

K ZNALOSTEM VYBRANÝCH OBLASTÍ HISTORIE RAKOUSKA A ŠVÝCARSKA U STUDENTŮ BAKALÁŘSKÉHO PROGRAMU NĚMECKÝ JAZYK SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ

 Petra Besedová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury,
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

e-mail: petra.besedova@uhk.cz

Abstrakt

Článek zkoumá znalosti historie Rakouska a Švýcarska u studentů bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání na univerzitě Hradec Králové v rámci interkulturního pojetí výuky reálií s důrazem na historické myšlení. Cílem bylo popsat úroveň a profil znalostí historie Rakouska a Švýcarska a ověřit, zda se výsledky liší ve vztahu k oběma zemím a zda se mění v čase podle režimu výuky. Data byla získána metodou testu v letech 2017-2025 od 254 studentů. Skóre bylo normalizováno a analyzováno s kontrolou verze testu a roku. Po zohlednění kontrol nebyly prokázány rozdíly mezi znalostmi historie obou zemí ani vliv online výuky. Znalosti se ukázaly jako stabilní. Doporučeno je vyvážené zastoupení historických témat všech německy mluvících zemí a rozvoj historického myšlení.

Keywords

German language; Foreign languages; History; Culture studies.

Úvod

Znalost historie je jednak pevnou součástí reálií (německy *Landeskunde*) německy mluvících oblastí (Deutschland-Austria-Confoederatio Helvetica, dále DACH) a jednak představuje podstatnou součást profesní přípravy budoucích učitelů německého jazyka (dále NJ), protože rámuje kulturní učení, resp. porozumění, práci se stereotypy i didaktickou transpozici historických témat do výuky. Kulturní učení je vnímáno nikoli jen jako suma faktů, ale jako promyšlené rozvíjení porozumění dějinným kontextům, interpretacím a jejich didaktickému začlenění do výuky NJ. Výše uvedený pojem *Landeskunde* nelze chápat jednorozměrně: v dějinách didaktiky se střídá pojetí *Landeskunde* jako principu výuky (německy *ABCD-Thesen*), jako „disciplíny“ vázané na jazyk a jazykovou výuku (Erdmenger, 1996) i jako teoreticko-konceptuálního rámce sociokulturních dimenzí jazyka (Koreik, 2010). Současně se prosadil i pluricentrický pohled DACH(L), jenž vyžaduje zahrnout Německo, Rakousko a Švýcarsko (případně Lichtenštejnsko) jako svébytné, ale propojené referenční prostory (Demming et al., 2013; Shafer et al., 2020). V tomto pojetí je historická látka chápána jako síť interpretačních vzorců, které studenti aktivně konstruují a propojují s aktuálními společenskými otázkami. To klade zvýšené nároky na obsahovou i metodickou připravenost budoucích učitelů německého jazyka, včetně schopnosti pracovat s kontroverzí a multiperspektivitou.

V dosavadním výzkumu bylo zjištěno, že profesní příprava učitelů dějepisu v německy mluvících zemích vede pouze k omezenému rozvoji oborově-didaktických znalostí a porozumění historickým konceptům (Wolf et al., 2022). Chybí však studie zaměřené na učitele

cizích jazyků, kteří s dějinnými a kulturními reáliemi pracují v jiném kontextu než učitelé dějepisu. Výzkumy v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků se soustředí převážně na obecné obsahové a metodické kompetence či interkulturní senzitivitu (Romijn et al., 2021), nikoli na konkrétní znalost dějin německy mluvících oblastí. Tato výzkumná mezera je významná zejména s ohledem na rostoucí důraz na pluricentrické pojetí němčiny a potřebu reflektovat specifika DACH-prostoru. Prezentovaná studie proto přináší systematické měření úrovně vybraných oblastí historických znalostí Rakouska a Švýcarska studentů, kteří jsou konkrétně studenty bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, a jejich profilaci ve vztahu k jednotlivým zemím. Tím studie přispívá k rozvoji poznatků o kulturologické složce profesní přípravy učitelů cizích jazyků.

Primárním cílem článku je na základě zpracování dat z testování těchto specifických znalostí popsat jejich úroveň a profil silných, resp. slabších oblastí ve vztahu k vybraným zemím DACH, tj. Rakousku a Švýcarsku.

Kapitola 1 obsahuje definice klíčových pojmů a shrnutí předchozích studií na toto téma a jejich hlavních výsledků. Specifikace výzkumné otázky a testovaných hypotéz jsou uvedeny v kapitole 2. Kapitola 3 představuje získané výsledky v rámci závěrečného testování a položkové analýzy. Následně v kapitole 4 a v kapitole „Závěr“ jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky, hlavní limity stávajícího výzkumu a směr budoucího výzkumu autorky.

1 Teoretická východiska

V této studii jsou klíčové pojmy vymezeny následovně.

- *Znalost historie* je chápána jako souhrn deklarativních faktů (osoby, události, chronologie) a procedurálních složek historického myšlení, mezi něž patří práce s prameny, význam událostí či etická reflexe (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013).
- *Historická gramotnost* budoucího učitele je pojímána jako schopnost, v níž jsou tyto složky propojeny s didaktickou transformací historického obsahu a s vedením žáků k porozumění minulosti v kontextu současných společenských otázek.
- *Německy mluvící země* (Německo (DE), Rakousko (AT), Švýcarsko (CH)) jsou dále operacionálně vymezeny jako DACH – v souladu s doporučeními DACH konceptu pro výuku NJ (Altmayer, 2004; Rösler, 2012) – a tento rámec je promítnut také do struktury testu, který byl ve výzkumu použit.

Teoretické zakotvení studie se opírá o dvě propojené linie:

- a) vývoj pojetí Landeskunde v didaktice němčiny jako cizího jazyka (německy *Deutsch als Fremdsprache*, dále *DaF*) směrem od kognitivního a komunikativního k interkulturnímu přístupu a
- b) koncepty historického myšlení a gramotnosti v didaktice dějepisu, které umožňují přesněji operacionalizovat znalost historie v rámci DACH, resp. Rakouska a Švýcarska.

Kognitivní přístup v DaF tradičně akcentoval přenos faktografických znalostí (osoby, události, chronologie) a *vysokou kulturu* cílové země (Pauldrach, 1992; Biechele & Padrós, 2003; Rösler, 2012), kdežto komunikativní přístup přesunul těžiště k tzv. *každodenní kultuře* (německy *Alltagskultur*) a potřebám žáků. Cílem bylo zvládnutí komunikace v běžných situacích a přizpůsobení obsahu zájmům studentů (Pauldrach, 1992; Biechele & Padrós, 2003; Rösler, 2012). Interkulturní přístup tyto obě roviny překlenul s důrazem na vztah *vlastní–cizí*, multiperspektivitu a práci se stereotypy (Biechele & Padrós, 2003; Ciepielewska-Kaczmarek et

al., 2020; Zhang et al., 2024; Kutuk, 2023). V současné praxi se zmíněné přístupy a pojetí Landeskunde vzájemně prolínají.

Zásadní normativní impuls v pojetí Landeskunde ve výuce německého jazyka v historii představují ABCD-Thesen (IDV, 1990), které vyzvaly k systematickému začlenění všech německy mluvících oblastí do výuky (Německo, Rakousko, Švýcarsko), k práci s autentickými materiály a k participaci žáků na výběru témat. Tyto teze položily základ k pluricentrickému pojetí DACH(L), tzn. ve výuce se mají Německo, Rakousko a Švýcarsko, případně Lichtenštejnsko a Lucembursko chápat jako samostatné, ale vzájemně propojené prostory odrážející se právě v Landeskunde.

Konceptuální nadstavbu Landeskunde poskytuje tzv. Byramův model interkulturní komunikační kompetence (*Intercultural Communicative Competence*, dále ICC), jenž vymezuje propojený celek znalostí (francouzsky *savoirs*) o kulturách a dějinách, postojů, interpretačních dovedností a kritického kulturního uvědomění (Byram, 2020). Pro výuku NJ nejde tedy jen o předávání faktů; ta má učitel proměnit v dovednosti, tzn. porozumět a vysvětlit kulturně-historické souvislosti, dále pak vést žáky k multiperspektivitě a etické reflexi a kriticky pracovat se zdroji. Rösler (2012) potvrzuje, že jazyk, kultura a ICC tvoří v DaF nedílný systém, v němž má historie své legitimní a didakticky produktivní místo.

Druhou osu teoretického rámce tvoří historické myšlení a historická gramotnost. Wineburg (2001, s. 7) upozorňuje, že historické myšlení je *nepřirozený akt*, který vyžaduje práci s prameny, kontextualizaci, rekonstrukci kauzality a vědomé přijetí perspektiv a limitů interpretace. Podle Wineburga (2001, s. 21) tedy „*nejde jen o prosté memorování faktů*“. Podobně i Seixas a Morton (2013, s. 4) operacionalizují výše zmíněné dovednosti do tzv. *Big Six* (tj. historická významnost, důkaz/prameny, kontinuita a změna, příčiny a důsledky, perspektivizace, etická dimenze), které se staly široce přijímanou mapou pro plánování výuky i konstrukci evaluačních nástrojů.

Oba rámce jsou přenositelné i do jazykového kurikula: historická témata v Landeskunde nabízejí přirozený prostor pro rozvoj prací s prameny, perspektivizaci či etickou reflexi – zejména v pluricentrickém členění DACH, které samo přímo vybízí k multiperspektivitě. Tím se stává historická složka funkčním prostředkem k naplňování cílů ICC (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020; Byram, 2020).

Současně z těchto východisek plyne požadavek formovat budoucí učitele NJ tak, aby vedle znalosti faktů a jejich interpretačních rámců rozvíjeli především didaktické uchopení obsahu – tedy schopnost proměnit historická fakta DACH v smysluplné výukové činnosti. V terminologii didaktiky jde o didaktickou transpozici a o kultivaci pedagogické znalosti obsahu, která propojuje předmětové vědění s metodickými postupy vhodnými pro konkrétní žáky (Průcha et al., 2013). Kurikulum učitelství by proto mělo integrovat prvky historického myšlení a interkulturní komunikační kompetence (ICC) přímo do plánování hodin a tvorby úloh, nikoli je vyučovat odděleně (Janíková, 2005; Seixas & Morton, 2013; Byram, 2020). Praktická příprava má směřovat k tomu, aby studenti dokázali navrhnout zadání a hodnotící kritéria, která současně podporují jazykové cíle i porozumění dějinným souvislostem v pluricentrickém rámci DACH (Rösler, 2012; Demming et al., 2013; Shafer et al., 2020). Jinými slovy: obsahové znalosti tvoří základ, ale jejich didaktická aplikace je rozhodující pro přenos do praxe a pro skutečný rozvoj žákovského učení (Spilková & Tomková, 2010).

Na tomto teoretickém základě lze vymezit znalost historie DACH jako složený konstrukt zahrnující

- a) deklarativní komponentu (fakta, chronologie, aktéři atd.) a
- b) procedurální komponentu historického myšlení (práce s důkazy, kauzalita atd.).

V návaznosti na rámec ABCD/DACH je obsah členěn podle rozdělení DE-AT-CH (Deutschland – Austria – Confœderatio Helvetica) a je usilováno o rovnocenné zastoupení jednotlivých zemí, přičemž tato studie analyzuje pouze historické znalosti vztahující se k Rakousku (AT) a Švýcarsku (CH), což odpovídá struktuře použitých testů.

Takto provedená operacionalizace je koncipována v souladu s dlouhodobým vývojem přístupu DaF směrem k interkulturně a pluricentricky pojaté Landeskunde, v níž jsou jednotlivé varianty německého jazyka a kulturní prostory vnímány jako rovnoprávné komponenty širšího celku. Tento rámec současně určuje strukturu a parametry použitého testu a poskytuje kritéria pro interpretaci zjištění; následující metodologická část proto podrobně popisuje výzkumný design, operacionalizaci proměnných a analytický přístup.

2 Metodologie

Jak je uvedeno již v kapitole „Úvod“, hlavním cílem článku je na základě zpracování dat z testování vybraných historických znalostí vztahujících se k Rakousku a Švýcarsku popsat jejich celkovou úroveň a profil silných, resp. slabších oblastí. Tuto ambici konkretizuje výzkumná otázka: *Jaké jsou znalosti vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska u studentů bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání?*

Ve studii jsou testovány dvě hypotézy:

H₁: Znalosti vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska se u zkoumaných studentů statisticky významně neliší.

H₂: Zkoumaní studenti v době online výuky (2020–2022) vykazují nižší úroveň znalostí u vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska než zkoumaní studenti v době prezenční výuky (2017–2019; 2023–2025).

Hypotézu H₁ lze opřít o pluricentrický rámec Landeskunde, který doporučuje vyvážené zastoupení témat Německa, Rakouska a Švýcarska ve výuce a práci s autentickými zdroji (IDV, 1990; Demmig et al., 2013; Shafer et al., 2020). V českém univerzitním prostředí tuto distribuci podporují univerzitní kurikula, která tematizují DACH jako vzájemně provázaný kulturně-historický celek (Janíková, 2005; Fischer et al., 2010). Lze tedy očekávat relativně vyrovnanou expozici obsahu Rakouska a Švýcarska k DACH (s ohledem na lokální variace).

Hypotéza H₂ navazuje na mezinárodní empirické poznatky o propadech učení během pandemie COVID-19, které dokumentují trvalé a nezanedbatelné deficity u žáků a studentů (Donnelly & Patrinos, 2022; Betthäuser et al., 2023). Ačkoli většina studií se zaměřuje na primární a sekundární vzdělávání, omezenou interakci, nižší kvalitu zpětné vazby a sníženou motivaci (Ulla & Perales, 2021; Betthäuser et al., 2023), jsou relevantní i pro terciární sféru (Rapanta et al., 2020) a mohou se projevit ve specifických znalostech, jako jsou dějiny DACH. Současně však literatura pro terciární sektor (Rapanta et al., 2020) ukazuje, že kvalitní výukový design a podpora studujících mohou negativní dopady nouzové distanční výuky (anglicky *Emergency Remote Teaching*, dále *ERT*) významně tlumit. V tomto výzkumu probíhalo testování v letech 2020–2022 online, což bylo zohledněno při interpretaci výsledků.

Výzkum probíhal v rámci závěrečného testování předmětu Reálie německy mluvících oblastí (tj. Reálie německy mluvících zemí 3, Reálie německy mluvících zemí 4) na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (dále *PdF UHK*). Cílovou populaci tvoří studenti bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Data jsou čerpána z 8 paralelních variant tematických testů pro Rakousko a Švýcarsko; v této studii není analyzována část vztahující se k Německu. Texty mají standartní bodovou strukturu (tzn. 100 bodů) a jsou koncipovány jako soubor dílčích úloh pokrývajících faktografii, dějinné události i kulturně-geografické souvislosti.

Na základě obsahové analýzy testů byly identifikovány následující typy úloh:

- a) *Cloze / doplňování do textu* (německy *Ergänzen Sie sinnvoll den Text*) – faktografické a historicko-geografické údaje (např. identita, instituce, události).
- b) *Přiřazení data události* (německy *Zu den angegebenen Zeitangaben ordnen Sie das richtige Ereignis*) – kalendární ukotvení klíčových dějin.
- c) *Topografická a pamětihodnostní identifikace* (německy *In welcher Stadt ... finden wir...*) – párování měst a objektů/událostí.
- d) *Osobnosti a obory* (německy *Wer ist das?*) – přiřazení osobnosti k profesi/rolím.
- e) *Mapová lokalizace* (německy *Die Karte*) – značky měst, řek, pohoří, památek.
- f) *Vizuální identifikace* (německy *Bennen Sie die Bilder...*) – rozpoznání objektů a jejich umístění.
- g) *Krátké znalostní otázky* (německy *Beantworten Sie folgenden Fragen*) – politické instituce, symboly, reálie.

Pro účely této studie jsou operacionalizovány dílčí indikátory znalostí tak, že z části Cloze / doplňování do textu jsou vybrány srovnatelné položky: u Rakouska (anglicky Austria, dále AT) otázka č. 6 (anglicky *question*, dále Q6) v daném souvislém textu a u Švýcarska (Confœderatio Helvetica, dále CH) otázka č. 2 (Q2) (tj. druhá věta položkového sledu v téže cloze sekci). Tím jsou získány dvě země – specifické proměnné (AT-Q6 a CH-Q2), které slouží jako reprezentativní indikátory znalostí v dané doméně. Výběr vychází z tematické relevance, frekvence v kurikulu a jednoznačnosti klíče napříč variantami.

Pro ilustraci: cloze sekce pro AT obsahuje historické milníky a politické události, cloze-sekce pro CH pokrývá geograficko-dějinné a institucionální informace.

Skórování obou vybraných položek je dichotomické (správně = 1; chybně/neúplně = 0) s jednotným klíčem napříč variantami.

V dalším kroku jsou vytvořena souhrnná skóre po zemích (AT vs. CH) a provedeny statistické testy hypotéz H_1 a H_2 .

2.1 Design studie

Studie má observační, opakovaně průřezový charakter (kohorty v letech 2017–2025). Data pocházejí z řádného závěrečného testu v předmětu Reálie německy mluvících oblastí na PdF UHK. Pro testování H_2 jsou vzata v potaz 3 období podle převládajícího režimu výuky:

- prezenční 1 (2017–2019),
- online/ERT (2020–2022),
- prezenční 2 (2023–2025).

Analýza se omezuje na části testů věnované Rakousku a Švýcarsku a na dvě referenční položky definované výše jako AT-Q6 a CH-Q2.

2.2 Vzorek a kontext

Respondenty tvoří studenti 3. a 4. semestru bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání.

Po pseudonymizaci identifikátorů byl zpracován kompletní soubor testů, jejichž počet a rozložení podle země a období jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tab. 1 Rozdělení testů podle období výuky

Test / Období	2017–2019	2020–2022	2023–2025	Součet
Rakousko (AT)	50	34	56	140
Švýcarsko (CH)	40	29	45	114
Celkem	90	63	101	254

Zdroj: Vlastní

Rozložení podle variant textu uvádí Tabulka 2.

Tab. 2 Rozdělení testů podle variant

Test / Varianta	1	2	3	4	Součet
Rakousko (AT)	45	44	34	17	140
Švýcarsko (CH)	56	26	20	12	114
Celkem	101	70	54	29	254

Zdroj: Vlastní

Rozložení variant bylo využito jako kontrolní faktor/cluster v analytických modelech kvůli možné rozdílné obtížnosti položek napříč verzemi. Tyto přehledy slouží k popisu dat a k následnému modelování. V hlavním textu proto dále konkrétní četnosti nejsou zmiňovány. Primární analýzy předpokládají přibližnou nezávislost skupin, s robustními korekcemi na úrovni variant.

2.3 Nástroj a proměnné

Nástrojem studie je závěrečný test, který je bodovaný a sestává z úloh vyjmenovaných pod body a) až g) v kapitole 2 „Metodologie“.

V této studii jsou analyzovány dvě reprezentativní cloze položky:

- AT-Q6 (Rakousko),
- CH-Q2 (Švýcarsko).

Tyto položky pokrývají klíčové historické a geograficko-institucionální informace. Skórování položek je dichotomické, viz předposlední odstavec kapitoly 2 „Metodologie“.

S položkovými daty je v analýze zacházeno na úrovni jednotlivých testů. Hlavními vysvětlujícími proměnnými jsou země (kódování 0 = Rakousko; 1 = Švýcarsko). Varianta testu je 1 až 4 a rok, z něhož je odvozen režim výuky ve třech kategoriích daných třemi obdobími vyjmenovanými v kapitole 2.1.

Závislou proměnnou tvoří položkové skóre vybraných cloze položek AT-Q6 a CH-Q2 (tj. počet správně přidělených bodů), přičemž pro každou variantu testu je určen její maximální možný bodový zisk $m_variant$ a skóre je standardizováno na podíl úspěšnosti p dle rovnice (1).

$$p = \frac{body}{m_variant} \quad (1)$$

Klíčování vychází z vytvořeného klíče k testům a u otevřených položek připouští předem definované akceptovatelné varianty (pravopisné tvary, exonyma/synonyma apod.). Prázdné a nejednoznačné odpovědi jsou hodnoceny nulou. Datový soubor prochází procedurou čištění, tj. jsou vyloučeny záznamy s chybějící variantou, rokem nebo položkovým skóre a je kontrolována konzistence mezi položkovými body a souhrnnou informací součet bodů. Identifikátor studenta (tj. přidělené číslo) je pseudonymizovaný a slouží pouze ke kontrole případného překryvu (nikoli jako prediktor). Vzhledem k nízkému počtu duplicit bude případná

závislost zohledňována na úrovni varianty testu. Celkové skóre testu a známka od A do F jsou využity deskriptivně pro kontext výkonu, aby se předešlo tautologii s položkovým skóre.

2.4 Analýza dat a testování hypotéz

Analýzy jsou postaveny na položkových datech z vybraných cloze-úloh AT-Q6 a CH-Q2. Každá odpověď byla převedena na poměr úspěšnosti vzhledem k maximálnímu možnému bodovému zisku v dané variantě testu; při modelování je s těmito hodnotami nakládáno jako s binomickými počty (tj. „správné body“ z „maximálních bodů“).

Pro testování H_1 (tj. srovnatelnost úrovně mezi zeměmi) byl použit model s faktorem země a s kontrolou variant testu a roku. Pro testování H_2 (tj. vliv online výuky) byl tentýž rámec rozšířen o faktor režim výuky ve třech úrovních (prezenční 1, online/ERT a prezenční 2).

V citlivostní analýze je ověřováno, zda se efekt režimu liší mezi zeměmi (interakce země $\times$ režim). Standardní chyby jsou uváděny v robustní podobě s ohledem na možné shlukování podle varianty testu. Poměr šancí (anglicky *Odds Ratio*, dále *OR*) a intervaly spolehlivosti (anglicky *Confidence Intervals*, dále *CI*) byly interpretovány s ohledem na to, že interval zahrnující hodnotu 1 indikuje statistickou nevýznamnost efektu.

Výsledky jsou doplněny přehledovými vizualizacemi (tj. počet případů dle země / režimu / varianty a průměrné podíly úspěšnosti).

Tyto metody byly zvoleny proto, že umožňují adekvátně modelovat pravděpodobnost úspěchu u dichotomických nebo poměrových dat (tj. počet správných odpovědí vzhledem k maximu) a současně kontrolovat vliv více faktorů, jako jsou země, varianta testu či rok administrace.

Použitý model s faktorem země a s kontrolou variant testu a roku poskytuje interpretovatelný odhad rozdílů mezi danými skupinami a je standardně využíván při analýzách vzdělávacích dat v pedagogickém výzkumu, zatímco smíšené či robustní modely umožňují zohlednit shlukování dat a případný nadrozptyl (Niu, 2018).

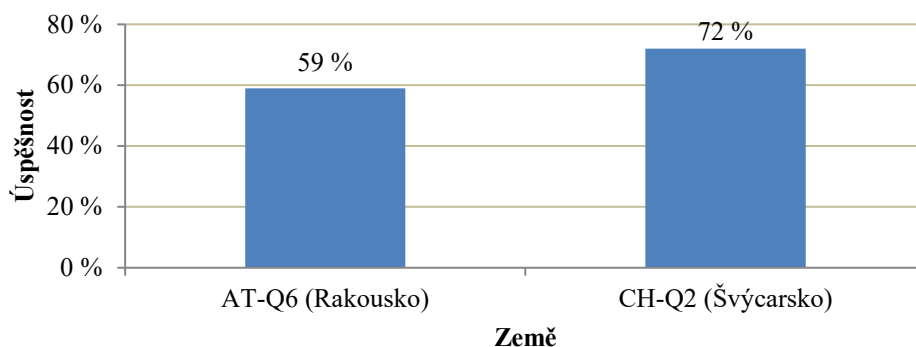
3 Výsledky

V této kapitole jsou prezentovány výsledky položkové analýzy cloze úloh AT-Q6 a CH-Q2.

U každého záznamu byl bodový zisk převeden na podíl úspěšnosti vzhledem k maximálnímu počtu bodů v dané variantě testu, čímž byla zajištěna srovnatelnost napříč verzemi.

Nejprve jsou uvedeny deskriptivní přehledy a následně je testována hypotéza H_1 s kontrolními proměnnými (tj. země, varianta, rok). Poté je model rozšířen o faktor režimu výuky (tj. prezenční 1, online/ERT a prezenční 2) a je ověřována hypotéza H_2 . Výsledky jsou shrnuty v grafech doplněných o intervaly spolehlivosti (*CI*).

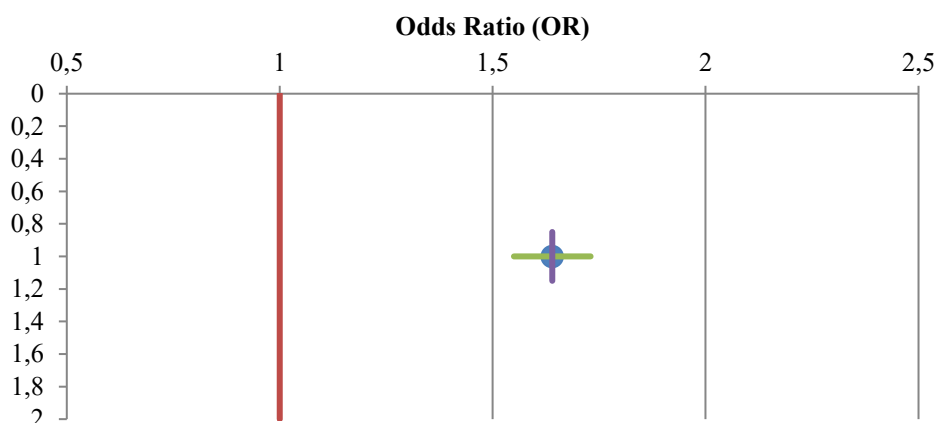
Na Obrázku 1 (Fig. 1) je znázorněno srovnání úspěšnosti respondentů v testu podle země, tj. položek AT-Q6 a CH-Q2. Z grafu je patrné, že průměrná normalizovaná úspěšnost je u položky CH-Q2 vyšší než u AT-Q6 (~72 % vs. ~59 %). Deskriptivní rozdíl však nelze interpretovat bez kontrol variant testu, neboť obtížnost verzí se mezi položkami mírně liší.



Zdroj: Vlastní

Fig. 1: H_1 – Srovnání úspěšnosti podle země AT-Q6 vs. CH-Q2

K posouzení, zda rozdíl nesouvisí s obtížností variant, je využit GLM (Generalized Linear Model) s kontrolními proměnnými. Výsledky jsou zobrazeny na Obrázku 2 (Fig. 2).



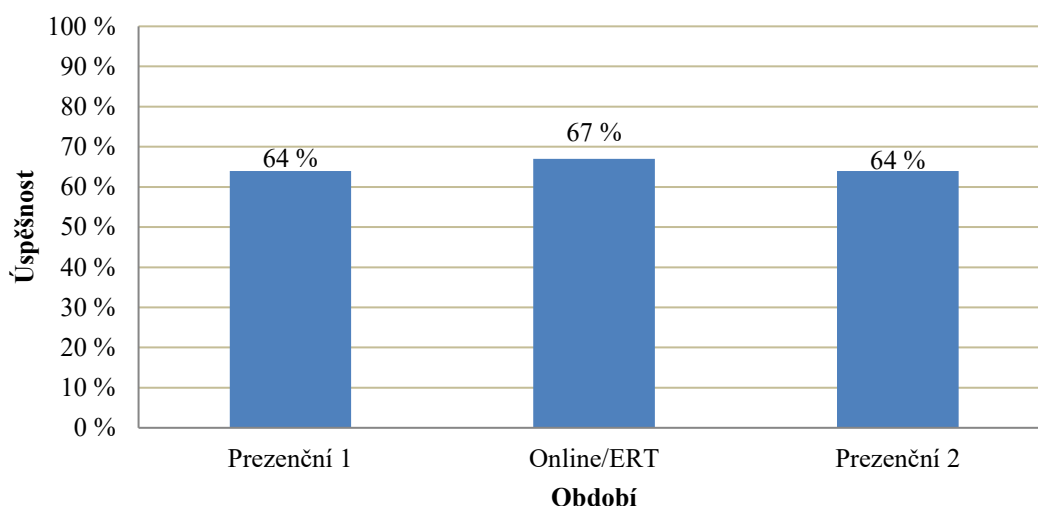
Zdroj: Vlastní

Fig. 2: H_1 – GLM efektu země po kontrolách

Po zohlednění variant testu a roku testování nebyl rozdíl mezi testovanými historickými znalostmi respondentů vzhledem k zemím, tj. AT-Q6 a CH-Q2, vyhodnocen jako statisticky průkazný, neboť poměr šancí $OR \approx 1,64$ a 95 % CI zahrnuje hodnotu 1. Výsledek naznačuje, že pozorovaný rozdíl mezi položkami je vysvětlen zejména rozdílnou obtížností variant testu.

Hypotéza H_1 o srovnatelnosti úrovní tak není zamítnuta, protože po provedených kontrolách nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, ačkoli deskriptivní výsledky naznačují vyšší úroveň znalostí historie u Švýcarska.

V rámci testování hypotézy H_2 bylo zkoumáno, zda byla během období online/ERT výuky dosahována nižší výkonnost než v prezenčních obdobích výuky. Deskriptivní graf na Obrázku 3 (Fig. 3) znázorňuje velmi podobnou průměrnou normalizovanou úspěšnost napříč třemi zkoumanými obdobími představenými v kapitole 2.1. Jejich CI se výrazně překrývají, což naznačuje, že systematický propad výkonu v období online výuky nebyl pozorován ani po zohlednění variability mezi verzemi testu. Naopak, střední hodnota v online/ERT období je mírně vyšší, avšak tento rozdíl je malý a není statisticky významný.

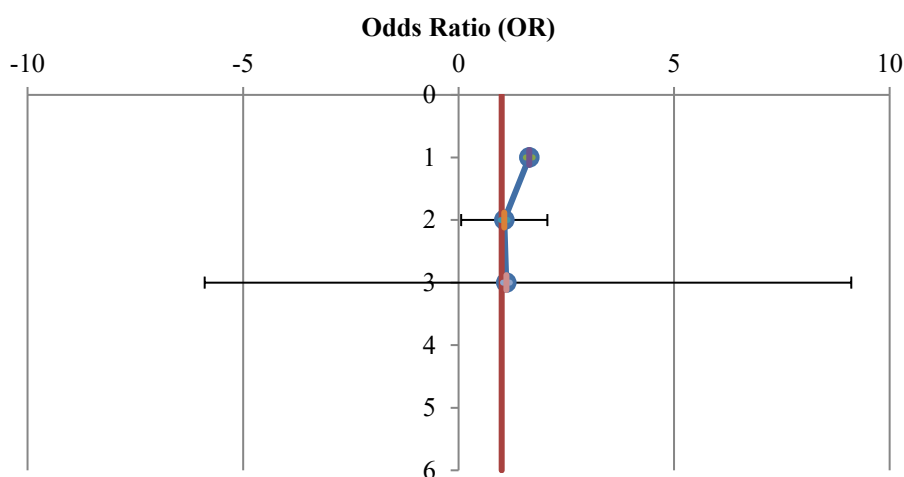


Zdroj: Vlastní

Fig. 3: H_2 – Úspěšnost respondentů podle sledovaného období výuky

Následující graf na Obrázku 4 (Fig. 4) ukazuje odhady OR s 95 % CI pro hlavní proměnné (tj. Švýcarsko vs. Rakousko; online/ERT vs. prezenční 1; prezenční 2 vs. prezenční 1) i jejich vzájemné interakce. Červená svislá čára na hodnotě $OR = 1$ vyznačuje nulový efekt. Všechny CI tuto hodnotu protínají, proto žádný z efektů nevychází statisticky průkazně. Odhad pro Švýcarsko vs. Rakousko je sice vyšší než 1 (náznak lepšího výsledku pro Švýcarsko), ale nejistota je velká. Online/ERT se prakticky neliší od prezenční 1 a u prezenční 2 je nejistota ještě širší, což odráží proměnlivost napříč verzemi testu. Interakční efekty (země $\times$ období) jsou rovněž nevýznamné, tedy vliv období se mezi zeměmi neliší.

Celkový závěr pro H_2 tedy je, že online období nevedlo k průkaznému zhoršení výkonu a tento závěr platí stejně pro oba testované tematické okruhy (AT i CH). Nulová hypotéza H_2 není zamítnuta, neboť nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v úrovni výkonu mezi obdobími prezenční a online výuky.



Zdroj: Vlastní

Fig. 4: H_2 – GLM interakce země $\times$ období po kontrolách

Deskriptivní výsledky ukazují vyšší úspěšnost u položky Švýcarsko (CH-Q2) než u Rakouska (AT-Q6). Po zohlednění variant testu a roku se však rozdíl mezi zeměmi neprokázal jako

statisticky významný, takže náleží v souladu s H_1 o srovnatelné úrovni znalostí, H_1 tedy není zamítnuta.

Ve vztahu k režimu výuky autorka nezaznamenala pokles výkonu v období online/ERT vůči oběma prezenčním obdobím. Odhady efektů se blíží jedné a CI se překrývají, proto H_2 není zamítnuta.

Celkově zjištění naznačují stabilní úroveň znalostí napříč zeměmi i časovými obdobími, a to i po zohlednění rozdílů v obtížnosti variant testu.

V navazující části autorka diskutuje implikace pro kurikulární praxi a limity studie.

4 Diskuze

Diskuze se soustředí na interpretaci zjištění k hlavní výzkumné otázce a hypotézám uvedeným v kapitole 2 „Metodologie“.

Deskriptivní rozdíl ve prospěch švýcarského okruhu (CH-Q2) oproti rakouskému (AT-Q6) se po kontrole verze testu a roku neukázal jako statisticky průkazný, což znamená, že hypotézu H_1 o srovnatelné úrovni znalostí není možné zamítnout, neboť 95 % CI zahrnuje hodnotu 1 a rozdíl je vysvětlen odlišnou obtížností variant testu.

Stejně tak nebyl prokázán pokles výkonu v období online/ERT oproti prezenční výuce, a tedy ani hypotézu H_2 nelze zamítnout, neboť i zde všechny intervaly spolehlivosti zahrnovaly hodnotu 1. Celkový obraz je stabilní v čase a vyrovnaný mezi zkoumanými zeměmi, pokud jsou výsledky interpretovány pouze v rozsahu skutečně testovaných položek vztahujících se k Rakousku a Švýcarsku.

Tento náleží v souladu s pluricentrickým pojetím DACH, které chápe Rakousko a Švýcarsko jako svébytné, ale propojené referenční prostory a řada autorů tak doporučuje jejich rovnoměrné zastoupení ve výuce (Shafer et al., 2020; Pittman, 2022). Kurikulární tradice Landeskunde navíc dlouhodobě směřuje od čistě faktografického (kognitivního) pojetí k interkulturnímu, které akcentuje multiperspektivu a práci se stereotypy (Biechele & Padrós, 2003; Rösler, 2012; Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020).

Vzhledem k tomu, že tato studie zahrnuje pouze položky vztahující se k Rakousku a Švýcarsku, nelze z výsledků vyvozovat závěry o celém DACH ani tvrdit, že výsledek dokládá interkulturní orientaci výuky. Tento vztah nelze bez dalšího, specificky zaměřeného výzkumu doložit.

Z hlediska cílů ICC (Byram, 2020) dává smysl rozvíjet historická témata tak, aby neplnila jen faktografickou roli, ale rozvíjela také interpretační, argumentační a etickou reflexi. Právě rámce historického myšlení (Wineburg, 2001) a koncept *Big Six* (Seixas & Morton, 2013) ukazují, že znalost dějin není jen zapamatování si faktů, ale zahrnuje i práci s prameny, kauzalitu a perspektivizaci. V tomto smyslu stabilní faktografické znalosti Rakouska a Švýcarska představují základ, na němž lze procedurální složky historického myšlení dále rozvíjet.

K hypotéze H_2 data neindikují zhoršení výkonu v období online/ERT. Tento výsledek kontrastuje s metaanalytickými zjištěními pro primární a sekundární vzdělávání, kde je tzv. propad učení během pandemie COVID-19 doložen (Donnelly & Patrinos, 2022; Betthäuser et al., 2023). V kontextu terciárního vzdělávání je však konzistentní s poznatkem, že kvalita úkolového designu, struktura podpory a jasná očekávání mohou negativní efekty distanční výuky významně tlumit (Rapanta et al., 2020). Specificky pro předmět může hrát roli i povaha historických reálií a skutečnost, že dospělí studující mívají vyšší míru seberegulace a schopnosti pracovat s texty a prameny, což je s online/ERT výukou kompatibilní. Současně lze upozornit na nejistotu odhadů, jelikož CI jsou široké a datová základna v období online/ERT ($n \approx 63$) omezuje možnost detekovat malé efekty.

Mezi limity výzkumu patří především rozsah položek (bez zahrnutí Německa), absence párového sledování stejných studentů v čase, nedostatek kontextových proměnných (např. míra expozice vůči všem zemím DACH, podmínky testování či čas vyplňování) a skutečnost, že data pocházejí z jedné instituce. Tyto faktory mohou snižovat citlivost analýz a přesnost interpretací. Do budoucna by proto bylo vhodné baterii položek rozšířit, zařadit longitudinální design a ověřit replikovatelnost výsledků napříč více institucemi. Tím by se zvýšila citlivost analýz a zpřesnily závěry.

Na základě analyzovaných položek byla formulována odpověď na výzkumnou otázku, podle níž jsou znalosti vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska u studentů bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání v analyzovaném vzorku vyrovnané, přičemž po zohlednění variant a roku nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Výkon se ukázal jako stabilní v čase – ani období online/ERT nevykázalo oproti prezenční výuce průkazný pokles. Výsledky mohou poukazovat na stabilní znalostní bázi, avšak závěry nelze zobecňovat mimo rámec dvou testovaných zemí.

Závěr

Tato studie byla zaměřena na problematiku znalosti vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska u studentů bakalářského programu Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Cílem bylo analyzovat tyto znalosti pomocí testovacích položek. Studie ukazuje, že na reprezentativních položkách AT-Q6 a CH-Q2 je znalost dějin u testovaných studentů srovnatelná mezi Rakouskem a Švýcarskem a zároveň stabilní napříč obdobími výuky. Po kontrole variant a roku se rozdíly mezi těmito dvěma zeměmi neprokázaly. H_1 není zamítnuta ve vztahu k AT/CH. H_2 také není zamítnuta, protože se nepotvrdil se ani pokles výkonu v období Online/ERT. V období pandemie probíhalo testování v online režimu, což je zohledněno v interpretaci výsledků, jelikož tato forma mohla potenciálně ovlivnit výkon respondentů. Závěry lze vztáhnout pouze na testované položky Rakouska a Švýcarska. Výsledky proto nelze zobecňovat na celý DACH prostor, a ve vztahu k obecnějším cílům ICC, kde má historická látka rozvíjet porozumění, perspektivizaci a etickou reflexi, nikoli jen reprodukci faktografie.

Empirický přínos studie spočívá v systematickém měření a porovnání znalostí vybraných oblastí historie Rakouska a Švýcarska mezi budoucími učiteli NJ, opřeném o jasně definované konstrukty historické gramotnosti vycházející ze strukturovaného testu. Výsledky mají bezprostřední implikace pro kurikulární inovace v učitelské přípravě NJ. Z výsledků lze odvodit několik praktických implikací. Doporučeno je zachovávat vyvážené zastoupení témat jednotlivých zemí, zařazovat úlohy zaměřené na rozvoj práce s prameny, porozumění časovým souvislostem, příčinám a následkům i různým perspektivám aktérů. Vzhledem k tomu, že tato studie nezahrnuje položky vztahující se k Německu, nelze z jejích závěrů usuzovat na znalosti historie celého DACH prostoru – tuto limitaci je nutné brát v úvahu. Hodnocení by mělo být jasně sladěno s cíli výuky prostřednictvím transparentních kritérií a stručné, věcné zpětné vazby. Obtížnost testů je vhodné systematicky sledovat, nové verze je doporučeno pilotně ověřovat a v případě potřeby upravit, zejména s ohledem na mezi-variantovou obtížnost, která se v této studii ukázala jako klíčová. Pro další výzkum je žádoucí rozšíření baterie položek také o Německo a longitudinální sledování stejných studentů a ověření přenositelnosti zjištění na více pracovištích. Tím lze odstranit hlavní limit: skutečnost, že současná studie nemůže ověřovat hypotézu H_1 v celém DACH prostoru, protože zahrnuje pouze Rakousko a Švýcarsko.

Literatura

Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium. ISBN 3-89129-418-2.

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt. ISBN 3-468-49643-5.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters. ISBN 978-1-80041-023-7.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage. ISBN 978-3-8471-1121-4.
- Demmig, S., Hägi, S., & Schweiger, H. (Eds.). (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. ISBN 978-3-86205-304-9.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51, 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag. ISBN 3-19-006623X.
- Fischer, R., Frischherz, B., & Noke, K. (2010). DACH-Landeskunde. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2*. (pp. 1500–1510). Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-020508-4.
- IDV. (1990). *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*. <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/abcd-thesen>
- Janíková, V. (2005). Kulturwissenschaft und interkulturelle Landeskunde. In V. Janíková (Ed.), *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Lehre und Forschung*. (pp. 64–70). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4462-3.
- Koreik, U. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2*. (pp. 1478–1483). Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-020508-4.
- Kutuk, G. (2023). Understanding Gender Stereotypes in the Context of Foreign Language Learning through the Lens of Social Cognitive Theory. *TESOL Quarterly*, 59(3), 1081–1105. <https://doi.org/10.1002/tesq.3267>
- Niu, L. (2018). A review of the application of logistic regression in educational research: common issues, implications, and suggestions. *Educational Review*, 72(1), 41–67. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483892>
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, 4–15. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.06.03>
- Pittman, I. (2022). Regional Language Variation in the German Curriculum. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 55(2), 206–221. <https://doi.org/10.1111/tger.12210>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. ISBN 978-0-17-654154-5. <https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix/mode/2up>
- Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S., & Schweiger, H. (Eds.). (2020). *WeitergeDACHt: Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag. ISBN 978-3-86395-438-3. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
- Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-496-9.
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency Remote Teaching During COVID19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1). <https://doi.org/10.5334/jime.617>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 1-56639-856-8.
- Wolf, J., Rothland, M., & Brauch, N. (2022). The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: an example from Germany. *History Education Research Journal*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.08>
- Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101331>

ON THE KNOWLEDGE OF SELECTED AREAS OF AUSTRIA AND SWITZERLAND HISTORY AMONG STUDENTS OF THE BACHELOR PROGRAM GERMAN LANGUAGE WITH A FOCUS ON EDUCATION

The article examines the knowledge of the history of Austria and Switzerland among students of the bachelor's program German Language with a Focus on Education at the University of Hradec Králové within the framework of the intercultural concept of teaching realities with an emphasis on historical thinking. The aim was to describe the level and profile of knowledge of the history of Austria and Switzerland and to verify whether the results differ in relation to the two countries and whether they change over time according to the teaching regime. Data were acquired by test method in 2017-2025 from 254 students. Scores were normalized and analyzed with test version and year control. After taking into account the controls, neither the differences between the two countries' knowledge of history nor the influence of online teaching have been demonstrated. Knowledge has proven to be stable. A balanced representation of the historical themes of all German-speaking countries and the development of historical thinking are recommended.

ZU DEN KENNTNISSEN AUSGEWÄHLTER BEREICHE DER GESCHICHTE ÖSTERREICHS UND DER SCHWEIZ BEI STUDIERENDEN DES BACHELORSTUDIENGANGS DEUTSCH MIT DEM SCHWERPUNKT BILDUNG

Der Artikel untersucht die Kenntnisse der Geschichte Österreichs und der Schweiz bei Studierenden des Bachelorstudiengangs Deutsch mit dem Schwerpunkt Bildung an der Universität Hradec Králové im Rahmen eines interkulturellen Ansatzes im Unterricht von Realien mit Schwerpunkt auf historischem Denken. Ziel war es, den Kenntnisstand und das Profil der Kenntnisse über die Geschichte Österreichs und der Schweiz zu beschreiben und zu überprüfen, ob sich die Ergebnisse in Bezug auf beide Länder unterscheiden und ob sie sich im Laufe der Zeit je nach Unterrichtsform ändern. Die Daten wurden zwischen 2017 und 2025 mittels eines Tests von 254 Studierenden erhoben. Die Ergebnisse wurden normalisiert und unter Berücksichtigung der Testversion und des Jahres analysiert. Unter Berücksichtigung der Kontrollen wurden weder Unterschiede zwischen den Geschichtskenntnissen beider Länder noch ein Einfluss des Online-Unterrichts festgestellt. Die Kenntnisse erwiesen sich als stabil. Empfohlen wird eine ausgewogene Darstellung historischer Themen aller deutschsprachigen Länder und die Förderung des historischen Denkens.

ZNAJOMOŚĆ WYBRANYCH OBSZARÓW HISTORII AUSTRII I SZWAJCARII WŚRÓD STUDENTÓW STUDIÓW LICENCJACKICH JĘZYK NIEMIECKI ZE SPECJALIZACJĄ PEDAGOGICZNĄ

Artykuł bada wiedzę studentów studiów licencjackich Język niemiecki ze specjalizacją pedagogiczną na Uniwersytecie w Hradcu Králové na temat historii Austrii i Szwajcarii w ramach międzykulturowego podejścia do nauczania realiów z naciskiem na myślenie historyczne. Celem było opisanie poziomu i profilu wiedzy na temat historii Austrii i Szwajcarii oraz sprawdzenie, czy wyniki różnią się w odniesieniu do obu krajów i czy zmieniają się w czasie w zależności od trybu nauczania. Dane zostały uzyskane metodą testową w latach 2017-2025 od 254 studentów. Wyniki zostały znormalizowane i przeanalizowane z uwzględnieniem kontroli wersji testu i roku. Po uwzględnieniu kontroli nie wykazano ani różnic w wiedzy historycznej na temat obu krajów, ani wpływu nauczania online. Wiedza okazała się stabilna. Zaleca się zrównoważone przedstawianie tematów historycznych wszystkich krajów niemieckojęzycznych oraz rozwijanie myślenia historycznego.