



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 pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvíjení funkční gramotnosti v rámci vzdělávacího oboru Dějepis z pohledu vyučujících

Vypracoval: Matěj Šolc

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Rozvíjení funkční gramotnosti v rámci vzdělávacího oboru Dějepis z pohledu vyučujících 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 bakalářské 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, 1. července 2024

Matěj Šolc

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval Mgr. Lubošovi Krninskému, Ph.D., za odborné vedení, rady za vstřícnost a trpělivost při vedení bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj funkční gramotnosti a na její využití při výuce v rámci vzdělávacího oboru Dějepis na úrovni druhého stupně základní školy. Cílem je seznámit se s teoretickými specifiky funkční gramotnosti a možnostmi jejího praktického rozvoje v průběhu výuky vybraného oboru za využití interaktivních a autentických vzdělávacích metod podporujících zvýšení její úrovně u žáků. V dějepise je funkční gramotnost spojována s dovednostmi kriticky analyzovat a vyhodnocovat historické události s důrazem na jejich příčiny, následky a kontext. V praktické části práce je popsán kvalitativní výzkum, který za využití metody polostrukturovaného rozhovoru s učiteli základních škol a nižšího stupně gymnázia zjišťuje, že pohled participantů na rozvíjení a uplatňování funkční gramotnosti v rámci jejich výuky dějepisu, je poměrně jednotný. Učitelé význam funkční gramotnosti v oblasti dějepisu považují za velice významný a každý se snaží, v určité míře, přizpůsobovat a vést svou výuku pro nejefektivnější rozvoj funkční gramotnosti.

Klíčová slova

Funkční gramotnost, výuka dějepisu, podpora rozvoje

Abstract

This thesis focuses on developing functional literacy and its use in teaching History at secondary schools. The goal is to understand the theoretical aspects of functional literacy and how to practically develop it in History classes, using interactive and authentic teaching methods. In the subject of History, functional literacy, involves critical analysis and evaluation of historical events, focusing on their causes, consequences and context. The practical part of the thesis describes a qualitative research study based on semi-structured interviews with elementary school teachers, which found that teachers have unified view on developing and applying functional literacy in their History lessons. They consider functional literacy very important and strive to adapt their teaching to develop it effectively.

Key words

Functional literacy, teaching history, support of development

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 POJEM GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST	9
1.1 Gramotnost	9
1.2 Funkční gramotnost	10
1.3 Modely gramotnosti	11
2 VÝVOJ GRAMOTNOSTÍ	13
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ FUNKČNÍ GRAMOTNOST	15
3.1 Faktory makroprostředí	15
3.2 Faktory lokálního prostředí	15
4 SCHÉMATA GRAMOTNOSTÍ	16
4.1 Klasické výkladové schéma	16
4.2 Kritické výkladové schéma	16
4.3 Funkcionální výkladové schéma	16
4.4 Kulturně antropologické výkladové schéma	17
4.5 Psycholingvistické výkladové schéma	17
5 MĚŘENÍ GRAMOTNOSTÍ	20
5.1 Měření gramotnosti IALS a SIALS	20
5.1.1 Cíle projektu IALS	20
5.1.2 Struktura a organizace výzkumu IALS a SIALS	21
5.1.3 Průběh	22

5.2	Měření PIAAC	22
5.2.1	1. cyklus.....	23
5.2.2	Výsledky 1. cyklu	23
6	FUNKČNÍ GRAMOTNOST V DIDAKTICE	25
7	GRAMOTNOST VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	27
	PRAKTICKÁ ČÁST	30
8	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	30
9	KVALITATIVNÍ VÝZKUM – HLOUBKOVÝ ROZHOVOR	30
9.1	Výběr participantů.....	31
9.2	Výzkumné otázky a průběh rozhovorů	32
10	OBSAHOVÁ ANALÝZA ROZHOVORŮ	33
10.1	Úvodní otázky.....	33
10.2	Hlavní otázky	35
10.3	Závěrečné otázky	54
11	DISKUZE	56
12	ZÁVĚR	59
	SEZNAM POUŽITÝCH LITERATURY A ZDROJŮ	61
	PŘÍLOHY.....	63
	Příloha č. 1	64
	Rozhovor s učitelkou Anežkou	64

ÚVOD

Gramotnost je jedním z klíčových faktorů pro ovlivnění výsledků ve vzdělávání, v pracovním prostředí, ale i v běžném, každodenním životě. Gramotnost nezahrnuje pouze schopnosti čtení, psaní a počítání, ale jedná se o celou škálu dovedností, vědomostí a zkušeností z mnoha oborů. Obecně se považuje za samozřejmost v moderních a vyspělých státech. Může jít o správné vyplňování daní, práci v excelu či správné čtení jízdních řádů. Na úrovních gramotnosti se také pohybuje schopnost efektivně komunikovat, analyzovat text a informace a poté je aplikovat v praxi. V poslední době se začal v diskusích stále častěji objevovat pojem „funkční gramotnost“, přičemž se jedná o mnohem širší a komplexnější koncept. Funkční gramotnost znamená schopnost číst, psát a komunikovat tak, aby se tyto dovednosti daly aplikovat ve všedním životě, ve vzdělávání, v práci a při běžném rutinním rozhodování. Nejde tudíž pouze o osvojení si schopnosti dešifrovat slova na papíře, ale také o to, jak je efektivně analyzovat, reagovat na texty, interpretovat data a tvořit smysluplné argumenty. Jedná se tím pádem o něco, co by měl být každý občan, žijící ve vyspělém státě, schopný samovolně využívat a aplikovat v běžných procesech.

Cílem bakalářské práce je vymezení a vysvětlení pojmu funkční gramotnosti. Dalším cílem je zobrazení způsobu vzdělávání a kultivace ve školství se zaměřením na prostředí základní školy. Jde především o porozumění, jak se tyto kompetence rozvíjí u žáků a jaký mají vliv na jejich studijní výsledky.

Teoretická část této práce, vycházející z české i zahraniční odborné literatury, obsahuje základní definování pojmů, jejich částí a jejich vývoj a obecnou charakteristiku. Důraz je dán na komplexnost funkční gramotnosti, z toho důvodu, že se nejedná pouze o schopnost číst a psát. V následných kapitolách budou rozebrány jednotlivé složky funkční gramotnosti, jejich rozvíjení na úrovni vzdělání na základní škole.

Praktická část popisuje charakteristiku a metody kvalitativního výzkumu. Tento výzkum byl proveden v podobě strukturovaných rozhovorů s pěti učiteli různých ročníků základních škol. Následuje analýza metod, způsobů, míry podpory a kultivace funkční gramotnosti u žáků ze stran pedagogů na školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST

1.1 Gramotnost

Termín gramotnost je obecně používán společností pro označení člověka, který je schopný číst a psát, a naopak negramot je ten, který tyto schopnosti neovládá. Definice gramotnosti je však mnohem složitější, už jen z důvodu, že není jednotně platná. Podle Rabušicové (2002) jednu z nejvýznamnějších rozvojových snah o vysvětlení a analyzování tohoto pojmu můžeme hledat v roce 1958 na 10. sjezdu organizace UNESCO. Výsledkem tohoto sjezdu je tato definice: „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“ (UNESCO, 1958:16)

Jedná se o první mezinárodní shodu na užití definice v této problematice. Ovšem i tato definice byla částečně problematická už ze začátku, je nutné si uvědomit, že pojem „každodenní život“ má mnoho podob díky rozličnosti kultur ve společnosti. Dalším problémem je snaha o prosazení názoru, že gramotnost není dichotomický, ale kontinuální jev čili nelze určovat gramotnost člověka polarizačně, ale na škále. Neexistuje určitá úroveň, po jejímž dosažení by se z negramotného člověka stal člověk gramotný, stejně tak je sporné, co všechno by gramotný člověk měl umět.

Velký sociologický slovník (Petrušek et al., 1996) popisuje gramotnost tak, že v původním významu se jednalo pouze o schopnost číst text nejčastěji v rodném jazyce. Gramotnost se tak může vyskytovat pouze v kulturách, které jsou schopné užívat psané slovo. V přeneseném významu označuje gramotnost jako zvládnutí určité činnosti. Z toho důvodu se poté rozděluje na gramotnost cizojazyčnou, počítačovou, politickou, občanskou, komunikativní atd.

Doležalová (2005) charakterizuje gramotnost v současné době jako schopnost efektivně komunikovat v různých situacích, což umožňuje jednotlivci účinné zapojení a podporuje jeho vlastní rozvoj a přínos společnosti. Dále uvádí důvody, proč je terminologie v rámci gramotnosti tak složitá. Prvním je skutečnost, že s pokrokem se neustále navyšují nároky na úroveň vzdělání apod. Za druhý považuje rozšíření použití pojmů v nových oblastech.

Příkladem může být použití výrazu v expresivním zabarvení, v přeneseném významu, ve spojení s přívlastkem kupříkladu všeobecná gramotnost, kulturní, psychologická atd. Zjednodušeně tvrdí, že se definice gramotnosti mění a budou měnit vždy podle kritérií, které se uplatňují na danou zkoumanou skupinu lidí, region atd.

1.2 Funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost se objevuje sice už v 50. letech, ale k jeho obsáhlejšímu zkoumání dochází až v roce 1978, v němž UNESCO vydává znění: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (UNESCO, 1978, s. 12)

Rabušicová uvádí, že nejdůležitější charakteristikou funkční gramotnosti a zároveň odlišností od zjednodušeného pojetí gramotnosti, v podobě pouhé schopnosti číst a psát, je přizpůsobivost kulturnímu prostředí v plném rozsahu s odpovídajícím obsahem a náročností její úrovně. Právě z tohoto důvodu nemůže existovat jedna univerzální definice obsahu gramotnosti, vzhledem k počtu jazyků, kultur apod.

Stále se ovšem nejedná o ustálené vyjádření, protože se vyskytují teorie a argumenty vymezující se proti jeho rozšířenému používání. Wagner tvrdí, že se v záležitosti funkční gramotnosti jedná o jinou problematiku v rozvinutých zemích než v těch rozvojových, přičemž ale podstata gramotnosti zůstává stále stejná. (Wagner, 1992, cit. podle Rabušicová, 2002, s. 17) Richard L. Venezky (1990) jako hlavní důvod použití výše zmíněných pojmů uvádí, že je zdůrazněn sociální význam. První a nižší úroveň gramotnosti je ta „základní“ (basic literacy) a dále popisuje „požadovanou gramotnost“ (requested literacy), která přímo odkazuje na společenský kontext. Funkční gramotnost, jak tvrdí Venezky, je termínem, který popisuje širší rozsah gramotnostních dovedností, než je ta základní, a to v kontextu, v němž je komunikace realizována prostřednictvím psaného textu. (Venezky, 1990)

Základní a funkční gramotnost rozšiřuje David Richard Olson (1996) o takzvanou elitní gramotnost, to znamená, že je člověk schopen rozumět a chápat složité texty, a tím pádem také umět vytvářet texty souvisejícím s určitou oblastí nebo oborem.

Tato dovednost zahrnuje schopnost používat specifickou terminologii a koncepty vhodné pro dané téma a také porozumění složitým definicím a myšlenkám obsaženým v takovýchto textech. Člověk s vysokou mírou elitní gramotnosti by měl být schopen efektivně komunikovat v odborných kontextech a přispívat k výzkumu v dané oblasti. Předpokladem pro úroveň elitní gramotnosti je dlouholeté studium a práce ve vědních oborech.

1.3 Modely gramotnosti

Gavora (2003) se snaží definovat gramotnost rozdělením na čtyři základní modely: básová gramotnost, zpracování informací v textu, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a tzv. e-gramotnost.

Základem pro básovou gramotnost je schopnost plynule číst po řádcích a rozumět textu. Důraz je daný na tzv. dekódování významů. Jde o ukládání přijatých informací v paměti, integraci s už zpracovanými vědomostmi a jejich proměny při tomto procesu. Pro pedagogy je nejdůležitější zkoumat básovou gramotnost v rámci výkonu a jeho zlepšování. Pro sledování výkonu jsou použity parametry rychlost čtení, měřená v počtu přečtených slabik za minutu, a chybovost, která se měří v počtu nesprávně vyslovených slov nahlas. Mezi další faktory se řadí plynulost čtení, tedy jestli čtenář čte po slovech, slabikách nebo po hláskách, dále základní porozumění textu. Básová gramotnost je u člověka budována především v rámci výuky od první třídy základních škol.

Druhým modelem je pochopení gramotnosti jako zpracování textových informací. V rámci tohoto modelu jsou okolnosti týkající se výkonu irelevantní, protože jde hlavně o rozumovou práci se samotným textem. Základními aspekty jsou porovnávání informací, tj. zdali je daná informace hlavní či marginální, schopnost komprimovat text, hledat a identifikovat vztahy mezi hlavní myšlenkou textu a podpůrnými informacemi. Kvůli skutečnosti, že se zde jedná o schopnosti a zručnosti náročnější a komplexnější než kupříkladu plynulost čtení, věnuje se tento model spíše kompetencím gramotnosti. Významným přispěvatelem k nim je škola. Gavora (2003) připomíná paradox, že i když jsou samostatné předměty na rozvoj básové gramotnosti (psaní, čtení) a neexistuje žádný předmět přímo zaměřený na rozvoj zpracovávání informací, nejvíce

se žáci téměř zákonitě naučí při výuce ostatních předmětů, přičemž jednou z nejpodstatnějších pomůcek je učebnice. Grafické zpracování učebnic přímo nabádá čtenáře ke tříbení, srovnávání a obecné práci s nimi. Pod model zpracování informací spadá podle Gavory (2003) i pojem funkční gramotnosti. Vysvětluje ji jako zpracování informací uvedených v textu a jejich využití v praktických životních situacích. Popisuje měření funkční gramotnosti za velmi problematické, protože musí být vysoce komplexní. Nejhojněji využívaným způsobem je pozorování v terénu, které musí probíhat jak ve školním prostředí, tak mimo něj, v případě dospělých školní prostředí nahrazuje pracoviště a mimo něj.

Třetí model gramotnosti na ni nahlíží tím způsobem, že dovednost čtení a psaní je kulturní aktivitou. Gavora (2003) uvádí příklad srovnání v podobě určitého druhu a míry gramotnosti u úředníka a u pracovníka v technickém oboru. Dalším příkladem je jiná gramotnost u Španěla než u Američana a rozdíl se dají nalézt i u tak blízkých národů, jakými jsou Češi a Slováci. Odlišný stupeň gramotnosti si člověk uvědomí především při kontaktu s jinou gramotnostní skupinou. Dle sociokulturního modelu se má gramotnost zkoumat v prostředí, ve kterém se nachází a používá. Nejpoužívanější metodou je tedy pozorování lidí při čtení, psaní, interview s lidmi a analýza písemného textu, jako je například korespondence, deníky, poznámky apod.

Čtvrtým samostatným modelem dle Gavory (2003) je tzv. e-gramotnost, protože uvádí velmi výstižné přirovnání, že přechod od „papírové“ gramotnosti na tu elektronickou je stejně revoluční jako přechod od ručního psaní textu k tištěnému, díky vynalezení knihtisku. Problém je měřitelnost, protože na rozdíl od tištěného textu je ten elektronický nelineární a ke svému zpracování požaduje poměrně široký seznam dalších kompetencí, jako je schopnost práce s multimédií. Za nejdůležitější složku Gavora (2003) považuje hodnocení informací, z důvodů samotného obrovského objemu informací, ke kterému má člověk díky elektronice, a hlavně díky internetu, přístup. Tím pádem za jednu z naprosto klíčových kompetencí považuje kritické hodnocení zdroje a obsahu elektronických informací, kterou by si měl člověk začít osvojovat od útlého věku.

2 VÝVOJ GRAMOTNOSTI

Velký sociologický slovník (Petrušek et al., 1995) uvádí, že gramotnost byla výsadou vyšší společnosti, tj. šlechty a církve až do 15. století. Poté se spouští ze začátku pomalý a poté v 19. století masový, nezastavitelný proces šíření učení čtení a psaní, tzv. alfabetizace. Hlavní faktory byly Gutenbergův vynález knihtisku, díky němuž došlo k mohutnému rozšíření tištěných textů mezi různé vrstvy společnosti. Dále zdůrazňuje význam jazykových hnutí, která měla za následek ztrátu výsadního postavení latiny coby dorozumívajícího jazyka vzdělanců a příslušníků společenských elit. Jeden z největších motorů pro rozšíření gramotnosti ve společnosti je rozmach reformace, protože Rabušicová (2002) také tvrdí, že vlastní schopnost číst Bibli a porozumět jí je jeden z fundamentálních požadavků protestanství. Velký sociologický slovník (Petrušek et al., 1995) dále pokračuje průmyslovou revolucí, protože ta potřebuje alespoň do určité míry vzdělané široké vrstvy obyvatelstva. V průběhu následné demokratizace společnosti měla být gramotnost nástrojem k poznání. Většina států především západní Evropy dosáhla na začátku 20. století tzv. všeobecné gramotnosti, která je zde vysvětlena jako moment, kdy jsou v populaci 2–3 % negramotných, což je považováno za standard. Ve státech jihovýchodní Evropy však k dosažení této úrovně dochází až s koncem druhé světové války.

Doležalová (2005) zmiňuje práce, které víceméně souhlasí s tezí Rabušicové (2002) a Olsona (1996). Jedna z mála rozporuplných částí je teorie všeobecného rozšíření gramotnosti po Evropě. Doležalová s odkazem na de Landsheera líčí, že k ní dochází zhruba o století dříve, a to v 18. století, především ve Skotsku, severní Francii a na území dnešního Švýcarska. (de Landhseer, 1992, podle Doležalová 2005, s. 15)

Přes značnou míru mezinárodní podpory alfabetizace rozvojových zemí je úroveň gramotnosti stále nízká. Nejvýraznějším přispěvatelem v této oblasti se zdá být mezinárodní organizace UNESCO. V rozvojových státech jsou velmi obtížné podmínky pro „post-alfabetizaci“, což znamená, že přestože určité procento populace ovládá dovednosti číst a psát, má velmi málo příležitostí a podmínek k jejich aktivnímu využití, z nedostatku písemných textů, knih apod.

D. R. Olson (1996) tvrdí, že existují dvě hlavní vlny vyjadřující se k fenoménu opačného směru působení, kdy gramotnost je podnět pro kulturní a společenské změny. V té první je nejvýznamnějším autorem Marshall McLuhan v devadesátých letech, podle něhož byla narůstající úroveň gramotnosti v podobě rozšíření psaných textů v období pozdního středověku naprosto klíčovým impulsem pro vznik evropské renesance (McLuhan, 1991, podle Rabušicová, 2002). Stejným způsobem argumentuje celá řada dalších odborníků, tvrdících, že je to způsob čtení, chápání a interpretace psaného slova, který podpírá společenský a kulturní vývoj v západních zemích. Často uváděným příkladem jsou středověké náboženské rozборы svatého písma a zdali je chápat doslovně či jako metafory. V rozporu s touto teorií je ona druhá Olsonem (1996) popsaná vlna, který nevnímá psaný text jako tak významný pro kulturní rozvoj, na rozdíl od toho mluveného, který naopak označuje za naprosto zásadní.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Doležalová (2005) popsala okolnosti, které ovlivňují míru a kvalitu gramotnosti ve společnosti, a rozděluje je do několika skupin.

3.1 Faktory makroprostředí

Jedná se o podmínky hospodářské a kulturně-politické. Hospodářské podmínky zahrnují neustálý technologický pokrok, vývoj pracovních postupů a náročnost v technologické výrobě. S tím je velmi úzce spojený rozvoj komunikace a medií, díky kterému se objevují nové typy strukturovaných textů. Zvyšování úrovně státní infrastruktury a rozvoj kvality školství souvisí s nárůstem požadavků v oblasti služeb, finančnictví, administrativy a dalších.

Mezi hlavní kulturně-politické faktory se řadí povinnost školní docházky a vysoké úrovně všeobecného vzdělávání jak na základních, tak středních školách, a zároveň široká nabídka možností studia.

Tyto faktory pozitivně ovlivňují úroveň funkční gramotnosti ve společnosti a ta je přímou úměrou ukazatelem hospodářské a kulturní vyspělosti dané společnosti.

3.2 Faktory lokálního prostředí

Oblasti s nízkou mírou funkční gramotnosti, mnohdy hraničící až s negramotností, se rozdělují do dvou základních druhů, a to podle regionů a podle skupin. V případě regionů jsou předmětem především oblasti, které jsou ekonomicky zaostalé, jako jsou chudinské čtvrti, městské etnické čtvrti (novodobá ghetta), odlehlé části obcí či měst, u kterých dochází ke špatné dostupnosti škol. U skupin dochází k nízkým gramotnostním hodnotám kvůli jejich specifikacím v oblasti ekonomického zázemí, slabé kulturní motivaci, dále tam, kde se vyskytují špatné možnosti sociálního, kulturního a ekonomického rozvoje. Příkladem takových skupin mohou být migrující skupiny lidí.

4 SCHÉMATA GRAMOTNOSTI

4.1 Klasické výkladové schéma

Starší interpretace gramotnosti nepopisovala jednotlivce ve dvojité perspektivě, pouze jako gramotného či negramotného, ale paradoxně tak byla popisována obecná společnost, díky čemuž, jak tvrdí Rabušicová (2002), dochází k polarizování pohledu na společnosti jednotlivých států jako na ty „vyspělé“ a na „třetího světa“ (Rabušicová 2002). V dnešní době už je tento pohled vnímán jako zastaralý, spíše se ke gramotnosti přistupuje jako k souvislému procesu plynulého přechodu mezi úrovněmi gramotnosti. Hlavním účelem tohoto přístupu je měřit gramotnost v různých společnostech a vytvářet plány a programy na podporu a rozvoj gramotnosti v oblastech, kde je její míra nižší. Příkladem může být tvorba učebnic, výukových přednášek a programů, kurikula apod. Přednost v rámci těchto podpůrných hledisek mají základní dovednosti čtení, psaní a počítání, přesto ale je zde přítomný pozitivní dopad i na úroveň funkční gramotnosti. Předním tvůrcem takových kampaní je organizace UNESCO.

4.2 Kritické výkladové schéma

V rámci tohoto schématu je gramotnost chápána jako součást politického kulturního života člověka a zároveň nástroj k jeho plnému rozvoji. Kritický výklad je ovlivněn marxistickou koncepcí v tom směru, že gramotnost je klíčová pro podílení se na politické sféře a zároveň pro sociální změnu. Bez těchto dovedností by totiž byl, v rámci tohoto přístupu, ohrožen samotný princip demokracie, protože by občan mohl být velmi snadno manipulovatelný a kontrolovatelný kýmkoliv, kdo má úroveň gramotnosti vyšší.

4.3 Funkcionální výkladové schéma

Funkcionální schéma odstupuje od polarizace gramotnosti na gramotný a negramotný a nahlíží na ni jako na kulturně kontinuální pojem, který je ovlivňován okolním prostředím. Obsah a míra přímo odpovídají nárokům, které na ně uplatňuje daná společnost. Funkcionální schéma považuje tento jev za velmi špatně měřitelný, právě z důvodu, že je nepřetržitý a vyžaduje mnohem pokročilejší gramotnostní schopnosti. Kritické i funkcionální schéma vnímá vysokou úroveň gramotnosti jako předpoklad pro aktivní politickou participaci. Na rozdíl od kritického výkladového schématu nevnímá

funkcionální pohled vysokou míru politické participace jako nástroj ke společenské změně, ale ku prospěchu jednotlivce i celé společnosti. V tomto směru je zvyšování gramotnosti potřebné pro růst kapitálu, a tím pádem ekonomický rozvoj.

4.4 Kulturně antropologické výkladové schéma

Tento výklad se také distancuje od dichotomického rozdělení gramotnosti na skupiny gramotní a nigramotní, ale zdůrazňuje význam odlišností mezi kulturami a jejich subkulturami. Každá společnost, bez ohledu na počet jejích členů, přikládá dovednostem číst, psát, počítat a pracovat s textem různý význam a důležitost. Lancy (1996) uvádí dva příklady. Prvním popisuje přístup rybářské vesnice na Aljašce, v níž byla už minimálně 50 let zavedena výuka angličtiny, a přesto byla valná většina dospělé populace nigramotná, jelikož to tamní společnost nevnímala jako potřebné. Tento postoj se začal postupně měnit s rozvojem sociálních služeb, nových dostupných pracovních míst atd. Tím nabyla mezi obyvateli na významu právě gramotnost. Druhým příkladem je komunita Papui Nové Guinei. Zde byly implementovány programy zaměřené na základní vzdělávání dospělých, ovšem bez téměř jakéhokoli zájmu ze strany obyvatel. Ti totiž považovali i základní dovednosti související s gramotností za zbytečné z důvodu, že jsou to schopnosti typické pro pracovní pozice v jiných společenských třídách, jako jsou právníci, manažeři, administrátoři, investoři apod. Tyto pozice nebyly pro místní obyvatele nijak dosažitelné, a proto byl zájem i o základní vzdělání mizivý.

4.5 Psycholinguvistické výkladové schéma

Toto schéma se zaměřuje především na psycholinguvistické a kognitivní schopnosti u jednotlivce. Na rozdíl od ostatních schémat je zde kladen důraz především na vývoj v dětském věku. Broek a Kremerová provedli výzkum zaměřený na mozkové procesy doprovázející čtení a porozumění textu. Jiný přístup zvolili Canale a Swain, kteří sledovali ve svém výzkumu především komunikativní kompetence, klíčové pro rozvoj funkční gramotnosti. Rozdělují je na pět částí. (Rabušicová, 2002)

První jsou označeny jako gramatické, které představují osvojení si fonetiky, základní lexikologii, syntax a morfologii.

Druhou částí jsou diskurzivní kompetence, jde o důležitost osvojení si pravidel spojitosti a propojenosti textu čili koheze a také logické návaznosti a soudržného významu textu, koherence.

Třetí je strategická kompetence, což je schopnost efektivně komunikovat za pomoci vytváření různých strategií, jak verbálních, tak neverbálních, k překonání problémů nebo také jednoduše k dosažení co nejlepšího porozumění.

Čtvrtou kompetenční složkou je sociolingvistická. Jedná se o zvládnutí společensko-kulturních problémů a situací v různých kontextech.

Pátou a poslední částí je kompetence dekodovací. Jejím obsahem je technická schopnost kódovat psaný text, a naopak ho dekodovat při jeho čtení.

Verhoeven (1994) přistupuje k této teorii z pedagogického hlediska a označuje ji jako souhrn schopností a dovedností, které jsou klíčové pro člověka k navýšení úrovně gramotnosti. Podle Rabušicové jsou základní gramotnostní kompetence rozvíjeny velmi dobře používáním mluveného rodného jazyka a díky tomu je jejich osvojení velmi snadné i v psané podobě a v kontrastu jsou postaveny stejné dovednosti v jazyce cizím, jejichž osvojení je mnohem komplikovanější (Rabušicová, 2002). Gramatické a diskurzivní kompetence jsou tak chápány jako předpoklady základní gramotnosti, všechny ostatní již přesahují základní rámec.

Klíčovým předpokladem pro všechna stádia a všechny kompetence v rámci nastíněných schémat je schopnost číst. Challová popisuje rozdíl mezi gramotností čtenářskou a funkční (Challová, podle Rabušicová 2002, s. 37). Čtenářskou rozděluje na tři stádia. První je pochopení abecedy, druhé je čtení a třetí je čtení za účelem vzdělávání se. Funkční gramotnost oproti tomu znamená ze začátku rozpoznávat a psát jednotlivá písmena, poté schopnost verbálního čtení jednoduchého textu. Na to navazuje schopnost přirozeně náročnější, a to číst s porozuměním textu, zpracovávat informace, hledat a učit se je a dále podle potřeby s nimi pracovat.

Rabušicová (2002) uvádí, že teorií, modelů, přístupů a pohledů k tématu gramotnosti je poměrně velké množství a neustále přibývají. Z tohoto důvodu jsou mezi nimi více či méně znatelné rozdíly. Těmto faktům navzdory lze nalézt některá hlediska společná. Rabušicová (2002) je uvádí ve třech základních termínech: kontinuita, relativita

a individuální proměnlivost. Pohled na gramotnost, že člověk je buď gramotný nebo negramotný, je již celosvětově v dnešní době překonaný. Obecně je přijata teze, že se jedná o kontinuální pojem. Existuje určité množství lidí, kteří mají dovednosti spojené s gramotností na nižší úrovni, což je velmi úzce spojené s mírou chudoby v daných regionech, politickým režimem, tradicemi, náboženstvím a s tím velmi úzce souvisí přístup ke vzdělání. Musí se počítat i s hrdostí či sebevědomím různých společností, což se odráží na ochotě přiznat i částečnou negramotnost, jako problém společnosti jako celku. Z toho důvodu lze vyzdvihnout důslednost některých států v rozvoji gramotnosti jak u sebe doma, tak ve státech, kde je míra gramotnosti daleko nižší. Takovými státy jsou například Kanada, Spojené státy americké, Velká Británie, Německo, Švédsko, Francie a Španělsko.

Relativita značí přímou úměru mezi úrovněmi ekonomiky, technologií, životní úrovní a nároky na míru gramotnosti dané společnosti. Čím vyšší míra gramotnosti v dané společnosti bude, tím budou růst i nároky časové, finanční a organizační na její rozvoj a podporu.

Třetí a poslední termín charakterizující okolnosti funkční gramotnosti ve společnosti je individuální proměnlivost. Gramotnost se v průběhu života může rozvíjet, podporovat, získávat a zlepšovat a na druhou stranu stejně tak dobře ji můžeme ztrácet, omezovat. Rozhodující faktor je to, jak a jak často gramotnost člověk využívá, a nároky, které jsou na člověka kladeny společností. Nedílnou součástí je sociální kontext, protože míra využití gramotnosti úzce závisí na situaci a prostředí, ve kterých se člověk nachází. Za příklad můžeme vzít dvě různá prostředí. V prvním je člověk na brigádě ve stánku na pivo na hudebním festivalu. V druhém je člověk posazen do třídy ve škole. U obou případů se gramotnost rozvíjí, ovšem jiným způsobem a v jiné míře.

5 MĚŘENÍ GRAMOTNOSTI

5.1 Měření gramotnosti IALS a SIALS

Program International Adult Literacy Survey, dále jen IALS (Mezinárodní průzkum gramotnosti dospělých) a druhá vlna tohoto programu Second International Adult Literacy Survey, dále jen SIALS, jsou považovány v současnosti za jedny z nejvýznamnějších kroků k přesnému měření gramotnosti a zároveň porovnání její míry na mezinárodní scéně. Tento projekt byl vytvořen v roce 1994 a veden ve spolupráci Kanadského statistického úřadu a Institutu pedagogického testování v Princetonu, přičemž má podporu významných mezinárodních organizací UNESCO, OECD, EUROSTAT. Hlavním atributem tohoto výzkumu bylo zahrnout do měření gramotnosti ve vyspělých zemích společenské a hospodářské okolnosti a zároveň dokázat, že při použití správných metod lze měřit gramotnost v mezinárodním měřítku. Byl tvořen dále tak, aby mohl sloužit v budoucnu jako model pro další výzkumy v daném oboru. Během první vlny testování byl přijat ve 13 zemích, jmenovitě v Austrálii, Belgii, Francii, Irsku, Kanadě, Německu, Nizozemsku, Novém Zélandu, Polsku, Spojených státech amerických, Švédsku, Švýcarsku a Velké Británii. Druhá vlna proběhla v dalších 8 státech a italsky mluvící části Švýcarska. Test byl přijat v České republice, Dánsku, Finsku, Chile, Maďarsku, Norsku, Portugalsku, Slovinsku.

5.1.1 Cíle projektu IALS

Projekt si dal za cíle následující body:

- Potvrzení teze, že metody testování funkční gramotnosti dospělých z konce 80. let, vyvinuté v Kanadě a Spojených státech amerických, jsou uplatnitelné i v jiných zemích s jinými společenskými podmínkami a kulturním prostředím.
- Projektovat funkční gramotnost ve formě kontinua, které lze použít jako základní škálu pro hodnocení a měření schopností a dovedností jedince.
- Disponovat spolehlivým zdrojem informací a dat, klíčových ke komparaci na mezinárodní úrovni stejně jako mezi jednotlivými skupinami obyvatelstva.

- Zdůraznit význam funkční gramotnosti, jako měřítka lidského kapitálu, v poměru s nejvyšším dosaženým vzděláním.
- Možnost zaměřovat se na sociální skupiny, u kterých může být úroveň gramotnosti nízká až riziková.

5.1.2 Struktura a organizace výzkumu IALS a SIALS

Země, účastníci se tohoto měření, vytvořili společnou obecnou definici, přičemž následný výzkum byl proveden v souladu s ní. Podle Národní zprávy z projektu SIALS (1998) byla definice vytvořena v roce 1994 tak, aby vyhovovala modernějšímu pojetí gramotnosti, a ne pouze posuzování míry gramotnosti na základě nastavených kritérií školních systémů, počtem let strávených ve škole, protože ty se mohou v mnoha zemích velmi lišit.

„Gramotnost je využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciality.“

Společná shoda na použití této definice proběhla v důsledku možnosti její uplatnitelnosti na otázky dovedností a schopností související s použitím a rozvojem funkční gramotnosti při běžných oblastech života, jako například v zaměstnání, rodině, škole, formální i neformální společnosti. Jedná se především o schopnosti, jako jsou druhy komunikace, schopnost týmové práce, které se, díky své komplexnosti, dají velmi obtížně měřit. Výzkum IALS a SIALS, právě z důvodu toho, že se v případě gramotnosti nelze zaměřit pouze na jednu schopnost, se provádí ve třech základních částech:

- 1) Literární gramotnost – schopnost přijímat informace z textu, chápat je, rozumět textu v široké škále jejich druhů, jako například novinové články, beletrie, poezie, a podobně.
- 2) Dokumentová gramotnost – dovednost pracovat s různým typem informací v různých typech dokumentů, jako například jízdní řády, mapy, účetní listiny.
- 3) Numerická gramotnost – schopnost aktivně zpracovávat a následně aplikovat matematické funkce a operace obsažené v psaném textu. Příkladem můžou být objednávky zboží nebo určení výše úroku.

Podle každé z těchto tří dimenzí je vytvořeno pět úrovní, seřazeny vzestupně podle náročnosti jednotlivých úkolů, přičemž celá škála je v rozmezí 1 až 500 bodů. Rozčlenění podle takového schématu nám nabízí jak širokou komparaci mezi jednotlivými zeměmi testovaných států, tak zároveň nastavení mezinárodního standardu gramotnosti.

5.1.3 Průběh

Testování probíhá v podobě návštěvy v domovech tázaných a základního testování podobnému tomu ve formálním vzdělávání. Otázky na rozdíl od většiny testů ale nejsou založené na výběru správné odpovědi, nýbrž jsou koncipovány jako otevřené, na které participant musí odpovídat. Poté je vyplněn dotazník zaměřený na okruhy, které se mohou výrazně lišit v různých zemích, sociálních podmínkách a kulturách, jako demografické, vzdělanostní, ekonomické a další specifikace dotazovaných. Dotazované si vybírala každá zúčastněná země sama, podle určitých společných kritérií. Testovaný musí být občanem dané země, být mezi věkem 16 až 65 let a z testovaných byli vyloučeni vojáci, pacienti nemocnic či psychiatrických léčeben a lidé v nápravných zařízeních.

5.2 Měření PIAAC

Programme for the International Assessment of Adult Competencies neboli Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých je podle národní zprávy PIAAC (2023) nejnovějším mezinárodním výzkumným projektem organizovaným Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Základem jsou oblasti podobné předešlým výzkumům. Literární, numerická gramotnost a řešení problémů. Obecně se tento výzkum zaměřuje na praktické dovednosti pro každodenní život spíše než na empirické znalosti či teorie. Národní zpráva výzkumu PIAAC (2023) uvádí tři hlavní důvody pro volbu výše zmíněných kompetencí. Prvním je důležitost kompetencí pro hledání zaměstnání a efektivní práci, zároveň pro aktivní společenskou a občanskou angažovanost. Druhým důvodem je univerzalita a využitelnost těchto dovedností v mnoha oblastech života. Třetím jsou široké možnosti k jejich osvojování a zdokonalování. Výzkum se zaměřuje na získávání, udržení, ale i ztrátovost těchto dovedností v průběhu celého života, i z toho důvodu je věkově ohraničen na 16 až 65 let. Výzkum je koncipován tak, že probíhá každých deset let. Díky skutečnosti, že výzkum PIAAC navazuje v oblastech čtenářské a

numerické gramotnosti na předchozí výzkumy, je možné mezi sebou data porovnávat. Momentálně je dokončen už druhý sběr dat a hlavní výsledky výzkumu mají být publikovány na přelomu let 2024 a 2025.

5.2.1 1. cyklus

Podle národní zprávy PIAAC (2023) uvádí, že během prvního cyklu se v letech 2011 až 2018 výzkumu zúčastnilo skoro 39 různých zemí, včetně České republiky. Každý cyklus probíhá v několika vlnách. Česká republika se zapojila již do té první mezi roky 2011 až 2012. V této vlně byly postupně zpracovány výsledky 166 000 respondentů, z toho v České republice 6102. Způsob testování účastníků je zhotoven v podobě vyplnění dotazníku na základě osobního rozhovoru tazatele s účastníkem výzkumu a kognitivními testy, které účastník vyplňuje sám.

5.2.2 Výsledky 1. cyklu

Podle Strakové a Veselého (2013) mezi země se souhrnně vysokými výsledky patří severské státy, jako je Finsko, Norsko, Švédsko a také Nizozemí. Státy s podprůměrnými výsledky jsou například Irsko, Polsko a USA. Zvláštní skupinu tvoří státy, které vynikají nadprůměrnými výsledky v určité oblasti, ale na druhou stranu mají podprůměrné výsledky v oblastech jiných. Mezi takové země patří například Dánsko, Německo či Rakousko. U několika států nejsou výsledky plně vypovídající z důvodů neúplného testování. Itálie a Španělsko se zúčastnily měření čtenářské a numerické gramotnosti, ve kterých mají podprůměrné výsledky, ale už se nezúčastnily měření řešení problémů. Výsledky České republiky v oblasti čtenářských dovedností jsou na úrovni států, jako je Kanada, Jižní Korea, Estonsko apod. Naopak silně překonávají výsledky všech sousedních zemí s výjimkou Slovenska, se kterým máme výsledky na srovnatelné úrovni. Numerická gramotnost je na průměrné úrovni, ve srovnání se státy, jako je Rakousko a Slovensko, oproti Německu a Polsku je úroveň Česka lepší. Ovšem v oblastech řešení problémů se Česko řadí za Německo, je srovnatelné s Rakouskem a vede před Slovenskem a Polskem.

Obrázek č. 1 - Výsledky států účastnících se 1. vlny 1. cyklu v oblastech dovedností

Země	Čtenářská gramotnost (průměrné skóre)	Numerická gramotnost (průměrné skóre)	Řešení problémů v technologicky bohatých prostředích (% úroveň 2 a 3)
Země OECD (členské státy nebo územní celky)			
Anglie / S. Irsko (Velká Británie)	272	262	35
Austrálie	280	268	38
Česká republika	274	276	33
Dánsko	271	278	39
Estonsko	276	273	28
Finsko	288	282	42
Francie	262	254	x
Irsko	267	256	25
Itálie	250	247	x
Japonsko	296	288	35
Jižní Korea	273	263	30
Kanada	273	265	37
Německo	270	272	36
Nizozemsko	284	280	42
Norsko	278	278	41
Polsko	267	260	19
Rakousko	269	275	32
Slovensko	274	276	26
Spojené státy americké	270	253	31
Španělsko	252	246	x
Švédsko	279	279	44
Vlámsko (Belgie)	275	280	35
Průměr zemí OECD	273	269	34
Partnerské státy			
Kypr	269	265	x
Ruská federace	275	270	26

Státy významně nad průměrem zemí OECD
 Státy významně pod průměrem zemí OECD

Státy významně se nelišící od průměru OECD
 x Neúčast v oblasti testování

Zdroj: OECD (2013)

6 FUNKČNÍ GRAMOTNOST V DIDAKTICE

Jedním z klíčových aspektů pro efektivní rozvoj funkční gramotnosti je pedagogické prostředí. Gavora (2003) rozlišuje a vysvětluje rozdíl mezi gramotností tzv. školní neboli nacvičenou a funkční. Podle této teorie nacvičená gramotnost je ta, která je vytvořená vzdělávacím procesem, ovšem bez širšího praktického využití, což zahrnuje gramotnost funkční. Dle Rabušicové (2002) by mělo být primárním cílem vytvoření a používání nejvhodnější výukové metody či přístupu, který by měl učitel cíleně použít k rozvoji funkční gramotnosti u dětí. V průběhu 20. století probíhaly četné diskuse, jež se rozdělily na dva základní názorové tábory. První tzv. globální přístupy předpokládají, že nejlepší cesta je při počátečním učení předkládat dítěti k práci ucelené textové celky a jednotky, jako jsou celá slova, věty i komplexnější části. Na tom je založen předpoklad, že k osvojení a pochopení abecedy dojde přirozeně až později. Dítě začne nejdříve odhadovat význam, skladbu a podobu jednotlivých částí a postupem času přejde přirozeně k systémovému samovolnému analyzování a rozboru textu a souvisejší cílené práci s ním.

Na druhé straně je zde skupina kritiků tohoto postupu, tvrdící, že aby dítě dosáhlo takové úrovně, aby si osvojilo samostatnou a dobrou práci s textem, je nutné stavět proces učení na systematickém učení abecedy. Zdůrazňují potřebu vytvořit a upevnit spojení mezi způsobem, jak se písmeno píše a jak se vyslovuje, rozkládání a skládání písmen v slabiky a poté tvorbu celého slova až nakonec samotnou práci s významem. (Rabušicová, 2002, s. 167)

Neuweg (2004, podle Nohavové 2020) představuje pět základních způsobů kombinování učení a učebních výsledků:

- nepřímý způsob získání základních přirozených dovedností, jako je například schopnost mluvit mateřským jazykem;
- implicitní vědomosti, které člověk získá přímým učením, za průběžné ztráty okolností, vedoucích k jejich naučení, příkladem může být použití pravidla v praxi bez vybavení si přesné definice;
- znalosti osvojené nepřímým učením, kdy je člověk schopen chápat a pracovat s látkou bez předešlého explicitního učení, s cílem se dostat k takovým informacím;

- učení zřetelných znalostí, které jsou snadno popsatelné, jako třeba pravidla hry, i skryté, které se nedají snadno vyjádřit, ale umožňují vykonávat danou činnost, jinak řečeno si jedinec osvojuje jak teoretické, tak praktické dovednosti;
- získání znalostí, které člověk je sice schopný reprodukovat, ale bez efektivního praktického využití, například zapamatování si vzorečku pro matematickou trojčlenku, bez schopnosti si vypočítat slevu na zboží v obchodě.

V dnešní době neprobíhá diskuse o nejlepší metodě, ale spíš debata o hledání nejlepší vyváženosti a snaha o vytvoření souhrnu použitelných přístupů a způsobů, jak vyučovat. Učitel by měl podle dnešního standardu být schopen uplatnit několik různých druhů metod a přístupů, ty mezi sebou také kombinovat, podle potřeb jednotlivých dětí.

7 GRAMOTNOST VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Vzdělávací systém, který je ve formální podobě zařízen v podobě školského systému, je velmi silně napojen na momentální politické zřízení v dané zemi. Zcela zásadně ho ovlivňuje sociální, ekonomická, kulturní situace dané společnosti. Doležalová (2005) představuje několik faktorů, které silně a negativně působí na rozvoj funkční gramotnosti ve školním prostředí:

- přílišné memorování dlouhých textů, či přinejmenším jejich částí, bez důkladnější práce s nimi s cílem porozumění;
- nedostatek zájmu ze strany učitelů na schopnosti žáka využít své znalosti mimo kontext školního zadání;
- chybění přístupu k efektivnímu způsobu vyučování a snahy o individuální přístup k jednotlivým žákům;
- nedostatečný důraz na důležitost rozvoje funkční gramotnosti ze strany školy;
- neefektivní způsoby a nekvalitní metody výuky základního čtení, což má za následek další gramotnostní problémy;
- velmi omezená práce s textem, a to lineární čtení. Chybí rozvoj širší škály dovedností, jako hledání informací v textu, jejich analýza a syntéza apod;
- absence autentických textů. Téměř veškeré materiály využívané v běžné formální výuce jsou pro výuku přímo vytvořené, čímž se snižuje jejich hodnota v praktickém využití. Potřebné jsou materiály typu: dotazníky, formuláře, tabulky, přehledy a podobně.

Rabušicová (2002) uvádí dvě základní podmínky, které musí společnost splnit pro rozvoj gramotnosti v rámci pedagogiky k její univerzalitě. První je zajištění řádného základního vzdělání pro celou dětskou populaci, které má být dostatečně časově rozvržené aspoň na pět let. Tou druhou je vytvoření systému vyučování dospělých, především těch, kteří nedokázali během školních let základní gramotnostní dovednosti získat. Ten ve své podobě může být různorodější než formální vzdělávání dětí, přestože půjde právě nejčastěji o doplňování základních schopností. Oba tyto předpoklady platí naprosto nezávisle na úrovni vyspělosti jednotlivých zemí. Bude se lišit obsah a podoba samotného

vyučování, kvůli rozmanitosti společnosti, kultur, tradic, náboženství, sociální a ekonomické situace atd. Ovšem i na tuto problematiku existuje několik názorových skupin. Mezi ty hlavní patří, dle Loxleyho (1994), názor, že klíčové je právě základní formální vzdělávání pro kvalitní rozvoj gramotnosti. To má totiž šanci jakémukoli státu zajistit rovné životní příležitosti. Dále tvrdí, že pokud neproběhne dostatečně efektivní institucionální vzdělání v mladém věku, neexistuje žádný kurz, cvičení či jiná verze neformálního vyučování, které by ho mohlo nahradit.

Opačný názor zastupuje Wagner (1990), s tezí, že vzdělávání v podobě školní docházky nikdy nemůže zaručit splnění očekávání celostátního rozšíření gramotnosti ani na té elementární úrovni. Jako hlavní argument Wagnera (1990) slouží fakt, že i ve vyspělých zemích, kde je zajištěna pravidelná školní docházka, nedošlo k univerzálnímu a celoplošnému rozvoji a rozšíření gramotnosti. Uvádí, že vždy bude existovat určité množství lidí, které buď nenastoupí na systém povinného základního vzdělání, předčasně ho opustí, či jednoduše si neosvojí schopnosti a dovednosti, které jsou v osnovách formálního vyučování.

Historicky prvním iniciátorem vzdělanosti a gramotnosti nebylo nejprve školství, ale spousta dalších vlivů, které působily na rozšiřování gramotnosti ve společnosti. Takové vlivy představuje politické prostředí, přechod od mnohonárodních absolutních monarchií k centralizovaným národním státům, poté kulturní prvky, jako například společenské chápání mateřského jazyka proti latině jako jazyku vzdělanců. Dalšími faktory jsou rozvoj technologií v podobě vynálezu knihtisku či náboženský vliv ve smyslu rozšíření protestantismu. Škola jako instituce dopad těchto okolností převzala a zároveň jej zesílila, čímž se postupem času stala gramotnou široká populace ještě před příchodem dvacátého století. Problémový je fakt, že jde o gramotnost ve smyslu umět číst, psát a počítat, protože náročnější funkce, jako je práce s textem, jeho analýza a syntéza apod. přichází až mnohem později. Tyto dovednosti poskytuje škola až v moderní době. Rabušicová (2002) tvrdí, že právě vazba školního vzdělávání a rozvoje dovedností a kompetence spojené s gramotností velmi výrazně posílily až v minulém století. To s sebou přineslo ale také opačný problém. Společnost začala vnímat gramotnost u lidí, kteří si prošli základním vzdělávacím procesem, jako naprostou samozřejmost a nigramotnost jako problém u okrajových skupin společnosti. Toto všeobecné povědomí

bylo narušeno až výzkumem a představením pojmu funkční gramotnosti, v tom ohledu, že i ve velmi vyspělých zemích je zastoupené procento lidí, kteří absolvovali formální vzdělání, ale úroveň gramotnosti je u nich stále nízká, a tudíž je zde neustálá nutnost ji rozvíjet. Otázkou zůstává, kde nastává onen problém. Opět je zde neshoda mezi odborníky, přičemž Rabušicové (2002) přijde názor Limageové až příliš extrémní. Limageová (1987, cit. podle Rabušicové, 2002) totiž tvrdí, že historicky primárním motivem školy jako instituce nebylo činit lidi gramotnými, ale v rámci, již výše zmíněných okolností předávat informace a vědomosti, které jsou v souladu s obecnou momentální situací daného státu, jako jsou např. politické zřízení, socio-ekonomická situace, náboženské otázky a podobně. Zároveň poukazuje na rozdílnost v přístupu především u západních vyspělých států, co se týče rozšíření vzdělání. Příkladem jsou Spojené státy americké a situace, v níž byla vzdělanost rozšiřována pouze v těch oblastech, kde zajišťovala zlepšení životních, pracovních a dalších podmínek. Výsledkem tohoto problému je rozdělování lidí do různých kategorií. Limageová (1987, cit. podle Rabušicové) dále vyčítá vyspělým státům, že nechápou nízkou míru gramotnosti jako problém vytvořený samotným systémovým nastavením společnosti, ale pouze jako problém pro marginální, zanedbatelné procento populace. Rabušicová (2002) nesouhlasí s hlavní myšlenkou, že by školy primárně nevznikaly pro vybudování základů gramotnosti.

Hlavní problém Rabušicová (2002) hledá ve skutečnosti, že ve stejný moment zde máme základní povinnou výuku, která vzdělává dětskou populaci a rozvíjí u ní gramotnost, a potom je zde určitá skupina lidí, u nichž je úroveň gramotnosti nízká.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Teoretická část obecně popisuje funkci, podobu a strukturu funkční gramotnosti. Porovnává rozdíly mezi existujícími definicemi a zabývá se dále způsobem měření funkční gramotnosti. Hlavním cílem této práce je popsat a objasnit, jakým způsobem k funkční gramotnosti přistupují učitelé dějepisu 2. stupně základních škol a nižších gymnázií, dále zobrazit metody a přístupy využívané k rozvoji funkční gramotnosti ve výuce daného oboru zodpovězením dvou výzkumných otázek. Pro splnění cíle této práce byly využity polostrukturované hloubkové rozhovory s učiteli z různých škol. Pro vytvoření a provedení praktické části byla využita publikace Švaříčka a Šedřové (2007). Znění výzkumných otázek je následující:

- 1) Jakým způsobem přistupují k rozvoji funkční gramotnosti pedagogové 2. stupně základních škol a nižších gymnázií?
- 2) Jaké metody, strategie a aktivity používají pedagogové k rozvoji funkční gramotnosti v rámci běžné výuky?

9 KVALITATIVNÍ VÝZKUM – HLOUBKOVÝ ROZHOVOR

Kvalitativní výzkum je pro tuto práci vhodný z důvodu potřeby získání hlubších a detailnějších informací o daném tématu, z toho důvodu není zapotřebí velké množství participantů. Základním principem hloubkového rozhovoru je co nejdetailnější odpovídání participanta na předem připravené otázky, které jsou ale proměnlivé a mohou se v průběhu rozhovoru přizpůsobovat situaci. Díky tomuto způsobu sběru dat dostaneme velmi podrobný vhled do prostředí dotazovaného a informace pro správné pochopení a porozumění dané problematice. Jedna z nevýhod je subjektivnost každého provedeného rozhovoru. Z tohoto důvodu se výsledky hloubkových rozhovorů nedají zobecnit na širší populaci.

Pro tvorbu otázek k hloubkovým rozhovorům na téma rozvoje funkční gramotnosti ve výuce dějepisu byly použity publikace věnující se funkční gramotnosti. Nejstěžejnějším zdrojem je práce od Rabušicové (2002), Nohavové a kol. (2020) věnující se rozvoji funkční

gramotnosti přímo ve školním prostředí a dále Rámcový vzdělávací program pro rok 2023. Rozhovory probíhaly osobně, před i po začátku každého rozhovoru byl participant upozorněn a srozuměn s tím, že rozhovor bude nahráván a použit pro účely bakalářské práce, zároveň bylo zdůrazněno právo participanta kdykoliv od rozhovoru odstoupit. Vše bylo každým participantem slovně potvrzeno. Celý kvalitativní výzkum proběhl na základě etických pravidel výzkumů a jména participantů jsou z důvodu anonymizace smyšlená. Po získání potřebných záznamů rozhovorů byla veškerá data přepsána ze zvukového záznamu do textu (viz. příloha). Následný rozbor každého rozhovoru byl proveden pomocí obsahové analýzy, pro nejefektivnější interpretaci odpovědí každého participanta. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou vyhodnoceny za použití přímých citací, které obsahují nejdůležitější informace ze zvukových záznamů.

9.1 Výběr participantů

Výběr participantů pro téma funkční gramotnosti v rámci výuky dějepisu neprobíhal nahodile, ale především na základě osobních zkušeností a známosti s danými učiteli. Pro účast v rozhovoru musel každý participant splnit kritérium aktivní výuky na druhém stupni základní školy či nižšího gymnázia. Přímá zkušenost s tématem funkční gramotnosti nebyla nutná pro poskytnutí rozhovoru k této práci. Výběr učitelů je velmi různorodý, protože při něm nehrály roli počet odučených let, pohlaví učitele nebo ročníky tříd, ve kterých učitelé vyučují, aby výzkum mohl poskytnout co možná nejširší pohled do problematiky rozvoje gramotnosti v oblasti výuky dějepisu.

Tabulka č. 1 - Základní charakteristika participantů

Jméno participanta	Věk	Roky praxe	Druh školy, kde participant vyučuje	Předmět, které participant vyučuje
Anežka	67	40	základní škola	dějepis
Petr	31	6	základní škola	dějepis – anglický jazyk
Anna	46	21	základní škola	dějepis – český jazyk
Tomáš	33	8	Víceleté gymnázium	dějepis – český jazyk
František	42	17	Víceleté gymnázium	dějepis – geografie

Zdroj: vlastní

9.2 Výzkumné otázky a průběh rozhovorů

Žádný rozhovor nebyl časově limitován. Průměrná doba jednoho rozhovoru se pohybuje cca mezi 45 minutami až 1 hodinou. Hlavním faktorem ovlivňující délku jednotlivých rozhovorů byla zkušenost s tématem funkční gramotnosti, časová vytíženost a také ochota otevřeně mluvit o osobních zkušenostech práce například s rámcovým vzdělávacím programem.

10 OBSAHOVÁ ANALÝZA ROZHOVORŮ

10.1 Úvodní otázky

1) Jak byste rozuměli pojmu „Funkční gramotnost“?

a. Setkali jste se někdy dříve s tímto pojmem a pokud ano, tak jak?

Učitelka Anežka	S pojmem „funkční gramotnost se sice učitelka Anežka nikdy nesešla, přesto byla schopná velmi rychle a poměrně přesně popsat vlastními slovy význam tohoto termínu. Velkou oporou je jí blízká znalost vývoje čtenářské a početní gramotnosti v rámci školní výuky a zároveň čerpá z téměř 40 let zkušeností coby učitelky dějepisu druhého stupně. V rozboru termínu se odkazovala na praktické využívání schopností získané ve škole či školou zdokonalené. Význam gramotnosti popsal takto: „..., aby se žák naučil úplně nejprve techniku čtení, psaní, počítání, asi i ale současně, aby to potom používal s porozuměním, aby věděl, co dělá, co čte a přemýšlel, pokud možno kriticky u toho, aby se prostě v tom vyznal v tom složitém světě, který ho čeká...“
Učitel Petr	S pojmem „funkční gramotnost“ přišel učitel Petr do styku ve spojení s kauzou ohledně vzniku nové učebnice od nakladatelství Fraus a setkal se s ním také díky aktivní práci s rámcovým vzdělávacím programem. Porozumění pojmu se tedy přímo zakládá na RVP. Vysvětluje ho takto: „Je to v podstatě jako používání teoretických znalostí a schopností v praxi. Což v souvislosti s dějepisem znamená, že děti jsou schopny kriticky myslet...“
Učitelka Anna	Učitelka Anna se zatím setkala pouze s termínem čtenářské a početní gramotnosti, pojem funkční gramotnosti je pro ni nový. Chápe ho jako velice důležitou součást jak výuky, a nejen

	v oblasti dějepisu, tak života, protože ho popisuje jako využitelnost toho, co se člověk naučí v praxi.
Učitel Tomáš	Učitel Tomáš přiznává, že termín funkční gramotnost je pro něj naprostá novinka a na otázku, co si pod tímto pojmem představuje, odpovídá uvážlivě. Hlavní myšlenkou funkční gramotnosti označuje součást souboru určitých dovedností a schopností, kterých by si podle něj měl žák či student ze školy odnést přinejlepším maximum.
Učitel František	Učitel František se s termínem funkční gramotnost nikdy dříve nesešel, přesto ho při popisu, na podotázku, co si pod ním představuje, poměrně přesně přirovnává ke sloučenině různých dovedností a kompetencí, které by si v rámci základního vzdělávání měl člověk přirozeně osvojit.

1) Jak důležitý je podle Vás rozvoj funkční gramotnosti v rámci výuky dějepisu?

Učitelka Anežka	<p>Význam funkční gramotnosti posuzuje tázaná jako velice důležitou součást škály kompetencí, které má výuka na druhém stupni základních škol správně rozvíjet. Zdůrazňuje důležitost faktu, že se člověk s historií nesešává jen ve škole, ale i v běžném životě, pokud chce být aktivně informovaný, že s tím je spojená práce s textem, pro kterou je funkční gramotnost nutná.</p> <p><i>„Jde hodně o ty historické souvislosti. Jak souvisí s dneškem, takže aby věděl, když je třeba nějaký konflikt, že jo, odkud jsou kořeny toho konfliktu. No a aby to mohl vědět, tak musí rozumět tomu, co především čte, protože informace bereme očima a samozřejmě i to, co slyší. Takže ten dějepis tu funkční gramotnost v tomhle slova smyslu rozvíjí.“</i></p>
Učitel Petr	Učitel Petr stojí za názorem, že význam rozvoje funkční gramotnosti je extrémní, a to nejen ve výuce dějepisu, ale obecně napříč

	<p>předměty, které se vyučují. Při zaměření na dějepis kritizuje skutečnost, že se vyučuje přílišné množství faktografických znalostí na úkor právě jiným kompetencím, jako je například právě funkční gramotnost. <i>„Jako podle mě extrémně, já si upřímně myslím, že rozvoj funkční gramotnosti je zcela zásadní jako v jakýmkoliv předmětu a je úplně jedno, jestli to je tělocvik, nebo to je jako dějepis.“</i></p>
Učitel Tomáš	<p>Prvně při položení otázky pan učitel Tomáš zpochybňuje skutečnost, že by se o tématu kompetencí a s tím i spojené funkční gramotnosti mluvilo v širším měřítku jak ve veřejném prostoru, tak mezi učiteli. Na tuto tezi navazuje rozhodným souhlasem, že se jedná o velice důležitou složku vzdělání už z toho důvodu, že, jak sám uvádí, je výuka dějepisu stále nedostatečně efektivní. Tvrdí o ní toto: <i>„Ten dějepis hodně tíhne k tomu, abychom je (děti) drtili s faktografií. Hodně tíhne k tomu paměťovému učení nebo tíhnul určitě v posledních letech. A už asi méně se zabýváme tím, jaký ty dovednosti navíc by si ještě měly odnýt.“</i></p>
Učitel František	<p>Na tuto otázku učitel František odpovídá sice velice stroze, ale naprosto jednoznačně, že považuje rozvoj dovedností, jejichž součástí je i funkční gramotnost, za nedílnou součást výuky dějepisu.</p>

10.2 Hlavní otázky

- 1) Jakým způsobem dnešní výuka dějepisu podle rámcového vzdělávacího programu, rozvíjí funkční gramotnost u žáků?

Učitelka Anežka	<p>Na otázku týkající se rámcového vzdělávacího programu odpovídá Učitelka. Anežka tak, že díky dlouholeté praxi má pocit, že pro ni není tak důležitý, oproti tomu vyzdvihuje smysl RVP pro mladé a začínající učitele. Rámcový vzdělávací program hodnotí z různých hledisek. Na jednu stranu tvrdí, že je příliš obecný, na stranu druhou ale kladně</p>
------------------------	---

	<p>hodnotí význam některých kompetencí uvedených v programu za předpokladu, že jsou dobře transformovány a vhodně užity v rámci školního vzdělávacího programu. Představuje tvrzení, že teoreticky by výuka podle rámcového vzdělávacího programu měla funkční gramotnost se všemi dalšími kompetencemi rozvíjet, ovšem pochybuje o nějakém vyšším počtu učitelů, kteří by se s RVP důvěrněji seznámili. Veškeré tyto názory a teorie zakládá na vlastních zkušenostech a kontaktech s jinými učiteli.</p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>Zde dotazovaný polemizuje o tom, jak by výuka v rámci RVP měla vypadat a jak vypadá v realitě. Přitom nejčastěji vychází z vlastních zkušeností coby žáka základní školy a aktuálně člena pedagogického sboru. Petr odpovídá na tuto otázku opravdu velice zeširoka a pouští se do kritiky, dle jeho názoru, velmi častého úkazu, kdy vyučující učí látku za využití ničeho jiného než frontální metody, užívání učebnice kapitolu po kapitole a učí pouze tvrdou faktografii, bez rozvíjení jakýkoliv kompetencí, včetně funkční gramotnosti. Tuto teorii podporuje příkladem, jak by měla vypadat výuka témat z druhé světové války: <i>„Spíš než učit jednotlivé bitvy za sebou, tak se prostě podívat, jak ta válka by vypadala z pohledu prostě židovské rodiny, která byla postupem času přemístěna do koncentračního tábora. A co k tomu vedlo? Jo ty pocity, aby tam byly nějaký souvislosti. Pak se na tu válku podívat z pohledu, já nevím, třeba vojáka Wehrmachtu, že jo. Jak to viděl, co zažíval? Podívat se na ten policejní pluk z toho Hamburku, kterej musel střílet, že jo, ty oběti prostě v tom lese.“</i></p>
<p>Učitelka Anna</p>	<p>Jednou z předností vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu je podle paní učitelky právě rozvoj kompetencí a tím pádem i funkční gramotnosti. Odkazuje přímo na práci s textem, s tím, že nejdůležitější se jí zdá, věnovat pozornost práci s textem v pozdějších ročnících, kdy se výuka točí kolem soudobých dějin.</p>

Učitel Tomáš	Podle pana učitele je rámcový vzdělávací program zaměřen velice tematicky a nepoužívá ho průběžně, ale využívá ho k vytváření tematických plánů na delší dobu dopředu. Zároveň přiznává, že si v daný moment nevybavuje, že by RVP vyloženě zmiňoval nějaké určité kompetence k rozvoji funkční gramotnosti, co by se týkaly výuky dějepisu.
Učitel František	Učitel František podotýká, že u rámcového vzdělávacího programu je jedna velká výhoda a zároveň nevýhoda. Program sice říká, co za kompetence má výuka rozvíjet, ale už neříká, jakým způsobem. Na to navazuje ŠVP, a to může právě být pro učitele velice uvolňující a stejně tak naopak to může mít negativní efekt, protože když bude psáno ŠVP příliš volně a obecně, nebude se mít pedagog čeho chytit.

- 1) Jakým způsobem začleňujete základní čtenářské a písemné dovednosti do výuky dějepisu?
- a. Jaké strategie používáte k jejich rozvoji?

Učitelka Anežka	Učitelka Anežka jako klíčový faktor pro rozvoj čtenářských a písemných dovedností v dějepise určuje hlubší práci s prameny a efektivní práci s textem. Uvádí, že práce s textem musí být strukturovaná a vedená učitelem, protože je dle jejího osobního hodnocení pro žáky mnohdy velice náročná. Hodnotí také způsob, jak s textem děti většinou nakládají a na tom prezentuje strukturu, které by se měl žák držet, pro nejen správné pochopení textu, ale také pro rozvoj gramotnosti. Říká toto: <i>„...jestliže si to jenom přečte (žák), tak prakticky nic nerozvíjí kromě nějakých písmenek, že nezapomněli, jak se to čte, ale jestliže chci, aby to pochopili a aby to byla ta funkční gramotnost, že si z toho odnesou to přemýšlení o nějaký informaci, o nějaký soustavě informací, tak se to musí budovat tou formou nějakých úkolů, něčeho takového.“</i>
------------------------	--

<p>Učitel Petr</p>	<p>Učitel Petr hodnotí dějepis jako dokonalou disciplínu pro rozvoj těchto dovedností. Přirovnává výuku k hraní si na historiky-amatéry, protože neustále využívají nějaké texty, se kterými musí pracovat. Z těchto důvodů si žáci pod Petrovým vedením vedou deníky, kam si zapisují obsahovou formu zadaných úkolů ve formě otázek, na které v průběhu práce odpovídají. Jako příklad takové práce uvádí následující: <i>„Takže já se vždycky ptám prostě, kdo to, co je to za pramen? Kdo to napsal? Proč to napsal? Co je obsahem toho pramene? A zkusit ho nějakým způsobem prostě interpretovat, jo, nějakých základních 5 otázek.“</i></p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Hned zprvu zdůrazňuje učitel Tomáš důležitost využití dobových pramenů. Zároveň hodnotí jejich využití jako dosti náročné. Příkladem uvádí 4. ročník nižšího gymnázia (9. ročník povinné školní docházky), kde Tomáš učí, kterým pravidelně prameny k četbě a následnému rozboru překládá. Tvrdí, že přestože je taková práce pro žáky či studenty velice náročná, tak jsou ohlasy ze jejich strany vesměs pozitivní. Velice to ovlivňuje ale faktor časového rozložení v rozvrhu a také využívání sociálních sítí ze strany žáků a studentů. Vliv sociálních sítí a jejich dopad na čtenářské dovednosti uvádí takto: <i>„Problém je v sociálních sítích konkrétně. V takzvaných reels, teda v těch krátkých videích zhruba 5 až 10vteřinových. A to je velký problém pro jejich mozek, pro jejich rozvoj. Jo, tedy ta videa pracují s tím, zabav mě efektivně během několika teda málo vteřin a v případě, že mě to nebaví, tak to šoupnu dál. Tohle má obrovský negativní vliv na pozornost a tím pádem na rozvoj jakýkoliv kompetence.“</i></p>
<p>Učitel František</p>	<p>Nejraději používá učitel František metodu badatelské výuky s využitím pracovních listů. V rámci badatelské výuky žáci pracují analýzou, syntézou, hodnocením a dalšími způsoby s psaným textem nebo například také s fotografiemi. Jako problém označuje časové možnosti, protože dle slov pana učitele se příprava jedné badatelské hodiny rovná minimálně několikahodinové přípravě, protože se musí</p>

	<p>vlastně pokaždé začínat s každým tématem od začátku. Neexistuje totiž vytvořený jednotný systém, či databáze námětů a zdrojů pro vytváření takových hodin, ze kterého by učitelé dějepisu mohli čerpat. K rozvoji kompetencí v rámci dějepisu se vyjadřuje takto: <i>„Vždy vlastně v té badatelské výuce je v každé té hodině rozvoj nějaké buď čtenářské gramotnosti, kritického myšlení, práce s prameny, porozumění textu, takže de facto v každé té badatelské hodině je jedna z těch nebo několik dokonce z těch klíčových kompetencí.“</i></p>
--	---

2) Používáte ve výuce historické zdroje?

- a. Jakým způsobem využíváte primární a sekundární historické prameny ve výuce?
- b. Jaká forma pramenů a historických zdrojů se Vám osvědčila a kterou preferujete?
- c. Jak učíte žáky pracovat s těmito zdroji?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Velký význam je přikládán učebnicím z nakladatelství Fraus, ve kterých se na začátku kapitol nacházejí úryvky z historických textů anebo obrázky hmotných pramenů. Učitelka Anežka uvádí, že právě z toho důvodu je velmi důležitá role učitele, což vysvětluje následovně: <i>„Když je tam nějaký slovo malinko zastaralé nebo neznámé, tak pro ty děti je to nepochopitelné, takže už jenom vysvětlit si prostě jazykovou stránku toho. A hodně tam vysvětlují. Hodně tam vysvětlují i ty souvislosti, ty děti na to nepřijdou, veškerý prameny jsou pro ně hrozně těžký.“</i> Dále uvádí, že nejvíc se jí osvědčily prameny ve formě záznamů v kronikách. Jednou z velkých výhod kronikových pramenů, je, že mají děj, což zvyšuje u žáku zájem, a zároveň text částečně může zjednodušovat ve srovnání například s výpisem zákoníků josefovských reforem 18. století.</p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>Učitel Petr jednou odpovědí zároveň odpovídá na vícero otázek najednou. Uvádí, že historické prameny se snaží využívat velice často, téměř na každou hodinu. Jedním způsobem jsou úryvky v učebnici, kde jsou mnohdy prameny zpracované, anebo čerpá z vlastní</p>

	<p>literatury či obrazových záznamů, které poté dětem představuje a rozebírá. Práce s prameny je dle něj složitá kvůli něčemu, co označuje jako křivku pozornosti. Ze začátku pramen zaujme větší část třídy, ale následně zájem velice rychle opadá, takže poté musí pozornost udržovat u žáků s většími obtížemi. Obecně práci ze strany dětí hodnotí, že je dost těžká, ale zároveň s ohromným přínosem pro výuku dějepisu. Na dodatečný dotaz na míru přínosu odpovídá Petr takto: „<i>Jako stoprocentně, jednoznačně, rozhodně větší než prostě jakákoliv frontálka (frontální výuka), která má taky svoje místo, ale ne jako jediná metoda, která se v té škole používá.</i>“</p>
Učitel Tomáš	<p>Učitel Tomáš tvrdí, že on sám se snaží využívat co nejširší škálu pramenů. Jedná se především o prameny ve formě textu a obrázků. Jako příklad používá do češtiny přeložené znění mnichovské dohody anebo prameny osobní povahy s odkazem na moment, kdy pro devátou třídu připravil dopisy Milady Horákové, které psala ve vězení. Čím starší pramen, tím je práce ze strany studentů či žáků s ním těžší. Samotná práce s prameny sice nesklízí velké ovace u žáků, přesto je zařazená do běžné výuky a podle pana učitele Tomáše je jim správně věnována část výuky.</p>

3) Jak podporujete žáky v kritickém myšlení při zkoumání historických událostí?

- a. Jak pomáháte žákům pracovat a nakládat s informacemi, jejich věrohodností a autenticitou?

Učitelka Anežka	<p>Příkladem podpory kritického myšlení podle učitelky Anežky je aktivita, při níž řekne několik výroků týkající se historie a děti mají za úkol rozpoznávat, kdy se jedná o výrok pravdivý a kdy ne. Zároveň připomíná, že toto, dle jejích slov, vyšší myšlení, je spíše aktuální až pro osmou či devátou třídu, protože pro mladší ročníky jsou takovéto myšlenkové soudy ještě příliš složité k samostatnému vytváření. Odůvodňuje si důležitost těchto činností tvrzením, že pro mnohé žáky je překvapením, kolik toho, co slyší a čtou, vůbec nemusí být pravda.</p>
------------------------	--

<p>Učitel Petr</p>	<p>Velká snaha je přikládána vnitřní motivaci spíše než té vnější. Vyjadřuje snahu se naučit hodnocení na základě výstupů zmíněných v RVP. Za nejosvědčenější metodu při výuce podporující kritické myšlení označuje společné vysvětlování historické události z mnoha úhlů pohledů nebo očima různých svědků. Další je ve formě výzkumu dodaných dat a zdrojů, kdy žáci pod učitelovým vedením musejí přijít na příčinu historické události. Příkladem uvádí Petr toto: <i>„Právě jsme takhle mluvili o hladomoru na Ukrajině. Kde jsme si stanovili hypotézu. Jestli vlastně za celej ten hladomor nemůže prostě jenom neúroda nějaká a děti potom vypočítávaly. Jaká byla průměrná úroda v předchozích letech? Jaká byla úroda v těch letech, kdy probíhal ten hladomor a nějakým způsobem prostě dokázaly děti spočítat, že to nemohlo být neúrodou, ale že tam musel bejt prostě zásah nějaké vnější...“</i></p>
<p>Učitelka Anna</p>	<p>Učitelka Anna se snaží toto podporovat používáním jiných druhů textu zároveň. Zmiňuje řadu učebnic od nakladatelství Fraus, kde jsou texty vysvětlené do srozumitelných podrobností, a tudíž se snaží i za použití například tandemové výuky předkládat žákům texty různých obtížností a poté je srovnávat s těmi v učebnicích.</p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Při položení této otázky Tomáš nastiňuje velký problém s vývojem učebnic. Poukazuje na skutečnost, jak se musely změnit učebnice po sametové revoluci a jakým vývojem musely procházet až dodnes, s doplněním, že dnešní doba už vyžaduje pohled na určité historické události, či postavy z různých úhlů či přímo zdrojů. Velice silně také práci v tomto ohledu ovlivňuje zasazení hodiny dějepisu do rozvrhu. Pokud bude hodina osmou hodinu, co v daný den žáci mají, pan učitel Tomáš by volil spíše ne tak náročné činnosti a metody. V takovém případě by totiž práce stejně neměla smysl, protože se jí unavený student nebude efektivně věnovat. Podle pana učitele Tomáše může být jedním z nástrojů, jak správně kriticky a efektivně pracovat</p>

	<p>s informacemi v rámci dějepisu, práce s emocemi v hodnocení historických faktů. Uvádí tuto teorii takto: „...jsme teď byli zapojený do projektu dějepis plus a tam se o těch emocích mluvilo. Z ústavu pro studium totalitních režimů tam mluvil pán s tím, že ty emoce prostě ala Igor Hnízdo, líčící smrt Jana Husa, hraje na housle a děti pláčou, že to by se mělo odbourat. Já si to nemyslím, protože právě ta emoce může vzbouzet u žáka tu fascinaci, rozpálit ho pro to nějaký téma, který ho zrovna bude zajímat, a proto ho bude zkoumat dál, aby o něm věděl co nejvíc, že jo.“</p>
<p>Učitel František</p>	<p>Učitel vnímá práci tohoto typu jako vysoce náročnou. Zároveň uvádí, že je velmi nápomocná metoda tematického spojování historických událostí se světovým děním. Jako příklad v hloubkovém rozhovoru uvedl vysvětlení složitosti vojenského konfliktu na Ukrajině, kdy problematika je vysvětlována z hned několika různých úhlů pohledů a ty se mezi sebou musí zákonitě porovnávat. Konkrétně vysvětluje, jak probíhá práce s textem, který je publikován v médiích typu Sputnik: „...snažíme se ten text ověřovat a najít v něm nějaké, řekneme, faktické chyby. A právě to kouzlo, to tkví v tom, že ten text je napsaný na první pohled velmi důvěryhodně, ale ten ďábel se právě skrývá v tom detailu. Jsou tam vždycky pozměněná nějaká čísla. A pokud člověk prostě nevyhledává a neověřuje, tak nemá šanci na to přijít a pak pokyvuje a říká, no ten člověk má vlastně pravdu, vždyť takhle to vlastně je. Ale problém je v tom, že ono to tak jako vlastně ve skutečnosti není.“</p>

4) Jak začleňujete aktuální historické výzkumy a objevy do výuky?

- a. Jak žákům prezentujete nové informace a jak je vedete k jejich zpracování?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Učitelka Anežka u této otázky začala vyjádřením nadějí v učitele dějepisu, že sledují vývoj výzkumu historie, ať už jde o nové archeologické nálezy či například nové pohledy na historické události,</p>
--	--

	<p>ovšem také potvrzuje, že začlenění takovýchto objevů a novinek do běžné výuky je pro učitele velice složité. Jedním z hlavních důvodů může být časová dotace dějepisu v komparaci s množstvím obsahu látky. Zároveň roztomile přirovnává nové historické objevy k jahůdkám či k něčemu dobrému pro historika. Největší význam mají pro osmou a devátou třídu. Dodává: „...ty nové objevy, ať jsou to listiny, archeologické věci nebo nové pohledy na určité období, tak jsou to takové možná jahůdky, jako něco dobrého pro toho historika, ale pro ty děti, těm dětem je to většinou šumafuk jo. Takže mnohem jednodušší je to třeba u těch archeologických nálezů, nebo když se najdou mince středověký...“</p>
Učitel Petr	<p>Učitel Petr přiznává, že velmi těžko a v dost omezeném množství. Spíše, než představování novinek z oboru historických věd se snaží vlastní učivo aktualizovat v rámci použití jak odborné, tak populárně naučné literatury.</p>
Učitel Tomáš	<p>Učitel Tomáš sám o sobě tvrdí, že se snaží být velice aktivní ve smyslu zůstat informovaný o momentální situaci v historické vědě, ale připouští, že to samozřejmě nejde vždy a v plném rozměru. Největší překážkou v tomto případě zůstává časová náročnost. Při následujícím hodnocení přístupu k aktualitám v historických vědách pan učitel volně přechází k evaluaci učebnic. Ty vnímá jako velice problematické a z toho důvodu, jak zmiňuje, je vůbec nepoužívá. Označuje učebnice až jako přežitek doby. Nejsnáze se představují, podle pana Tomáše, historické výzkumy z oblasti dějin starověku, například Egypta, Řecka a Říma, díky neustálému nacházení nových nálezů.</p>
Učitel František	<p>Učitel František tvrdí, že jako učitel dějepisu je velmi složité až nemožné udržovat neustále veškerou látku, kterou má vyučovat, aktualizovanou podle nejnovějších výzkumů, nálezů a podobně. Učitel by se o tom měl i tak pokoušet během celé své působnosti pedagoga,</p>

	<p>ovšem je zde silný faktor skutečnosti, že každý dějepisář má své oblíbené období, či dějinnou epochu, ve které se sám vzdělává a tím pádem toto dané téma bude právě na úkor jiného, kterému se pedagog tolik nevěnuje. Důležitost přikládá spíše než novým objevům či výzkumu aktualizaci pohledu na dějinné události. Opět uvádí příklad: <i>„Je to naopak skvělé, že vznikají ty nové pohledy, protože nám bourají takové ty pomníčky kladných a ryze záporných hrdinů, ale naopak právě můžeme nabídnout 2 různé pohledy. Jak viděli Masaryka ve 30. letech a jak ho viděli v 50. letech a jak ho vidíme třeba nyní? To samé se týká bratrů Mašínových, což je taková, že jo, kauza díky filmu, poslední dobou jako velmi rozšířená...“</i></p>
--	--

5) Jakým způsobem vedete žáky k formulování vlastních názorů a argumentů na základě historických faktů?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>U této otázky se učitelka Anežka velmi kritizuje, že k formulaci vlastních názorů či argumentů žáky příliš nevede. Po tomto úvodu ale následuje konstatování, že je tento proces na vzestupu, především opět u vyšších ročníků, kde se látka věnuje hlavně 20. století. Komentuje to takto: <i>„Třeba 1/3 třídy. A 2/3 těm je to srdečně jedno v pubertě, jo, to jako to jenom ten učitel základní školy si říká, že oni dostanou rozum v 17 a pak už je to a ve 20 už je to zajímavé bude...“</i></p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Základem k vedení žáků k jakékoli práci s vlastním názorem je vytvoření bezpečné atmosféry pro celou třídu. Právě riziko, že se může žákovi při projevení vlastního názoru na danou věc učitel či spolužák vysmát nebo ho třeba odbýt, je jedna z největších chyb, v očích pana učitele. Z důvodu různorodosti každé třídy, třídních rolí a podobných vlivů je postava učitele naprosto klíčová. Navození prostředí pro organizovanou diskuse popisuje učitel Tomáš takto: <i>„To je dlouhodobá věc. A každý učitel by měl makat na tom, aby v té třídě</i></p>

	<p><i>bylo vhodné klima k tomu, aby každé svobodně, bez nějakých stresů a tlaků, tam řekl prakticky, co chce, i kdyby to řekl blbě. To je důležitá věc.“</i> Dále pan učitel Tomáš jako důležité pro rozvoj těchto komunikačních dovedností vnímá správné navození a organizace dané diskuse. Toto podporuje vlastní zkušeností se svou vytvořenou aktivitou, při níž si každý žák vymyslí jednu otázku, která má rozproudit diskusi a může se týkat čehokoli. Následně je vybrán určitý počet otázek a ty jsou poté jedna po druhé projednávány ve třídě za přísného dodržování pravidel diskutování, na které dohlíží Tomáš jako učitel. Tuto aktivitu hodnotí takto: <i>„Mluví jenom ten, kdo má slovo. Neskáčeme si do řeči, posloucháme se navzájem. Neurážíme se, respektujeme názor ostatních. Můžeme nesouhlasit, ale nesouhlas dáváme najevo prostě lidsky a funguje to skvěle, musím doklepat, funguje to dobře. U velkých i u malých a u těch malých kupodivu líp. To je zvláštní, to mě velmi překvapilo.“</i></p>
<p>Učitel František</p>	<p>V tomto případě opět dle učitele Františka může dopomoci k cíli badatelská výuka. Ta totiž je částečně založená na vytváření otázek, na které žáci musí, podle svého vlastního názoru, odpovídat, přičemž odpovědi hledají právě v pramenech, které jim učitel poskytne v rámci výuky. Tento způsob práce je obzvlášť pro žáky složitý v tom ohledu, že ve většinové míře nemají tyto otázky pouze jednu správnou odpověď. Opět je zde uveden příklad v podobě tématu skupiny bratří Mašínů, kdy žáci nemají za úkol pouze odpovědět, zdali by měli dostat Mašínové vyznamenání či ne, ale zodpovědět otázky mnohem komplexnější. Pan František představuje proces práce takto: <i>„...protože tam neexistuje správná odpověď, že jo, to je vždycky na základě toho, co ten dotyčný si o Mašíněch myslí. Co o nich vlastně ví, jak on vnímá dobu, jak on vnímá tu jejich činnost, ale já chci, aby prostě mi neodpověděli, například zdali ano, nebo ne, ale hlavně proč? Takže oni vždycky v té odpovědi na tu badatelskou otázku musí uvádět konkrétní argumenty.“</i></p>

6) Jakým způsobem se věnujete při výuce otázce různých kultur a společností v dějinných epochách?

a. Jak se podle Vás dá podporovat porozumění kulturní rozdílnosti vývoje historických událostí?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Pro rozvoj socio-kulturních aspektů funkční gramotnosti je výuka vhodná, protože se v rámci kurikula učitel věnuje dějinám jiných států. Ovšem dle názoru paní Anežky se tento aspekt nejlépe vidí ve výuce 19. století. Důvody pro tuto skutečnost můžeme hledat v problematice společné existence různých národů v mnohonárodnostních státech, jako bylo například Rakousko-Uhersko. Dalším vhodným ukazatelem, přestože především kvůli negativním důsledkům, může být soužití velkých národnostních menšin ve 20. století, jako například sudetských Němců na území Československa. Paní učitelka také zmiňuje, že v rámci výuky mentalit národů také dbá na konflikt s předsudky. „...<i>hodně fakt záleží na tom učitel, do jaké míry se tomu bude věnovat a pro ty děti, oni často mají v sobě ty české předsudky, jak jsme v takové té malé naší české kotlince a všeho různého a cizího se bojíme. Takže je to důležité tahle témata připomínat, že dřív bylo obvyklé, že i tak tu byly ty různé kultury.</i>“</p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>Odpověď se podobá té na otázku o kritickém myšlení, protože postup je velmi podobný. Je zde snaha vidět události, fakta a jevy v historii očima různých stran, jako například, jak uvádí pan učitel, u zámořských objevů, konkrétně u přistání Kolumba v Americe, tak mají děti za úkol vypracovat pohled Evropanů a vypracovat úhel pohledu původních obyvatel. Petr doplňuje odpověď osobní zkušeností, že ve škole, na které vyučuje, je mnoho romských dětí, z toho důvodu u dětí silně rezonuje téma o dějinách romské komunity, dále probírají dějiny žen a ženské emancipace, tím, že si představují dámské deníky z 19. století a podobně. Hlavní podporu vidí v rozšíření badatelské učebnice, která</p>

	<p>je jen pro 9. třídy, a ne pro ostatní ročníky. Pokračuje takto: „<i>Todle mě prostě tady v tomhlectom chybí, jednoduchá badatelská učebnice dějepisu, která by byla postavená přesně na kritický myšlení, práce s pramenem. Měla by učebnici, měla by metodickou příručku na to, jak s tím pracovat. Jo a třeba nějaký pracovní sešit plácnu? Todleto by podle mě podpořilo úplně nejvíc, spíš než nějaké školení.</i>“</p>
Učitel Tomáš	<p>Nejlépe se osvědčila v práci s těmito tématy právě forma diskuse a také externí možnosti, které škola má k dispozici. Učitel Tomáš uvádí jako skvělý nástroj seriál nekomerčních dokumentárních filmů Jeden svět. Jedním z důvodů, jak říká pan Tomáš, je skutečnost, že spousta podobných materiálů je vytvořena přímo pro běžné denní vyučování, příkladem může být dále projekt Marty is dead, jenž se zabývá především internetovou kulturou mladých a dospívajících.</p>
Učitel František	<p>Zapojování kulturních rozdílů v rámci historického vývoje je sice samozřejmostí, ale opět se nejedná o lehký úkol. Učitel František se částečně odpoutává od klasického popisování dějin jiných národů, jako je Anglie, Francie, Španělsko, Amerika, ale spíše opět pracuje částečně s prameny, s kritickým myšlením, s dovednostmi práce s textem atd. Pro správné zhodnocení vlivu kupříkladu, jak tvrdí pan učitel František, kolonialismu v 19. století se musí toto téma, zjednodušeně řečeno, vzít ze široka. V rámci otázky různých kultur se může k tomuto tématu totiž přistupovat tak, že se bude hodnotit z pohledu domorodých obyvatel, a právě evropských kolonialistů. Opět se zde hojně využívá kritického myšlení, zároveň jsou žáci vedeni k vytváření si vlastních názorů, tudíž je výuka velmi komplexní.</p>

7) Jakým způsobem a jak často začleňujete do výuky dějepisu návštěvy muzeí, historických míst a výstav?

Učitelka Anežka	<p>Zde učitelka Anežka vyjadřuje lítost nad skutečností, že by chtěla brát žáky na exkurze a podobné akce mnohem častěji. V průměru se to</p>
------------------------	---

	<p>děje cca jednou až dvakrát za pololetí, s tím, že se občas podaří spojit takovou návštěvu se školním výletem. Největší překážkou těchto akcí určitě bývá časová náročnost, což sama paní Anežka potvrzuje. Hlavním cílem je snaha ze strany vyučujícího brát děti na místa, kam se běžně ani v rámci kupříkladu prázdnin nepodívají.</p>
Učitel Petr	<p>Učitel Petr přiznává, že by je začleňoval do běžné výuky mnohem častěji, než jak se zatím daří. Jednou z velkých překážek je určitě logistika a časová náročnost, mít s sebou dalšího učitele jako dozor, suplování hodin. Škola, na které pan učitel Petr učí, je menší, tudíž jsou možnosti mírně omezenější než u těch škol větších. Zároveň uvádí, že je velmi ožehavé vybrat správné téma, protože na jednu stranu je vynikající program ve skanzenu Trocnov, ale velmi kriticky se staví k projektu „Procházka renesančním městem“.</p>
Učitel Tomáš	<p>Učitel Tomáš vnímá význam exkurzí a výletů jako velice cenný. Oproti mnohým učitelům, dle Tomášových slov, se mu daří organizovat exkurze a dějepisné akce poměrně často. Mezi úspěšné exkurze počítá za poslední rok návštěvu Terezína, vyhlazovacího tábora Osvětim se staršími žáky, ale poté zmiňuje i poznávání místních památek. Komentuje to takto: <i>„Máme tady Krumlov, my bychom ho měli využívat jakoby když se učí třeba, já nevím, gotika nebo renesance, tak co to budeme učit tady ve třídě? Ano, sbalíme saky paky, jdeme do centra. Máme tady barokní divadlo, takovýhle skvosty, za kterými sem jezdí celej svět. Byla by velká chyba to ignorovat. Máme tady regionální muzeum, máme tady Seidla (Historický fotoateliér Seidel), máme tady Egona (Museum Egona Schieleho), máme tady okresní archiv, oblastní archiv, takže je toho tu spousta.“</i></p>

8) Používáte při výuce digitální nástroje a technologie?

a. Ano: Jakým způsobem je při výuce používáte?

b. Ne: Jaké metody volíte jako náhradu elektronických pomůcek při výuce?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Zde opět učitelka Anežka zní velmi sebekriticky, usměvavě se prezentuje za produkt starší generace, kdy tvrdí, že digitální nástroje či elektroniku téměř nepoužívá, přičemž ale zároveň připouští, že do každé hodiny jde rovnou se zapnutým notebookem. Nejčastěji jsou využívány krátké animované či dokumentární filmy a videa, příkladem může být série „Dějiny udatného českého národa“ a seriál „Slavné dny“. Při zmínce o tématu umělé inteligence se k ní staví spíše negativně, s nedůvěrou, ale uvádí, že jako nástroj to může být velice užitečné, protože s tím pracují její mnozí kolegové, ale z důvodu osvědčenosti svých příprav upřednostňuje je. <i>„Jinak jak ony některý učitelky už se připravují, že si dělají přípravu podle té umělé inteligence, nebo tam udělají prověrku, test nějaký, že jim toho spoustu vygeneruje? Tak to já nedělám. Já jsem se třeba na to podívala a nelíbí se mi to. Já si to hodně ráda dělám po svém, takže jsem si párkrát zkusila tam zadat nějaké téma a jak se to má učit, tak jsem si to přečetla a nějak mě to nenadchlo.“</i></p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>Standardem, učitel Petr popisuje, je dnes už pravidelná práce s projektorem a počítačem. Velmi rád by používal tablety v rámci výuky, ovšem je značně omezen rozpočtovými možnostmi školy. Vyjadřuje se k tématu tímto způsobem: <i>„Měly by tam bejt nové tablety, rád bych to používal. Jo, existuje prostě úplně skvělá aplikace history lab, kterou já bych strašně rád používal, ale prostě na těch technologiích, jaký tam máme teď, to prostě jakoby nejde úplně moc.“</i></p>
<p>Učitelka Anna</p>	<p>Hojně učitelka Anna využívá prezentace k projekci obrázků. Paní Anna vyučuje především mladší ročníky druhého stupně základní školy, takže využívá obrázky, videa a další druhy projekcí k zobrazení například pramenů z doby kamenné či bronzové. Dále vysvětluje, že</p>

	<p>děti velmi dobře a efektivně umí používat aplikaci Kahoot, ve které se dají vytvářet vědomostní hry, kvízy a podobné aktivity a snaží se tak zařadit používání podobných nástrojů do běžné výuky na mnohem častější bázi. Dále zmiňuje, jak využívá umělou inteligenci při přípravách na výuku: „...obrázky pomocí umělé inteligence tvořím i klidně v dějepisu, kdy udělám nějakou historickou chybu do obrázků, kdy žáci mají za úkol je hledat, označovat a potom diskutovat mezi sebou chybičky, který si tam najdou.“</p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Na tuto otázku mi učitel Tomáš částečně odpověděl už dříve u tématu o vytváření vlastních názorů a argumentů. Skvělým pomocníkem v rámci digitálních nástrojů je promítání krátkých filmů ze série „Slavné dny“ či dále „Životy slavných“. Přidává jako osvědčený prostředek práci s fotografií, přičemž se v odpovědi pan učitel Tomáš zmiňuje opět i o otázce na kritické zhodnocování pramenů. Jako příklad totiž uvádí představení fotografie Tomáše Garrigue Masaryka na bílém koni v uniformě, kdy s žáky do detailu fotografii rozebírá. Dále na druhou stranu Tomáš silně odsuzuje téměř jakékoli použití elektronických prezentací. Pokud má totiž v hodinách probíhat práce s textem a například jeho analýzou a následnou syntézou, nemůže se to promítat na tabuli a do toho, aby vyučující mluvil o něčem jiném, než na tabuli je. Takovou metodu pan učitel vidí jako velice nevhodnou pro běžnou výuku.</p>
<p>Učitel František</p>	<p>Používání digitálních nástrojů ve výuce je podle učitele Františka v dnešní době už téměř nezbytnost. Jejich využití, dle jeho názoru, práci v hodině zásadně usnadňuje a zároveň jí vytváří mnohem různorodější a tím pádem zajímavější pro žáky. Svůj postoj podporuje opět příkladem, kdy během výuky vytvořil pro žáky QR kód, který fungoval jako odkaz na stránky BBC a pan František pokračuje v popisu takto: „Díky dnešním mobilním telefonům, oni (žáci) mohli využít buď okamžitý překlad do češtiny, což ten telefon rychle nabídnul, anebo, a</p>

	<i>to mě překvapilo v dobrém, že to byl 9. ročník a využívali ty stránky v angličtině.</i>
--	--

9) Jakým způsobem lze podpořit práci žáků s internetovými zdroji v rámci výuky dějepisu, jako například ověřování informací a podobně?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Zde uvádí učitelka Anežka největší nebezpečí u žáků v pohodlnosti. Nejčastější problém bývá, kdy si mají žáci vyhledat informaci a nedohledávají žádné další zdroje. Jednoduše použijí první, co jim internetový vyhledávač nabídne. Podporu vyjadřuje na jejich základní škole ve formě absolventských prací, které mají devátáci zpracovávat. Příklad představuje paní Anežka takto: <i>„Měli připravit informaci o Albertu Einsteinovi a oni si zadali Einstein do hledače Googlu. A oni mi psali, že vynalezl nějakou zvláštní ledničku. Já, když jsem to četla poprvé... blbost. Pak jsem to četla podruhé, tak jsem se mírně rozčilovala a když jsem to četla po šesté, že Einstein vynalezl, že je to nějaká firma na lednice, tak jsem se šla doptat pana Googla a ona tam byla reklama a odkaz na nějakou německou firmu Einstein, která vyráběla nějaký speciální mrazničky a ledničky.“</i></p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>U této otázky začíná učitel Petr rozpačitě. Na jednu stranu totiž přiznává, že nevidí žádný problém v tom, představit žákům českou Wikipedii jako naprosto validní zdroj informací, protože po žácích nechceme žádné odborné informace či zdroje. Na druhou stranu upozorňuje, že metody ověřování informací nemusí vůbec být záležitost starších dětí. Na dodatečnou otázku, jak jsou techniky například „fast-checkingu“ proveditelné u žáků druhého stupně odpovídá takto: <i>„Úplně s přehledem. Myslím si, že reálná i na 1 stupni, do určitý míry samozřejmě, záleží jako jaký témata, že jo asi, ale myslím si, že je proveditelné i s malejma dětma. Myslím, že jsou mnohem schopnější, než si spousta lidí myslí.“</i></p>

Učitel Tomáš	<p>V tomto případě učitel Tomáš hodnotí sám sebe za „starou školu“ či „zpátečníka“, protože má v rámci své výuky přimět žáka či studenta k používání tištěné literatury k vypracování nejrůznějších zadání. Ovšem to neznamena, že by internetové zdroje zavrhoval, protože velice rád pracuje s projekty jako je „History lab“. Téma internetových zdrojů vnímá jako dvojsečné, protože ve skutečnosti, že nabízí obrovské množství informací, je vysoké procento z nich, které můžou být zpochybněny. Práci představuje pan učitel Tomáš takto: <i>„Jak říkám, no nechci nad tím lámat hůl. Pak je to samozřejmě vidět, na kvalitě té práce, že to někde nějaká přelouskaná wikipedie, na kterou ještě asi budeme vzpomínat s radostí a s láskou. Nevím, tady jsem jako v koncích jako nějakou radu jim dát...no byl bych rád, aby... nebo vždycky si přeju, když něco zpracovávají, by zašli do knihovny.“</i></p>
---------------------	---

10) Jaké jsou největší překážky v rozvoji funkční gramotnosti, se kterými jste se setkali?

a. Jak jste takové překážky překonávali?

Učitelka Anežka	<p>Za největší překážku upřednostňuje učitelka Anežka podstatu lidské povahy a lidskou lenost. Příkladem může být právě přirozená reakce důvěřovat novým informacím, se kterými nemá jedinec žádnou zkušenost. Jeden z nejdůležitějších aspektů v rámci výuky, je vést žáka k tomu, aby chtěl vědět víc, ověřoval si, byl zvědavý atd. Zároveň je paní učitelka Anežka dosti pesimistická v ohledu, že přese veškerou snahu učitele bude jeho vliv na větší část žáků mizivý.</p>
Učitel Petr	<p>Jednoznačná a velmi jednoduchá odpověď je časová náročnost. Učitel Petr vyučuje 24 hodin týdně, na přípravě každé z nich stráví minimálně další hodinu, což dohromady početně vychází na až 50 hodin týdně. Taková časová zátěž je jen velmi těžko zvladatelná. Zároveň jako další překážku vidí neochotu učitelů sdílet materiály a více spolupracovat. Učitel Petr to vysvětluje tímto způsobem: <i>„Že tam nefunguje nějaká velká spolupráce mezi těma učitelama jo, že prostě já si najdu nějaký</i></p>

	<p><i>skvělý pracovní listy, materiály, najdu si nějakou archiválii, pramen, kteréj je prostě zajímavěj, ale vlastně, mám ho já a kolega ve vedlejším kabinetě ne. Pokud se s ním nepodělím, tak bude muset taky hledat nějakou archiválii.“</i></p>
<p>Učitelka Anna</p>	<p>Hlavní překážkou je, podle pohledu učitelky, právě práce hlavně s delším souvislým textem. Z vlastní zkušenosti soudí, že se dětem příliš nechce věnovat čas a pílí takové práci. Příčinou je malá trpělivost a velmi malá doba, po kterou je žák schopen udržet pozornost. A jádro těchto problému zase tkví v běžném průběhu dne dnešní doby. Sama to přímo popisuje takto: <i>„Že nechce se jim zacházet do hloubky, nechtějí tomu věnovat ten čas a nemají v týhleto zrychlený době tu trpělivost si nějaký delší text přečíst a věnovat tomu ten čas porovnáváním zase jiného textu. Všechno chtějí mít jako hned a vycucnout to nejdůležitější a ten zbytek už je okrádá o ten čas, kdy můžu jít třeba a hrát hry.“</i></p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Na tuto otázku nejdříve učitel reaguje velice rychle a stručně, že hlavní překážkou je to, že žáci neumí číst. Při dalších doplňujících otázkách vychází najevo, že největším problémem je schopnost porozumět souvislému delšímu textu. Žák či student je schopen text přečíst, ale odkazovat na informace, které jsou v něm obsažené, nebo je z textu vytahovat už nedokáže a pokud ano, tak velmi těžko. Podle názoru pana učitele je toto hlavní pomyslný kámen úrazu, na který by se učitelé jak dějepisu, tak českého jazyka měli zaměřit. Při hledání příčiny tohoto problému je zmíněno období, kdy žáci a studenti nechodili do školy kvůli epidemii koronaviru. Díky vlivu tohoto celosvětového problému se velice silně u žáků a studentů prohloubily například psychické problémy, vznětlivost, schopnost soustředění se na souvislou práci a podobně. Nejlepší metodou, jak překonat tyto a další nástrahy, je podle pana učitele Tomáše neustálá snaha o vytvoření a posílení vnitřní pozitivní motivace u žáků.</p>

<p>Učitel František</p>	<p>Otázka je dost obecná, proto se na ní učitel František pokouší odpovídat různě. Na jednu stranu vnímá jako velký problém neochotu či špatné podmínky pro pedagogy se vzdělávat v moderních přístupech k pedagogice. Pokračuje popisem situace, kdy ředitel školy vyžaduje po učiteli výuku zahrnující rozvoj všech dovedností, kompetencí, funkční gramotnosti a tak dále, ovšem učitel neprošel žádnou přípravou, školením či potřebným informačním procesem, tudíž musí nutně dojít ke konfliktu. Takovou situaci konkretizuje v podobě tématu o zařazování digitálních kompetencí do výuky: <i>„Chápu, že třeba pro starší učitele to může být trošku problém, protože ta doba je tak překotná a těch nových aplikací a vývoje IT... to jde tak neuvěřitelně rychle dopředu, že už nyní jsou učitelé kritizováni třeba za to, že nepoužívají ve velké míře umělou inteligenci a podobně.“</i></p>
---	---

10.3 Závěrečné otázky

- 1) Jaké by bylo Vaše doporučení pro jiné pedagogy na podporu rozvoje funkční gramotnosti na druhém stupni základních škol?

<p>Učitelka Anežka</p>	<p>Učitelka Anežka velmi jednoduše doporučuje neustálé spojování historie obecně se současným děním, protože historie velmi často může být nástrojem pro pochopení současného světa.</p>
<p>Učitel Petr</p>	<p>K této otázce přistupuje učitel Petr velmi rázně. Smířit se s pocitem, že člověk nemůže žáky naučit všechno. Zároveň sledovat, co je baví, naučit je myslet a naučit je číst a nikdy se nepřestat o žáky přímo osobně zajímat.</p>
<p>Učitel Tomáš</p>	<p>Odpověď učitele Tomáše je metaforická a vtipná. Pomyslně se vrátit ke Komenskému. Uvědomit si, že základem výuky ve škole není násilím vecpat faktografii a vědomosti žákovi do hlavy, ale něco úplně jiného, což je podle Tomáše mnohem složitější. Celou záležitost komentuje: <i>„Držet se tématu, že škola je hra. Musí je to bavit. Nemusí to být</i></p>

	<p><i>zábava nutně, nemusí to být vysloveně hra, ale musí tam být nějaký zápal. Musí je to bavit. Hmm, musí se vytáhnout zajímavý věci, vyřadit nepotřebné věci. Pořádně to protřídit ten dějepis, protože přehlčujeme nepodstatnými věcmi. A oni, když budou chtít, když je nadchneme těma maličkostma, tak se potom dostanou sami k těm standardům.“</i></p>
--	--

11 DISKUZE

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit a zobrazit, jakým způsobem pedagogové, kteří vyučují 2. stupeň základní školy a ročníky nižšího gymnázia, vnímají výuku, která rozvíjí funkční gramotnost, a také jaké metody a postupy používají k jejímu rozvoji. K efektivnímu dosažení tohoto cíle byly použity polostrukturované rozhovory s vyučujícími, z nichž lze utvářet odpovědi na dvě výzkumné otázky kvalitativního výzkumu.

- 1) Jakým způsobem přistupují k rozvoji funkční gramotnosti pedagogové 2. stupně základních škol a nižších gymnázií?

Na základě odpovědí dotazovaných učitelů lze pozorovat, že všichni učitelé, kteří byli osloveni ve výzkumu, se sice s pojmem funkční gramotnosti nikdy dříve nesetkali, přesto poměrně přesně popsali princip této problematiky, který se nejbližší podobá porozumění gramotnosti podle Olsona (1996). Ten uvádí tři složky tvořící pojem gramotnost: základní, funkční a elitní, s tím, že odpovědi vyučujících na otázku, jak rozumějí samotnému pojmu, odpovídají právě tomuto rozdělení.

Zároveň všichni dotazovaní se naprosto shodují v popisu toho, co za dovednosti v rámci funkční gramotnosti by měla škola rozvíjet. Veškerý popis odpovídá čtyřem modelům gramotnosti podle Gavory (2003). O bázové gramotnosti učitelé hovořili, jak je pro žáky těžké vybírat z textu informace po jeho přečtení, protože obecně jsou názoru, že žáci čtou čím dál tím méně, a tudíž je bázová gramotnost stále aktuální téma i na 2. stupni základní školy, oproti názoru Gavory (2003), který tvrdí, že k výuce bázové gramotnosti dochází hlavně v první třídě.

Dále také mluvili o gramotnosti stylem, který odpovídá druhému modelu, zpracování textových informací. Především se k ní vyjadřovali způsobem, že je dle nich u žáků spíše nízká, což se opět odráží ve skutečnosti, že práce s delším souvislým textem je pro žáky 2. stupně základních škol a nižších gymnázií velice náročná a složitá. Právě proto se snaží dávat důraz například na větší využití pramenů v běžné výuce. Jedná se především právě o schopnosti porovnávání informací, základní analýza a syntéza textu, vytvoření poznámek z delšího souvislého textu a podobně. S Gavorou (2003) jsou někteří vyučující v rozporu, protože ten uvádí učebnici jako jednu z nejlepších pomůcek, přičemž někteří

učitelé učebnice už mnohdy v běžné výuce ani nepoužívají a používají jiné prostředky jako například pracovní listy.

Z odpovědí jednotlivých participantů lze vyčíst, že jedním z faktorů nejčastěji ovlivňující míru funkční gramotnosti ve spíše záporném měřítku je rozvoj sociálních sítí. Tato teze je totožná z hospodářskými faktory, které popisuje Doležalová (2005). Velice zajímavým tématem byly odpovědi některých učitelů, kteří učí ve školách, kam docházejí žáci ze sociální znevýhodněného prostředí. Zmiňují totiž rozdíly v rozvoji gramotnosti právě u různých skupin dětí, čímž by se potvrdilo další uvedení faktorů lokálního prostředí na gramotnost od Doležalové (2005). Podle ní totiž je funkční gramotnost výrazně nižší v prostředí odlehlých částí měst, jako jsou chudinské čtvrti, městské etnické čtvrti a podobně. Někteří dotazovaní učitelé přímo odkazují na takové oblasti v místech škol, kde působí, v podobě sídlišť s vysokou koncentrací dětí romského původu.

2) Jaké metody, strategie a aktivity používají pedagogové k rozvoji funkční gramotnosti v rámci běžné výuky?

Dotazovaní učitelé odpovídali velice podobně na otázky, které se týkaly způsobu použití různých metod, aktivit a strategií výuky. Všichni se shodli na faktu, že ještě stále u mnohých pedagogů převládá přílišné memorování historických dat, událostí či osobností, na úkor rozvoje potřebných kompetencí a s nimi také spojené funkční gramotnosti. Neshodují se ale v obecném přístupu k učení faktografických znalostí v běžné výuce. Ve velkém převládá neefektivní práce s textem, na kterou by se podle opět společného názoru všech dotazovaných učitelů měl klást velký důraz. Všechny tyto faktory negativně ovlivňující rozvoj funkční gramotnosti ve výuce přesně popisuje Doležalová (2005). V čem se ale rozchází výpovědi učitelů s odbornou literaturou, je názor na používání autentických textů. Doležalová (2005) totiž tvrdí, že použití autentických textů chybí, zatímco všichni učitelé je používají v běžné každodenní výuce, přičemž v rozhovorech uváděli velmi propracované příklady, svědčící o upřímnosti jejich odpovědí. Musíme ovšem upřesnit autentické texty od Doležalové (2005), což mají být hlavně dotazníky, formuláře, tabulky a podobně, za texty zaměřené pro výuku dějepisu, což jsou především

dobové prameny, a to v různých podobách. Všichni učitelé prameny využívají a žákům je představují a práci s nimi zařadili do běžné výuky.

Při zpracovávání praktické části, došlo k problému při tvorbě prvního rozhovoru s učitelkou Annou. Otázky, vytvořené pro tento rozhovor, se po jeho provedení, ukázaly, jako příliš obecné a bez konkrétních a potřebných dat pro tuto práci. Z tohoto důvodu, byly otázky upraveny a rozšířeny pro všechny zbylé rozhovory, což se ukázalo jako správný krok pro získání potřebného materiálu.

Dalším krokem pro výzkum rozvoje funkční gramotnosti ve výuce dějepisu, by ideálně bylo vytvoření série několika vyučovacích hodin, přímo zaměřených a uzpůsobených k propojení faktografických znalostí a rozvoje funkční gramotnosti v co možná největším rozsahu.

12 ZÁVĚR

Funkční gramotnost je téma a souhrn kompetencí, které by člověk měl během vzdělávacího procesu na základní škole rozvíjet a kultivovat ve všech předmětech. Jedná se o téma, které je v moderním pojetí pedagogiky velice aktuální a důležité, protože právě dovednosti a kompetence obsažené v pojmu funkční gramotnosti, jsou nástrojem, jak umět pracovat a dále se vzdělávat v moderním světě. Funkční gramotnost je významnou oporou kritického myšlení a vyhodnocování pravdivosti záměru politických stran v prostředí stále mohutnějšího využívání populismu a demagogie. Jedním z nejdůležitějších úkolů současné základní školy je připravit žáky a žákyně pro život v takovém prostředí.

Tato bakalářská práce se zaměřila na pohled samotných vyučujících na rozvoj funkční gramotnosti v rámci výuky dějepisu na 2. stupni základních škol a nižších gymnázií. Hlavním cílem této práce bylo zjistit a zobrazit, jak učitelé rozumí samotnému termínu funkční gramotnosti, dále jaké používají metody, strategie a přístupy k rozvoji gramotnosti v jejich běžné výuce. Teoretická část práce zmapovala vývoj výzkumu a různé druhy definic funkční gramotnosti, zároveň také to, jak odborná literatura popisuje funkční gramotnost v prostředí školy. Definice funkční gramotnosti se v období druhé poloviny 20. století, mnohokrát měnila, upravovala a bylo jich více, podle různorodosti názorů odborníků na dané téma. Aktuální podobu získává definice funkční gramotnosti od začátku 90. let, kdy dochází k prvním velkým celoplošným, mezinárodním měřením funkční gramotnosti pod zkratkou IALS a poté na konci 90. let pod zkratkou SIALS. Tato měření se přeměnila a v dnešní době probíhá měření Programme for the International Assessment of Adult Competencies známé pod zkratkou PIAAC které podává přesné a moderní výsledky rozvoje funkční gramotnosti až ve 40 státech světa. Při zaměření na faktory, které ovlivňují míru funkční gramotnosti, jako jsou například faktory makroprostředí, je zřejmé, že výuka je naprosto nenahraditelná ke kvalitnímu rozvoji funkční gramotnosti.

Jádrem praktické části jsou polostrukturované rozhovory s učiteli a jejich následná obsahová analýza. Z té vyplývá, že se žádný z dotazovaných učitelů nikdy dříve

s termínem funkční gramotnosti nesetkal, přesto ale mají poměrně přesnou představu, co je obsahem funkční gramotnosti. Dalším zkoumaným tématem byl způsob využívání textu a práce s ním v běžné výuce. Jedním z nástrojů pro efektivní rozvoj práce v rámci funkční gramotnosti je využití historických pramenů ve výuce. Z odpovědí dotazovaných je zřejmé, že čím dál častěji dochází k jejich využívání. Hlavním přínosem práce s prameny je přirozený rozvoj kritického myšlení, příkladem je analýza britských novin z doby těsně před a po mnichovské dohodě, kdy měly děti po pečlivém přečtení, za vypisování si poznámek, analyzovat postoj zahraničního tisku k zabránění pohraničí nacistickým Německem. Funkční gramotnost již v současnosti prokazuje svůj význam pro děti při poznávání světa a její teoretické poznání a zejména využívání nabere v budoucnu na ještě větším významu.

SEZNAM POUŽITÝCH LITERATURY A ZDROJŮ

1. Doležalová, J. (2005). Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus.
2. Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World. Critical Studies in Education Series*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1987.
3. Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Vydavateľstvo UK.
4. Lancy, D. F. (1996). Anthropological Study of Literacy and Numeracy. In A. C., Tuijnman, (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Second Edition. Oxford: Pergamon.
5. Loxley, W. (1994) A comparative perspective on functional literacy levels. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications (Studies in Written Language and Literacy)*. (s. 389-404). John Benjamins Publishing Company.
6. Nohavová, A. (2018). *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání: čtenářská, psychologická, sociální, emoční, přírodovědná*. Eduko.
7. Olson, D. R. (1996). *Literacy*. In A. C., Tuijnman, (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Second Edition (s. 75–79). Oxford: Pergamon.
8. Petrusek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
9. Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
10. Rabušicová, M. (2002). Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Masarykova univerzita.
11. Simonová, N. (2011). Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
12. Straková, J. & Veselý, A. (Eds.). (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce.

13. Straková, J. (2013c). Základní informace o výzkumu PIAAC a jeho realizaci v České republice. In J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. (s. 19–24) Praha: Dům zahraniční spolupráce.
14. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
15. Tuijnman, A. C. (1996), (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Second Edition (s. 118-123). Oxford: Pergamon.
16. Venezky, R. L., & Wagner, D. A., & Ciliberti, B. S. (Eds). (1990). *Towards Defining Literacy*. International Reading Association.
17. Verhoeven, L. (1994), (Ed.), *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications* (Studies in Written Language and Literacy). John Benjamins Publishing Company.
18. Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C. (1998). *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS. Část 1. Hlavní výsledky*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C.

Internetové zdroje

1. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Přepis vybraného rozhovoru

Příloha č. 1

Rozhovor s učitelkou Anežkou

Tazatel

Hlubkový rozhovor na téma rozvíjení funkční gramotnosti v rámci vzdělávacího oboru dějepis z pohledu vyučujících. Rozhovor s magistrou (jméno a název školy). A já bych se zaprvé zeptal, jestli teda souhlasíte s použitím tohoto rozhovoru hloubkového pro moji bakalářskou práci?

Učitelka Anežka

Ano

Tazatel

Děkuji a teda práce hloubkový rozhovor je anonymní a bude z toho využita část. Ten rozhovor budu mít k dispozici jenom já a případně částečně můj vedoucí bakalářské práce. Hned na úvodní otázku bych se vás zeptal, zaprvé, jak byste rozuměla vůbec tomu pojmu funkční gramotnost a jestli jste se s ním někdy dříve s tímhle tím pojmem setkala?

Učitelka Anežka

Hm tak s tímhle pojmem jsem se nesečkala, slyším ho prakticky poprvé a představuji si tedy, že to je ta část výuky v základní škole, která slouží k tomu, aby ten človíček potom dobře fungoval v životě Aby se naučil úplně nejprve techniku čtení, psaní, počítání asi i ale současně, aby to potom používal s porozuměním, aby věděl, co dělá, co čte a přemýšlel, pokud možno kriticky u toho, aby se prostě v tom vyznal v tom složitém světě, který ho čeká a uměl použít tyhle ty základní, podle mě dovednosti by se prakticky dalo říct. Tohle je to, co si pod tím představuji.

Tazatel

A tohle je prakticky téměř přesně ono a na tohle vlastně já bych se vás rád ptal přesně na tohle to téma. Jak tím pádem, jak důležitý je podle vás rozvoj té funkční gramotnosti toho, co jste teď popsala v rámci výuky dějepisu na základních školách? Přímo na tom 2. stupni třeba.

Učitelka Anežka

No je to důležitá součást výuky dějepisu kromě nějakých vědomostí a postojů. Ono to s tím všechno souvisí se vším. Samozřejmě, že když se setká člověk s nějakým textem anebo s poslouchá třeba nějaký podcast, aby rozuměl těm souvislostem historickým aspoň v tom na té úrovni základní školy a dovedl si právě roztřídit, co asi je pravda, co není pravda, co je pro mě důležitý a co pro mě důležitý není. A přemýšlím nahlas, protože je to pro mě novinka tady ta funkční gramotnost. Co by ještě k tomu mohlo patřit. No ty souvislosti, historické souvislosti souvisejí s dneškem, takže aby věděl, když je třeba nějaký konflikt, že jo, odkud jsou kořeny toho konfliktu.

Aby to mohl vědět, tak musí rozumět tomu, co především čte, protože informace bereme očima hodně, že jo a samozřejmě i to, co slyší. Takže to vlastně ten dějepis opravdu tu funkční gramotnost, tohle slova smyslu rozvíjí, když pominu i to, že vlastně i tu matematickou, že tam nějaký grafy, přímky takové ty nejrůznější záležitosti, další tabulky jsou, ze který taky by to dítě mělo vyčíst co je třeba, ty údaje?

Tazatel

A dnešní školství vlastně základních škol i středních, tak jede, se orientuje podle rámcových vzdělávacích programů. A jakým způsobem si myslíte, že dnešní výuka dějepisu podle právě těch RVP tu funkční gramotnost rozvíjí, jestli ji vůbec dozví?

Učitelka Anežka

Přemýšlím jako prostě ve vzduchu létají moje mozkové buňky, a protože co na to říct? Já jako člověk, který učí 40 rokem, už prostě ta RVP a ŠVP prakticky nepotřebuji. Nečtu si to s tím samozřejmě, že proběhlo veškeré školení a informace a vím, kde to najdu a 1 za rok se to přečtu. Myslím, že je to důležitý, třeba pro ty začínající a mladí učitelé, aby byli nasměrovaný za tím cílem. Strašně důležitý je cíl, co chci dosáhnout a kromě prostě, jak říkám nějakých vědomostí, na kterých si trvám, Zlatá bula sicilská 1212 a tak dále, i když tomu lidi smějí, je právě tím cílem to, o čem tady mluvíme, aby jim to bylo užitečné. To historické myšlení k tomu, aby se mohli potom vyznat v té současnosti. A jestli k tomu teda má složité RVP ŠVP, tak ano. I když jako každý text si asi ten učitel, každý z toho vybere něco. Proto si myslím, že třeba, ale asi to nepoužiješ. Si myslím, že všechny ty RVP, hlavně ta současná revize, že ukecaná, že tam toho moc, že by jednodušší, jasnější

takovýto směřování k tomu cíli bylo lepší. Ono je to tam zabalený ve všech těch kompetencích a gramotnostech a nevím čím vším jo, takže je to složité.

Ale teoreticky by to mělo pomoci, ale prostě jsem praktik 40 let učím, tak jako vím, že jsou učitelé, který vlastně ani netuší, co tam je napsáno.

Tazatel

Jakým způsobem začleňujete vlastně ty základní čtenářské nebo písemné dovednosti, schopnosti do výuky právě dějepisu? Jak se to tam může promítat?

Učitelka Anežka

To je hlavně takzvaná práce s textem, když je nechám jenom číst bla bla, bla bla, tak to dítě z toho nic nemá, takže jedna věc je práce s prameny. Nevím, jestli se potom budeš na to ještě ptát a druhá věc je práce přímo s tím učebním textem jako takovým, nebo s tím, co těm dětem předložím. Nemusí to být vůbec učebnice, že jo, může to být cokoliv jiného a musí tam být nějaká soustava úkolů, která někam směřuje právě proto, aby to dítě si to rozebralo, analyzovalo. No a pochopilo, o čem to vlastně je a jaký jsou tam souvislosti, což pro ty děti je právě těžký. Takže úplně takové ty základní metody, jak se člověk zadržává. Ano, tohle už vím, tohle je pro mě novinka. Na tohle se potřebuju zeptat, tak si to podtrhnu, tak takovýhle ty základní metody jsou opravdu nejzákladnější, aby se to dalo rozvíjet. Jo, jestliže je teď se budu opakovat, jestliže se to jenom přečte, tak prakticky nic nerozvíjím kromě nějakých písmenek, že nezapomněli, jak se to čte, ale jestliže chci, aby to pochopili a aby to byla ta funkční gramotnost, že si z toho odnesou to přemýšlení o nějaký informaci o nějaký soustavě informací, tak se to musí budovat tou formou nějakých úkolů, něčeho takového.

Tazatel

A tím jste mi rovnou odpověděla i na ty právě strategie vlastně, který vy používáte pro rozvoj týhle gramotnosti v rámci výuky dějepisu právě třeba to zatrhávání v textu podobně, používáte třeba ještě nějaké jako další takovýhle metody?

Učitelka Anežka

Používám, ale musím se přiznat, že nepříliš často.

Čtyřlístek, že jo. Diamant velice málo, protože to už je hodně složitý. Ty metody a strategie, které se používají v té metodě kritického myšlení. V tom jsme byli školení. Je to skvělá věc a zásadní věc, která tomu brání používat to více je čas, čas, čas, čas.

Tazatel

A vlastně vy jste zmínila ty historické zdroje, to je přesně ono. Já bych, se vás chtěl zeptat, jestli vlastně ty historické zdroje nebo prameny, jakkoliv to chcete nazvat, jestli ve výuce na 2. stupni používáte a jestli jo, tak jakým vlastně způsobem používáte prameny?

Učitelka Anežka

Jedna věc je, že v učebnici nakladatelství Fraus většinou ty kapitoly začínají citací nějakého pramene a tam se okamžitě narazí hlavně na jazykovou stránku, že když je tam nějaký slovo malinko zastaralý nebo neznámé, tak pro ty děti je to nepochopitelné. Takže už jenom vysvětlit si prostě jazykovou stránku toho a hodně tam vysvětlují. Hodně tam vysvětlují i ty souvislosti ty děti na to nepřijdou, veškerý prameny jsou pro ně hrozně těžký. Je to pro ně vzdálený. A někdy si přinesu do výuky svoje věci, třeba protože můj tatínek byl v archivu, tak ještě stále někde mám ukázky třeba urbáře krumlovského nebo tady z panství schwarzenberskýho, občas něco přinesu třeba v souvislosti s tím začátkem novověku? Jo, ať je to prostě právě jo Josef II., Marie Terezie, příjmení jména a podobně. Takže tam to třeba je něco i napsaného, jenom že jo, opravdu psacím písmem, tak to děti docela baví, se pokusit si to přečíst. A zase musím tam dávat hodně informací dopředu, aby potom z toho na nějaký odpovědi ty děti přišly, aby si to třeba aspoň částečně přečetly. Někoho to hodně baví. Jo, takový ty koumáky to baví hodně. Takové to luštění starého písma a co tam je vlastně napsáno a je to prostě pro ně těžký. Pro tu základní školu je to těžký, s pomocí to zvládne většina, ale úplně všechny děti ne.

Tazatel

A je teda nějaká forma, třeba těch pramenů, která se vám opravdu osvědčila, kterou preferujete nebo nejčastěji používáte takhle ve výuce?

Učitelka Anežka

Dá se říct, že úplně nejjednodušší jsou ty kronikářský záznamy a většinou teda použiji ty předtištěný, který jsou třeba ve Frausovi nebo nějaké knížce, kde tyhle ty úryvky jsou pro

školy, protože to má děj, a jakmile to má děj, tak se má to dítě čeho chytnout. Jo, takže to.

To určitě je dobrá věc a jinak potom právě jak říkám, tyhle ty záznamy hospodářský, nesmí toho být moc a tam je zase výhoda, že tam je třeba nějaký jenom slovo. A u toho je třeba, že nějaký sedlák, že má třeba 4 ary půdy a 2 krávy. Prostě čím jednodušší a kratší tím lepší jo?

Tazatel

Vy už jste to téma i načala. To je právě kritické myšlení a jeho význam pro výuku dějepisu, že to je jedna z klíčových, vlastně těch kompetencí i z toho RVP. Jakým způsobem žáky v kritické myšlení při podporujete při právě práci s těmi historickými událostmi, nejenom v pramenech, ale obecně vlastně v práci s dějepisem.

Učitelka Anežka

Dost často to bývá spíš při takovém tom shrnování, bych tak řekla takový to, že mají třeba děti, někdy já, někdy děti mají za úkol, že v těch informacích shrnující nějaký tematický celek mají říct kromě pravdy i nepravdu a teď ty ostatní děti zkoumají, jestli je to pravda, nebo to není pravda. Když to dělají děti, tak oni většinou toho moc nevymyslí, to se pozná hned, takže spíše na tom učiteli, aby vymyslel něco těžšího, co pravda není. S tím ovšem, že na tu základní školu, že se to týká svých spíš faktů. Jo, to, že jsou to spíš vědomosti a potom takovýto vyšší myšlení. Co je vlastně skryto za slovy? To trošku v tý osmičce začíná takový to osvícenství a dál, kde je tam ta kritika církve a ta církve si zase myslí něco jiného než ty osvícenci, ale potom ta devítka? Jo prostě. Ta devítka je pro nás důležitá, že ty děti už skoro nejsou děti, tak předpokládáme, že mají vyšší stupeň myšlení, a že právě ten rozbor tý pravdy a nepravdy, že spíš udělají jo. A jde tam hodně o tu propagandu, že jo, v rámci prostě 20. století a všech těch událostí. Jde o takovou tu politickou propagandu a lež. A takovýto taková ta poloviční lež, poloviční pravda, že jo, to se strašně těžko rozeznává. I v současné době to lidi nerozeznávají, že jo, je tam něco, co si řeknou, aha to je pravda, tak to bude celý pravda.

Tazatel

No, to je právě ono na to. To je vlastně přesně tohleto. Na co vlastně na trefujeme prakticky neustále, a to nakládání s informacemi, jejich věrohodností, autenticitou těch

informací, jak vlastně, jakým způsobem těm žákům jako pomoci s tímhle, protože to je velké téma, jak nakládat s informací a jaký ověřovat, jakým způsobem vlastně tohleto rozvíjet, jakým způsobem tohleto podporovat vlastně u těch žáků třeba i těch 8. a 9. tříd, kdy už ty děti jsou skoro dospělé, přesně tak, jakými způsoby tohleto vlastně rozvíjet a podporovat?

Učitelka Anežka

Myslím, že pro mnohé z nich je překvapení, že to, co si čtou nebo slyší, že nemusí být pravda, to je ten první krok. Protože do té doby byly děti, a přece jenom berou vážně, že je něco napsaného, nebo někdo něco říká. Takže tohleto ten 1. krok, toho uvědomění si, že u toho musí přemýšlet, jestli je to pravda, nebo není. To je důležité, potom je dobré. A to se asi dělá i v nějaké té informatice, kdo je zdrojem, protože když si teda přečtou nějaký kousíček nějakého projevu a zjistí, že je to třeba Heydrich nebo přímo Hitler, tak už musí asi tušit, aspoň ty chytřejší mezi nimi, že asi to tam nebude všechno pravda a už dopředu k tomu potom můžou trošku kritičtěji přistupovat. Jo, je to ale hodně taková práce, kdy na to přichází pár dětí ve třídě, opravdu ty s tím nejrozumnějším myšlením a ten učitel musí hodně pomáhat. Musí hodně pomáhat, no?

Tazatel

A myslíte si, že právě třeba tenhle ten způsob práce, že by měl být třeba častější u té výuky, jak velký smysl, vlastně rozvádění rozvíjení těchto kompetencí v rámci výuky dějepisu má?

Učitelka Anežka

No, to je strašně těžká otázka, protože já jako učitel základní školy v sobě mám tu základní touhu, že chci říct dějiny hlavně Česka od pravěku po, já nevím, 1996 nebo něco takového. Přes rok 2000 se přiznávám, jsem se nikdy nedostala a ani se mi nechce a myslím si, že dějiny jsou prakticky to, co je 50 let a starší jo, takže když trošku teda ubere třeba 30 let, ale prostě po roce 2000, nikam neodcházím, ale to jsem teď odbočila.

A teď jsem zapoměla otázku

Tazatel

Jak je důležité...

Učitelka Anežka

Jak je důležité to rozvíjet ano.

Asi počkáme určitě (zvoní školní zvonek).

No, takže jsem na to tak ten oslíček mezi dvěma kupkami sedá, protože chci a myslím si, že na základní škole je důležité do těch dětí, a tak řeknu ošklivé slovo, narvat, že napřed jsou Přemyslovci. Až pak žije Kája čtvrté a potom, že jsou husiti.

Takže prostě takovou tu časovou osu, já pořád jsem jo, protože pro ty děti je to, že se mají čeho chytit. Když se to pak potom tematicky skáče, tak oni potom v tom mozku taky musí skákat a tím jsem odbočila, takže to je jedna věc. To jsou vlastně vědomosti a vztah k svému národu k tomu, co vidí kolem sebe starého a k tomu, že prostě na něco navazují. Myslím si, že je to velmi důležité i v současné době. Aby například za nás byl někdo ochoten nás třeba bránit anebo jestli by jim to bylo úplně šumafuk, ty české záležitosti, tak kde bysme asi skončili. A druhá věc je, že člověk cítí, že tohleto je vlastně takovýto dějepisářský srdce a že do praxe, do života, do té funkční gramotnosti ty děti mnohem víc potřebují to druhé, potřebují trochu ty souvislosti řekněme, ale opravdu se vyznat v té gramotnosti čtenářské a pisatelské.

Takže kdyby to třeba bylo 50 % a 50 %, bylo by to skvělé. Ve skutečnosti to takhle skvělé není. Já bych řekla, kdybych řekla 30 %, že se věnuji nějaké vůdčí gramotnosti a kritického myšlení, tak bych možná nadsazovala a spíš to bude 20 %, protože ten čas ti ubíhá a nemluvě o tom, že prostě přece jenom to dítě potřebuje mít ten základ a pak může myslet. Může myslet o něčem co trochu zná. Jinak je to právě na tom učiteli, že pořád vysvětluje, vysvětluje, vysvětluje a ty děti nechápou, co tam vlastně mají najít?

Tazatel

Potom další věc vlastně, kterou jsme už zmínili, a to je právě i ten to souvisí s tím historickým kontextem. Jak začlenit aktuální, třeba nový historický výzkumy, objevy, na který se neustále přichází, protože se neustále přichází na něco nového. Archeologické vykopávky, nové listiny, jak třeba tohleto a zdali tohleto třeba začleňovat do toho základního, co se vlastně vyučuje na těch základních, jestli to do toho přidávat a když ano, tak jakým způsobem?

Učitelka Anežka

No, já si myslím, že základní škola je takovej moloch, jako starobylý, jedoucí si ve svých kolejích a všechno nové, doufám, že to učitelé čtou, že to sledují, ale právě je těžké to začlenit, protože často jsou to takové ty nové objevy, ať jsou to listiny, ať jsou to archeologické věci nebo nové pohledy na určité období, tak jsou to takové možná jahůdky. Jako něco dobrého pro toho historika, ale pro ty děti, těm dětem je to většinou šumafuk jo, takže mnohem jednodušší. Je to třeba u těch archeologických nálezů, nebo když se najdou mince středověké. Takže ten učitel, když je z toho nadšený a teď tam má někde obrázek na internetu nebo v časopise, tak to ukáže dětem, že jo a krátce se o tom popovídá a je to takové to motivační zase, aby je člověk víc jako získal a pro tu historii a ty nové pohledy, právě v souvislosti s husitstvím, třeba že jo tam přece jenom ten nový pohled je. Nový pohledy jsou na baroko. Nový pohledy jsou na osvícenství. Nový pohledy jsou prakticky na všechno. Ale přemýšlím, do jaké míry to začleňuju, skoro vůbec to nezačleňuju. Spíš se třeba někdy zmíním, že na to bývá i jiný pohled a jaký ale řeknu to hodně stručně, protože vím, že to jsou dvanácti nebo třináctileté děti a že je to ve skutečnosti prostě nezajímá. Tu současnost a jak to souvisí se současností? Toho hodně je v té devítce v těch válkách, celý to dvacáté století až teď do toho jednadvacátého, tak ty tam ty souvislosti jsou tam pořád. A já třeba teď pořád přemýšlím o té Ukrajině a teď jsem viděla plakáty, že nechceme euro, nechceme migranty a nechceme, chceme mír a já jsem takhle šla po ulici, protože jsem dneska šla z muzea s dětma z devátáka a říkala jsem si, tohle musím najít, promítnout jim to a pohovořit, že třeba to chci mír v Ukrajině znamená, že to bude mnichovská dohoda. Děti, moje děti by měly vědět moji žáci, že tady 6 let byla německá říše tady přímo v Krumau. Tak to samý by potom měli Ukrajinci s Rusama, že jo, kdyby ji obsadili Doněck, Krym a tak dále. Takže si jsem si po cestě říkala, že nesmím zapomenout to těm dětem říct jo. A teď ty děti reagují různě, je to strašně na těch rodinách. Jo, když to spojí člověk s tou současností, tak některý tak sedí a mají kamenných tváře a nic, myslí si svoje a člověk ani moc nechce vědět, co si myslí, protože mají většinou od těch rodičů ty názory. A pak jsou takové, které se se mnou dají do řeči, přitakají a něco si řeknem, jo, a je to takové moje poselství. A to je asi poselství každého učitele, že prostě víme, že nezaujmete úplně všechny. A svoje postoje, přestože si myslím, že mám dobré postoje, občanské postoje, které někam směřují do budoucnosti.

Prostě takové té liberálně demokratické. Tak ovlivním jenom část a jenom doufám, že ovlivním část těch dětí jako všechny děti neovlivníš.

Tazatel

To zároveň souvisí i s vlastně s tou další věcí, na kterou se chci ptát, a to je způsob utváření si vlastních názorů, argumentů u těch dětí na základě historických faktů, třeba i těch pramenů nebo těchletěch toho historického kontextu až z dnešní doby, nebo z doby třeba toho 20. století, kór tam se to určuje asi nejsnáze. jakým způsobem nebo jakou třeba metodou, přístupem a rozvíjet u dětí právě tvorbu toho vlastního názoru.

Učitelka Anežka

No musím se nad sebou zamyslet, že to asi moc nerozvíjím. Určitě to nerozvíjím tam třeba u těch sedmáků. Prostě tam opravdu jedeme po těch českých dějinách jako takové vyprávění. Tam ho vlastní názory moc, nejde tam jedine, kdo je mi sympatický a tak. A komu bych třeba napsal dopis, ale jinak moc ne a hodně v tom dvacátým století a čím je to blíž k současnosti, teda musím přiznat, tak přitáhnu víc dětí, jo. To je zase prostě, končíme devítku, tak jsme prostě už někdy skoro v sametový revoluci a my jsme ji brali už sedmnáctým listopadu, jo vždycky tak dělám, ale teď jak jsme ještě v tom v tý normalizaci prakticky a tak dál, tak se mnou víc dětí komunikuje a vyjadřuje své názory. A přemýšlí a vidím, že to jako má tu vzestupnou tendenci. No no no no ale zase znova opakuju, že je to jenom část třídy, že třeba v tomhle případě to je třeba 1/3 třídy. A 2/3 těm je to srdečně jedno v pubertě jo to jako to jenom ten učitel základní školy si říká oni dostanou rozum v 17 a pak už je to a ve 20 už je to zajímat bude jo, ale teď ty holky hlavně to nezajímá no.

Tazatel

Rozumím. Trochu odbočím. Protože v rámci výuky v dějepise, tak se neučím jenom naše dějiny, ale učíme se i dějiny jiných národů jiných kultur, tak jakým způsobem se třeba věnujete při výuce otázce právě různých kultur společnosti v dějinných epochách a té různorodosti, protože každý národ má svou vlastní kulturu ať příbuznější nebo úplně odlišnější než ta naše. Jakým způsobem třeba k tomuhle tomu přistupujete?

Učitelka Anežka

No tak jedna věc je, že v rámci těch hodin máme nějaké kapitoly, které se zabývají nějakým jiným státem jeho vzniku a rozvoji, a takový většinou to bývají taková ta období velkých států. (Zvoní zvonek)

Předtím jsem říkala, že v rámci celého, těch tematických celků se věnujem těm základním kulturám, ať to souvisí s politickým vývojem vzniku těch států a nějaký důležitý panovníci tam bývají anebo s kulturou, že jo, ať bereme ty umělecké styly, tak vždycky vycházíme z Francie, Anglie, Itálie a podobně. A potom tahleta různorodost a spolužití, třeba různých kultur se dobře učí, potom v osmičce v té době 19. století, kdy vyloženě je tam to soužití Čechů, Němců a Židů, takže se u toho dá zastavit a teď záleží asi na tom učiteli, do jakých hloubky jde. Ten základní prostě nějaký princip, že ty Židé se liší těmi více zvyky, takže tam se to víc vysvětluje, Němci, že mají tak taky svý a Rakušáci, prostě jsou nám hodně blízký a zdůrazňuje se tam samozřejmě to soužití, že prostě já říkám dětem, že to bude takhle v těch vlnách, kdy se máme rádi a kdy zase se nenávidíme, že to bylo nejvíc v tom 20. století a že to v těch vlnách probíhá a bylo úplně normální. Ještě můj táta, který se narodil za první republiky, tak byl na výměně s německou rodinou jo, takže uměl perfektně německy, protože se to asi rok někde v nějaké rodině byl na tom handlu, jak se říkalo, takže hodně fakt záleží na tom učiteli, do jaké míry se tomu bude věnovat. A pro ty děti, oni často mají v sobě ty české předsudky, jak jsme takové ty malí, v té naší české kotlince a všeho různého a cizího se bojíme. Takže je to důležité tahleta připomínat, že dřív bylo obvyklé, že to byly ty různé kultury

Tazatel

A teď zase trošku jinak. A jakým způsobem, jak často začleňujete do výuky dějepisu třeba právě návštěvy muzeí a výlety na historická místa, výstavy a podobně?

Učitelka Anežka

Člověk by chtěl mnohem víc.

Ale když půjdu s dětma někam, tak uzmu hodiny matematice, češtině a fyzice, takže to musím dělat jenom občas. Nesmím to přehánět, nebo to, že si člověk musí vybírat a záleží na té nabídce. Takže určitě jednou za pololetí, je to strašně málo, ale jednou za pololetí s tou třídou, aby se člověk někam dostal, takže to znamená jenom dvakrát za rok. Někdy se to asi podaří víckrát, když se to spojí třeba s výletem. Potom teď na konci školního

roku, což většinou bývá v tý devítce. Že jedeme do Prahy, Lidice a podobně. Tak se tomu můžeme moci věnovat, takže je to hrozně důležitý. A člověk by toho chtěl více a naráží na tu praxi i to, že jdu do muzea a zpátky, tak přišly děti dneska o 3 vyučovací hodiny, protože my tam musíme dojít. Pak tam mě proběhne něco, že jo, a zase se musíme vrátit, což je další vyučovací hodina, takže to naráží na limity časové a organizační v těch školách.

Tazatel

No a jestli bych si mohl zeptat, jaký si myslíte, že má dopad třeba takhle návštěva, muzea nebo třeba? Vzpomínám si, že my jsme se vlastně osobně potkali při zádušní mši nebo při výstavě knížecího klobouku spojené s úmrtím knížete Karla Schwarzenberga.

Učitelka Anežka

Ano, že jo, byla jsem tam s osmáky.

Tazatel

Jak to rezonuje u těch žáků.

Učitelka Anežka

Dělám to hodně proto, že je tam někdo z těch rodičů nikam nevezme, většinu z nich, protože to jsou obyčejní rodiny. Bydlí někde tady na Míru, nebo prostě vůbec nejdou někde do historického centra. A chci, aby měli ten zážitek, aby to pro ně byl zážitek a jdu přes ty city. Jdu přes to srdce, přes ty city, že něco hezkého vidí, ať je to cokoliv. Pro většinu z nich je to otázka potom, že se o tom bavíme třeba tu jednu hodinu a pak už na to zapomenou. Nevím, jestli mu něco doma říkají, ale pořád je tam zase to doufání, že se tím získává vztah k tomu, abych se člověk díval kolem sebe, aby si všiml, že něco hezkého a že nemusí dřepákovat doma u televize na gauči, respektive u mobilu a že může jít někde za kulturou a že to je pro něho ten zážitek. Jo, a ty souvislosti se potom samozřejmě v tom životě najdou jo, takže je to zase ta inspirace. Ta základní škola dává těm žákům inspiraci, co by mohli v životě vidět, dělat, zajímat se a je to pak hodně na nich.

Tazatel

A to mě přivádí dál k použití digitálních nástrojů. Jestli bych se vás mohl zeptat, jestli při výuce používáte právě digitální technologie, internet a případně jak?

Učitelka Anežka

No, takže jsem ze starší generace, takže něco používám, ale proti mladým učitelům skoro nepoužívám. Takže naprosto základní je, že do třídy do každé hodiny jdu s notebookem a buď tam mám něco připraveného, nebo z toho mám s sebou i, že kdyby náhodou přišla řeč na něco, že třeba teďkon se využívá i ta umělá inteligence. Takže na něco narazíme a buď řeknu dětem, najděte si to prostě na wifině, najděte si to na mobilu anebo to najdu já a rovnou jim to promítnu tu odpověď. Takže to hned vidí, na to prostě narazíme v průběhu té hodiny. A jinak takový ty filmečky co. Co se hodí pro ty děti prakticky ty krátký, včetně animovaných dějin udatného národa. Nemyslím, že by to bylo stoprocentně pravdivý, ale zase na to získání říkám, když budete umět, co je v těch dvou a půl minutových filmečkách, tak to umíte ten dějepis jo.

A občas teda vezmem notebooky, ale zase opravdu občas, takže se to stane třeba dvakrát za pololetí, kdy se mi zdá, že je to takový to téma vyloženě hledací, že tam můžou najít nějaký osobnosti, nějaké vynálezy, něco prostě objevit a potom to zpracovat a říct si. Že jo, pak z toho něco vyjde, prostě nějaký výstup, takže to nárazově používám. Tu digitální techniku, aby to použily přímo ty děti.

Tazatel

A když vy jste zmínila, vlastně to to téma té umělé inteligence, protože ta je v dnešní době opravdu jako se rozšiřuje to téma opravdu velmi vzestupně. A jak se vám osvědčila práce a umělou inteligencí v rámci právě dějepisu?

Učitelka Anežka

No. Já to dělám opravdu málo jo, protože i ta (jméno mladší učitelky) to používá mnohem více.

Já to zatím používám jako nejrychlejší zdroj informací, jo. Jinak jak oni některý učitelky už se připravují, že se dělají přípravu podle té umělé inteligence, nebo tam udělají prověrku test nějaký, že jim toho vygeneruje? Tak to já nedělám. Já jsem se třeba na to podívala a nelíbí se mi to. Já si to hodně ráda, dělám po svém, takže si jsem si párkrát

zkusila tam zadat nějaké téma. A jak se to má učit, tak jsem si to přečetla a nějak mě to nenadchlo. A to samý tu prověrku, tam mi vadí, že se ptají opravdu na ty fakta.

Jo. Je hodně zadáme, já nevím, teď třeba probíráme zámořský objevy, tak se tam ptají na tu, jsem řekla málem sprosté slovo, nějaký datum, kdo co objevil, v kterém roce, a to prostě nemá smysl. Takže to používám velmi málo a jsou mnohem lepší učitelky, který to dokážou. Obdivuju, že používají třeba ten QR kód, že jo, že tam připraví si to doma. Ty otázky a ty materiály a dítě, že si načte z mobilu a pracujou, takže já tam přijdu třeba na suplování a teď děti pracujou. To se mi moc líbí.

Ty dětičky samy pracujou, já to mám bez práce, že to tam připravil někdo jiný, takže tady je velká budoucnost, protože je tam velká budoucnost.

No s tím, že je to zase strašně nebezpečný.

Tazatel

Ale jinak obecně teda tyhle možnosti v rámci třeba těch nových technologií byste hodnotila spíš tedy pozitivně, jestli to tak dobře chápu.

Učitelka Anežka

Určitě bych to hodnotila pozitivně. Je to strojová inteligence, takže co do něho vložíš to vyplivne, že jo, a to je právě to nebezpečí ideologický, protože se může stát, jsem četla, že, když tam někdo bude třeba milionkrát nebo ta psát nějakou naprostou lež, tak ono se pak dáš dotaz, ono to vyplivne tu lež, že jo, takže v tomhleto je to zase nebezpečný, a to je nebezpečný internet jako takový, že jo. Žijeme v nebezpečném světě bude čím dál tím nebezpečnější.

Tazatel

A právě jakým způsobem práci třeba s těmi internetovými zdroji? Protože sama, jak říkáte naprostá pravda, že všechno na internetu není pravda, spíš že všechno se musí ověřovat. A jakým způsobem se dá podpořit práce žáků právě třeba s tím internetem v rámci ověřování informací?

Učitelka Anežka

Zase určitě se to učí k té informatice, různý zdroje.

A oni opravdu jsou pohodlní, jako jsme pohodlní všichni, takže zadáš nějaký úkol nějakou otázkou, nebo opravdu něco, co mají vyzkoumat a oni použijou to první. Mě se před několika málo lety stalo, a to jsem málem tady už zešílela, že si měli připravit informaci o Albertu Einsteinovi a oni si zadali Einstein do hledače do normálního hledače to bylo před několika málo lety, kde ještě ta umělá inteligence nebyla, takže hledač. Ono jim Google, pan Google jim vygooglil, firma Einstein a oni mi pak psali že vynalezl zvláštní ledničku. Já, když jsem to četla poprvé, blbost. Pak jsem to četla podruhé jsem se mírně rozčilovala. Když jsem to četla po šesté že Einstein, že je to nějaká firma na lednice, tak jsem se šla doptat Googleho a ona tam byla reklama a odkaz na nějakou německou firmu Einstein, která vyráběla nějaký speciální mrazničky, ledničky, jo, takže úplně jsem zaprvé pěníla, ale za druhé jsem si byla vědoma toho, že ty děti šly cestou nejmenšího odporu. Takže se to musí učit. Musí se učit to používání různých zdrojů, a to se týká historie. To se týká současnosti bez toho to nejde. A lidstvo a děti a dospělí jsou líný, takže tohleto do nich nějak vtlouct opakování matka moudrosti z místního zdroje. Tak můžeme to říkat. Můžeme to zdůrazňovat. Můžeme, když mají absolventskou práci, tak tam musí uvést víc těch zdrojů, že jo, takže děláme snad v rámci možností, co můžem. A zase je to. Pak na nich jo.

Když nebudou chtít, tak právě zůstanou blboučký a budou věřit všemu, co najdou na první dobrou že jo, ale v tý škole se opravdu učí, že by to takhle být nemělo.

Tazatel

A s tím i souvisí vlastně, jak jaký si myslíte, že jsou největší překážky právě u dětí druhého stupně základní školy v rámci rozvoje týhletý funkční gramotnosti? Ať je to práce s textem ověřování informací, nějaká analýza, syntéza textu?

Učitelka Anežka

Pravdivost, nepravdivost.

Právě ono to souvisí právě se současnosti, třeba s reklamami a úplně se vším. Jak vychází, už jsem to tady říkala, pomalu vyrůstají z těch dětských kalhot, kdy věří všemu a znova prostě jim říct, že ta paní, jak je krásná, tak vlastně, když se podívá, jak vypadají, vypadá ve skutečnosti, že vypadá úplně jinak, že? Že to zkresluje, že to vůbec není pravda. A tak je to se vším úplně doslova se vším. Takže ten ten první krok je to uvědomění si, bacha

musím se neustále dávat bacha, ať se dívám na obrázky, ať se dívám na statistiku, ať si čtu nějaký text, jestli je to pravda, nebo ne. To znamená, že nezůstanu u toho jednoho, ale budu se snažit najít další informace, takže to se učí vyloženě prakticky, že mají nějaký úkol. Pokud na to existují nějaké lekce občas, tak je to jenom dobře, že jo. Takže už takové ty záležitosti některý existují a netýkají se třeba dějepisu, ale vyloženě právě mluvím o tý reklamě. A jak ty ženský jsou štíhlý že jo a pak ty holky z toho mají nějaký komplex. Takže tohleto, aby si uvědomili a aby hledali dál.

Tazatel

Budování toho zdravého skepticismu?

Učitelka Anežka

Prostě je to opravdu takovýto učení. Opravdu se učíme ze dne na den z týdne na týdnem různými tématy, ale prakticky jde pořád o to samé. Ověřovat si zdroje a pravdivosti.

Tazatel

Co si myslíte, že v rámci vlastně tohoto učení učiní ověřovat si informací, nevěřit všemu, nebo i tou práci s tím textem, jako třeba takovým, aby tomu děti rozuměly, co si myslíte, že tam je největší překážka? Co tomu vlastně nejvíc odporuje? Co je na tom nejtěžší?

Učitelka Anežka

Na první dobrou mě napadá lidská povaha, věřit. Já ti budu něco povídat a ty budeš mít tendenci mi věřit. Přitom já se můžu úplně vymýšlet to samý s textem, že jo, takže tam ten základní prostě postoj, ano něco mi někdo čte nebo něco, tak to bude asi pravda, takže to je taková ta psychologický takový ten způsob uvažování bych řekla.

No a pak je to prostě ten postoj k tomu světu. Prostě to souvisí s osobností toho člověka. Chci se dozvědět, zajímá mě to a chci to vědět do hloubky a být si jistý, že to pravda je. Anebo jsem ten koník s těmi klapkami, co běží tu jednu dráhu a jsem rád, že doběhnu k tomu žvanci a je mi to jedno, a to souvisí s politikou to souvisí s volbami. Pořád je to to samé, ty dospělý, kdysi byly děti, a to rozdělení té společnosti tady je a jsem v tomhleto pesimista, že děláme, co můžem, ale ovlivníme částí společnosti a jsme rádi, že ovlivníme část těch dětí do budoucna. Ale jinak nevím metodu, která by tomu zabránila, aby to dítě nebylo líné a nechtělo žít jenom ze dne na den.

Tazatel

A úplně taková poslední otázka na závěr, jaké by bylo vaše doporučení pro jiný pedagogy anebo třeba i mladý nastupující pedagogy na podporu rozvoje té funkční gramotnosti jako celku na druhém stupni základních škol. Co by se mohla doporučit?

Učitelka Anežka

Mně se to říká trošku špatně, ale jako už mě ten život naučil, že ten dějepis jako ty vědomosti a ty události, že to je krásný, ale že to není to podstatné, že podstatnější je, že se vlastně na něco učíme jako, jak oni řeknou, k čemu je nám Zlatá bula sicilská a tak dále, a to opravdu si to na chleba nemažu, že jo, ale je to o tom pochopení třeba té společnosti v té době, a tudíž pochopení společnosti a lidského chování, kdy ty lidi se chovají pořád stejně dneska.

A je fajn, když na to ten učitel myslí a nemůžu moc dělat nic jiného než na to ty děti upozorňovat. Hele on byl pyšnej, on si myslel o sobě moc a tvrdě narazil jako dneska nějaký XY, nebo se děti, co se vám stalo, něco podobného prostě ve vašem životě, aby si to děti spojovaly se svým životem a současností. To je strašně důležitý, a to musí být těmi návodnými otázkami ten učitel. A vždycky se nějaký děti chytí a začne je to zajímat a vytáhneš je. No a pár jednotlivců někde v dáli támhle v rohu, ty asi neví, co se zrovna děje a jak říkám učím 40 let, tak už jsem pesimista asi no. Asi mladší by odpovídali víc optimisticky.

Tazatel

Dobře, já mockrát děkuji. Tohleto je všechno.

Dobře já mockrát děkuji. Tohleto je vlastně všechno