloze práce (Příloha 5, Tabulka 18, 19).

³³ Písmeno před řádkem označuje kategorii velikosti obce (viz Příloha 5, Tabulka 19).

především obce do 5 000 obyvatel, v tomto intervalu se nachází 5 školských zařízení, do kterých dochází 41 % všech zúčastněných žáků. Dále jsou ve výzkumném vzorku zastoupena také velká města nad 50 000 obyvatel. V těchto dvou městech, resp. 6 školských zařízeních tvoří podíl výzkumného vzorku 32 %, celkem 76 žáků.

Pro zajímavost, nejmenší obcí jsou Loučovice s 1 503 obyvateli, největším městem je pak pražská metropole s 1 275 406 obyvateli. (CSU 2022b: online).

Jak již bylo zmíněno, etapy výzkumu z roku 2022 se zúčastnilo 239 žáků, z toho bylo 143 dívek a 96 chlapců. Dívky tak tvořily 60 %. Na výzkumu se podíleli žáci od 12 do 16 let věku, přičemž nejvíce žáků (113) bylo ve věku 14 let. Průměrný věk žáků dosahoval 14,1. Co do četnosti následovala skupina 15letých. Výzkum se prováděl v 8. a 9. ročnících základní školy, resp. odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.

Tabulka 6:
Žáci podle pohlaví

pohlaví	počet	v %
dívky	143	59,8
chlapci	96	40,2
celkem	239	100,0

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 7:
Žáci podle věku

věk	počet	v %
12	1	0,4
13	53	22,2
14	113	47,3
15	70	29,3
16	2	0,8
celkem	239	Ø 14,1

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 8:
Žáci podle ročníku

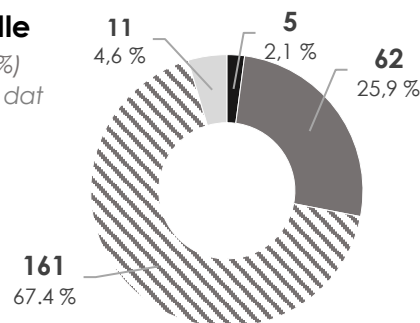
ročník	počet	v %
8. ročník	87	36,4
9. ročník	152	63,6
celkem	239	100,0

Zdroj: vlastní analýza dat

Pro kontext k výše zmíněným údajům uvádíme také, jak dlouho se žáci němčinu učí. Zabývá se tím totiž jedna z hypotéz. Z grafu 5 vyplývá, že nejvíce žáků se učí němčinu 3. rokem (161). Šedesát dva žáků má němčinu 2 roky a vůbec nejméně se německy učí 1. rokem, pouze 5 žáků, což koresponduje s tím, že se výzkumu účastnili především žáci 8. a 9. ročníku.

Graf 5: **Žáci podle délky studia (v %)**
Zdroj: vlastní analýza dat

- 1. rokem
- 2. rokem
- ▨ 3. rokem
- 4. rokem



5. 2. 2 Složení výzkumného vzorku v roce 2013

Výzkumný vzorek z roku 2013 byl nejmenším za celou dobu realizování výzkumu. Podle Kosobuda (2013) se ho zúčastnilo celkem 69 žáků z 3 základních škol v Jihočeském kraji. Z hlediska pohlaví se jednalo o 33 dívek a 36 chlapců. Pouze 18 žáků bylo testováno na úrovni A2. Průměrný věk respondentů dosahoval podle dostupných údajů 14,4 let.

5. 2. 3 Složení výzkumného vzorku v roce 2010

Podle Andrášové (2012) se této etapy výzkumu zúčastnilo celkem 18 škol, 13 základních a 5 víceletých gymnázií. Nejčastěji šlo o školy z Jihočeského kraje (14), dále z Kraje Vysočina (3) a Středních Čech (1). Oproti předchozímu výzkumu tak klesla geografická rozmanitost. V tomto roce také klesl počet škol, které vyučovaly němčinu jako L2, a to celkem významně. Test na úrovni A2 absolvovaly jen 2 školy, což tvořilo zhruba 10 % všech testů.

Stejně jako v roce 2022 byli ve výzkumném vzorku i zde zastoupeni pouze žáci 8. a 9. ročníků. Z tohoto důvodu stoupl průměrný věk žáků na hodnotu 15,2. Účastnili se žáci od 14 do 17 let věku. Největší podíl tvořili 15letí, téměř 58 %. Z hlediska pohlaví se jednalo o 124 dívek a 90 chlapců. Celkem se testování účastnilo 214 žáků.

5. 2. 4 Složení výzkumného vzorku v roce 2007

Ze stejného zdroje (Andrášová, 2012) lze o výzkumném vzorku v daném roce dohledat následující informace. Celkem se zúčastnilo 19 škol, z toho 3 víceletá gymnázia. Žáci na těchto školách absolvovali kromě dotazníku didaktický test na úrovni A1 a v případě, že se jednalo o výuku němčiny jako L2, absolvovali test na odpovídající úrovni A2. Na rozdíl od výzkumu z roku 2022, kde se žádná taková škola neobjevila, bylo zastoupení škol s výukou němčiny jako L2 v této etapě více než 54 %.

Z hlediska geografického rozmístění byl nejvíce zastoupen Jihočeský kraj, ve kterém se výzkumu účastnilo 9 škol. Čtyři školy byly z kraje Středočeského, 4 z Kraje Vysočina, po jedné škole pak z Libereckého a Plzeňského kraje.

Co se týká počtu zapojených žáků, zúčastnilo se v tomto roce dokonce nejvíce respondentů 249. Z toho bylo 119 dívek a 130 chlapců ve věku od 12 do 16 let. Nejvíce žáků spadalo do kategorie patnáctiletých, přes 63 %. Průměrný věk žáků činil 14,5 roku.

Poslední informací o výzkumném vzorku je z dostupných zdrojů ročník, který žáci během výzkumu navštěvovali. Z těchto informací vyplývá, že 17 žáků navštěvovalo 6. ročník, 11 žáků 7. ročník. Osmý ročník byl zastoupen v počtu 55 žáků. Nejčetněji pak žáci navštěvovali 9. ročník (166).³⁴

5. 3 Průběh výzkumu

Učitelům byla prostřednictvím emailové schránky zaslána nabídka s možností zapojit se do výzkumu. Osloveny byly jak školy, které se již do výzkumu zapojily v minulosti, tak některé nové, které výzkumný vzorek doplnily. Odpověď od většiny škol přišla v řádu dní. Po vyslovení souhlasu se zapojením byly učitelům rozeslány instrukce se zadáním testu, včetně záznamových archů a zvukových nahrávek, potřebných pro poslechovou část didaktického jazykového testu. Učitelé dle instrukcí vyplněné záznamové archy zaslali poštou zpět, někteří tyto výsledky skenovali, což se při manuálním opravování a vyhodnocování testů ukázalo jako nepraktické.

Učitelé měli také za úkol co nejobjektivněji zhodnotit znalosti žáků v řečové dovednosti *mluvení*. Podle Hädera (2010 s. 109) je pro kvantitativní metodu zkoumání, která byla využita v tomto případě, zásadní právě kritérium objektivity. Zároveň by však podle něj bylo mylné vykládat si toto kritérium tak, že se při práci na výzkumu neobjeví subjektivní vlivy v nulové míře. Nakonec jsou to vždy lidé, kteří tyto výzkumy provádějí.

Přijaté záznamové archy byly vyhodnoceny a zaznamenány do excelovských tabulek. Ke konkrétnímu žákovi byla přiřazena škola, počet získaných bodů v jednotlivých řečových dovednostech a všechny další informace dostupné ze získaných archů. Pomocí statistických výpočtů pak byla veškerá data zpracována do grafů a tabulek, které jsou prezentovány v této práci.

³⁴ Podrobnější informace k výzkumným vzorkům z roku 2007 a 2010, včetně doprovodných grafů a tabulek jsou k dispozici v práci doc. PaedDr. Hany Andrášové, Ph.D. (Andrašová 2012). Výsledky těchto etap výzkumu jsou také prezentovány v této práci.

6 Výsledky výzkumu

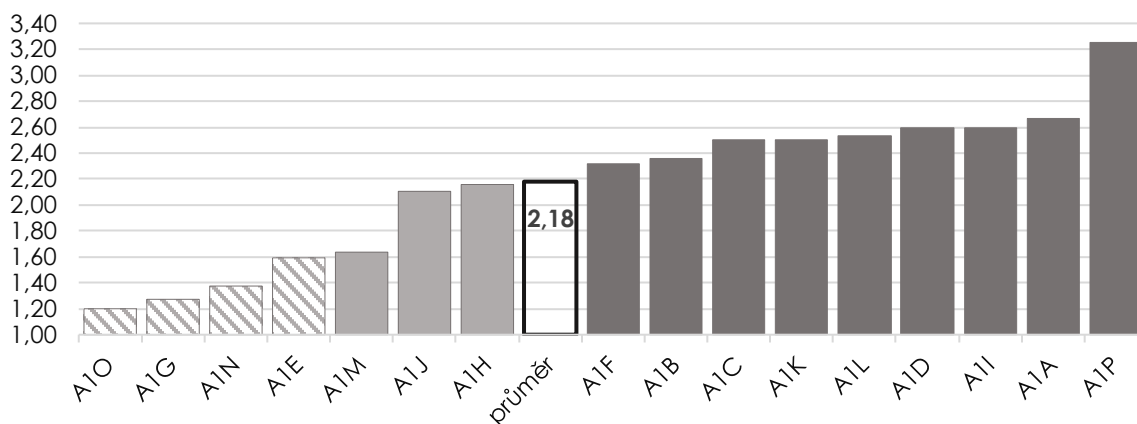
V následující kapitole jsou detailně představeny výsledky výzkumu testování žáků ve znalostech němčiny na základě didaktického jazykového testu provedeného ve 4 etapách mezi lety 2007 až 2022. Součástí interpretace výsledků je také dotazníková část, kterou žáci vyplňovali spolu se zadaným testem. Kapitola, kromě představení aktuálních výsledků žáků, poukazuje na možné vývojové tendence ve výsledcích vzdělávání žáků v německém jazyce na základních školách a víceletých gymnáziích. Společné závěry výzkumu jsou z této kapitoly včetně shrnutí uvedeny také v diskusi práci.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky na ně lze nahlížet z vícero úhlů v závislosti na tom, které faktory v souvislosti s otázkami sledujeme. Předpokládáme, že výsledky žáků mohou být ovlivněny nejen samotnou školou, kterou navštěvují, ale také například osobním přístupem k jazyku. Výsledky se však mohou lišit také v závislosti na pohlaví, jak dlouho se žáci německy učí, jak vzdálená je jejich škola od hranice s německy mluvící zemí atd. Spolu s výzkumnými otázkami jsme si tak stanovili řadu hypotéz, které se snažíme také objasnit.³⁵

Při vyhodnocování výzkumu odpovídáme na výzkumné otázky v postupném sledu, ještě předtím jsme však přistoupili ke srovnání dosažených výsledků zapojených škol v poslední výzkumné etapě 2022. Následující graf je tak úvodní informací o tom, jakých výsledků dosahují žáci **aktuálně**, a odkazuje na první faktor, který může mít na výsledky žáků vliv, totiž samotný *typ školy*, kterou navštěvují.³⁶

Graf 6: **Umístění škol podle celkových výsledků testu**

Zdroj: vlastní analýza dat (celkový průměr)



³⁵ Výsledky našich hypotéz předkládáme v kapitole 7 Obsahové závěry práce.

³⁶ Každé škole byl před realizací výzkumu přidělen kód. Názvy škol však v grafu pro zachování anonymity neuvádíme.

Z grafu 6 je totiž patrné, že se ze všech škol nejlépe umístila víceletá gymnázia, ta jsou v grafu vyznačena šrafováním. Vidíme, že všechna 4 zúčastněná přitom obsadila první příčky. Průměrně dosáhly všechny školy v roce 2022 průměrné známky 2,18, což je zároveň nejlepší celkový výsledek za celou dobu pozorování od roku 2007. Celková průměrná úspěšnost dosáhla hodnoty 71,48 %.

VO 1: Jaká je aktuální úroveň žáků ve znalostech německého jazyka? Stagnuje, klesá, či roste úroveň těchto znalostí ve srovnání s předchozími lety (2007, 2010, 2013)?

Nyní se již zaměříme na vyhodnocení stanovených výzkumných otázek. VO1 je velmi komplexní. Ve své podstatě se v ní ptáme na 2 informace – jaké jsou aktuální výsledky žáků, a jaké jsou trendy v jejich znalostech.

Aktuální výsledky žáků (výzkumná etapa 2022)

Prezentace výsledků k této části výzkumné otázky zahrnuje mnoho faktorů, na základě kterých můžeme aktuální výsledky žáků zkoumat a hodnotit. Nejprve se proto soustředíme na dosažené výsledky *obecně* (bez bližších specifikací), dále na vyhodnocení výsledků žáků v rámci *jednotlivých řečových dovedností*, předkládáme také rozdíly ve vzdělávání v závislosti *na pohlaví žáků*, či *vzdálenosti školy od hranice s německy mluvící zemí*. Jako poslední do této otázky zahrnujeme faktory sledující rozdíly v závislosti *na době, po kterou žáci německý jazyk studují* a v závislosti na tom, *jakou učebnici ve výuce používají*.

Výsledky výzkumu

Podíváme-li se na tabulku 9, všimáme si, že v poslední etapě výzkumu se setkáváme s relativně nejnižší neúspěšností, zároveň až 21 % žáků v tomto testování získalo celkové hodnocení 1 (výborně). V didaktickém testu mohl každý žák získat celkem 60 bodů, 1 žák z výzkumného vzorku získal 58,5 bodu, což byl vůbec nejlepší výsledek. Další 2 žáci ztratili v didaktickém testu pouze 3 body. Celkový průměr žáků dosáhl již zmíněného průměru 2,18, což je vůbec nejlepší hodnota, za celou dobu realizace výzkumu od roku 2007.

Tabulka 9:

Aktuální výsledky žáků v jednotlivých etapách výzkumu

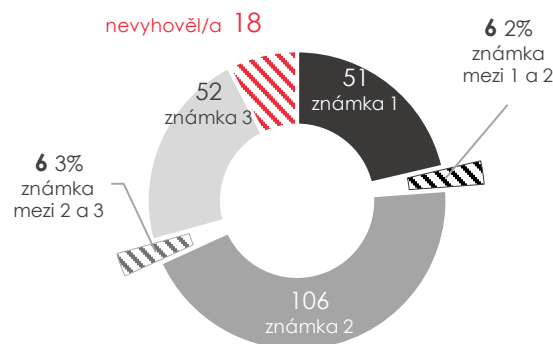
	rok	počet žáků	1	v %	2	v %	3	v %	4 (neúspěš/a)	v %	průměr
celkem	2007	244	20	8,2	90	36,9	83	34,0	51	20,9	2,68
	2010	211	49	23,2	91	43,1	52	24,6	19	9,0	2,19
	2013	69	6	8,7	21	30,4	26	37,7	16	23,2	2,75
	2022	239	51	21,3	112	46,9	58	24,3	18	7,5	2,18

Zdroj: vlastní analýza dat

Pro zajímavost jsme zjistili, jak velký počet žáků ve výzkumném vzorku se ocitl těsně pod hranicí nutnou k získání lepšího hodnocení v jazykovém testu a získal tak 49,5, resp. 39,5, resp. 29,5 bodu. Situaci zachycuje graf 7, který ukazuje, jak velké procento žáků se v této situaci ocitlo. Z celkového počtu tvoří tito žáci pouze 5 %, což považujeme za zanedbatelné. Žáci tak svými znalostmi většinou splňují požadavky pro získání konkrétního hodnocení v jazykovém testu.

Graf 7: **Známky - rozhraní**

Zdroj: vlastní analýza dat



Jak již bylo zmíněno, sledovali jsme také **aktuální výsledky žáků v jednotlivých řečových dovednostech**, které byly sledovány. K interpretaci těchto dílčích výsledků bylo nutné převést bodové hodnocení na známky.³⁷ Následující skupina grafů již znázorňuje, jakých známek dosáhli žáci v jednotlivých řečových dovednostech, přičemž nejtmavší odstín v koláčovém grafu představuje hodnocení 1 (výborně) v dané dovednosti, světlejší odstín je ekvivalentní pro známku 2 (chvalitebně), nejsvětlejší pak pro známku 3 (dobře). Šrafovaná část grafu odpovídá podílu neúspěšných řešitelů testu.

Je patrné, že v každé z dovedností testu se našel žák, který v ní neuspěl. Tato skutečnost však neznamená, že by automaticky neuspěl v celém testu.

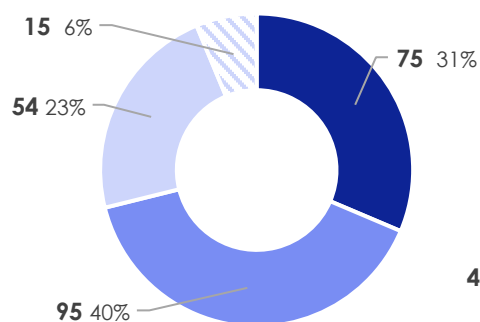
³⁷ viz kapitola 5. 1 Metody sběru dat (5. 1. 2 Didaktický jazykový test, Tabulka 1).

Největší podíl neúspěšných řešitelů se vyskytoval u řečové dovednosti *čtení*, celých 15 %. Zde byl také téměř stejný poměr žáků hodnocených známkou výborně a chvalitebně. Dohromady tvořili zhruba 30 %.

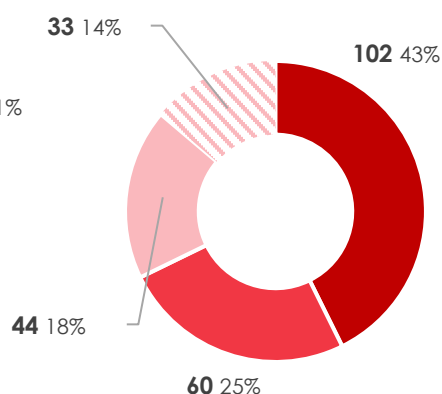
Téměř stejnou neúspěšnost jsme zaznamenali také v dovednosti *mluvení*, zde je však zároveň větší podíl žáků s hodnocením 1. Takovou známku by dostalo 43 % žáků. Nejvyšší úspěšnosti naopak dosáhli žáci v dovednosti *psaní*. V tomto úkolu by dostalo známku 1 až 72 % žáků, dalších 10 % naopak podmínky této řečové dovednosti nesplnilo a obdrželo z této části testu 2 nebo méně bodů.

Graf 8: **poslech**

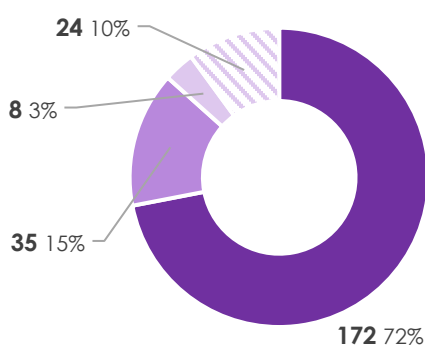
Zdroj: vlastní analýza dat



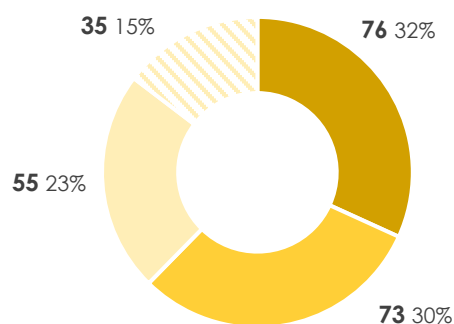
mluvení



psaní



čtení



Nejčastějších chyb se žáci v psaném projevu dopouštěli nedodržením obsahového požadavku zadání, popřípadě se dopouštěli takových chyb, které bránili v porozumění textu. V poslední řečové dovednosti, poslechu, bylo největší zastoupení žáků s hodnocením chvalitebně.

V tabulce 10 je zaznamenán, kromě dosažených známek a jejich procentuálního poměru, také celkový dosažený průměr žáků v dané řečové dovednosti. Z těchto dat je patrné, že vůbec nejlepší výsledky měli žáci v dovednosti *psaní*. Dosáhli zde průměru 1,51. V žádné další řečové dovednosti se výsledky žáků nedostaly nad průměr 2. Na druhém konci „pomyslného žebříčku“ je *čtení*. Jak již bylo zmíněno, neuspěl v něm největší podíl žáků a celkově tak žáci dosáhli průměrného výsledku 2,21. Velmi podobně pak žáci uspěli v řečové dovednosti *poslech* a *mluvení*, kde se přiblížili průměru 2,03, resp. 2,04.

Tabulka 10:

Aktuální výsledky žáků v jednotlivých řečových dovednostech

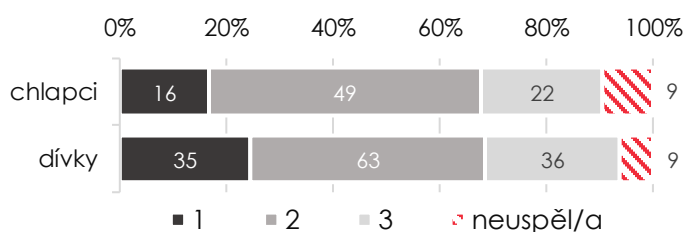
	1	%	2	%	3	%	neuspěl/a	%	průměr
poslech	75	31,4	95	39,7	54	22,6	15	6,3	2,04
čtení	76	31,8	73	30,5	55	23,0	35	14,6	2,21
psaní	172	72,0	35	14,6	8	3,3	24	10,0	1,51
mluvení	102	42,7	60	25,1	44	18,4	33	13,8	2,03

Zdroj: vlastní analýza dat

Aktuální výsledky žáků lze, jak již bylo zmíněno, zkoumat také **z pohledu pohlaví**. Z celkového počtu 239 žáků bylo ve výzkumu účastno 143 dívek a 96 chlapců.³⁸ Na základě testování můžeme konstatovat, že chlapci aktuálně dosahují horších výsledků než dívky. Ačkoliv je počet neúspěšných řešitelů testu u obou pohlaví stejný (9), vzhledem k nižšímu počtu chlapců u nich tvoří větší, 9% podíl. Chlapci dosáhli celkového průměru 2,25, dívky pak 2,13. U dívek, více než u chlapců, také poměrně výrazně převažuje podíl hodnocení 1 (výborně). To tvoří téměř 25 % všech dívčích testů, což je patrné z grafu 9.

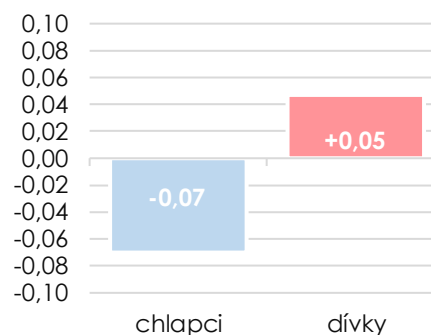
Graf 9: Poměr získaných známek podle pohlaví

Zdroj: vlastní analýza dat



Graf 10: Rozdíl od celkového průměru

Zdroj: vlastní analýza dat

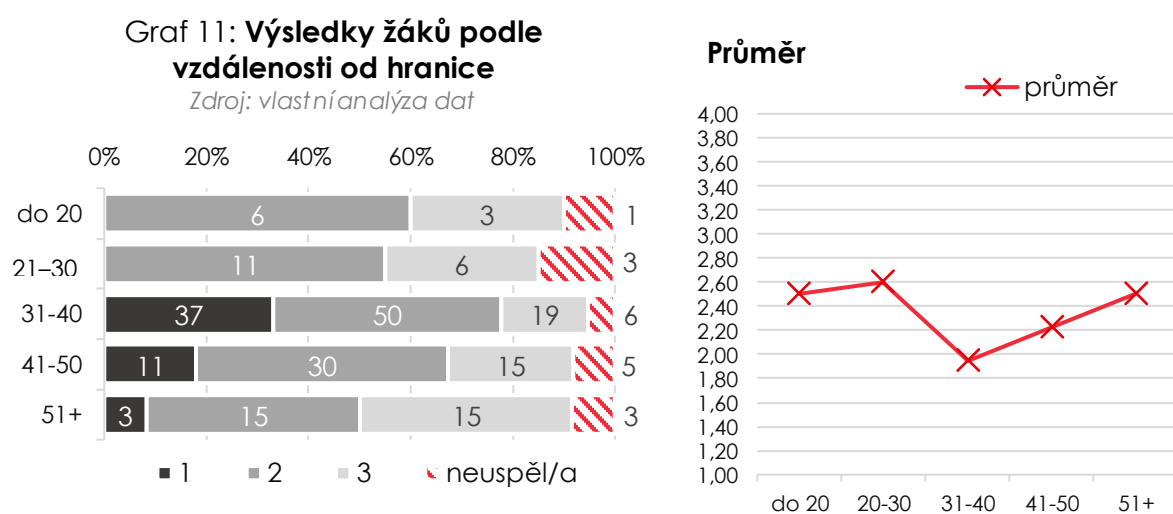


³⁸ Detailní tabulka aktuálních výsledků žáků podle pohlaví k dispozici v příloze (Příloha 5, Tabulka 20).

Můžeme srovnat výsledky žáků na základě pohlaví s celkovým dosaženým průměrem (bez ohledu na pohlaví) v aktuální etapě výzkumu z roku 2022. Graf 10 ukazuje, že výsledek chlapců byl o sedm setin horší vůči celkovému průměru (2,18). Dívky vykazovaly naopak lepší výsledky než ty celkové. Potvrzuje se tak, že rozdíly mezi chlapci a dívkami opravdu existují, nejsou ale tak markantní.

V rámci výzkumu bylo zjišťováno, zda má na aktuální výsledky ve znalostech žáků vliv také **vzdálenost školy od hranice s německy mluvící zemí**. Graf 11 ukazuje, jakých výsledků, resp. známek dosáhli žáci v poslední etapě výzkumu v rámci jednotlivých vzdálenostních intervalů, které byly pro tyto potřeby stanoveny. Je patrné, že ani 1 z žáků, který navštěvuje školu vzdálenou do 30 kilometrů od hranice nezískal známku 1 (výborně). Už to samo o sobě může být indikátorem, který vyvrací hypotézu o významném vlivu závislosti žákových znalostí na vzdálenosti od hranic. Naopak nejvíce žáků s tímto hodnocením vidíme ve vzdálenosti od 31–40 km. Jedná se o 37 žáků, kteří tvoří zhruba 30 % všech žáků v dané vzdálenostní kategorii. Se zvětšující se vzdáleností školy od hranice opět poměr žáků s hodnocením 1 klesá.

Zaměříme-li se na žáky, kteří v testu neuspěli, největší zastoupení těchto žáků vidíme ve vzdálenosti od 21 do 30 km od hranice, tvoří zhruba 15 % žáků v dané kategorii.³⁹



³⁹ Tabulka aktuálních výsledků žáků podle vzdálenosti k dispozici v příloze (Příloha 5, Tabulka 21).

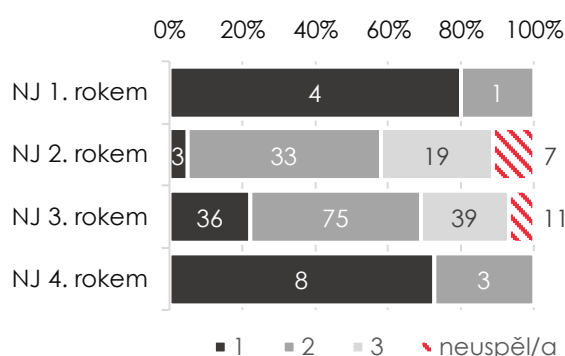
V pravé části grafu 11 si lze všimnout také průměrů, kterých žáci v jednotlivých kategoriích dosáhli. Nejlepšího průměru ve sledovaných intervalech dosáhli žáci na školách vzdálených 31–40 km od hranice. Přirozeně je zde také největší podíl žáků s hodnocením 1. Ze získaných dat však nevyplývá, že by měla vzdálenost nějaký vliv na znalosti žáků v německém jazyce.

V pravé části grafu 12 jsou znázorněny průměrné výsledky žáků v jazykovém testu z poslední etapy výzkumu v roce 2022 **podle doby, po jakou němčinu studují**. V levé části je pak znázorněno poměrné zastoupení známek, kterých podle doby studia dosáhli.

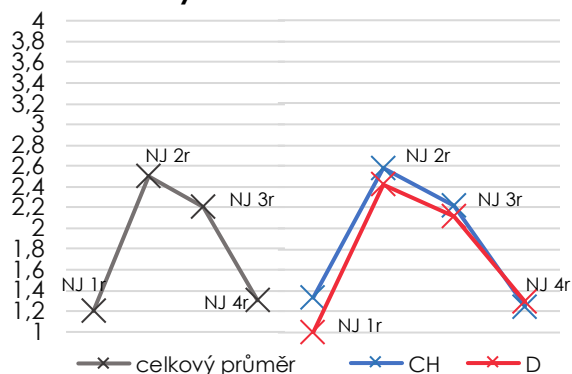
Na první pohled je patrné, že největší úspěšnost zaznamenáváme u žáků, kteří se učí němčinu 1. rokem (NJ 1r.). Bohužel byla právě tato kategorie zastoupena ve výzkumném vzorku pouze pěti respondenty, a proto se lze domnívat, že jsou výsledky této skupiny značně zkreslené.

Graf 12: **Výsledky podle délky studia**

Zdroj: vlastní analýza, (v %)



Průměry



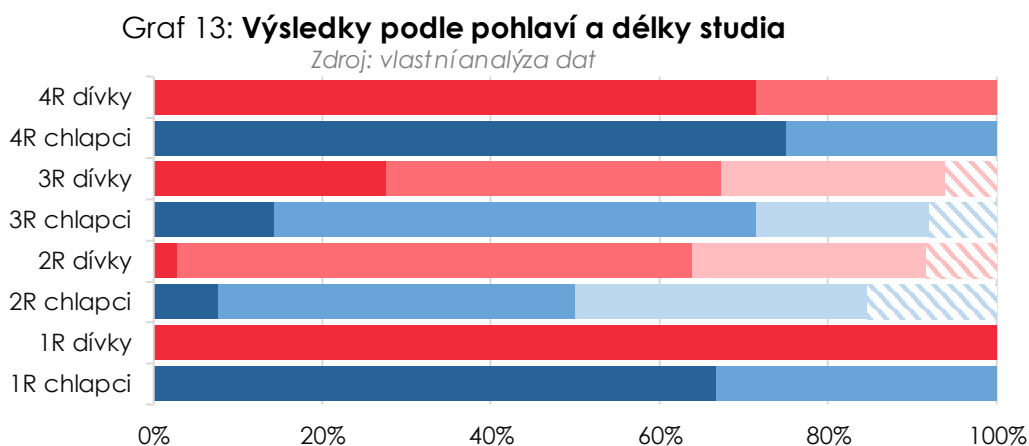
Stoprocentní řešitelskou úspěšnost zaznamenáváme kromě žáků 1. roku studia také u těch, kteří se učí německy 4. rokem (NJ 4r.). Zároveň se u nich neobjevuje nikdo s hodnocením 3. Nutno dodat, že i tato skupina je ve výzkumu zastoupena nižším počtem respondentů.

V ostatních kategoriích již bylo zastoupení přívětivější. Největší celkovou neúspěšnost vidíme u žáků učících se němčinu 2. rokem (NJ 2r.) Zde si lze všimnout relativně nejméně žáků hodnocených známkou 1, pouze 5 %, naopak zde zaznamenáváme celkem 11 % žáků, kteří v testu neuspěli.

Z grafu 12 je také patrné výrazné zhoršení v průměrech mezi žáky učícími se němčinu 1. a 2. rokem. Pokud by se v budoucnu potvrdilo (při větším počtu respondentů), že se výsledky žáků NJ 1r. a NJ 2r. opravdu takto liší, může být za tímto propadem hned několik důvodů. Jedním z možných je ten, kdy jsou žáci v 1. roce studia více motivovaní než v druhém, kdy již mají osvojené základy a dostávají se ke složitější práci s jazykem. To může být pro mnohé demotivující a zájem o jazyk může být oslaben.

V tomtéž grafu 12 je také znázorněn celkový průměr, kterého dosáhli chlapci a dívky zvlášť podle délky studia němčiny. Je patrné, že kromě dívek, které studují němčinu 4. rokem dosáhly vždy lepších výsledků než chlapci. Rozdíl však není markantní. Největšího rozdílu si lze všimnout v 1. roce studia, kdy chlapci dosáhli průměrného hodnocení 1,33, zatímco dívky známky 1. Opět je tuto informaci třeba brát s rezervou pro nízký počet zástupců v této kategorii. U obou pohlaví zároveň platí, že nejhorších výsledků dosáhli žáci v 2. roce studia.

Na grafu 13 jsou zobrazeny výsledky chlapců a dívek podle délky studia německého jazyka včetně poměrného zastoupení dle dosažené známky. Nejtmavší barva znázorňuje známku 1, světlejší odstín známku 2 a nejsvětlejší odstín známku 3. Podíl neúspěšných řešitelů je v tomto grafu označen šrafováním.



Pomineme-li NJ 1r., pozorujeme u dívek a chlapců největší úspěšnost u skupiny NJ 4r. Ve 4. roce studia dosáhli jak chlapci, tak dívky známky 1 zhruba v 77 %. Naopak výrazný úbytek hodnocení 1 sledujeme u dívek ve 2. roce studia. Tohoto hodnocení dosáhla pouze 3 % dívek. Ve skupině NJ 2r. je známka 1 četnější u chlapců. Zároveň ale vidíme také o zhruba 8 % vyšší neúspěšnost v dané skupině u chlapců než u dívek. Celkový průměr u chlapců je tak i v této skupině horší.

Posledním faktorem, který jsme brali v úvahu a může mít na aktuální výsledky žáků vliv, je **učebnice, kterou při výuce žáci používají**. Z tohoto šetření vyplývá, že nejvíce je ve výuce zastoupen učební materiál od nakladatelství Klett, konkrétně série učebnic *Klett Maximal interaktiv*. Tuto učebnici, která získala doložku MŠMT v roce 2017⁴⁰ v poslední etapě výzkumu využívá 6 škol. Z tabulky 11 také vyplývá, že druhou nejpoužívanější učebnicí na školách zapojených do výzkumu je *Deutsch mit Max* od nakladatelství Fraus. První vydání této učebnice je z roku 2006,⁴¹ přičemž její aktualizované verze získaly doložku MŠMT na dobu 6 let v roce 2018. Ostatní školy využívají učebnice jiné. Jedná se například o učebnici *Beste Freunde*, která je jako jediná z učebnic od nakladatelství Hueber. Z pohledu nakladatelství je pak v jednom případě využívána učebnice *Heute haben wir Deutsch* od Agentury JIRCO.

Tabulka 11:

Užívané učebnice

učebnice	nakladatelství	počet škol	v %
Beste Freunde	Hueber	1	6,3
D.leicht	Klett	1	6,3
Deutsch mit Max	Fraus	5	31,3
Direkt interaktiv	Klett	1	6,3
Heute haben wir Deutsch	Agentura JIRCO	1	6,3
Klett Maximal interaktiv	Klett	6	37,5
Wir neu	Klett	1	6,3

Zdroj: vlastní analýza dat

Při vyhodnocování aktuálních výsledků žáků v závislosti na užívané učebnici jsme došli k závěru, že výzkumný vzorek nemusí být pro hodnocení tohoto kritéria dostatečně velký. Některé učebnice jsou ve výzkumu totiž zastoupeny v jednotkách žáků, což může výsledky zkreslovat. I tak považujeme za vhodné na tyto informace nahlédnout a zanalyzovat. Vzhledem k tomu, že se předchozí etapy výzkumu této otázky nevěnovaly, nebo nemáme přístup ke zdrojovým datům, zabýváme se pouze poslední etapou z roku 2022.

⁴⁰ MŠMT 2019, s. 34

⁴¹ FRAUS 2018

Tabulka 12 i graf 14 ukazují, jakých výsledků dosahovali žáci v závislosti na užívané učebnici. Je patrné, že se výsledky liší, a to významně. Nebereme-li v úvahu omezenou velikost výzkumného vzorku u některých typů učebnic, dosáhli nejlepších výsledků ti žáci, kteří ve výuce využívají učebnici *Direkt Interaktiv*. Následuje učebnice *Beste Freunde*. Skokový rozdíl vidíme u učebnice *Klett Maximal interaktiv* a *Deutsch mit Max*. Žáci, užívající tuto učebnici, dosáhli v jazykovém testu průměrného výsledku 2,2. Zároveň tyto 2 učebnice využívá dohromady zhruba polovina všech žáků. Nejhorších výsledků dosahovali žáci s učebnicí *Heute haben wir Deutsch*. Téměř polovina těchto žáků byla v testu neúspěšná.

Graf 14:
Průměry výsledků
žáků podle učebnice
zdroj: vlastní analýza dat



Tabulka 12:

Aktuální výsledky žáků v závislosti na užívané učebnici

učebnice	1		2		3		4		průměr
	abs.	v %	abs.	v %	abs.	v %	abs.	v %	
Beste Freunde	8	72,7	3	27,3	0	0,0	0	0,0	1,27
D.leicht	5	62,5	3	37,5	0	0,0	0	0,0	1,38
Deutsch mit Max	15	15,6	51	53,1	25	26,0	5	5,2	2,21
Direkt interaktiv	4	80,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1,20
Heute haben wir Deutsch	0	0,0	2	16,7	5	41,7	5	41,7	3,25
Klett Maximal interaktiv	19	20,2	45	47,9	23	24,5	7	7,4	2,19
Wir neu	0	0,0	7	53,8	5	38,5	1	7,7	2,54

Zdroj: vlastní analýza dat

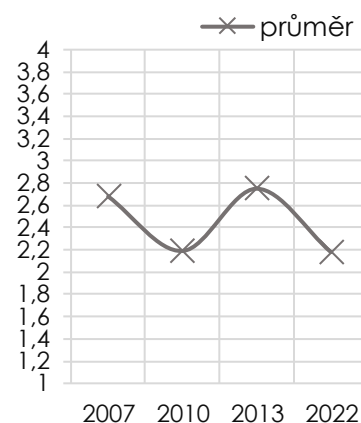
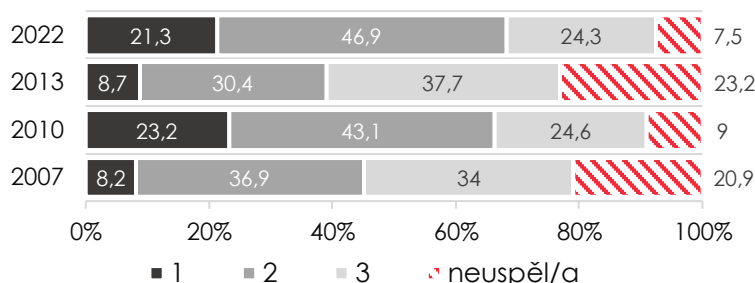
Vývojové tendence ve znalostech žáků v německém jazyce (2007-2022)

Nyní se zaměříme na druhou část výzkumné otázky, tedy jak se výsledky žáků v německém jazyce měnily/mění v čase. I v tomto případě předkládáme nejprve *obecné* hodnocení výsledků bez bližších specifikací, dále se zaměříme na vyhodnocení výsledků žáků v rámci *jednotlivých řečových dovedností*, udáváme také rozdíly ve vzdělávání v závislosti na *pohlaví žáků* či *vzdálenosti školy od hranice s německy mluvící zemí*.⁴²

V první etapě výzkumu z roku 2007, v grafu 15, pozorujeme téměř stejné procentuální zastoupení žáků s hodnocením 1 jako v etapě třetí (v roce 2013). V roce 2010 počet takových žáků dramaticky vzrostl ze zhruba 8 % na více než 20 %. Podobně na tom jsou žáci také v poslední etapě z roku 2022. Při vyhodnocování výsledků si tak všímáme zajímavého jevu. Ze 4 provedených etap testování vidíme velmi podobné výsledky vždy u výzkumů z roku 2007 a 2013, stejně jako z roku 2010 a 2022. Poukazuje to na kolísavou tendenci ve výsledcích žáků v rámci sledovaného období.

Graf 15: Poměr známek v jednotlivých etapách výzkumu včetně trendu vývoje

Zdroj: vlastní analýza, (v %)



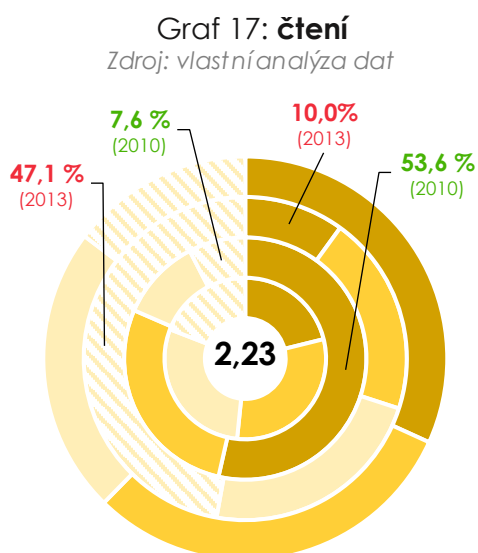
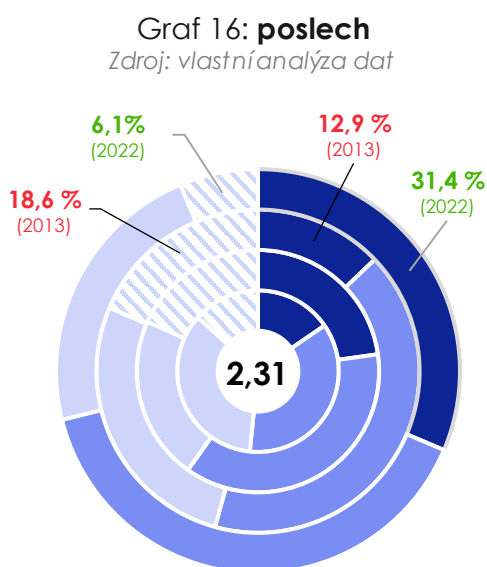
V prvních dvou zmíněných etapách (2007, 2013) si lze všimnout relativně podobné, velmi vysoké neúspěšnosti žáků v didaktickém jazykovém testu. Naopak ve zbývajících dvou obdobích (2010, 2022) bylo neúspěšných řešitelů méně, zhruba 8 %. Rozdíl mezi těmito 2 hodnotami je až 14%. Za tímto výkyvem však může stát také relativně malý výzkumný vzorek v roce 2013. Kolísavost výsledků by tak bylo vhodné podpořit navazujícími etapami výzkumu v budoucnu. Z grafu 15, který ukazuje poměr známek v jednotlivých etapách, je také patrné, že u všech období převažuje hodnocení

⁴² Zbývajících faktory (jak dlouho se žáci učí německy, jakou učebnici používají ve výuce) se některé předchozí etapy výzkumu nezabývaly nebo k nim chybí data. Proto je zde neuvádíme.

2 (chvalitebně). Tato známka tvoří od 36 do 46 % všech známek v dané etapě. Protože se v roce 2013 setkáváme s největším podílem neúspěšných řešitelů testu, není překvapením, že v tomto roce, jako jediném, převládá hodnocení 3 (dobře). Tvoří téměř 38 % všech známek. Pravá část grafu pak ukazuje průměrné dosažené známky v jednotlivých etapách.

Následující grafy již znázorňují poměr známek, kterých žáci dosáhli v **jednotlivých řečových dovednostech** v rámci dané etapy výzkumu. Vnitřní prstenec znázorňuje vždy první etapu z roku 2007, vnější naopak poslední z roku 2022. Systém barevného rozlišení je i v tomto případě stejný jako v některých předchozích grafech (např. grafu 8).⁴³ Uprostřed koláčového grafu je uveden celkový dosažený průměr v řečové dovednosti v rámci výzkumu jako celku.

V grafech, mimo jiné, sledujeme také největší a nejmenší podíl hodnocení 1 a neúspěšných řešitelů. Tyto informace dotvářejí ucelený přehled o výsledcích žáků v jednotlivých řečových dovednostech. Uvedené hodnoty jsou vyznačeny buď zeleně (největší podíl hodnocení 1, nejmenší podíl neúspěšných řešitelů) nebo červeně (nejmenší podíl hodnocení 1, největší podíl neúspěšných řešitelů) v rámci dané řečové dovednosti za celý výzkum dohromady.



⁴³ Hodnocení 1 je vyznačeno nejtmavším barevným odstínem, známka 2 světlejším a známka 3 nejsvětlejším odstínem dané barvy. Šrafováním je vyznačen podíl neúspěšných řešitelů.

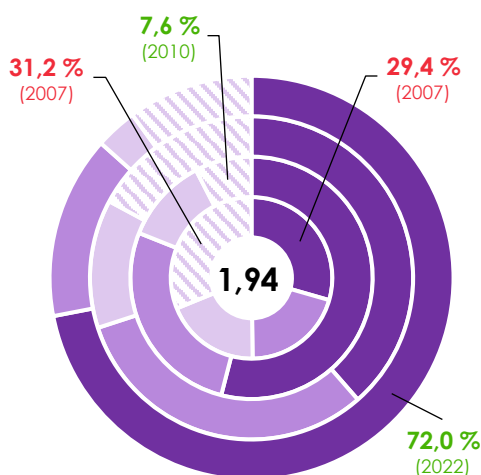
Řečová dovednost *poslech* se zdá být, co se týká výsledků v rámci jednotlivých období, nejkompaktnější. Jednotlivé známky jsou rozloženy poměrně stejně napříč etapami. Nejvíce známek 1 dosáhli žáci v poslední etapě výzkumu v roce 2022, z celkového počtu žáků dané etapy tvořil podíl jedniček přes 31 %. V tomto šetření je také zároveň nejméně neúspěšných řešitelů, pouze 6,1 %.

Celkový dosažený průměr všech žáků v této dovednosti v rámci všech etap výzkumu činí 2,31. Jak již bylo zmíněno, poměr známek 2 a 3 se v průběhu let značně neliší. Pokud tak zaznamenáváme nárůst podílu neúspěšných řešitelů, vzrůstá podíl žáků s hodnocením 1.

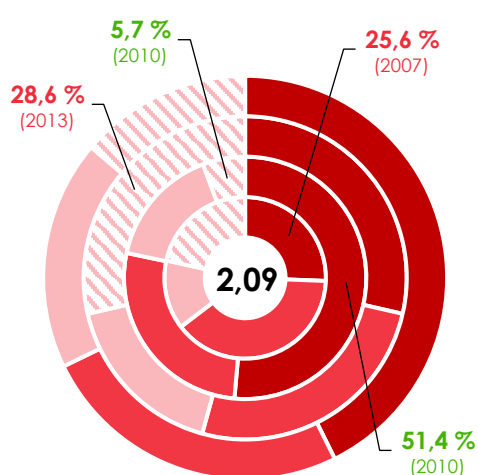
V případě řečové dovednosti *čtení* je rozložení známek v jednotlivých etapách různé, dalo by se říct dynamické. Zatímco v roce 2010 zaznamenáváme největší podíl hodnocení 1, přes 53 % (zároveň je nejméně neúspěšných řešitelů), v roce 2013 je hodnocení 1 pouze 10 %. Paralelně v tomto roce vzrostl podíl neúspěšných řešitelů na 47 %, což je vůbec nejvíce neúspěšných řešitelů ze všech dovedností za celou dobu provádění výzkumu.

Celkový průměr se tak v této řečové dovednosti vyšplhal na hodnotu 2,23. Jedná se o nejméně úspěšnou dovednost ze všech.

Graf 18: **psaní**
Zdroj: vlastní analýza dat



Graf 19: **mluvení**
Zdroj: vlastní analýza dat



V dovednosti *psaní* dosahovali žáci „nejrozmanitějších výsledků“. V roce 2007 bylo nejméně hodnocení 1, pouze 29 %. V tomto případě také platí vzrůstající úměra neúspěšných řešitelů. Byl jich v této oblasti ze všech etap největší podíl, 31 %. Přímá úměra neplatí

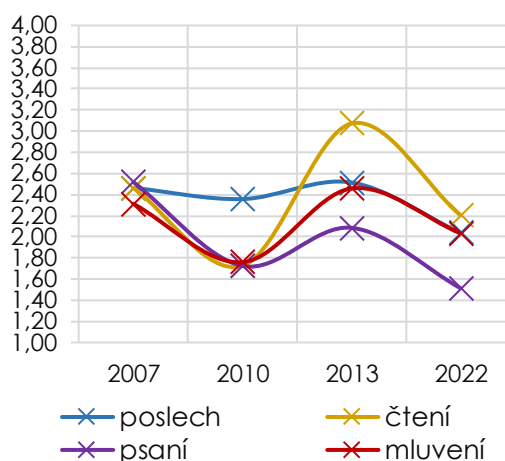
v případě největšího podílu hodnocení 1, kterého žáci dosáhli v roce 2022, bylo jich celkem 72 %. Nejméně neúspěšných řešitelů však nebylo v téže etapě, nýbrž v té z roku 2010. Tehdy jich neuspělo pouze 7,6 %

V této řečové dovednosti jsou žáci z celkového pohledu nejúspěšnějšími. Dosáhli zde průměru 1,94 za celou dobu trvání výzkumu. V případě dovednosti *mluvení* je trend podobný. Největší podíl hodnocení 1 zaznamenáváme ve výzkumu v roce 2010, kdy tento podíl dosahuje zhruba 51 %. V tomto šetření je zároveň nejmenší podíl neúspěšných řešitelů, pouze 5,7 %. Nejvíce neúspěšných žáků zaznamenáváme naopak v roce 2013, jedná se o téměř 29 % žáků. Celkový průměr žáků v řečové dovednosti *mluvení* leží těsně nad hranicí 2.

Na to, jak se vyvíjejí výsledky žáků v jednotlivých řečových dovednostech v čase, poukazuje následující spojnicový graf 20. V něm jsou znázorněny dosažené celkové průměry. Lze si všimnout, že relativně stejných průměrných výsledků ve všech dovednostech dosahovali žáci především ve výzkumu v roce 2007. Průměrná známka z jednotlivých řečových dovedností se pohybovala v rozmezí 2,2 – 2,6. Společnou trajektorii pak vedly všechny řečové dovednosti v dalším výzkumu v roce 2010, kdy se výsledky těchto dovedností vyšplhaly na průměr 1,7. Jedinou dovedností, která v této etapě vybočuje, je *poslech*. Ten má trend vývoje podobný po celou dobu zkoumání. V roce 2007 a 2010 si zachoval téměř stejnou hodnotu průměru 2,4.

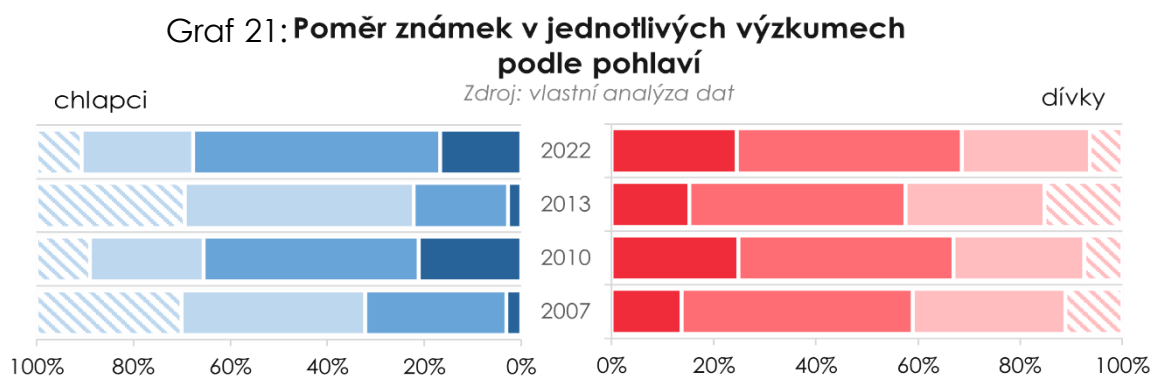
Graf 20: Průměry výsledků v jednotlivých dovednostech

zdroj: vlastní analýza dat



V dalším období, roce 2013, zaznamenáváme propad ve výsledcích žáků ve všech dovednostech. Nejvíce se propadly výsledky žáků ve *čtení*, což je v grafu patrné žlutou elipsou. Dostaly se na hodnotu 3,1, což je celkově vůbec nejhorší výsledek za celou dobu měření ve všech dovednostech. Výsledky všech dovedností se pak opět zlepšily v posledním šetření v roce 2022. Téměř totožného průměru 2,1 dosáhli žáci v dovednosti *poslechu a mluvení*. Nejhůře pak dopadla opět dovednost *čtení*. Nejlépe ze všech výzkumů vůbec dopadla dovednost *psaní*, ve které žáci získali průměrnou známku 1,5.

Následující graf 21 se již zaměřuje na srovnání jednotlivých etap výzkumu **v závislosti na pohlaví žáků**. Levá část grafu ukazuje poměr dosažených známek v jednotlivých etapách u chlapců, pravá část grafu u dívek. Nejtmavší odstín opět znázorňuje hodnocení 1, světlejší odstín hodnocení 2 a nejsvětější odstín hodnocení 3. Šrafovaná část vyznačuje podíl neúspěšných řešitelů. Na první pohled si lze znovu všimnout podobnosti ve výsledcích etap

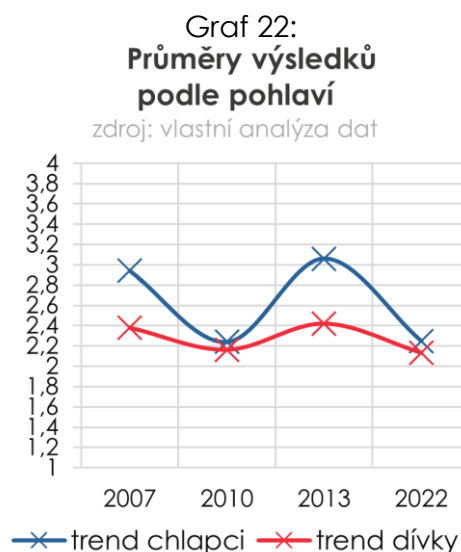


výzkumu v roce 2007 a 2013, kdy byl jak u dívek, tak chlapců významně nižší počet žáků s hodnocením 1 (výborně) a naopak výrazně vyšší podíl těch, kteří v testu neuspěli. Chlapci v těchto obdobích neuspěli z téměř 30 %. To je zhruba o polovinu více neúspěšných řešitelů chlapců než dívek ve stejném období.

Rozdíly v hodnocení jsou u obou pohlaví znatelné také u známek 2 (chvalitebně) a 3 (dobře). U dívek získalo v každé z etap hodnocení 2 zhruba 43 % dívek, známku 3 pak zhruba 27 %. Můžeme tak konstatovat, že se v průběhu jednotlivých etap u dívek mění pouze vzájemný poměr žákyň s hodnocením 1 a těch, které v testu neuspěly. U chlapců k tomuto rovnoměrnému rozložení hodnocení nedochází. Zatímco v letech 2007 a 2013 převažují hodnocení 3, v letech 2010 a 2022 naopak hodnocení 2.

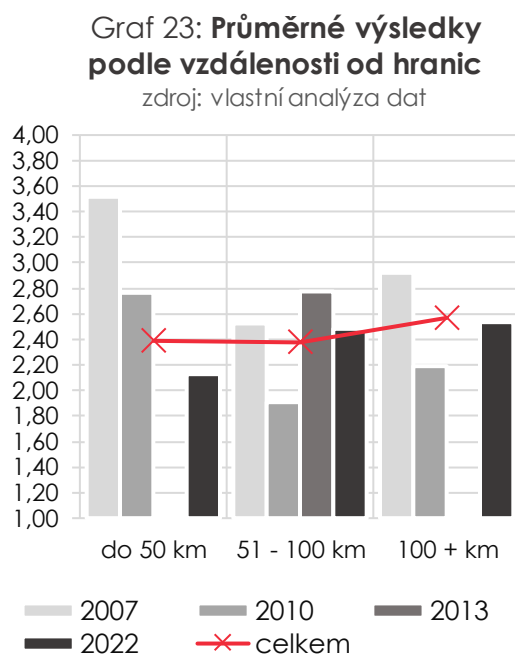
Podíváme-li se na celkové výsledky výzkumu v rámci celého sledovaného období, zjišťujeme, že dívky mají, co se týká poměru známek, ve všech etapách menší zastoupení neúspěšných řešitelů didaktického testu (neuspěl/a) a zároveň vyšší podíl hodnocení 1 (výborně) než chlapci. Co je však pozitivní, že u obou pohlaví je v posledním testování z roku 2022 nejméně neúspěšných řešitelů za celou dobu zkoumání. Zároveň se od prvního výzkumu výrazně zvýšil počet žáků s hodnocením 1, u chlapců dokonce o 13 %.

Z pohledu celkových průměrů v jednotlivých etapách výzkumu dosahují vždy lepších výsledků dívky. Nejvíce se jim chlapci přiblížili v roce 2010, kdy obě skupiny dosahovaly zhruba průměru 2,20. Lze si také všimnout, že dívky mají po celou dobu pozorování výsledky podobné, zatímco u chlapců výrazně kolísají. Vůbec nejhoršího výsledku dosáhli chlapci v roce 2013, kdy jejich průměrný výsledek přesáhl hranici 3, dostal se na hodnotu 3,06.



Interpretaci výsledků z hlediska **vzdálenosti školy od hranice s německy mluvící zemí** komplikuje fakt, že každý z výzkumníků stanovil pro tuto otázku jiné vzdálenostní intervaly. Dřívější etapy výzkumu pracovaly pouze se třemi intervaly, školy vzdálenými od 1 do 50 km, od 51 do 100 km a od 100 a více km. Protože poslední etapa pracovala s intervaly pěti, došlo při interpretaci těchto výsledků k jejich splynutí tak, aby odpovídaly třem představeným intervalům výše. Nutno také podotknout, že výzkum v roce 2013 se vzdálenostmi od hranice nezabýval, chybí tak k němu potřebná data.

Z grafu 23 je patrné, že žáci škol vzdálených do 50 km, ale také v intervalu do 100 km od hranic dosahují prakticky stejných průměrných výsledků v didaktickém jazykovém testu. Toto potvrzuje nejen průměrná hodnota 2,38, resp. 2,39, podobné jsou si tyto výsledky také v poměru dosažených známek. V obou intervalech totiž získalo zhruba 17 % žáků hodnocení 1, 40 % hodnocení 2 a 28 % hodnocení 3 z celkového počtu žáků v daném intervalu. Podobný poměr zůstal také u neúspěšných řešitelů, zhruba 13%. Všechny hodnoty jsou k nalezení v tabulce 13.



O něco vyšší neúspěšnost zaznamenáváme v případě škol vzdálených více než 100 km od hranice. Téměř 15 % z těchto žáků bylo v testu neúspěšných, výrazně nižší zastoupení mělo v tomto intervalu také hodnocení 1, které tvořilo pouze 5 % z celkového počtu žáků v tomto intervalu.

Tabulka 13:

Výsledky žáků v jednotlivých etapách podle vzdálenosti od hranic

		počet žáků	1	v %	2	v %	3	v %	neúspěš/a	v %	průměr
do 50 km	2007	27	0	0,0	2	7,4	9	33,3	16	59,3	3,52
	2010	64	3	4,7	21	32,8	28	43,8	12	18,8	2,77
	2013	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2022	203	48	23,6	97	47,8	43	21,2	15	7,4	2,12
	celkem	294	51	17,3	120	40,8	80	27,2	43	14,6	2,39
51 - 100 km	2007	193	19	9,8	81	42,0	65	33,7	28	14,5	2,53
	2010	126	44	34,9	56	44,4	20	15,9	6	4,8	1,90
	2013	70	6	8,6	21	30,0	26	37,1	17	24,3	2,77
	2022	23	3	13,0	8	34,8	10	43,5	2	8,7	2,48
	celkem	412	72	17,5	166	40,3	121	29,4	53	12,9	2,38
100 + km	2007	24	1	4,2	7	29,2	9	37,5	7	29,2	2,92
	2010	21	2	9,5	14	66,7	4	19,0	1	4,8	2,19
	2013	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2022	13	0	0,0	7	53,8	5	38,5	1	7,7	2,54
	celkem	58	3	5,2	28	48,3	18	31,0	9	15,5	2,57

Zdroj: Kosobud 2013, s. 66, vlastní analýza dat

X – data nejsou k dispozici

Závěr

Jaká je aktuální úroveň žáků ve znalostech německého jazyka?

Výše představené výsledky výzkumu potvrzují, že aktuální úroveň znalostí německého jazyka u žáků je nejvyšší za celou dobu sledování. Dokládá to nejen celkový průměr, který dosahuje hodnoty 2,18, ale také poměr známek, kterých žáci dosáhli. Právě v posledním výzkumu v roce 2022 je poměr neúspěšných řešitelů, stejně jako žáků s hodnocením 3 (dobře) nejnižší ze všech etap testování. Lze také konstatovat, že zlepšení žáků oproti prvnímu výzkumu z roku 2007 je výrazné. Jejich průměr se zlepšil o 0,5. Naznačili jsme také možnou spojitost výsledků žáků ve vzdělávání v závislosti na typu školy, kterou navštěvují. V provedeném výzkumu jsme zjistili, že nejlepších výsledků

dosahují gymnázia, která obsadila všechny 4 první příčky. Budeme-li se na výsledky **v jednotlivých jazykových dovednostech** dívat z aktuálního pohledu, dosahují žáci obecně nejlepších výsledků ve *čtení*, největší problémy mají naopak v *poslechu*. Lze také konstatovat, že existují rozdíly ve výsledcích žáků **na základě pohlaví**. Důvody, které k tomu vedou, mohou být různé. Mohou souviset například s oblibou jazyka, čemuž se věnujeme v další výzkumné otázce.

Na základě výsledků výzkumu se nám nepodařilo prokázat přímou souvislost mezi významně lepšími či horšími znalostmi žáků v příhraničních oblastech a těch vzdálených od hranice s německy mluvící zemí. Naše výsledky by tak bylo nutné doložit dalšími výzkumy v budoucnu s ideálním rozložením výzkumného vzorku. Co se však prokazatelně liší, jsou aktuální výsledky ve znalostech žáků v závislosti na tom, **jak dlouho se jazyku učí**. K nejvýznamnějším rozdílům patří průměrné výsledky žáků učících se německý jazyk 1. a 2. rokem. Již bylo zmíněno, že je tento výsledek do značné míry ovlivněn nízkým zastoupením žáků v kategorii NJ 1r. Pomineme-li však tento výkyv, můžeme konstatovat, že se výsledky žáků s postupem času zlepšují, což je dobrá zpráva. Pro zajímavost jsme i tento faktor zkoumali z hlediska pohlaví žáků. Vidíme, že výsledky podle pohlaví jsou sice rozdílné, ne však markantně. U obou pohlaví navíc dochází k podobnému zlepšování se v jazyce, poměr zastoupení jednotlivých známek se však liší.

Na základě dotazování ve výzkumné etapě v roce 2022 lze s určitou mírou opatrnosti konstatovat, že **učebnice**, kterou žáci při výuce používají, mohou mít na výsledky žáků v didaktickém jazykovém testu také svůj vliv. Tuto tezi by bylo vhodné potvrdit na větším výzkumném vzorku. Zarážející však je, že rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími průměrnými výsledky na základě učebnic jsou v řádech celých známek. Nejlepším průměrným výsledkem má učebnice *Direkt interaktiv 1,2*, nejhorší *Heute haben wir Deutsch 3,25*.

Jaký bude další trend vývoje ve znalostech žáků v německém jazyce by bylo vhodné potvrdit dalšími výzkumy, které by mohly zlepšující se trend vysledovat a případně potvrdit.

Stagnuje, klesá, či roste úroveň těchto znalostí ve srovnání s předchozími lety (2007, 2010, 2013)?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídáme především na základě vyhodnocení celkově dosažených průměrů žáků v didaktickém testu. Podle dat úroveň znalostí žáků v čase kolísá.

Tento kolísavý trend může být způsoben několika faktory. Může se jednat o zmiňované nerovnoměrné zastoupení počtu respondentů v jednotlivých etapách výzkumu. Z celkového pohledu lze konstatovat, že se celkové výsledky žáků za dobu zkoumání zlepšily.

Výsledky se v čase mění i u **jednotlivých řečových dovedností**. U některých jsou nepatrné, u jiných až skokové. Nejlepších výsledků celkově dosáhli žáci v řečové dovednosti *psaní*. V té se, jako u jediné, dostal celkový průměr pod hodnotu 2, konkrétně 1,91. Následují dovednosti *mluvení*, *čtení*, nejhorší výsledky vidíme u řečové dovednosti *poslech*. V této disciplíně dosáhli žáci průměrného výsledku 2,31. V případě *poslechu* se průměrné výsledky dlouhodobě drží u hodnoty 2,4, vyjma poslední etapy 2022, kdy žáci v této dovednosti dosáhli vůbec nejlepšího průměrného výsledku. Největší výkyvy v průměrných výsledcích pozorujeme v oblasti *čtení*. Zatímco v roce 2010 dosáhli žáci nejlepšího průměrného výsledku (2,7), v další etapě došlo ke skokovému zhoršení na průměr 3,0.

Vidíme také, že se vzájemné rozdíly ve výsledcích jednotlivých řečových dovedností v čase prohlubují. Zatímco v první etapě výzkumu v roce 2007 se nejhorší a nejlepší průměrný výsledek té které řečové dovednosti lišil maximálně o 0,4, v poslední etapě to bylo až o 0,7. Vůbec největší rozdíly mezi jednotlivými dovednostmi sledujeme v roce 2013, kdy žáci dosáhli ve *čtení* o celý 1 stupeň horší průměrnou známku než v *psaní*.

Díky kolísavé tendenci mezi jednotlivými etapami výzkumu, o kterých jsme již hovořili, bohužel nelze stanovit, k jak velkému rozdílu ve výsledcích na **základě pohlaví** chlapců a dívek dochází. Tyto rozdíly lze ale jednoznačně potvrdit.

Zjistili jsme také, že **vzdálenost školy od hranice** s německy mluvící zemí má, na základě srovnání získaných dat a dat převzatých z prací věnujícím se etapám výzkumu v minulosti, na výsledky žáků ve znalostech zanedbatelný vliv.

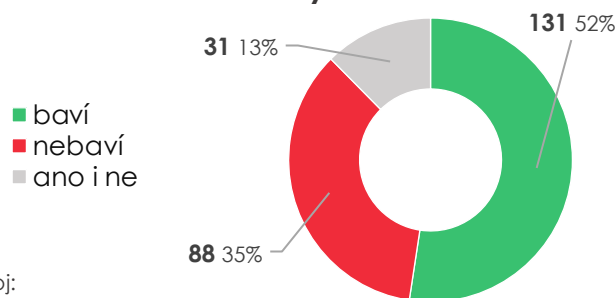
VO 2: Jak velký vliv má obliba a vztah žáků k jazyku na úspěšnost ve výuce němčiny? Které další faktory mají největší vliv na kladný či záporný vztah k němčině?

Výsledky výzkumu

Pro zodpovězení této výzkumné otázky bylo nutné nejen vyhodnocení didaktických testů, ale především analýza odpovědí jednotlivých žáků k otázce „Proč tě baví/nebaví němčina?“, na kterou odpovídali v rámci dotazníkového šetření. Ve výzkumném vzorku v roce 2022 odpovědělo na tuto otázku v dotazníku celkem 250 žáků.⁴⁴

Vliv obliby na výsledky žáků

Graf 24: **Obliba němčiny**



Zdroj:
dotazníkové šetření žáků
250 respondentů, 11,12/2022

Už pouze odpověď na tuto otázku nám ukazuje, jak žáci německý jazyk vnímají. Na základě odpovědí lze konstatovat, že celkový počet žáků, který má německý jazyk v oblibě, převažuje nad tím, který k němu zaujímá negativní postoj. Ačkoliv převaha

těchto žáků není ve výzkumné etapě z roku 2022 výrazná, je dobrou zprávou, že vyloženě negativně se k jazyku vyjadřuje jen zhruba 35 % žáků. Zbylé procento žáků má k jazyku neutrální vztah, vyzdvihlo jak jeho pozitiva, tak negativa. Z hlediska vývoje vnímání jazyka v čase převažuje pozitivní vztah k němčině ve všech etapách výzkumu, vyjma roku 2013, kdy může být výsledek zkreslený kvůli nižšímu počtu respondentů.

Díky preciznímu provedení výzkumu bylo možné identifikovat oblibu k jazyku nejen obecně, ale také na základě pohlaví. Je dobrou zprávou, že u obou pohlaví převažuje kladný vztah k jazyku. Výrazněji však u dívek, které oblibu k jazyku uvedly v téměř 66,5 % odpovědí. O něco menší oblibu vyjádřili chlapci, a to 53,5 % z nich.

⁴⁴ Někteří žáci ze zapojených škol odpověděli pouze na dotazníkovou část, popřípadě nedokončili didaktický jazykový test zcela. Proto se celkový počet žáků v dotazníkové části a části didaktického jazykového testu liší.

Tabulka 14:

Aktuální výsledky žáků podle oblíbenosti jazyka

	celkem	baví	v %	ø průměr	nebaví	v %	ø průměr
chlapci	84	45	53,5	2,13	39	46,5	2,51
dívky	116	77	66,4	2,12	39	33,6	2,33
celkem	200	122	56,0	2,14	78	44,0	2,42

Zdroj: vlastní analýza dat

Co se týká aktuálních výsledků znalostí žáků v didaktickém testu v souvislosti s oblíbeností jazyka, je z tabulky 14 zřejmé, že tato souvislost existuje.⁴⁵ Ti žáci, kteří vnímají jazyk jako oblíbený, mají celkově lepší průměr (2,14) než ti, kteří jazyk rádi nemají (2,42). To, že výsledky žáků s oblíbeností souvisí, potvrzuje i graf 13. Ten navíc sleduje rozdíly mezi oběma pohlavími. Jak u dívek, tak u chlapců lze pozorovat, že ti, kteří označili jazyk jako oblíbený, dosahují lepších výsledků než ti žáci, kteří označili jazyk jako neoblíbený. U chlapců je však rozdíl větší než u dívek. Průměr u chlapců, kteří mají němčinu rádi, je o téměř 0,2 lepší, než je celkový dosažený průměr chlapců bez ohledu na oblíbenost.

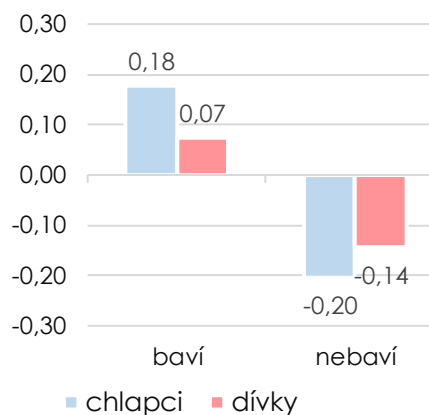
U chlapců jsou zároveň patrné větší rozdíly mezi neoblíbeností a oblíbeností jazyka. Ti chlapci, kteří označili němčinu jako neoblíbený předmět, mají o 0,4 horší výsledky než ti, kteří němčinu označili za oblíbenou.

U dívek nejsou rozdíly tak markantní. Ty, které uvedly němčinu jako oblíbený jazyk, mají prokazatelně lepší průměr. Ty, které němčinu rádi nemají, mají průměr o 0,14 horší, než je ten celkový.

Sledování toho, zda má na výsledky znalostí žáků v německém jazyce vliv oblíbenost jazyka samotného, se věnovaly všechny etapy výzkumu. Již v pouhé tabulce 15 si lze všimnout výrazných rozdílů ve výsledcích u žáků a žákyň, kteří považují jazyk za oblíbený ve srovnání s těmi, kteří explicitně uvedli němčinu jako neoblíbenou. Vezmeme-li v úvahu získané hodnoty za celou dobu pozorování, vidíme, že rozdíly ve výsledcích v závislosti na oblíbenosti jsou významné.

Graf 25:
Rozdíly podle oblíbenosti jazyka a pohlaví

Zdroj: vlastní analýza dat



⁴⁵ Sledujeme aktuální výsledky všech 200 žáků, kteří ve výzkumu odpověděli na otázku oblíbenosti v dotazníku a zároveň kompletně vyplnili didaktický jazykový test.

Žáci, kteří mají němčinu oblíbenou, dosáhli za všechny výzkumné etapy dohromady celkového průměru 2,21, zatímco ti, co ji rádi nemají, 2,74.

Tabulka 15: ⁴⁶

Výsledky žáků v jednotlivých etapách výzkumu podle oblíbenosti

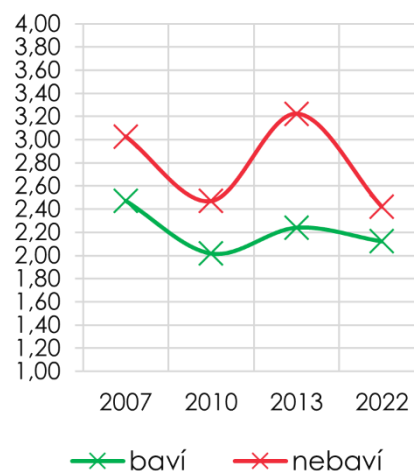
	rok	počet žáků	1	v %	2	v %	3	v %	4 (neuspěl/a)	v %	průměr
baví	2007	116	14	12,1	52	44,8	31	26,7	19	16,4	2,47
	2010	112	35	31,3	47	42,0	23	20,5	7	6,3	2,02
	2013	29	6	20,7	12	41,4	9	31,0	2	6,9	2,24
	2022	122	29	23,8	56	45,9	30	24,6	7	5,7	2,12
	celkem	379	84	22,2	167	44,1	93	24,5	35	9,5	2,21
nebaví	2007	78	2	2,6	16	20,5	38	48,7	22	28,2	3,03
	2010	51	5	9,8	25	49,0	13	25,5	8	15,7	2,47
	2013	36	0	0,0	7	19,4	14	38,9	15	41,7	3,22
	2022	78	9	11,5	37	47,4	22	28,2	10	12,8	2,42
	celkem	243	16	6,6	85	35,0	87	35,8	55	22,6	2,74

Zdroj: Kosobud 2013, s. 55, vlastní analýza dat

Pro zajímavost uvádíme také rozdíly, které žáci vykazují v případě, že byli v testu hodnoceni 1 (výborně). Z tabulky 15 je patrné, že takových žáků, kteří tuto známku v testu získali a zároveň považují němčinu za oblíbenou, bylo o 15,5 % více než těch se stejným hodnocením, avšak označivších němčinu za neoblíbenou. Opačný trend zaznamenáváme u žáků, kteří v testu neuspěli. Těch bylo v případě žáků, kteří označili jazyk za oblíbený, o zhruba 13 % méně než těch, kteří označili jazyk jako neoblíbený. Stejným způsobem lze hodnotit zbylé výsledky, ať už z celkového pohledu, či pohledu jednotlivých etap, viz tabulka 15.

V grafu 26 už lze vidět celkové průměry dosažené v jednotlivých etapách výzkumu. Červená linie znázorňuje výsledky žáků, kteří považují jazyk za neoblíbený, zelená pak ty žáky, kteří považují němčinu za oblíbený jazyk. Na první pohled je patrné, že v celém sledovaném období dosahovali žáci s oblibou k jazyku

Graf 26:
Průměry výsledků podle oblíbenosti
zdroj: vlastní analýza



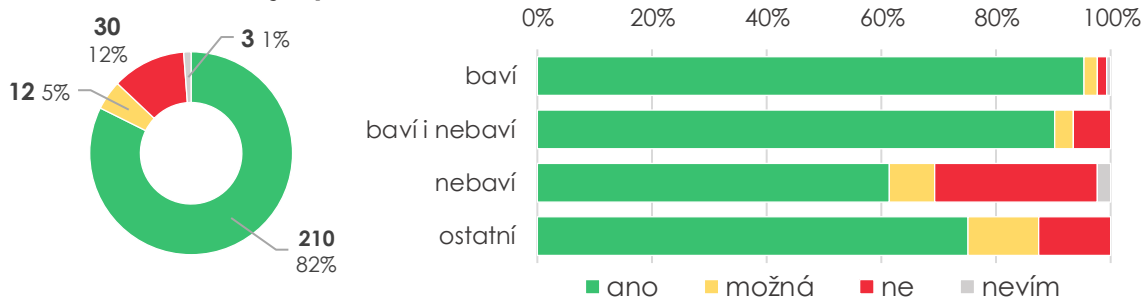
⁴⁶ Zjednodušená tabulka k dispozici v příloze (Příloha 5, Tabulka 22).

lepších výsledků. Tyto výsledky byly nejlepší v roce 2010. Tento graf tak jasně potvrzuje, že obliba předmětu může mít na celkové výsledky přímý vliv.

Pro kontext je zajímavé sledovat také, zda vůbec žáci považují němčinu za potřebnou či nikoliv. Z odpovědí na tuto otázku v dotazníku vyplývá, že bez ohledu na oblibu považuje většina žáků němčinu za jazyk, který se jim může hodit. Takový postoj zastává 82 % všech žáků, kteří na otázku odpověděli. Pouze 12 % žáků pak považuje němčinu za jazyk, který se jim v budoucnu hodit nebude. Toto zjištění považujeme za pozitivní, není však pro nás překvapující.

Zajímalo nás také, jak se liší odpovědi žáků v závislosti na tom, zda zároveň považují němčinu za oblíbenou/neoblíbenou. Tyto informace ukazuje pravá část grafu 27. Jako potřebnou němčinu považuje 95 % žáků, které tento jazyk zároveň baví. Zbýlých zhruba 5 % (6 žáků) buď němčinu nepovažuje za jazyk, který využijí nebo neví. Nejzajímavější v této interpretaci je fakt, že i žáci, které němčina nebaví, považují většinou němčinu za potřebný jazyk, resp. připouští fakt, že se jim může němčina hodit. Tento názor převažuje i u této skupiny ze zhruba 60 %. Velmi výrazně je u této skupiny však zastoupen také názor, že se jim němčina nehodí a není pro ně jako jazyk potřebná. Tento postoj zastává 28 % žáků.

Graf 27: **Potřebnost jazyka**



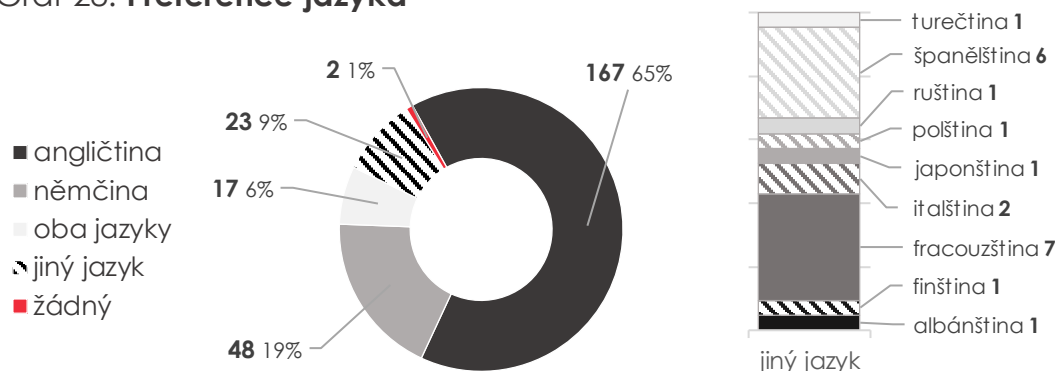
Zdroj: dotazníkové šetření žáků, 255 respondentů, 11,12/2022

V grafu 27 si lze všimnout také skupiny žáků označenou „ostatní“. Jedná se o žáky, kteří v dotazníku neodpověděli na otázku týkající se obliby jazyka (v dotazníku otázka č. 5), ale k této otázce se vyjádřili. Je tak relevantní tyto žáky do interpretace také zařadit i přesto, že neznáme jejich postoj k oblibě.

Odpovědi v dotazníku poukázaly ještě na další pozitivní fakt – pouze zanedbatelné množství žáků nejeví zájem o žádný cizí jazyk. Naopak 6 % žáků považuje za důležité oba jazyky (anglický i německý) a chtěli by jej umět na velmi dobré úrovni.

Obecně převažují žáci, kteří dávají přednost angličtině a chtěli by ji umět více, celkem je takových žáků zhruba 65 %. Dalších 19 % by naopak upřednostňovalo excelovat v jazyce německém. Nejčastějšími důvody byla možnost *cestování, návštěvy sousední země* nebo *zájem*, který k jazyku chovají.

Graf 28: **Preference jazyka**

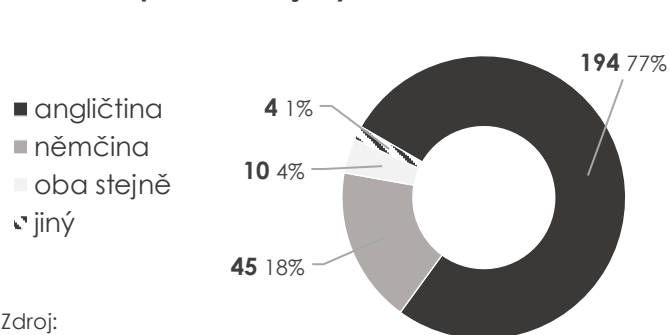


Zdroj: dotazníkové šetření žáků, 255 respondentů, 11,12/2022

Dvacet tři žáků pak nevnímalo ani jeden z těchto jazyků jako svou prioritu. Zmiňovali jazyky, které jsou uvedeny v pravé části grafu. Ve větším zastoupení se jednalo například o francouzštinu či španělštinu. Italsky by lépe než anglicky či německy chtěli umět 2 žáci. Zbylé jazyky byly v dotazníku zastoupeny jedním žákem.

Pro kontext doplňujeme informaci také o tom, jaký z cizích jazyků (angličtiny a němčiny) žáky baví více. Žáci dávají v případě volby mezi angličtinou a němčinou přednost angličtině, a to výrazně, ze 77 %. Zbylých 18 % žáků pak preferuje němčinu. Důvody jsou individuální, většinou vnímají anglický jazyk jako jednodušší, všude se s ním domluví.

Graf 29: **Lepší znalost jazyka**



Zdroj: dotazníkové šetření žáků, 253 respondentů, 11,12/2022

Z celkem 253 odpovědí má pouze 4 % žáků rádo oba jazyky stejně. Žáci tak velmi často preferují pouze 1, s velkou převahou právě angličtinu. Čtyři žáci podle dotazníku pak upřednostňují zcela odlišné jazyky, mezi nimi např. francouzštinu, ruštinu, španělštinu a ukrajinštinu.

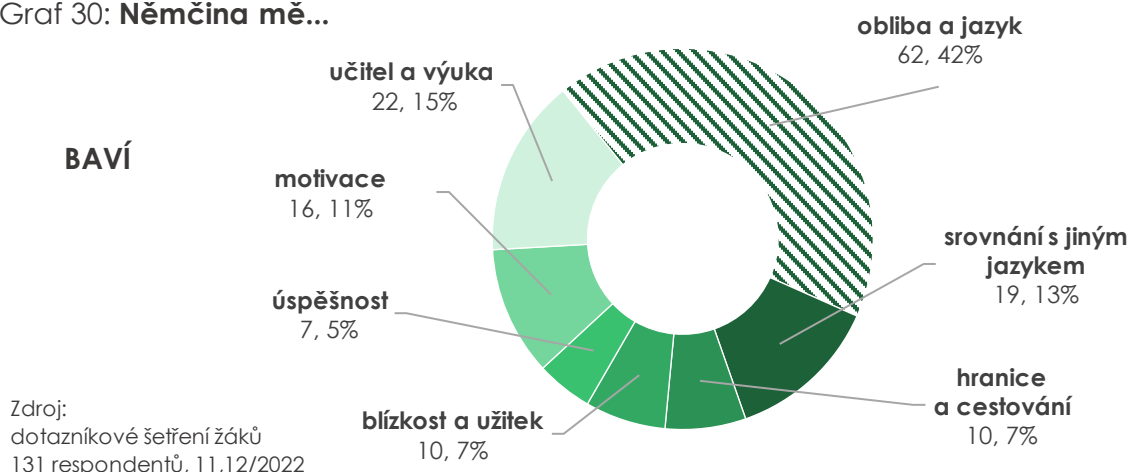
Faktory ovlivňující oblibu jazyka

Druhá část výzkumné otázky se ptá na faktory, které ovlivňují oblibu a postoj žáka k jazyku. Pro vyhodnocení této otázky v dotazníku bylo užito metody kódování.⁴⁷

Pro ty, kteří považují německý jazyk za **oblíbený**, je hlavním argumentem jednoduše to, že je jazyk baví. Takovýto argument se objevil v odpovědích ve 42 %. Žáci nezmiňovali pouze to, že je jazyk baví, ale také, že je:

- *jazyky baví obecně*
- *líbí se jim německý přízvuk*
- *je to nádherný a zajímavý jazyk*
- *je to komplexní jazyk*
- *je to vtipný jazyk*

Graf 30: Němčina mě...



Jeden z respondentů použil dokonce slovo *fascinující*, další vyzdvihl *oblibu k německým dějinám*. Žáci v této kategorii oceňovali také to, že *má němčina jasná pravidla*. Druhou nejčastěji zmiňovanou kategorií je **vliv učitele a výuky** na oblibu v jazyk. Tento argument se objevoval v 15 % odpovědí. Všichni tito respondenti vyzdvihovali kvalitu učitele:

- *je to dobrý učitel*

⁴⁷ viz kapitola 5. 1 Metody sběru dat (5. 1. 1 Dotazník).

- *skvělý učitel*
- *učitel vše vždy vysvětlí*
- *šikovná paní učitelka, ...*

V celkem 19 odpovědích zazněl argument, který němčinu **srovnával s jinými jazyky**, nejčastěji anglickým. Žáci uváděli například, že:

- *němčina má méně pravidel*
- *němčina je obecně lehčí než ostatní jazyky*
- *němčina má snazší výslovnost*
- *lépe se učí na testy*
- *němčina nemá tolik času jako anglický jazyk*

Velmi důležitým faktorem byla pro respondenty také **motivace** Tu, dle výpovědí, zvyšoval fakt, že:

- *se jedná o něco nového*
- *je to nový jazyk*
- *chtějí umět co nejvíce jazyků*
- *chtějí se dorozumět v sousedních zemích*

Sedm procent odpovědí se týkalo také **blízkosti jazyka a jeho užitku**. Někteří mají *totiž v zahraničí příbuzné*, proto se domnívají, že se jim němčina bude hodit právě z důvodu porozumění okolí. Jiní využijí jazyk při *hraní her a na internetu* nebo přemýšlí nad *užitečností na střední škole či v budoucnu*. Stejný počet odpovědí vidíme také u kategorie **hranice a cestování**. V tomto případě většina respondentů uvádí možnost vycestovat do zahraničí s možností se zde domluvit.

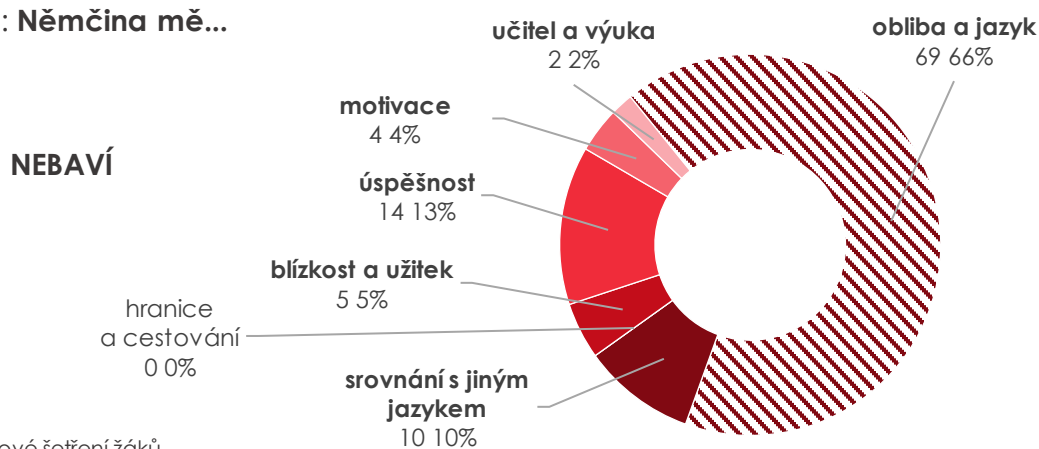
U žáků, kteří označili němčinu jako **neoblíbenou**, hraje tento faktor ještě významnější roli než u skupiny první. Zmínka o **oblíbě** se vyskytovala ve více než 66 % odpovědí, což je z celkového počtu získaných odpovědí 69 z nich. Objevovala se tvrzení, kdy žáci jazyk vnímají jako:

- *nelíbí se mi nebo je divný*
- *špatně zní*
- *velmi těžká výslovnost*
- *hodně pravidel v gramatice*
- *je to těžký a zbytečný jazyk*
- *je to nudný jazyk*

Druhým nejdůležitějším faktorem pro tyto žáky, který rozhodoval o tom, zda je jazyk oblíbený či ne, je pocit úspěchu, resp. **neúspěchu**. Takový postoj se objevuje ve 13 % odpovědí. Mnohým žákům:

- *se jazyk špatně učí*
- *nejde mi*
- *nechápu ho*

Graf 31: Němčina mě...



Zdroj:
dotazníkové šetření žáků
88 respondentů, 11,12/2022

Často ve svých odpovědích žáci **srovnávali** němčinu s jiným jazykem, taktéž nejčastěji s angličtinou. Němčina dle některých:

- *se hůře vyslovuje*
- *plete se s angličtinou*
- *je složitější*
- *je zbytečná*

Mezi další faktory, které se objevovaly minoritně, patří, že žáci nepovažují němčinu za **užitečnou**, chybí jim **motivace** či mají pocit, že jejich oblību ovlivňuje **špatný učitel** či nevhodná forma výuky.

Závěr

Jak velký vliv má oblība a vztah žáků k jazyku na úspěšnost ve výuce němčiny?

Díky preciznímu zaznamenávání a vyhodnocování dat z výzkumu jsme zjistili, že **oblība** může mít na úspěšnost ve znalostech němčiny u žáků základních škol a víceletých gymnázií svůj vliv. Dokonce jsme zjistili, že rozdíly vnímáme také mezi pohlavími. Je potěšující, že většina žáků stále vnímá němčinu jako oblíbený jazyk. Je tak vhodné v tomto postoji žáky nadále podporovat. Při interpretaci celého výzkumu docházíme ke zjištění, že rozdíly ve výsledcích mezi žáky s kladným a záporným vztahem k němčině dosahují až 0,5 rozdílu známky. Z pohledu aktuálních výsledků (2022) je tento rozdíl zhruba 0,3.

Z hlediska pohlaví vidíme rozdíly u chlapců významnější než u dívek. Ti chlapci, kteří označili němčinu jako neoblíbený jazyk, mají o 0,2 horší známku, než je průměr a dokonce o 0,4 horší výsledky než ti, kteří němčinu označili za oblíbenou. U dívek nejsou rozdíly tak markantní. Zhruba o 15 % více žáků s oblíbou k jazyku dosahuje z didaktického testu hodnocení 1. Podobně na tom jsou žáci, kteří němčinu rádi nemají. U nich vidíme o 13 % vyšší rozdíl v neúspěšnosti než u těch, kteří mají němčinu oblíbenou.

Potvrdilo se také, že žáci většinou vnímají němčinu jako jazyk **potřebný**. Toto zjištění je jasným argumentem ze strany žáků proti plánované změně ve výuce L3 jako nepovinného. Sílu argumentu spatřujeme především v tom, že vychází od samotných žáků. Bez ohledu na oblību k jazyku 95 % žáků považuje němčinu za potřebnou. Zajímavostí je, že žáky před zamyšlením se nad touto otázkou významně neovlivňoval samotný postoj

k jazyku. Totiž i ti, kteří se němčinu učí, ale nemají ji rádi, většinou uvádějí, že je/bude pro ně potřebná.

Výzkum z roku 2022 potvrzuje, že při výběru jazyka volí žáci ten jazyk, který podle nich častěji či snáze využijí. Šedesát pět procent jich tak upřednostňuje angličtinu, 19 % žáků, kteří na tuto otázku v dotazníku odpovědělo, by zároveň chtělo umět lépe němčinu. Poměrně často zmiňovali žáci také jiné jazyky, které se učí třeba i soukromě. Nejhojněji se z těchto jazyků v odpovědích objevovala španělština a francouzština. Objevily se ale i jazyky jako albánština či japonština.

Které další faktory mají největší vliv na kladný či záporný vztah k němčině?

Mezi nejčastější argumenty pro to, zda žáky němčina baví nebo nebaví, je jazyk samotný. Až 40 % žáků uvádí, že mají jazyk rádi proto, jak jim zní nebo jaká má pravidla. Vnímají také užitečnost jazyka pro cestování či výlety do sousedních zemí. Mezi další faktory pak patří učitel a výuka, jak dokáže žáky učitel zaujmout a látku předat.

Pro ty žáky, kteří jazyk rádi nemají, byl důležitý pocit neúspěchu, který zažívají a obavy z toho, že jim jazyk nejde. Nejčastěji však zaznívaly argumenty, že se jim jazyk nelíbí, je zbytečný nebo těžký.

VO 3: Je argument o tom, že někteří žáci nemusí zvládat L3 na uspokojivé úrovni relevantní? Jakého procenta žáků se toto tvrzení v realizovaném výzkumu týká?

Výsledky výzkumu

Před interpretací poslední výzkumné otázky bylo třeba definovat si pojem *uspokojivá úroveň*. Všichni žáci, kteří absolvovali didaktický test úspěšně,⁴⁸ dosahují, podle nás, uspokojivé úrovně. Všichni tito žáci totiž úspěšným absolvováním testu dosáhli úrovně A1 SERR. Právě tuto úroveň by měli splnit všichni žáci na konci základního vzdělávání. Je

⁴⁸ V didaktickém testu získali hodnocení 1 (výborně), 2 (chvalitebně) nebo 3 (dobře).

velmi potěšující, že i žáci nižších ročníků, u kterých se zatím dosažení úrovně A1 nepředpokládá, této úrovně dosáhli a poměr neúspěšných řešitelů je i u těchto žáků poměrně nízký.⁴⁹

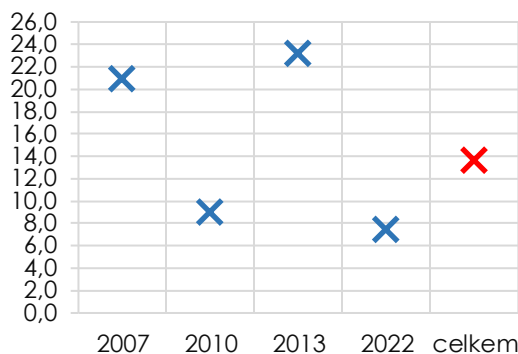
Tabulka 16:
Podíl neúspěšných řešitelů

rok	počet testů (žáků)	neúspěšných řešitelů	v %
2007	244	51	20,9
2010	211	19	9,0
2013	69	16	23,2
2022	239	18	7,5
celkem	763	104	13,6

Zdroj: Kosbud 2013, s. 51, vlastní analýza dat

Graf 32: **Podíl neúspěšnosti**

zdroj: vlastní analýza dat, (v %)



V roce 2007, kdy byl výzkum proveden poprvé, bylo neúspěšných řešitelů 51. Tito žáci tvořili zhruba 20 % z celkového počtu žáků, kteří se didaktického jazykového testu účastnili. V následující etapě výzkumu zaznamenáváme prudký pokles neúspěšnosti, naopak dochází k výraznému nárůstu počtu žáků s hodnocením 1 a 2. V práci jsme již hovořili o podobnosti výsledků výzkumu vždy v párech. Velmi podobné výsledky proto i zde vykazovali žáci v letech 2007 a 2013 a etapy z roku 2010 a 2022. I z tohoto důvodu zaznamenáváme ve třetí etapě opět poměrně strmý nárůst neúspěšnosti. V poslední etapě v roce 2022 pak klesá neúspěšnost na nejnižší úroveň za celou dobu pozorování. Z pohledu výzkumu jako celku hovoříme o 13,6% neúspěšnosti.

Závěr

Je argument o tom, že někteří žáci nemusí zvládat L3 na uspokojivé úrovni relevantní? Jakého procenta žáků se toto tvrzení v realizovaném výzkumu týká?

Z námi zjištěných poznatků je patrné, že výsledky žáků napříč jednotlivými etapami výzkumu kolísají. Z pohledu výzkumu jako celku se však výsledky žáků zlepšují. Z této perspektivy tak lze tvrdit, že se, bez ohledu na trajektorii vývoje jednotlivých etap, v celkovém výsledku podíl neúspěšných řešitelů snižuje. Tvrzení podporuje fakt, že zatímco v roce 2007 byl podíl neúspěšných řešitelů až 20 % v poslední etapě pouhých 7,5 %.

⁴⁹ viz VO1 – výsledky žáků podle délky studia

7 Obsahové závěry práce

V teoretické části jsme se zabývali postavením němčiny v rámci prostoru dnešní České republiky, tomu, jak se toto postavení měnilo v čase. Výzkumná část se pak soustředila na zjištění aktuálních výsledků žáků v německém jazyce na základě didaktického jazykového testu a dotazníku včetně vývojových tendencí. Stanovili jsme si celkem 3 výzkumné otázky, na které jsme v rámci vyhodnocení výzkumu a interpretace výsledků odpověděli. Součástí bylo také stanovení hypotéz k těmto výzkumným otázkám. Kapitola se tak věnuje předložením stanovisek k hypotézám, jež jsou součástí výzkumné části práce.

- H 1 Zájem o učení se němčiny upadá a tím klesá i jazyková úroveň žáků.
- H 2: Úspěšnost žáka ve výuce němčiny je podmíněna vztahem k ní.
- H 3: Pohlaví žáků nijak nepředurčuje výsledky žáků ve znalostech němčiny.
- H 4: Bližší vzdálenost k hranicím s Německem či Rakouskem se odráží pozitivně na znalostech němčiny.
- H 5: S prodlužující se délkou studia němčiny klesají výsledky žáků.
- H 6: Žáci se domnívají, že by se jim mohla němčina někdy v životě hodit.
- H 7: Důvody, proč by žáci chtěli umět angličtinu nebo němčinu nejlépe se od sebe vzájemně liší.
- H 8: Volba jazykové učebnice neovlivňuje jazykovou úroveň žáka.

H 1: Zájem o učení se němčiny upadá a tím klesá i jazyková úroveň žáků.

Statistické výsledky počtu žáků cizích jazyků včetně výsledků provedeného výzkumu jasně ukazují, že zájem o učení němčiny neupadá, ba naopak roste. I když je růst pozvolný, důležité je, že se jedná o růst trvalý. Počty žáků němčiny se s každým školním rokem zvyšují kontinuálně již od roku 2013 zhruba o 15 000. V poměru k celkovému počtu žáků se za tuto dobu podíl žáků učících se němčinu zvýšil z 20 na 25 %. Přispělo k tomu samozřejmě také zavedení povinné výuky L3 na ZŠ. Na druhou stranu se z dat Evropských výzkumných agentur ukazuje, že je nejen v Česku zájem o němčinu velký. Jedná se o první volbu ve výuce L3 v celé Evropě.

V oblasti porozumění textu mají žáci z hlediska dlouhodobého trendu největší výkyvy ve výsledcích. Problémy v této dovednosti se prohlubují zejména v posledních dvou etapách

výzkumu, kdy žáci dosáhli ve *čtení* vůbec nejhorších průměrných výsledků. Ačkoliv není podíl žáků s hodnocením 1 ani v jedné etapě u řečové dovednosti *poslech* nízký, je zároveň poměrně vyvážený s počty žáků, kteří v dané dovednosti neuspěli. Je tak nasnadě zabývat se v budoucnu otázkou, proč žáci v této řečové dovednosti selhávají.

Protože se nepotvrdila první část hypotézy, není možné potvrzení té druhé, tedy, že s tím klesá jazyková úroveň žáků. Jak již bylo představeno, jazyková úroveň žáků v němčině je za posledních 16 let na nejlepší úrovni. Pouze malé procento žáků nedosahuje požadované úrovně dle SERR.

V průběhu let sice sledujeme kolísání výsledků žáků, a tedy i podíl neúspěšných řešitelů, od roku 2007 do roku 2022 se však výsledky spíše zlepšují. Dokládá to právě i podíl neúspěšných řešitelů, který mezi těmito lety klesl téměř o 13 %. Dnes tak požadovanou úroveň stanovenou MŠMT v RVP v realizovaném výzkumu nesplnilo 7,5 % žáků.

Vyvstává tak otázka, na základě jakých podkladů MŠMT argument podporuje. Jak již bylo zmíněno, nebylo na tuto otázku dosud odpovězeno, a to ani po apelu odborníků, kteří k tomuto vyzvali otevřeným dopisem ministry školství včetně předsedy vlády.

H 2: Úspěšnost žáka ve výuce němčiny je podmíněna vztahem k ní.

Z dostupných dat se ukazuje, že úspěšnost žáka ve znalostním testu může mít přímou souvislost s jeho postojem k jazyku a oblibou. Zjistili jsme, že rozdíly ve výsledcích jsou značné a dosahují rozdílu až půl stupně, resp. že žáci, kteří jazyk rádi nemají, dosahují průměru o 0,5 horší známky než ti, kteří mají němčinu v oblibě. Vnímáme tak potřebu dále přispívat k pozitivnímu vnímání němčiny žáky, jakožto jednoho z faktorů ovlivňujícího úspěšnost v jazyce samotném.

H 3: Pohlaví žáků nijak nepředurčuje výsledky žáků ve znalostech němčiny.

Získaná data naši původní hypotézu vyvrátila. Ani v jedné etapě výzkumu totiž chlapci nedosáhli lepších výsledků než dívky. Výsledky chlapců jsou navíc v průběhu času velmi kolísavé, zatímco u dívek poměrně stabilní. Můžeme tak tvrdit, že pohlaví má vliv na výsledky žáků. Předmětem zkoumání sice nebylo zjistit, co tyto rozdíly způsobuje a proč vznikají, můžeme se ale domnívat, že svou roli hraje např. motivovanost žáků.

H 4: Bližší vzdálenost k hranicím s Německem či Rakouskem se odráží pozitivně na znalostech němčiny.

Tuto hypotézu se nám, na základě získaných dat z výzkumných etap nepodařilo potvrdit. Problémem pro naplnění hypotézy mohlo být nevhodné stanovení vzdálenostních intervalů. Jejich podrobnější rozčlenění by mohlo na tyto rozdíly poukázat, pokud existují. Další překážkou mohlo být také nerovnoměrné zastoupení škol v rámci tohoto sledovaného faktoru. V budoucnu však stojí za úvahu toto dále zkoumat.

H 5: S prodlužující se délkou studia němčiny klesají výsledky žáků.

Realizovaným výzkumem se nepotvrdilo, že by výsledky žáků s prodlužující se délkou studia němčiny klesaly. Naopak zaznamenáváme vzrůstající trend. Podle dostupných dat se zlepšují průměrné výsledky žáků od 2. roku studia němčiny. Žáci učící se jazyk 1. rokem vykazují ve výzkumu nejlepších výsledků vůbec, tyto je však nutné brát s rezervou z důvodu nízkého počtu žáků, kteří tuto kategorii reprezentovali. Zlepšující se výsledky se nijak výrazně neliší ani s přihlédnutím na pohlaví. Chlapci sice obecně dosahují horších průměrných výsledků, avšak trajektorie vývoje je stejná jako u dívek.

H 6: Žáci se domnívají, že by se jim mohla němčina někdy v životě hodit.

Tato hypotéza se na základě dotazníkového šetření mezi žáky zcela potvrdila. Bez ohledu na oblibu jazyka považuje němčinu za potřebnou až 95 % žáků. Zajímavostí je, že žáky před zamyšlením se nad touto otázkou významně neovlivňoval samotný postoj k jazyku. Totiž i ti, kteří se němčinu učí, ale nemají ji rádi, většinou uváděli, že je/bude pro ně potřebná. Toto zjištění je také silným argumentem proti plánované změně v jazykové vzdělávací politice ČR, totiž zrušení výuky L3 jako povinného předmětu.

H 7: Důvody, proč by žáci chtěli umět angličtinu nebo němčinu lépe, se od sebe vzájemně liší.

Množství odpovědí na otázku „*Který jazyk bys chtěl/a umět více a proč?*“ v dotazníkové části výzkumu nenavědčuje tomu, že by se důvody pro preferenci jazyka lišily. Velmi často zmiňovali žáci možnost cestování, jako jeden z hlavních důvodů. Tyto

důvody však žáci uváděli také pro otázku týkající se oblíbenosti jazyka. Je tak otázkou, do jaké míry žáci rozeznávají rozdíl mezi oblíbeností jazyka a jeho preferencí, resp. tyto otázky se zdají být velmi provázané. Dá se předpokládat, že z argumentů platných pro oblíbenost daného jazyka pak přirozeně vycházela jejich preference.

H 8: Volba jazykové učebnice neovlivňuje jazykovou úroveň žáka.

Tato hypotéza se nám z dostupných informací nepotvrdila. Z výsledků výzkumu totiž vyplývá, že učebnice může mít vliv na řečové dovednosti žáka. Toto tvrzení by bylo vhodné potvrdit rozsáhlejším výzkumem s větším výzkumným vzorkem. Rozdíly ve výsledcích jsou u některých učebnic v řádu celé známky.

8 Diskuse

Na základě prezentovaných dat z výzkumu můžeme potvrdit, že se změnou jazykové politiky v roce 2013, kdy byla zavedena povinnost výuky L3, zájem o německý jazyk mezi žáky roste, a to kontinuálně. Každoročně se počet žáků zvyšuje zhruba o 15 000. Podstatnou informací také je, že jsou celkové aktuální výsledky žáků v didaktickém jazykovém testu na nejlepší úrovni od roku 2007, kdy byl tento výzkum realizován poprvé.

V rámci srovnávání zapojených škol se v roce 2022 nejlépe umístila 4 zúčastněná gymnázia. Aktuálně dosáhli žáci celkového průměru 2,18. Průměrná úspěšnost v testu činila 71,48 %. Při hodnocení výzkumu jsme pozorovali podobnost výsledků jednotlivých etap výzkumu v párech. Velmi podobné výsledky měli žáci v etapách let 2007 a 2013, resp. 2010 a 2022. Kvůli této podobnosti pozorujeme v průběhu let kolísání výsledků žáků. Posuzujeme-li celkový trend od prvního výzkumu z roku 2007 do roku 2022, můžeme konstatovat, že se žáci v němčině zlepšují. Jejich průměr se za tuto dobu zlepšil o zhruba 0,5. Poslední etapa v roce 2022 také ukázala, že poměr žáků, kteří v testu neuspěli, stejně tak jako těch, kteří byli v testu hodnoceni známkou 3, je nejnižší ze všech etap výzkumu. Úroveň znalostí žáků tak roste.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na hodnocení jednotlivých řečových dovedností v testu. Došli jsme k následujícím závěrům. Obecně nejlepší výsledky mají žáci v řečové dovednosti *psaní*, která přes drobné výkyvy patří mezi nejlepší dlouhodobě. Naopak nejdynamičtěji se vyvíjely výsledky v dovednosti *čtení*, s tou mají žáci největší problémy. Poměrně stejných výsledků v čase dosahují žáci v *poslechu*. Zajímavostí je, že se v čase rozdílily mezi jednotlivými řečovými dovednostmi prohlubují. Největší sledujeme v roce 2013, kdy žáci dosáhli ve *čtení* o celý 1 stupeň horší průměrné známky než v *psaní*.

Snažili jsme se také zjistit, zda má na znalosti nějaký vliv pohlaví žáka. Výzkum ukázal, že rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek opravdu existují. Chlapci dosahovali horších výsledků po celou dobu zkoumání, jejich výsledky navíc výrazně kolísaly v čase. U dívek tyto rozdíly nebyly tak markantní, pozorujeme u nich také velmi podobné poměrné zastoupení jednotlivých známek v čase. Co je však pozitivní, u obou pohlaví bylo v posledním testování z roku 2022 nejméně neúspěšných řešitelů za celou dobu zkoumání.

Jako velmi pozitivní považujeme fakt, že většina žáků stále vnímá německý jazyk za oblíbený a má k němu kladný vztah. Negativně se k němu staví zhruba 35 % žáků. Na

základě tohoto zjištění nás zajímalo, zda má i obliba také vliv na výsledky žáků v jazykovém testu a dospěli jsme k následujícím poznatkům.

Rozdíly ve výsledcích žáků v jazykovém testu existují nejen na základě pohlaví, ale také na základě obliby k jazyku. Žák, který má jazyk jako oblíbený, má obecně lepší výsledky než ten, který označil v dotazníkovém šetření jazyk jako neoblíbený. Celkový rozdíl v průměru těchto dvou skupin žáků dosahuje hodnoty 0,8. Rozdíly jsou patrné zároveň i na základě pohlaví a obliby. Chlapci, kteří mají němčinu rádi, dosahují o 0,18 lepšího průměru, než je ten celkový (2,18). Naopak ti chlapci, kteří němčinu rádi nemají, mají o 0,2 průměrný výsledek horší. U dívek není zlepšení, resp. zhoršení výsledků oproti průměru tak výrazné. Hodnotíme-li všechny etapy výzkumu jako jeden celek, vidíme, že žáci s kladným vztahem k jazyku dosáhli celkového průměru 2,21, ti, kteří jej rádi nemají 2,74. Rozdíly jsou tak značné.

Vidíme také, že se v závislosti na oblíbě jazyka liší poměr dosažených známek. O 15 % více žáků, kteří mají němčinu rádi, získalo v testech známku 1 oproti těm, kteří ji rádi nemají. Podobný vývoj zaznamenáváme u žáků, kteří v testu neuspěli. Ti, kteří němčinu nemají rádi, měli o 13 % více neúspěšných testů než skupina žáků, která němčinu ráda má. Žáci, kteří němčinu rádi nemají, dosahují horších výsledků po celou dobu pozorování.

Důvody, které ovlivňují oblibu k jazyku, jsou jasné. Žáci nejčastěji jako argument uváděli jazyk jako takový, a to že je jazyk *baví obecně, je nádherný* či *komplexní*. Dále jazyk žáci srovnávali s ostatními, zmiňovali *možnost cestování* a *schopnost domluvit se v sousedních zemích*. Motivace, jako faktor ovlivňující oblibu jazyka, se objevila u 11 % žáků. Nemalý podíl měl na celkový přístup k jazyku také *učitel a jeho styl vedení výuky*. Žáci s negativním postojem k jazyku často zmiňovali mimo jiné obavy z neúspěchu (13 %).

Výzkumem se nám nepodařilo potvrdit, že by byly výsledky žáků ovlivněny vzdáleností školy od hranic s německy mluvící zemí. Průměrné výsledky se vzájemně téměř neliší, o něco horší ale byly v roce 2022 ve školách vzdálených do 30 km a od 100 a více km. Téměř 15 % žáků z druhé zmíněné skupiny bylo v testu neúspěšných. Nejlepších výsledků pak dosahovali žáci ve vzdálenosti mezi 31–40 km od hranic.

Otázka výsledků žáků v závislosti na tom, jak dlouho se němčinu učí, se ukázala být problematickou především proto, že nedošlo k ideálnímu zastoupení počtu respondentů v jednotlivých kategoriích. Z toho důvodu je nutné brát tyto výsledky s rezervou. Zjistili

jsme ale, že se výsledky žáků od 2. roku studia zlepšují. Výjimkou jsou žáci 1. roku studia němčiny, kteří vykazali vůbec nejlepší průměrné výsledky.

Ve výzkumu se nám také potvrdilo, že většina žáků vnímá jazyk jako potřebný. To považujeme za velmi pozitivní zjištění. Sílu protiargumentu k plánovaným změnám ve výuce 2. jazyka spatřujeme především v tom, že vychází od samotných žáků. Bez ohledu na oblibu k jazyku 95 % vidí němčinu jako potřebnou. Žáky neovlivňoval ani jejich postoj k jazyku, a to zda jej vnímají jako oblíbený či ne. Totiž i ti, kteří se němčinu učí, ale nemají ji rádi, většinově uváděli, že ji potřebují, resp. budou potřebovat. Jaký jazyk budou žáci studovat, však volí podle toho, který podle nich častěji či snáze využijí. Šedesát pět procent žáků tak upřednostňuje angličtinu před němčinou či jinými jazyky. Není to ale tak razantní rozdíl, jak by se dalo předpokládat.

Jeden z posledních možných vlivů na výsledky žáků, které jsme v práci uvažovali, byl výběr učebnice pro výuku němčiny. Výsledky našich zjištění by bylo vhodné ověřit na větším výzkumném vzorku, avšak lze pozorovat určité tendence ve výsledcích žáků v závislosti na užívané učebnici. V některých případech jsou tyto rozdíly dokonce v řádu celé známky. U dvou nejužívanějších učebnic v tomto výzkumu dosahovali žáci velmi podobných výsledků. S učebnicí *Deutsch mit Max* byla průměrná známka 2,21, u *Klett Maximal interaktiv* 2,19.

9 Doporučení v návaznosti na výzkum

V reakci na nejasné postavení L3 ve vzdělávacím systému ČR v budoucnu jsme se snažili předložit relevantní data k některým z argumentů MŠMT, na kterých staví svůj záměr zrušit výuku L3 na základních školách jako povinnou. Domníváme se, že jsme tyto argumenty na základě výzkumu vyvrátili. Jedná se například o ten argument, podle kterého někteří žáci mohou mít problém se zvládnutím jednoho cizího jazyka, natož dvou. Výsledky jasně ukazují, že v případě němčiny dosahují žáci nejlepších výsledků za posledních 16 let. Vidíme také, že žáci, kteří si tento jazyk zvolí, mají ve většině případů jazyk v oblibě, což se také odráží na jejich výsledcích. Je nasnadě přemýšlet o nabídce alternativ pro žáky, kteří tento jazyk rádi nemají, například v možnosti volby jiného cizího jazyka. Stále však nevnímáme jako vhodné rušit podmínku učit L3 na základní škole povinně i proto, že sami žáci považují cizí jazyk jako potřebný.

Považujeme za důležité, aby před rozhodnutím o takto zásadní změně bylo podobné šetření provedeno plošně a závěry z našeho výzkumu ověřilo. Až na základě tohoto souboru dat doporučujeme přistupovat k případným změnám ve vzdělávací politice L3 na základních školách v České republice. Věříme, že námi provedený výzkum bude vítaným vstupem do problematiky, kterou se bude MŠMT dále před svým rozhodnutím zabývat.

10 Závěr

Teoretická část práce pojednává o postavení němčiny nejen v rámci českého vzdělávacího systému, ale také v rámci Evropy. Němčina v České republice patří k první volbě L3. Od roku 2013 navíc zájem o tento jazyk neustále roste. Ve srovnání s některými dalšími zeměmi EU požaduje Česko dosažení znalostí u L3 na konci základní školy podle SERR na úrovni A1. Právě požadované úrovni odpovídal námi ve výzkumu předložený didaktický jazykový test. Ten byl spolu s dotazníkem součástí výzkumu zaměřeného na ověřování znalostí žáků v němčině na základních školách a víceletých gymnáziích. Tento výzkum představuje praktická část práce.

Prezentujeme aktuální výsledky žáků spolu s vývojovými tendencemi v těchto výsledcích. I přesto, že v současné době dosahují žáci nejlepších výsledků v porovnání s minulostí, výsledky žáků kolísaly. Podle našich zjištění také má na výsledky ve znalostech němčiny vliv mnoho dalších faktorů. To potvrzuje právě tento výzkum, který se od roku 2007 ve 4 etapách zaměřoval nejen na zjišťování výsledků v didaktickém jazykovém testu, ale také na to, které faktory mohou tyto výsledky ovlivňovat.

Zjistili jsme, že se na výsledcích významně podílí například vnímání jazyka žákem. V praktické části práce jsme předložili data o tom, že žáci s kladným vztahem k jazyku dosahují lepších výsledků než ti, kteří jazyk rádi nemají. V dotazníkové části testu jsme se žáků ptali na hlavní důvody, které ovlivňují jejich vztah k němčině. Z těchto odpovědí jsme se dozvěděli, že vnímají jazyk jako potřebný a jako jazyk, který využijí v budoucnu např. pro možnost získání lepšího zaměstnání, cestování do okolních zemí atd. Pozitivní je, že kladný vztah k jazyku stále zaujímá většina oslovených žáků a považujeme za vhodné i nadále rozvíjet tento pozitivní vztah.

Zajímavým a zároveň pozitivním zjištěním je tvrzení žáků o důležitosti jazyka. Většina totiž němčinu za důležitý považuje. Stejně navíc smýšleli i žáci, kteří němčinu rádi nemají, a dalo by se očekávat, že budou jiného názoru. Vnímáme potřebu i nadále podporovat výuku němčiny jako L3 především proto, že tato potřeba přichází od samotných žáků.

Kromě oblíbenosti jazyka jsme se zaměřovali na zkoumání možného vztahu mezi výsledky žáků a vzdáleností školy od hranice s německy mluvící zemí. Ve výzkumu se nám však nepotvrdilo, že by se výsledky příhraničních škol a škol vzdálených od hranic významně lišily. K výkyvům ve výsledcích však napříč kategoriemi dochází. Podobné výsledky jsme

zaznamenali také u faktoru délky studovaného jazyka. Čím déle se žáci němčinu učí, tím lepších dosahují výsledků, vyjma 1. roku studia, ve kterém žáci dosáhli vůbec nejlepšího výsledku. Tento údaj však může být zkreslený pro nízký počet zástupců v této skupině. Pokud by se toto v dalších výzkumech potvrdilo, lze se domnívat, že ve výsledcích může hrát důležitou roli motivovanost žáků v 1. roce studia. Nakonec motivovanost uváděli žáci také jako jeden z faktorů, proč mají či nemají němčinu rádi.

Otázkou zůstává, z jakých podkladů MŠMT při jeho záměru zrušit výuku L3 povinně vycházelo a na základě jakých dat tento záměr obhajuje. Náš výzkum znalostí žáků v německém jazyce totiž předložený argument vyvrací.

11 Summary

The theoretical part of the thesis is about the position of German not only within the Czech education system, but also within Europe. German in the Czech Republic is the first choice of L3. Moreover, since 2013, interest in the language has continued to grow. Compared to some other EU countries, the Czech Republic requires knowledge of L3 at the end of primary school according to CEFR at A1 level. It was to the required levels that the didactic language test submitted by us corresponded to the research. This, together with the questionnaire, was part of research aimed at verifying the knowledge of pupils in German in primary schools and multi-year grammar schools. This research is a practical part of the thesis.

We present current results of the pupils together with the trend in those results. Despite the fact that the current pupils' results are the best, the results have fluctuated in comparison with the past. According to our findings, many factors influence pupils' German proficiency. This is confirmed by the research carried out, which since 2007 has focused in four stages not only on identifying pupils' results in the didactic language test, but also on which factors may influence these results.

We found that pupils' perception of language was a major contributor to the results. We have submitted data showing that pupils with a positive relationship with the language achieve better results than those who do not like the language. In the questionnaire part of the test, we asked pupils about the main reasons that affect their relationship with German. We have learned from these answers that they perceive the need for language that they will use in the future, e.g., for the possibility of getting a better job, travelling to the surrounding countries, etc. On the positive side, the majority of pupils interviewed still have a positive relationship with the language and we consider it appropriate to continue to develop this positive relationship.

An interesting and at the same time positive finding is the pupils' claim about the importance of language. Most consider German to be important. Moreover, pupils who dislike German and might be expected to take a different view felt the same way. We see the need to continue to support the teaching of German as a L3 primarily because this need comes from the pupils themselves.

In addition to the popularity of the language, we focused on exploring the possible relationship between pupils' results and the distance of the school from the border with the German-speaking country. However, the research has not confirmed to us that the results of frontier schools and schools far from the border differ significantly. However, fluctuations in results occur across categories. We also saw similar results for the language study length factor. The longer pupils learn German, the better their results, excluding the first year of study in which pupils achieved the best ever result. However, this figure may be biased due to the low number of representatives in this group. Should this be confirmed in further research, it is thought that pupil motivation in the first year of study may play an important role in the results. Finally, motivation was also cited by pupils as one of the factors why they did or did not like German.

The question of what evidence the Ministry of Education, Youth and Sports based its intention to abolish the teaching of L3 on, and on what data it advocates this intention. In fact, our research on pupils' German-language knowledge refutes the argument put forward.

12 Discussion

Based on the presented research data, we can confirm that since the change in language policy in 2013, when the obligation to teach a second foreign language was introduced, interest in the German language among pupils has been growing, continuously. The number of pupils increases by around 15,000 each year. The essential information is also that overall pupil scoring on the didactic language test is at its best since 2007, when this research was first carried out.

Four participating grammar schools were best placed to compare the participating schools in 2022. All pupils then achieved an overall average of 2.18 at this stage of the research. The average pass rate on the test was 71.48%. In evaluating the research, we observed similarity between the results of the different stages of the research in pairs. Pupils had very similar results in the 2007 and 2013 stages respectively 2010 and 2022. Because of this similarity, we have observed fluctuations in pupil scoring over the years. Assessing the overall trend since the first follow-up till 2022, we can conclude that pupils are improving in German. Their average improved by about 0.5. The last stage also showed that the proportion of pupils who failed the test, as well as those who were graded 3 in the test, was the lowest of all stages of the research. The pupils' level of knowledge is thus increasing.

In our research, we focused on assessing individual language skills in the test. We have come to the following conclusions. In general, pupils have the best results in *writing skills*, which despite slight fluctuations are among the best in the long term. On the contrary, the results in *reading skills* have evolved most dynamically, with pupils having the biggest problems with this. Over time quite the same results are achieved by the pupils in *listening*. Intriguingly, the differences between language skills widen over time. The largest is seen in 2013, when pupils achieved a whole one-degree lower average grade in reading than in writing.

We tried to find out if the sex of the pupil had any influence on the knowledge. Research has shown that differences in the outcomes of boys and girls do exist. The boys achieved worse results throughout the examination, and their results fluctuated significantly over time. For girls these differences were not so striking, we also observe a very similar proportional representation of the individual marks over time. What is positive, however, is that in the most recent test of 2022, the number of failed pupils of both sexes was

the lowest in the entire research period.

We find it very positive that most pupils still perceive the German language as popular and have a positive relationship with it. Some 35% of pupils feel negatively about it. On the basis of this finding, we wondered whether the relationship also had an impact on pupils' results in the language test and we came to the following findings.

Differences in pupil scoring on the language test exist not only on the basis of sex but also on the basis of the popularity of language. A pupil who favours a language generally has better results than one who expressed dislike towards it in the research questionnaire. The total difference between the two groups of pupils on average is 0.8. Differences are also seen based on gender and popularity combined. Boys who like German score 0.18 better than the overall average (2.18). Conversely, those boys who don't like German have a 0.2 worse result on average. For girls, the improvement or worsening of results from the average is not as substantial. Assessing all stages of the research as one in all, we see that pupils with a positive relationship with the language achieved an overall average of 2.21, those who do not like it 2.74. The differences are very significant.

We also see that, depending on the popularity of the language, the ratio of marks achieved varies. 15% more pupils who like German scored a grade 1 on the tests compared to those who do not. We see a similar development in pupils who fail the test. Those who dislike German had 13% more failed tests than the group of pupils who like German. Pupils who do not like German achieve worse results throughout the observation period.

The reasons that influence the popularity of language are clear. Pupils most often used language as such as an argument, and the fact that they *enjoy the language in general is wonderful or complex*. Furthermore, pupils compared the language with others, mentioning the possibility of *travelling* and the *ability to communicate in neighbouring countries*. Motivation, as a factor influencing the popularity of language, occurred in 11% of pupils. *The teacher and their teaching style* also had a small part to play in the overall approach to the language. Pupils with a negative attitude to the language frequently mentioned, among other things, concerns about failure (13%).

Research has not been able to confirm that pupils' results are affected by the distance of school from the border with the German-speaking country. The average results are hardly different, slightly worse, but they were in 2022 in schools up to 30 km away and up

to 100 km or more. Almost 15% of pupils in the latter group were failing the test. The best results were achieved by pupils within 31-40 km of the border.

The issue of pupil scoring, depending on how they learn German, has proved to be problematic mainly because there has not been an ideal representation of the number of respondents in each category. For that reason, these results must be taken with a grain of salt. We found that pupils' results improved from year 2 onwards. The exception is pupils of year 1 of German studies who reported the best ever average results.

Research has also confirmed to us that most pupils perceive language as necessary. We consider this to be a very positive finding. The strength of the counterargument to the planned changes in the teaching of the second language, we see above all that it comes from the pupils themselves. Regardless of the popularity of the language, 95% see German as needed. Pupils were not influenced by their attitude to the language and whether they perceived it as popular or not. That is, even those who learn German but do not like it overwhelmingly stated that they need it or will need it. What language pupils will study, however, is chosen by pupils according to which they think they will use more often or more easily. Thus, 65% of pupils prefer English to German or other languages. But it is not as forceful an attitude as one might assume.

One of the last possible influences on the results of pupils surveyed in the research was the choice of a textbook for German lessons. The results of our findings should be verified on a larger research sample, but some tendencies in pupil scoring can be observed depending on the textbook being used. In some cases, these differences are even in the order of magnitude. For the two most used textbooks in this research, pupils achieved very similar results. With the *Deutsch mit Max* textbook, the average mark was 2.21, with *Klett Maximal interaktiv* 2.19.

13 Použitá literatura a zdroje

- ANDRÁŠOVÁ, Hana. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině*. Brno, 2012. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- BAUSCH, K.-R., Königs, F. G., Krumm, H.-J. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, (2004).
- BOK, Václav. *Přehled německých dějin pro posluchače germanistiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-087-7.
- DONÁT, Martin. *Klady a zápory implementace RVP do školního vzdělávacího programu České republiky na prvním stupni základní školy*. Olomouc, 2016. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
- EK. *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě*. Brusel. 2023. ISBN 978-92-9488-532-6.
- EUROPE, C. O. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2020. ISBN 978-92-871-8621-8
- GIBSON, M., Hufeisen, B., Personne, C. a kol. *Selected Papers from the Freiburg Conference on Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (2008).
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- HÄDER, Michael. *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH. 2010. ISBN 978-3-531-16923-1.
- JANÍK, Miroslav. *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita. 2017. ISBN 978-80-210-8767-5.
- JEŘÁBEK, J. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna. 1996. ISBN 80-7168-337-X.
- KASINOVÁ, Barbora. *Výuka německého jazyka na českých měšťanských a středních školách v letech 1869–1918*. Praha, 2016. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Dagmar Švermová
- KOSOBUD, Ondřej. *Testování žáků v německém jazyce na základní škole*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Hana Andrášová, PhD.

KUJÍNKOVÁ, Eva. *Analýza akreditovaných studijních programů „Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ“*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Hana Andrášová, PhD.

KURSIŠA, Anta et al. *Fit für Fit in Deutsch 1 und 2. Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber. 2007. 978-31-9001-870-3.

MOTTA, Giorgio, Elżbieta KRULAK-KEMPISTY, Claudia BRASS, et al. *Klett maximal interaktiv 1: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Klett. 2017. ISBN 978-80-7397-222-6.

NOVÁKOVÁ, Tereza. *Faktory podílející se na vztahu k německému jazyku u studentů gymnázií*. Praha, 2020. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

NOVOTNÁ, Radana. *Výuka cizích jazyků od 90. let po současnost – z pohledu vzdělávací politik*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6740-0.

VINDUŠKOVÁ, Karolína. *Učitel a výuka cizího jazyka před rokem 1989 a dnes*. České Budějovice, 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, PhD.

VÍT, Pavel. *Systém vzdělávání a výuka zeměpisu na nižším sekundárním stupni v České republice a v Německu (komparativní analýza)*. České Budějovice, 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Michal Vančura, Ph.D.

VÍT, Pavel. *Vzdělávání učitelů němčiny na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích*. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Rozhovor s doc. PaedDr. Hanou ANDRÁŠOVOU, PhD., vedoucí Katedry germanistiky PF JU. České Budějovice 28. 11. 2022.

Elektronické zdroje

COUNCIL OF EUROPE. *Language education policy* [online]. ©2023 [cit. 07. 06. 2023] Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>

CSICR. *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. Tematická zpráva* [online]. Praha: 2008 [cit. 07. 06. 2023] Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2008_TZ_vyuka_cizich_jazyku.pdf

CSU (2022a). *Školy a školská zařízení na školní rok 2021/22* [online]. 2022 [cit. 10. 11. 2022] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ministerstvo-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

CSU (2022b). *Počet obyvatel v obcích České republiky k 1. 1. 2022* [online]. 2022 [cit. 09. 10. 2022] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112022>

ČNOPK. *Vyjádření k záměru MŠMT zrušit povinný druhý cizí jazyk v základním vzdělávání v rámci Velké revize Rámcových vzdělávacích plánů* [online]. 2022 [cit. 11. 07. 2023] Dostupné z: <https://tschechien.ahk.de/cz/newsroom/news/news-detail/vyjadreni-cnopk-k-zameru-msmt-zrusit-povinny-druhy-cizi-jazyk>

EDU. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 22. 06. 2023] Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

EDU. *Soubor pedagogicko-organizačních informací na školní rok 2022/23.* [online]. 2022 [cit. 09. 07. 2023] Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/soubor-pedagogicko-organizacnich-informaci-pro-skolni-rok-2022-2023/>

EDU. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023-2027* [online]. 2023 [cit. 08. 06. 2023] Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/DZ-CR-2023-2027_verejna-diskuse_cerven-2023.pdf

EURYDICE. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09. Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast* [online]. Praha: 2008. [cit. 22. 06. 2023]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/10/eurydice-organizace-vzdelavaci-soustavy.html>

EVROPSKÝ PARLAMENT. *Fakta a čísla o Evropské unii* [online]. 2019 [cit. 10. 07. 2023] Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/142/jazykova-politika>

FRAUS. *Doložka MŠMT* [online]. 2018 [cit. 09. 10. 2023] Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/p3568.html>

KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ (2005). Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost [online]. Brusel, 22. 11. 2005 [cit. 2010-10-30]. Dostupný z: <http://eurollex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:CS:PDF>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR ve školním roce 2020/2021. In: Youtube [online]. 22. 2. 2022 [cit. 20. 07. 2023] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8UAV5jR2yA0>

MŠMT. Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 [online]. 2009 [cit. 28. 07. 2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ostatni-koncepcni-dokumenty>

MŠMT. Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání [online]. 2019 [cit. 20. 07. 2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-ucebnic-a-ucebnych-textu>

MŠMT. Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. 2021 [cit. 19. 01. 2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

NPI. Hlavní směry revize RVP ZV [online]. 2022 [cit. 15. 07. 2023] Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf>

NPI. Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace [online]. 2023 [cit. 08. 07. 2023] Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/prubezne-vystupy>

NUV. Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání [online]. 2013 [cit. 07. 07. 2023] Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1.html>

NUV. Rozvoj výuky cizích jazyků [online]. 2018 [cit. 09. 10. 2019] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_pojeti_Rozvoj_vyuky_cizich_jazyku_03042018.pdf

SYKA. Národní plán výuky cizích jazyků [online]. 2005 [cit. 29. 07. 2023] Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

UVČR. Projekt „Němčina jako menšinový jazyk v ČR: Analýza potřeb, návrh řešení a studie proveditelnosti podpory německého dialektu v ČR“ [online]. 2017 [cit. 10. 02. 2023] Dostupné z: <https://docplayer.cz/105368832-Nemcina-jako-mensinovy-jazyk-v-cr-analyza.html>

14 Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1:	Bodové rozmezí	34
Tabulka 2:	Výzkumné vzorky – přehledová tabulka	34
Tabulka 3:	Seznam škol zapojených do etap výzkumu v roce 2022	35
Tabulka 4:	Školy podle typu a kraje	36
Tabulka 5:	Školy podle vzdálenosti od hranic	37
Tabulka 6:	Žáci podle pohlaví	38
Tabulka 7:	Žáci podle věku	38
Tabulka 8:	Žáci podle pohlaví	38
Tabulka 9:	Aktuální výsledky žáků v jednotlivých etapách výzkumu	43
Tabulka 10:	Aktuální výsledky žáků v jednotlivých řečových dovednostech	45
Tabulka 11:	Užívané učebnice	49
Tabulka 12:	Aktuální výsledky žáků v závislosti na užívané učebnici	50
Tabulka 13:	Výsledky žáků v jednotlivých etapách podle vzdálenosti od hranic	57
Tabulka 14:	Aktuální výsledky žáků podle oblíbenosti jazyka	61
Tabulka 15:	Výsledky žáků v jednotlivých etapách podle oblíbenosti	62
Tabulka 16:	Podíl neúspěšných řešitelů	70
Tabulka 17:	Vztah výsledků výzkumu vůči vzdálenosti a velikosti obce	94
Tabulka 18:	Aktuální výsledky žáků podle kraje	105
Tabulka 19:	Aktuální výsledky žáků podle velikosti obce	105
Tabulka 20:	Aktuální výsledky žáků podle pohlaví	105
Tabulka 21:	Aktuální výsledky žáků podle vzdálenosti školy od hranic	105
Tabulka 22:	Přehled průměrných výsledků podle oblíbenosti v jednotlivých etapách výzkumu	106

Graf 1:	Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk	26
Graf 2:	Vývoj počtu žáků učících se cizí jazyk vůči celkovému počtu žáků v %	27
Graf 3:	Žáci podle kraje	36
Graf 4:	Žáci podle vzdálenosti od hranic	37
Graf 5:	Žáci podle délky studia	38
Graf 6:	Umístění škol podle celkových výsledků testu	41
Graf 7:	Známky – rozhraní	43
Graf 8:	Poslech, mluvení, psaní, čtení	44
Graf 9:	Poměr získaných známek podle pohlaví	45
Graf 10:	Rozdíl od celkového průměru	45
Graf 11:	Výsledky žáků podle vzdálenosti od hranice, průměr	46
Graf 12:	Výsledky podle délky studia, průměry	47
Graf 13:	Výsledky podle pohlaví a délky studia	48
Graf 14:	Průměry výsledků žáků podle učebnice	50
Graf 15:	Poměr známek v jednotlivých etapách výzkumu včetně trendu vývoje	51
Graf 16:	Poslech	52
Graf 17:	Čtení	52
Graf 18:	Psaní	53
Graf 19:	Mluvení	53
Graf 20:	Průměry výsledků v jednotlivých dovednostech	54
Graf 21:	Poměr známek v jednotlivých výzkumech podle pohlaví	55
Graf 22:	Průměry výsledků podle pohlaví	56
Graf 23:	Průměrné výsledky podle vzdálenosti od hranic	56
Graf 24:	Obliba němčiny	60

Graf 25:	Rozdíly podle oblíbenosti jazyka a pohlaví	61
Graf 26:	Průměry výsledků podle oblíbenosti	62
Graf 27:	Potřeba jazyka	63
Graf 28:	Preference jazyka	64
Graf 29:	Lepší znalost jazyka	64
Graf 30:	Němčina mě baví	65
Graf 31:	Němčina mě nebaví	67
Graf 32:	Podíl neúspěšnosti	70
Graf 33:	Výsledky škol podle kraje, průměr	93
Graf 34:	Výsledky škol podle velikosti obce, průměr	94
Obrázek 1:	Nejčastější volba L3 podle zemí EU	22

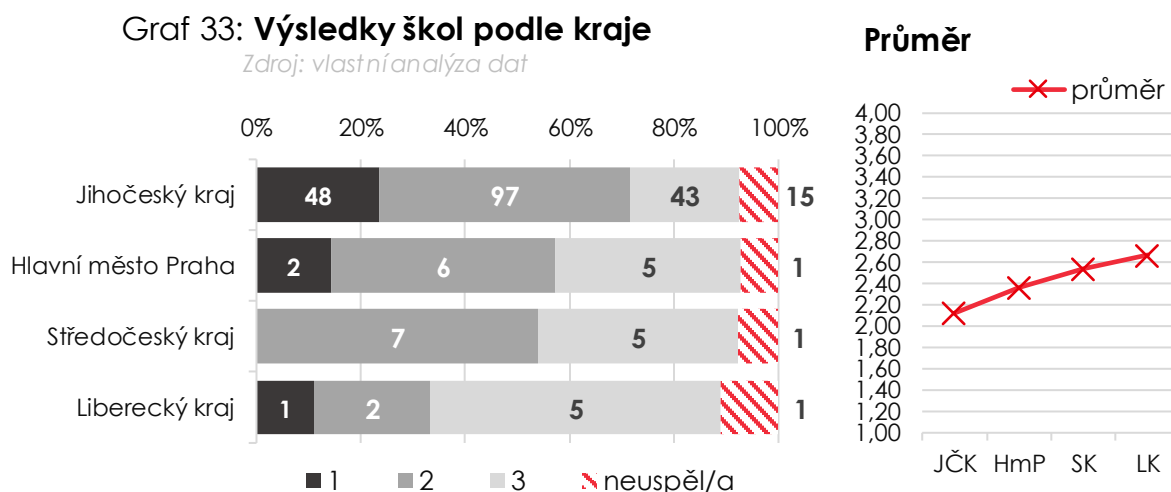
15 Přílohy

15. 1 Výsledky žáků ve znalostech němčiny z pohledu kraje a velikosti obce

Pro zajímavost předkládáme v příloze práce také výsledky aktuálních znalostí žáků v souvislosti s krajem, ve kterém se škola nachází a velikostí obce. I přesto, že jsme tyto 2 faktory neshledali jako určující pro zkoumání možných vlivů na výsledky žáků, považujeme za přínosné je v práci uvést. Mohou poukazovat na případné rozdíly v kvalitě výuky napříč kraji a obcemi.

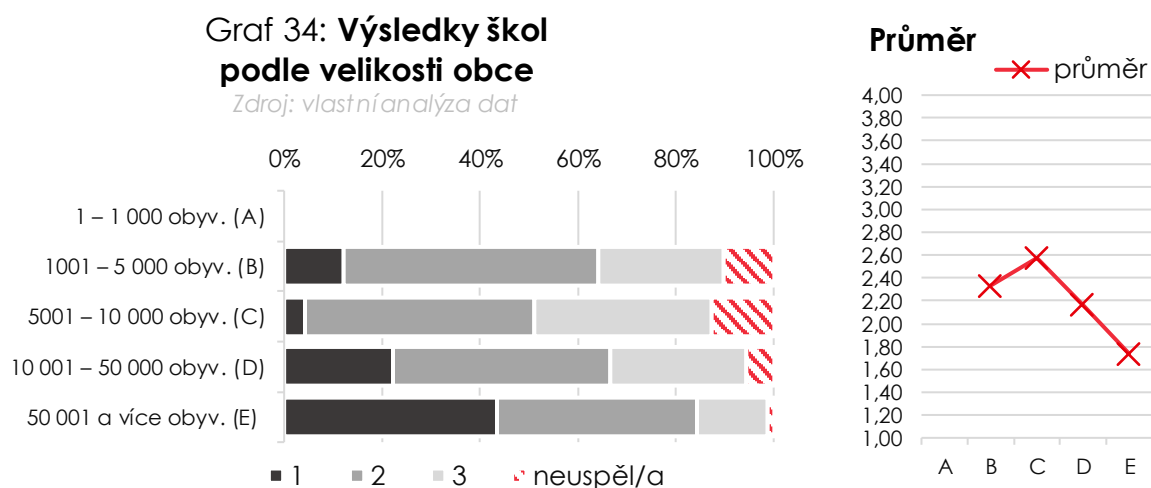
15. 1. 1 Výsledky podle kraje

Z pohledu kraje, ve kterém se školy nachází, dopadl nejlépe kraj Jihočeský. Celkem se z tohoto kraje účastnilo v poslední výzkumné etapě (2022) 203 žáků, kteří dosáhli celkového průměru 2,12. Na druhém konci pomyslné stupnice se ocitl Liberecký kraj, který byl ve výzkumu zastoupen jednou školou s 9 účastníky. Ti dosáhli celkových výsledků 2,67, jak je patrné z grafu 33. Z grafu lze také vidět, že ve Středočeském kraji nedosáhl žádný žák hodnocení 1. Největší podíl žáků se známkou 3 byl v kraji Libereckém.



15. 1. 2 Výsledky podle velikosti obce

Jak je patrné z grafu 34, největší podíl neúspěšných řešitelů, a tedy i nejhoršího průměru dosáhli žáci v malých obcích do 10 000 obyvatel. Se zvětšujícím se počtem obyvatel v obci získávali žáci lepší a lepší výsledky. V největších obcích, které se výzkumu zúčastnily, dosáhli žáci celkového průměru 1,74, jako jediní se dostali pod hranici 2 a zároveň jako jediní řešitelé uspěli v celé skupině všichni.⁵⁰



Pro kontext je zde znázorněna tabulka vztahu vzdáleností obce od hranic a její velikosti. Vzhledem k tomu, že chybí zástupci z některých vzdálenostních a velikostních bodů, není hypotéza o vzájemném vztahu relevantní zcela. Tabulka tak ukazuje, jakých průměrných výsledků dosáhli žáci v jednotlivých kategoriích. Lze vidět, že vůbec nejlepších výsledků (1,2) dosáhli žáci ve větších obcích do 50 000 obyvatel, které jsou vzdálené 41–50 km od hranice. Naopak nejhorších výsledků (2,7) dosáhli žáci menších obcí do 10 000 obyvatel vzdálení 50 a více kilometrů.

Tabulka 17:

Vztah výsledků výzkumu vůči vzdálenosti a velikosti obce

kraj	1 001 – 5 000	5 001 – 10 000	10 001 – 50 000	50 001 a více
do 20 km	2,5	0	0	0
21-30 km	0	2,6	0	0
31-40 km	2,4	0	0	1,6
41-50 km	2,2	2,5	1,2	0
51 km a více	0	2,7	2,5	2,4

Zdroj: vlastní analýza dat

⁵⁰ Bohužel ve výzkumu nejsou zastoupené nejmenší obce do 1 000 obyvatel. Bylo by zajímavé v příštích letech sledovat i tuto množinu tak, aby bylo hodnocení výsledků z pohledu velikosti obcí ucelenější.

15. 2 Další přílohy

Příloha 1: Obsah výuky němčiny na základní škole

Německý jazyk

1. etapa (3. a 5. roč.)

Mluvnice

Skladba

- jednoduchá věta oznamovací, tázací, rozkazovací, rámcová konstrukce
- slovosled v těchto větách
- vyjadřování záporu včetně kein

Tvarosloví

Podstatná jména

- používání členu určitého a neurčitého
- 1. , 3. a 4. pád č. jedn. a množ. - zpočátku převážně lexikálně

Přídavná jména

- v přísudku
- skloňování a stupňování pouze lexikálně podle komunikativních potřeb

Zájmena

- osobní, přivlastňovací, záporná
- dtto - skloňování kromě 2. pádu
- tázací W - např. zájmena wer, was

Číslovky

- základní do tisíce
- řadové (lexikálně podle komunikativních potřeb)
- datum

Slovesa

- časování: pravidelná slovesa, pomocná, způsobová a nejužívanější, nejfrekventovanější nepravidelná slovesa a slovesa s předponami odlučitelnými
- zvrtná slovesa pouze lexikálně
- oznamovací způsob: přítomný čas
- rozkazovací způsob
- vazba ich möchte
- vyjádření budoucnosti tvarem přítomného času

Příslovce

- obdobně jako u přídavných jmen
- tázací W - příslovce wo, wann, wie, warum, wieviel

Předložky

- nejfrekventovanější se 4. a 3. pádem, splývání se členem

Spojky

- frekventované souřadící spojky

Citoslovce

- lexikálně (wau, miau, muh, pfui, nanu ...)

2. a 3. etapa (6. - 9. roč.)

Mluvnice

Skladba

- slovosled věty vedlejší
- vazba es gibt
- vyjadřování záporu nicht mehr, kein mehr
- infinitiv prostý a závislý
- věty s neurčitým zájmenem man

Tvarosloví

Podstatná jména

- v návaznosti na 1. etapu též 2. pád č. jedn., mn.
- množné číslo - prohloubení a systematizace
- skloňování vlastních jmen
- vyjadřování českých pádů skloňováním, předložkami a skládáním, přivlastňovací pád
- zpodstatnělá přídavná jména

Přídavná jména

- skloňování po členu určitém a neurčitém
- stupňování pravidelné a nepravidelné
- přídavná jména zeměpisná

Zájmena

- frekventovaná tázací, ukazovací, neurčitá a vztažná
- skloňování nejpoužívanějších zájmen

Číslovky

- skloňování řadových číslovek
- zlomky, desetinná čísla

Slovesa

- další nepravidelná slovesa
- préteritum pravidelných, nepravidelných sloves a sloves způsobových
- použití slovesa werden k vyjádření budoucnosti, změny stavu a použití jako významového slovesa
- vyjádření trpného rodu (věty s man a opisné pasívum)
- slovesné vazby
- konjunktiv préterita sloves sein, haben a způsobových
- würde + infinitiv
- zvrtná slovesa
- další slovesa s odlučitelnými předponami

Příslovce

- stupňování
- zájmenná příslovce

Předložky

- další předložky se 3. , se 4. , se 3. a 4. pádem
- splývání se členem

– předložky s 2. pádem receptivně

Spojky

– frekventované souřadící a podřadící

Příloha 2: Jazykové znalosti podle úrovně SERR

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
P O R O Z U M Ě N Í	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem v běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se aktuálních událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Rozumím delším složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopna/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysíláňého. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle.
Čtení	Rozumím známým jmenům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních listech a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přáním v osobních dopisech.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současně prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopna/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
M L U V E N Í	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důležitě známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčky, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu být běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znam dobře idiomatiku a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.
S o m o s t á t n ý ú s t n í p r o j e v	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběhy nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.	Umím podat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.
P S P I S M Ě N Í	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit své stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

© Council of Europe / Conseil de l'Europe

Zdroj: MŠMT 2021, s. 26,27

Příloha 3: Test „Fit für Deutsch“ úroveň A1

Test A1 - Fit in Deutsch

Hören

Teil 1: Du hörst **drei** Nachrichten am Telefon. Zu jeder Nachricht gibt es Aufgaben. Kreuze an: A, B oder C. Du hörst jede Nachricht **zweimal**.

Beispiel:

Wer spricht?



A Die Tante



B Die Freundin



C Der Bruder

Lies die Aufgaben 1 und 2.

1. Welchen Sport macht Martina?



A Fußball



B Basketball



C reiten

2. Warum geht sie nicht?



A Sie hat Zahnschmerzen.



B Sie ist müde.



C Sie hat Bauchschmerzen.

Jetzt hörst du die **erste** Nachricht. (A1 - Hörtext 1)

Du hörst die erste Nachricht **noch einmal**.

Lies die Aufgaben 3 und 4.

3. Tanja und Mark sind



A am Bahnhof

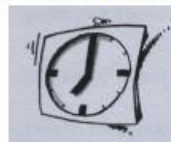


B bei ihrer Oma



C zu Hause

4. Tanja und Mark kommen an:



A um sieben Uhr



B um siebzehn Uhr



C um fünfzehn Uhr

Jetzt hörst du die **zweite** Nachricht. (A1 - Hörtext 2)

Du hörst die erste Nachricht **noch einmal**.

Lies die Aufgaben 5 und 6.

5. Richard feiert



A am Freitag



B am Montag



C am Sonntag

6. Was gibt es zu essen?



A Eis



B Pizza



C Kuchen

Jetzt hörst du die **dritte** Nachricht. (A1 - Hörtext 3)

Du hörst die erste Nachricht **noch einmal**.

Teil 2: Du hörst **zwei** Gespräche. Zu jedem Gespräch gibt es Aufgaben.
Kreuze an: richtig oder falsch. Du hörst jedes Gespräch **zweimal**.

(A1 - Hören Beispiel)

Beispiel: Leonie und David möchten essen.

richtig

falsch

Lies die Sätze 7, 8 und 9.

7. Anita und Thomas sind in der Disko.

richtig

falsch

8. Anita kommt nicht mit.

richtig

falsch

9. Sie treffen sich bei Thomas.

richtig

falsch

Jetzt hörst du das **erste** Gespräch. Markiere dann "richtig" oder "falsch". (A1 - Hörtext 4)

Lies die Sätze 10, 11 und 12.

10. Katharina hat einen neuen Schulfreund.

richtig

falsch

11. Christine kann drei Sprachen.

richtig

falsch

12. Katharina hat keine Probleme in Englisch.

richtig

falsch

Jetzt hörst du das **zweite** Gespräch. Markiere dann "richtig" oder "falsch". (A1 - Hörtext 5)

Schreib jetzt deine Lösungen 1 bis 12 auf den Antwortbogen!

Lesen

Teil 1:

Lies bitte die zwei Anzeigen aus der Zeitung und markiere die Lösung mit einem Kreuz.

Anzeige 1



Fährst Du gerne Inline-Skates?

Dann mach mit im Skater-Club der Goethe-Schule! Wir freuen uns auf neue Fans! Ihr seid Anfänger? Das ist kein Problem!

Das erste Treffen im neuen Schuljahr ist: Samstag, den 17. September um 16 Uhr am Schulstadion.

Wir fahren zusammen bis zum Buga-See und essen dort etwas Kleines zu Abend, so können wir uns besser kennen lernen. Bring also Brötchen und Getränke mit. Wir sehen uns am Samstag!!

- 1 Das ist eine Anzeige für
 a eine Party in der Goethe-Schule.
 b ein Treffen vom Skater-Club.
 c einen Ausflug zum Skate-Museum.
- 2 Der Skater-Club sucht
 a neue Leute.
 b sehr gute Skater.
 c Skate-Lehrer.
- 3 Am Abend gibt es
 a ein Abendessen.
 b Schwimmen im See.
 c eine Party im Stadion.

Anzeige 2

- 4 Das ist eine Aktion
 a der Schule.
 b der Stadt Köln.
 c des Fernsehens.
- 5 Wer kann mitmachen?
 a Junge Leute.
 b Eltern.
 c Alle.



MHV Hip
sucht Schüler für Reportage

Das TV-Magazin „Hip“ des Fernsehkanals mhv sucht Schülerinnen und Schüler in Köln für eine Reportage über Ferienjobs:

Bald kommen die Ferien und Du finanzierst Deinen Urlaub mit Ferienjobs, z.B. beim Babysitten oder in Supermärkten? Wie findest Du das? Und was sagen Deine Eltern dazu? (www.mhv.de)

Wenn Du 14 – 16 Jahre alt bist und Interesse hast, ruf an: Tel.: 0221-4565332 oder schreib uns: hip@mhv.de

- 6 Was ist das Thema der Reportage?
 a Internet.
 b Ferienjobs.
 c Eltern.

Lesen, Teil 2:

In einer Zeitschrift findest du zwei Texte über Jugendliche in Deutschland. Lies bitte die Beschreibungen und kreuze an: "richtig" oder "falsch".

Beispiel: Melina ist vierzehn Jahre alt.. richtig falsch

Beschreibung 1



Ich heiße Melina Berger, ich bin 13 und komme aus Köln. Ich suche einen Brieffreund in den USA oder in Kanada! Ich bin 1,66m groß, habe langes, rot-blondes Haar und bin schlank. Viele sagen, ich sehe so wie Miranda Otto aus!

- | | | | |
|---|----------------------------------------|---------|---------------|
| 7 | Melina möchte einen Brieffreund haben. | richtig | <i>falsch</i> |
| 8 | Melina wohnt in Kanada. | richtig | <i>falsch</i> |
| 9 | Melina hat kurze, blonde Haare. | richtig | <i>falsch</i> |

Beschreibung 2



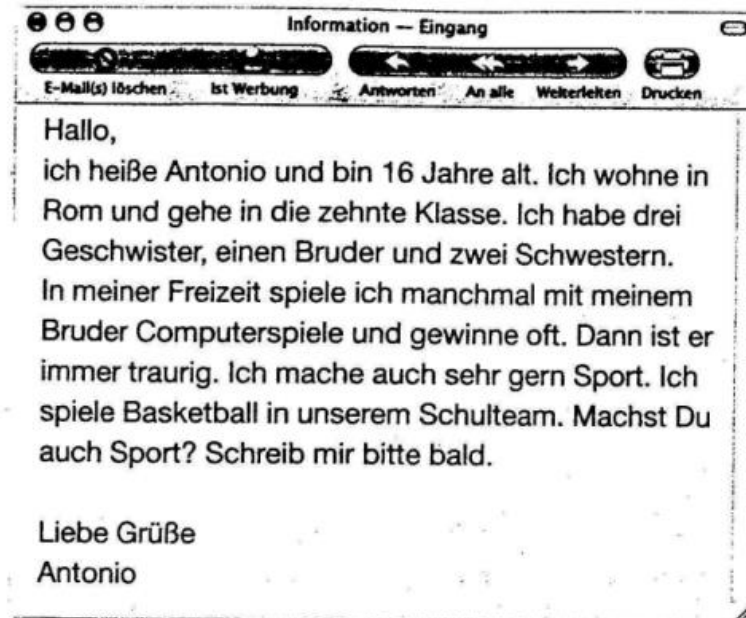
Hallo, ich heiße Alex. Ich bin in der Streetdance-Gruppe. Schon mal was von Streetdance gehört...? Wir tanzen nach der Musik, die gerade so im Radio läuft z.B. Usher, J.Lo. und Co... Moderne Musik von Pop über R'n B bis HipHop! Wir haben eine nette, erfahrene Tanzlehrerin. Es macht jede Menge Spaß!

- | | | | |
|----|-------------------------------------|---------|---------------|
| 10 | Alex tanzt in einer Tanzgruppe. | richtig | <i>falsch</i> |
| 11 | Die Tanzlehrerin ist sympathisch. | richtig | <i>falsch</i> |
| 12 | Alex findet Streetdance langweilig. | richtig | <i>falsch</i> |

Schreib jetzt deine Lösungen 1 bis 12 auf den Antwortbogen!

Schreiben

Du hast deine E-Mail bekommen. Antworte darauf bitte mit mindestens 30 Wörtern (auf den Antwortbogen).



Příloha 4: Dopis zasláný školám s nabídkou účasti na výzkumu



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

České Budějovice 05. 11. 2022

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Vaše škola se před několika lety zapojila do výzkumu zaměřeného na zjištění aktuálních dovedností a znalostí žáků ZŠ v němčině jako dalším cizím jazyce.

V návaznosti na plánovanou změnu výuky dalšího cizího jazyka na základních školách, kdy by měl být nabízen jako povinně volitelný, bychom na tento výzkum rádi navázali a získali aktuální data o vývojových trendech ve výuce němčiny na ZŠ.

Prosíme Vás tímto o umožnění výzkumu v jedné Vámi vybrané třídě Vaší základní školy (cca do 20 žáků). Znalosti jsou ověřovány u němčiny jako dalšího cizího jazyka na úrovni A1 , u němčiny jako prvního cizího jazyka na úrovni A2. K dispozici dostane vybraný vyučující němčiny kompletní sadu testů včetně audionahrávky. Testy není nutné Vámi opravovat, v případě zájmu Vám jejich výsledky poskytneme. Testování žáků bude probíhat zcela anonymně. Konkrétní informace o průběhu testu spolu s materiály Vám zašleme na základě vašeho souhlasu s realizací výzkumu.

Umožněním výzkumu významně přispějete k získání dat potřebných pro zjištění trendů ve výsledcích výuky němčiny na českých základních školách, příp. v nižších ročnících víceletých gymnázií a k možné argumentaci pro zachování povinné výuky dalšího cizího jazyka..

Velmi Vám děkujeme za ochotu a vstřícnost ke spolupráci.

S pozdravy

Mgr. Bc. Pavel Vít
spolupracovník PF JU
vitp@jcu.cz

a

doc. PaedDr. Hana Andrášová, PhD.
vedoucí katedry germanistiky PF JU
andras@pf.jcu.cz

Příloha 5: Doplnující tabulky

Tabulka 18:

Aktuální výsledky žáků podle kraje

kraj	počet žáků	1	2	3	neuspěl/a	průměr
Jihočeský kraj	203	48	97	43	15	2,12
Hlavní město Praha	14	2	6	5	1	2,36
Středočeský kraj	13	0	7	5	1	2,54
Liberecký kraj	9	1	2	5	1	2,67
celkem	239	51	112	58	18	

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 19:

Aktuální výsledky žáků podle velikosti obce

kód	Velkost	počet žáků (podíl v %)	známka 1	známka 2	známka 3	neuspěl/a	průměr	
A	1 – 1 000 obyv.	žádný zástupce v dané kategorii						0
B	1001 – 5 000 obyv.	98 (41 %)	12	51	25	10	2,34	
C	5001 – 10 000 obyv.	47 (19,7 %)	2	22	17	6	2,57	
D	10 001 – 50 000 obyv.	18 (7,5 %)	4	8	5	1	2,17	
E	50 001 a více obyv.	76 (31,8 %)	33	31	11	1	1,74	
	celkem	239 (100 %)	51	112	58	18		

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 20:

Aktuální výsledky žáků podle pohlaví

	počet žáků	1	v %	2	v %	3	v %	neuspěl/a	v %	průměr
chlapci	96	16	16,7	49	51,0	22	22,9	9	9,4	2,25
dívky	143	35	24,5	63	44,1	36	25,2	9	6,3	2,13
celkem	239	51	21,3	112	46,9	58	24,3	18	7,5	2,18

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 21:

Aktuální výsledky žáků podle vzdálenosti školy od hranic

vzdálenost v km	počet žáků	1	2	3	neuspěl/a	průměr
do 20	10	0	6	3	1	2,50
20-30	20	0	11	6	3	2,60
31-40	112	37	50	19	6	1,95
41-50	61	11	30	15	5	2,23
50+	36	3	15	15	3	2,50
celkem	239	51	112	58	18	

Zdroj: vlastní analýza dat

Tabulka 22:

**Přehled průměrných výsledků podle oblíbenosti
v jednotlivých etapách výzkumu**

	celkem	baví	v %	Ø	nebaví	v %	Ø
2007	194	116	59,8	2,47	78	40,2	3,03
2010	163	112	68,7	2,02	51	31,3	2,47
2013	65	29	44,6	2,24	36	55,4	3,22
2022	200	122	61,0	2,14	78	39,0	2,42
celkem	622	379	60,9	2,22	243	39,1	2,79

Zdroj: Kosobud 2013, s. 55, vlastní analýza dat