



# **PODKLADOVÁ STUDIE**

Český jazyk, komunikační a slohová výchova

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.

# PODKLADOVÁ STUDIE

*Český jazyk, komunikační a slohová výchova*

**Mgr. Miloš Mičoch, Ph.D.**

NUV, Praha 2018



**Revize RVP**  
**Český jazyk, komunikační a slohová výchova**  
*Analyticko-koncepční studie*

**Vypracoval: Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.**

Odborná spolupráce: Mgr. Ivana Kolářová, Mgr. Milan Polák, Ph.D.

V Praze 31. 8. 2018

## Obsah

Úvod .....	3
1. Monitoring a evaluace existujících kurikulárních dokumentů.....	5
1.1 Analýza dosahovaných výsledků učení ve vztahu k požadavkům RVP .....	6
1.1.1 Analýza výsledků maturitních zkoušek .....	6
1.1.2 Analýza výsledků přijímacích zkoušek do maturitních oborů SŠ .....	25
1.1.3 Analýza výsledků testování žáků realizovaných ČŠI .....	29
1.2 Analýza školního a realizovaného kurikula .....	32
1.2.1 Analýza školních vzdělávacích programů se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu .....	33
1.2.2 Analýza inspekčních zpráv ČŠI .....	38
1.3 Analýza výsledků pedagogického výzkumu v oborové didaktice .....	40
1.4 Monitoring zahraničních zkušeností .....	46
1.5 Sběr a analýza podnětů zainteresovaných aktérů .....	46
2. Identifikace nových společenských potřeb .....	48
2.1 Strategické materiály z relevantních sfér rozvoje společnosti .....	48
2.2 Studium veřejně zaujímaných postojů ke vzdělávání .....	51
2.3 SWOT analýza kurikula .....	52
3. Návrh na revidování RVP v dané vzdělávací oblasti .....	53
3.1 Návrh na změny v celkové koncepci vzdělávání .....	53
3.2 Návrh na hlavní změny v požadovaných výsledcích učení žáků .....	57
3.3 Návrh na způsoby hodnocení požadovaných výsledků učení .....	63
3.4 Popis hlavních učebních činností žáků v příslušné vzdělávací oblasti .....	65
3.5 Referenční komplexní úlohy pro žáky a jejich zdroje.....	67
Informační zdroje.....	72

## Úvod

Od roku 2005, kdy vešel v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, uplynulo už 13 let. Během této doby se projevíly kladné i záporné stránky stávajícího kurikula i jeho realizace v našich školách. Kromě toho se samozřejmě objevily nové trendy, a to jak v zahraničí, tak v domácí odborné literatuře, které se zabývají problematikou kurikulárních dokumentů. Rozvíjí se také didaktika jako vědní obor, který reflektuje teorii i praxi vyučování v souladu s rozvojem pedagogiky, psychologie a dalších vědeckých disciplín, které se vzděláváním souvisejí.

Implementace RVP do škol souvisela s tvorbou a zaváděním školních vzdělávacích programů, jež přinesly mnohá úskalí a problémy. Mnozí vyučující nechápali smysl nového kurikula a volali po znovuzavedení osnov, jiní naopak osnovy odmítali jako zastaralý, direktivní a svazující materiál. Učitelé bohužel nebyli dostatečně proškoleni v náplni jednotlivých vzdělávacích oborů a v principiálních otázkách současného vzdělávání, tedy jakým způsobem ve vyučovacím procesu realizovat integraci a komunikační výchovu. V tomto ohledu na tom byli lépe učitelé 1. stupně základních škol, protože integrační prvky již využívali v prvé a vlastivědě.

Další problémy spočívají v tom, že aby učitelé mohli naplňovat náročné požadavky kurikula, je nutné vytvářet podmínky, které by to umožňovaly. Na jedné straně byla většina našich škol vybavena moderními pomůckami včetně interaktivních tabulí a počítačů, na druhé straně ve třídách přetrvávají velké počty žáků, navíc mnohé školy byly z ekonomických důvodů uzavřeny. Výuka českého jazyka probíhá od roku 1991 (kdy bylo ještě povinné realizovat 1 hodinu dělené výuky češtiny týdně) běžně ve třídách se 20, ale také se 30 nebo i více žáky. S takovými počty žáků je práce pro učitele velice obtížná, pokud má pracovat se žáky individuálně, ve skupinách, zohledňovat žáky se specifickými poruchami učení atd. Také z těchto důvodů mnozí vyučující přijímali nový RVP se značnou dávkou nepochopení.

Postupem času se situace měnila a učitelé získávali k zavedenému kurikulu lepší vztah. Začali si uvědomovat, že záměrem RVP je vytvářet lepší předpoklady pro osobní rozvoj dětí v současném světě, že je třeba v hodinách českého jazyka a literatury pracovat s informacemi, s textem, rozvíjet komunikační dovednosti žáků a funkčně využívat moderní formy a metody práce. Mnozí učitelé češtiny a dalších předmětů absolvovali odborné semináře, kde se seznámili s moderními formami a metodami práce, a postupně si je osvojovali a používali je ve výuce. V této souvislosti je třeba vyzdvihnout kurzy kritického myšlení (RWCT), které absolvovaly stovky našich vyučujících a seznámili se tak s myšlenkovými mapami, pětilístkem, brainstormingem, volným psaním ad.

Realizací kurikula v našich školách se soustavně zabývá Česká školní inspekce (ČŠI), která monitoruje školy na všech stupních vzdělávání a pravidelně zveřejňuje výsledky svých šetření. ČŠI také ověřuje a zjišťuje, jaké jsou výsledky žáků v přijímacích zkouškách na různé typy škol a jaké jsou výsledky u maturitních zkoušek. ČŠI tak průběžně získává podněty související s potřebou revize stávajícího kurikula.

Na přípravě a realizaci revizí RVP pracuje Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Jeho pracovníci se soustavně zabývají šetřeními, která zahrnují škálu našeho vzdělávacího systému od předškolního vzdělávání po střední školy. NÚV je rovněž ve stálém kontaktu s vyučujícími, pro něž organizuje odborné semináře, a získává od nich cenné připomínky a podněty. Studie publikované v NÚV reflektují také zahraniční zkušenosti s tvorbou a realizací kurikula a reagují na výsledky našich žáků v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS a TIMSS.

Naše podkladová studie si klade tyto základní cíle:

1. Monitorovat a analyzovat stávající obsah vzdělávání.
2. Identifikovat nové společenské potřeby a na jejich základě zdůvodnit potřebu revizí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jejíž součástí je vzdělávací obor Český jazyk a literatura (se zaměřením na složky předmětu jazyková výchova, komunikační výchova a sloh).
3. Předložit pracovní návrh revize vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** se zaměřením na koncepční změny, očekávané výsledky učení, požadované způsoby hodnocení a popis hlavních učebních činností.

Předkládaný materiál představuje výběrový přehled analýz, komentářů a postřehů týkajících se současného vyučování češtiny, názorů na pojetí didaktiky českého jazyka a literatury a především na postavení a podobu vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** ve stávajícím RVP ZV a zdůvodňuje jeho připravovanou revizi.

Tento text si neklade za cíl být vyčerpávajícím výčtem koncepcí a položek odborné literatury, naším záměrem je zasadit zkoumanou problematiku do širších souvislostí. Proto se ve studii zabýváme mimo jiné hodnocením maturitních zkoušek, analýzami, které realizovala ČŠI, dále představujeme vybrané školní vzdělávací programy a hodnotíme přínos pedagogického výzkumu ve vztahu ke vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Zpracovali jsme také SWOT analýzu, která předchází návrhu na změny v celkové koncepci vzdělávání ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura**.

Studie má sloužit jako podklad k diskusi týkající se připravovaných koncepčních revizí v pojetí **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**, na něž budou navazovat revize **RVP pro gymnázia a RVP pro odborné vzdělávání**.

## 1. Monitoring a evaluace existujících kurikulárních dokumentů

Česká školní inspekce se zabývá monitoringem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) již od roku 2005, kdy RVP ZV vešel v platnost. ČŠI vydala několik tematických zpráv, v nichž hodnotí a analyzuje výsledky realizovaných šetření.

První tematická zpráva ČŠI, z níž budeme v naší studii čerpat, pochází z roku 2008. ČŠI v této zprávě předložila výsledky šetření, které bylo zaměřeno na hodnocení školních vzdělávacích programů a uskutečnilo se na 567 základních školách v České republice. ČŠI došla k následujícím závěrům.

### Silné stránky ŠVP:

- umožňuje využití různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky i všech podpůrných opatření s cílem uspokojit individuální vzdělávací potřeby žáků (92,0 %);
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování (92,0 %);
- jasně stanovuje vzdělávací cíle a záměry školy (95,6 %);
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání (89,5 %).

ČŠI ve své zprávě dále konstatuje nedostatek zkušeností v identifikaci nadaných žáků, který se negativně odráží také v péči o jejich osobnostní rozvoj. Z institucionálního hodnocení v základních školách vyplývá, že k úspěšné praktické realizaci ŠVP nejvíce přispívají manažerské dovednosti ředitelů, profesní rozvoj a vhodná zainteresovanost ostatních pracovníků.<sup>1</sup>

Další inspekční šetření zaměřené na hodnocení ŠVP probíhala v období **2007–2013**. Celkem bylo hodnoceno 3 368 školních vzdělávacích programů základních škol. Šetřením byla potvrzena zjištění týkající se silných stránek ŠVP.

ČŠI konstatovala zlepšení v oblasti péče o nadané žáky:

Zjištění ze školního roku 2009/2010 uvádí, že ŠVP zahrnuje obsah a formy zabezpečení výuky mimořádně nadaných žáků (87,3 % malé školy, 93,5 % velké školy).

### Slabé stránky ŠVP:

- nejsou rozpracována pravidla a způsoby hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (35,5 %);
- nejsou rozpracovány nebo respektovány poznámky k učebnímu plánu (33,3 %);
- nejsou stanovena kritéria a časové rozvržení k vlastnímu hodnocení školy (28,7 %);
- nejsou jasně stanovena kritéria k hodnocení žáků (22,9 %);
- nejsou rozpracována pravidla hodnocení žáků (22,1 % velké školy, 23,9 % malé školy);

---

<sup>1</sup> Srov. *Tematická zpráva: Přechod na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, říjen 2008 [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_PrechodnaSVP/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17](http://www.csicr.cz/html/TZ_PrechodnaSVP/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17)

- nejsou rozpracovány nebo respektovány poznámky k učebnímu plánu (25,0 % velké školy, 24,3 % malé školy);
- nejsou stanovena kritéria a časové rozvržení k vlastnímu hodnocení školy (26,7 % velké školy, 30,5 % malé školy).

Jednotlivé ŠVP se značně liší kvalitou i rozsahem, obsahují množství podrobných a nadbytečných informací, které RVP ZV nevyžaduje. Často chybí nastavení kariérního systému pro pedagogické pracovníky a motivační podpora pro DVPP zaměřená na znalost RVP, tvorbu a práci se ŠVP, zvyšování ICT gramotnosti, znalostí ze speciální pedagogiky, managementu, nových psychologických poznatků, nových metod a postupů.<sup>2</sup>

Česká školní inspekce na základě těchto šetření a v souvislosti se zkvalitněním implementace kurikula do škol a se zefektivněním dílčích kroků tohoto procesu předkládá následující požadavky:

- vypracování Národního programu vzdělávání, který by obsahoval mj. vzdělávací cíle závazné pro hlediska hodnocení;
- změna stávajícího RVP a sjednocení terminologie RVP s platnými školskými předpisy, upřesnění nejednoznačných pojmů;
- zlepšení vazeb RVP mezi stupni vzdělání;
- vytvoření komplexního podpůrného systému umožňujícího další postup v rámci kurikulárních reforem pro potřeby základních škol (například učebnice a pomůcky jsou většinou pouze formálně uvedeny do souladu s RVP, ale jejich koncepce a obsah nejsou vždy v souladu s vývojem kurikula);
- snížení administrativní zátěže pro přípravu učebních dokumentů a usnadnění práce se ŠVP.<sup>3</sup>

## 1.1 Analýza dosahovaných výsledků učení ve vztahu k požadavkům RVP

### 1.1.1 Analýza výsledků maturitních zkoušek

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo 29. 4. 2014 v souladu s ustanovením § 78a odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ***katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platné od školního roku 2015/2016 ze zkušebních předmětů matematika, anglický jazyk, německý jazyk, ruský jazyk, francouzský jazyk a španělský jazyk.*** V souladu s těmito požadavky jsou koncipovány zkoušky a dílčí zkoušky společné části maturitní zkoušky konané od 1. 1. 2016. Katalog požadavků pro zkoušku z českého jazyka a literatury prošel aktualizací v roce 2016 a uvedené znění je platné pro zkoušku z českého

<sup>2</sup> ČŠI, Tematická zpráva: Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007–2011 [online]. Praha, září 2010 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP\\_2007\\_11/resources/\\_pdfs/\\_TZ\\_analyzaSVP\\_2007-2011\\_\\_.pdf8](http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP_2007_11/resources/_pdfs/_TZ_analyzaSVP_2007-2011__.pdf8)

<sup>3</sup> ČŠI, Tematická zpráva: Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007–2011 [online]. Praha, září 2010 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP\\_2007\\_11/resources/\\_pdfs/\\_TZ\\_analyzaSVP\\_2007-2011\\_\\_.pdf8](http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP_2007_11/resources/_pdfs/_TZ_analyzaSVP_2007-2011__.pdf8)



jazyka a literatury konanou po 1.1.2018. **Katalogy vymezují očekávané vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci společné části maturitní zkoušky a k jejichž získání směřuje výuka v předmětech**, z nichž se podle školského zákona koná maturitní zkouška v oborech středního vzdělávání ukončených maturitní zkouškou. Součástí jednotlivých katalogů jsou příklady testových úloh a pro tzv. komplexní zkoušky (český jazyk a literatura, cizí jazyky) i příklady zadání písemné práce a pracovního listu pro ústní zkoušku.

**Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury** je koncipována jako zkouška komplexní, **má tři části: didaktický test, písemnou práci a ústní zkoušku**. V didaktickém testu žák prokazuje osvojení základních jazykových a literárních znalostí a dovedností. V písemné práci jsou ověřovány dovednosti spojené s produkcí textu. Ústní zkouška ověřuje dovednosti směřující k základní analýze různých druhů textů. Očekávané vědomosti a dovednosti jsou konkretizovány jako požadavky k maturitní zkoušce, které jsou ověřovány prostřednictvím didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Katalog vymezuje požadavky k maturitní zkoušce tak, aby si je mohli osvojit žáci bez ohledu na typ navštěvované školy i rámcového vzdělávacího programu, z něhož vychází školní vzdělávací program a učební plán dané školy.

## **Požadavky na vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci maturitní zkoušky**

### **Část A – Očekávané vědomosti a dovednosti**

#### **1. Didaktický test**

Žák, který koná maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury v rámci společné části maturitní zkoušky, prokáže osvojení následujících vědomostí a dovedností:

1.1 ovládá pravidla českého pravopisu

1.2 provede slovotvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru: ● určí slovnědruhovou platnost slova; ● určí mluvnické kategorie u ohebných slovních druhů; ● nalezne v daném kontextu chybný (nekodifikovaný) tvar slova, případně ho opraví; ● vytvoří spisovný tvar slova; ● rozliší základní způsoby tvoření slov v češtině (odvozování, skládání, zkracování a jejich kombinace); ● určí ve slovním tvaru předponu, kořen, příponu, koncovku; ● určí základové slovo ke slovu odvozenému;

1.3 vystihne význam pojmenování: ● postihne význam pojmenování v daném kontextu i mimo něj; ● nalezne v daném kontextu nevhodně užitá slova, případně za ně vybere vhodnou náhradu; ● nalezne k pojmenování v daném kontextu synonyma a antonyma; ● rozezná obrazné a neobrazné pojmenování;

1.4 provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí: ● určí větné členy, provede analýzu souvětí; ● nalezne odchylky od pravidelné větné stavby, případně chybný větný celek opraví; ● nalezne syntaktické nedostatky, případně vybere nejvhodnější opravu (např. předložky, spojovací výrazy, slovosled);

1.5 prokáže porozumění celému textu i jeho částem: ● nalezne v textu požadované informace; ● vystihne hlavní myšlenku textu; ● identifikuje téma textu; ● rozliší informace podstatné a nepodstatné; ● charakterizuje text z hlediska subjektivity a objektivit; ● rozliší komunikační funkce v textu (např. otázka, žádost, rada); ● rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování; ● postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext; ● rozezná v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky; ● rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu, rozezná eventuelní dezinterpretaci textu; ● porovná informace z různých textů; ● dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů; ● dovede při práci s různými druhy textů využít s porozuměním základní lingvistické a literárněvědní pojmy; ● dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu;

1.6 rozezná základní charakter textu: ● určí účel textu a jeho funkce, případně rozezná funkci dominantní; ● posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků; ● posoudí vhodnost užití pojmenování v daném kontextu; ● rozezná útvary a funkční prostředky užití v textu (např. obecná čeština, dialekty, knižní, archaické a expresivní jazykové prostředky, argot, slang); ● přiřadí text k funkčnímu stylu (např. odborný, umělecký, publicistický), ke slohovému útvaru, určí slohový postup; ● nalezne jazykové prostředky typické pro konkrétní funkční styl a pojmenuje je, odliší v daném kontextu výrazy příznakové (netypické); ● orientuje se v komunikační situaci (oficiální, neoficiální); ● charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce); ● rozliší různé typy textu (např. předmluva, doslov, vlastní text).

## Část B – Základní specifikace maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury ve společné části maturitní zkoušky je koncipována jako zkouška komplexní. Skládá se z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Váhy dílčích zkoušek pro celkové hodnocení jsou v poměru 1 : 1 : 1.

### 1. Didaktický test

Předmětem této dílčí zkoušky jsou základní jazykové a literární znalosti a dovednosti. V didaktickém testu jsou zastoupeny otevřené úlohy se stručnou odpovědí a různé typy uzavřených úloh (s jednou správnou odpovědí): úlohy *multiple-choice* (s výběrem ze 4 alternativ); svazky dichotomických úloh (s dvoučlennou volbou); úlohy přiřazovací; úlohy uspořádací. Testové úlohy mají různou bodovou hodnotu.

V následujícím přehledu je uvedeno orientační procentuální zastoupení skupin požadavků k maturitní zkoušce v didaktickém testu:

	<i>Zastoupení v testu (v %)</i>
Pravidla českého pravopisu (1.1)	10–20
Slovo, věta, souvětí (1.2; 1.3; 1.4)	25–35
Porozumění textu (1.5)	20–30
Charakter textu a jeho výstavba (1.6; 1.7)	10–20
Literární historie a literární teorie (1.8; 1.9)	10–20

### 2. Písemná práce

V rámci písemné práce jsou ověřovány dovednosti spojené s produkcí textu. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání stanoví pro každé zkušební období několik různorodých zadání, v počtu stanoveném vyhláškou. Součástí zadání mohou být výchozí texty různého charakteru (např. písmenný text, graf, tabulka, mapa, obrázek, schéma včetně jejich kombinací). Žák si z nabídky vybírá jedno zadání. Stanovený rozsah písemné práce je uveden na testovém sešitu. V průběhu testování mohou žáci používat Pravidla českého pravopisu, žádné další pomůcky vyjma psacích potřeb není dovoleno používat. Písemná práce je hodnocena podle centrálně zpracované metodiky.

Pro potřeby naší studie jsme zvolili srovnání výsledků maturitní zkoušky v ročnících **2014/15** a **2015/16**. Zaměřili jsme se pouze na **didaktický test**, jehož výsledky se nám jeví jako statisticky nejlépe zpracovatelné a považujeme je za relevantní. Data, s nimiž jsme pracovali, jsme získali z oddělení pro analýzy trhu práce a vzdělávání NÚV.

Didaktický test v roce **2015** v prvním termínu zpracovalo celkem **65 193** z původně přihlášených 74 699 středoškoláků. Celková úspěšnost maturantů v didaktickém testu činila **88,2 %**, neúspěšných bylo **11,8 %** studentů. To znamená, že **57 500** studentů maturitu z českého jazyka **zvládlo**, **7693** studentů ji **nezvládlo**.

Předmětem našeho zájmu je analýza výsledků v těchto složkách předmětu český jazyk a literatura: jazykové vyučování, komunikační a slohová výchova. Opomíjíme tedy výsledky literární části testu, kterou ve své studii podrobně analyzuje Petr Koubek.<sup>4</sup> Didaktický test v roce 2015 obsahoval celkem 32 testových úloh. Většina úloh byla vázána na výchozí texty (25 testových úloh bylo vázáno na 6 různých výchozích textů), 7 úloh tuto vazbu nemělo. Z celkového počtu 32 úloh jsme do naší analýzy zařadili 27 úloh. 5 testových úloh bylo zaměřeno na literaturu, na některé úlohy bylo třeba nahlížet jako na úlohy kombinující literaturu, problematiku čtenářské gramotnosti a porozumění textu, resp. jeho výstavby. Proto tyto úlohy pro lepší přehlednost řadíme do jedné skupiny. Podle tematického rozdělení jednotlivých úloh lze vymezit následující skupiny a počty úloh a jejich číselné označení v testu.

Tematické zařazení úlohy	Počet	Číslo úlohy
Pravopis	5	1, 6, 12, 29, 32
Tvarosloví	2	23, 31
Slovotvorba a slovní zásoba	3	9, 13, 26
Skladba	2	21, 28
Sloh	2	14, 20
Čtenářská gramotnost, porozumění textu	13	3, 4, 5, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 27, 30

Rozdíly mezi jednotlivými úlohami spočívaly také v tom, že měly různé bodové ohodnocení, a to od 1 do 4 bodů. Z rozvržení tematických oblastí vyplývá, že největší pozornost autorů testu byla zaměřena **na text a porozumění textu, resp. čtenářskou gramotnost** (celkem 13 testových úloh).

**Pravopisná problematika** byla předmětem celkem 5 testových úloh.

Nejúspěšnější v úlohách zaměřených na pravopis byli studenti v testové **úloze č. 32**.

### **1 bod**

**32. Ve kterém z následujících úseků výchozího textu je pravopisná chyba?**

- A) by měl být jednobarevný
- B) může být i vínový nebo lahvově zelený
- C) bývá výhradně černý nebo tmavo modrý
- D) černobílá kombinace je sázkou na jistotu

<sup>4</sup> Koubek P. *Revize RVP. Literární výchova a literární komunikace*. Dostupné na [nuv.cz](http://nuv.cz).

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	92,6 %		7,4 %
Obory kategorie M	84,2 %		15,8 %
Obory kategorie L/LO	75,7 %		24,3 %
Obory kategorie P	90,0 %		10,0 %
<b>Celkem</b>	<b>85,6 %</b>		<b>14,4 %</b>

Celkem **85,6 %** studentů odpovědělo správně, **14,4 %** napsalo špatnou nebo žádnou odpověď. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli studenti gymnázií, nejnižší pak studenti oborů úplného středního odborného vzdělání s odborným výcvikem, ale i v jejich případě dosáhli poměrně vysokého procenta úspěšnosti, 75,7 %. V tomto případě šlo však o velmi snadnou úlohu, chyba v distraktoru C) *tmavo modrý* je v podobném jevu uvedena správně v distraktoru A) *jednobarevný*, což řešitelům značně usnadnilo odpověď.

Nejmenší úspěšnost v pravopisně zaměřených úlohách naopak maturanti zaznamenali v testové **úloze č. 1.**

### 1 bod

#### 1. Ve které z následujících vět je pravopisná chyba?

- A) Ze zahraniční stáže se vrátil nabytý zkušenostmi.
- B) Zadaný úkol z literárního semináře odevzdal zcela odbytý.
- C) Zpěvačku každý den zahrnoval květinami neodbytný ctitel.
- D) Ze svého rodinného domu chtěl udělat nedobytnou pevnost.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	54,1 %		45,9 %
Obory kategorie M	39,9 %		60,1 %
Obory kategorie L/LO	42,1 %		57,9 %
Obory kategorie P	40,0 %		60,0 %
<b>Celkem</b>	<b>44,8 %</b>		<b>55,2 %</b>

V této úloze určilo správnou odpověď pouze **44,8 %** studentů, **55,2 %** neodpovědělo správně. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli studenti gymnázií, nejnižší pak studenti oborů kategorie M (úplné střední odborné vzdělání s maturitou). Je zřejmé, že v tomto případě studenty, kteří neodpověděli správně, zmátlo spojení *nabyt (tedy získat) zkušenosti*, ovšem v tomto případě šlo o významově jiný případ, tedy A) Ze zahraniční stáže se vrátil *nabytý* zkušenostmi (*byl nabitý zkušenostmi, srov. nabitá puška*).

**Tvarosloví** byly v tomto didaktickém testu věnovány **2 úlohy, číslo 22 a číslo 31.**

### 1 bod

#### 22. Ve kterém z následujících úseků výchozího textu se vyskytuje chybně užitě přivlastňovací zájmeno? (Posuzované úseky jsou ve výchozím textu zvýrazněny.)

- A) ovlivňuje jeho vývoj
- B) ve chvíli jeho narození
- C) svým členům umožňuje
- D) podle svého hodnotového schématu

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	96,2 %		3,8 %
Obory kategorie M	85,0 %		15,0 %
Obory kategorie L/L0	67,8 %		24,8 %
Obory kategorie P	94,9 %		5,1 %
<b>Celkem</b>	<b>87,1 %</b>		<b>12,9 %</b>

Podstatně hůře dopadl druhý úkol zaměřený na tvarosloví.

**max. 3 body**

**31. Vypište z posledního odstavce výchozího textu všechna zájmena:**

*Pro všechny pány bývá nezbytnou součástí galavečerů smoking. Je to formální večerní oblek, kteřý bývá výhradně černý nebo tmavo modrý. K němu náleží pouze motýlek, dalším nepostradatelným doplňkem je vesta nebo hedvábný smokingový pás. Ten kromě klasické černé barvy může být i vínový nebo lahvově zelený.*

V textu bylo celkem 5 zájmen, která jsme podtrhli. Plný počet bodů získalo jen **24,9 %** maturantů, **33,3 %** obdrželo 2 body, **13,5 %** 1 bod a **28,4 %** studentů nezískalo žádný bod. Tento výsledek nesevřdčí o dobrém zvládnutí učiva o zájmenech; uvedené příklady nejsou nikterak obtížné, snad jen v případě zájmena *všechny* lze chápat, že žáci zájmeno mohli zaměnit s číslovkou.

**Slovtvorba a slovní zásoba** se vyskytla v zadání 3 testových úloh, přičemž jsme zaznamenali značné rozdíly mezi úspěšností v jednotlivých úlohách. Jako nejsnadnější se jeví **úloha č. 13**.

**max. 3 body**

**13. Přiřaďte ke každé z následujících vět (13.1–13.3) slovo (A–E), které je synonymem slova zvýrazněného ve větách:**

(Každé slovo z nabídky A–E můžete přiřadit pouze jednou.)

13.1 V nových kancelářích platí **striktní** zákaz kouření.

13.2 Nepodmíněný trest udělený za loupež byl **adekvátní**.

13.3 Nečestný podnikatel nemá šanci **eventuální** soudní spor vyhrát.

A) přísný

B) možný

C) skličující

D) přiměřený

E) nesmyslný

Úspěšnost řešení	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	96,5 %	3,1 %	0,4 %	0,1 %
Obory kategorie M	88,1 %	10,5 %	1,3 %	0,2 %
Obory kategorie L/L0	83,2 %	14,1 %	2,4 %	0,3 %
Obory kategorie P	90,0 %	0 %	10,0 %	0 %
<b>Celkem</b>	<b>90,0 %</b>	<b>8,7 %</b>	<b>1,1 %</b>	<b>0,2 %</b>

Správnou odpověď ve všech třech případech zapsalo **90,0 %** studentů, **8,7 %** z nich mělo správně 2 synonyma, **1,1 %** 1 synonymum a pouze **0,2 %** z nich odpovědělo špatně. Tuto testovou úlohu studenti vyřešili celkově velmi úspěšně, což svědčí jednak o tom, že se studenti dobře orientovali v nabídce synonym, jednak o tom, že význam zadaných lexikálních jednotek cizího původu jim byl ve většině případů známý. Úloha by byla mnohem obtížnější, pokud by žáci měli za úkol uvádět synonyma domácího původu a neměli by na výběr uvedené možnosti.

Významně horších výsledků dosáhli studenti v úloze č. 9, v níž měli najít v textu synonymum ke slovu skutečný.

## **2 body**

**9 Najděte ve výchozím textu synonymum slova skutečný a napište ho:**

(Hledané slovo může být i v jiném než základním tvaru.)

Část úryvku, zkráceno.

*„Ač ti lysá chochol v chůzi, jistě nejsi havran hrůzy,  
jenž se z podsvětího šera v bludné pouti namane –  
řekni mi své pravé jméno, plutonovský havrane!“ –  
Havran děl: „Už víckrát ne.“*

Celková úspěšnost dosáhla v tomto případě pouhých **54,4 %**. Zde se potvrdila skutečnost, že pokud žáci nemají na výběr z možností, dělá jim úkol větší potíže, ačkoliv v celém úryvku nebylo více výrazů, které by je mohly uvést v pochybnost. Studenti si neuvědomili, že výraz *pravé* je v tomto případě synonymní se slovem *skutečný*. Náročnost úlohy spočívala také v tom, že celá ukázka byla poměrně rozsáhlá (16 řádek) a navíc překlad působí v dnešní době archaicky. Zadání úlohy se nám ovšem jeví jako adekvátní, žáci zde museli prokázat dobrou orientaci v textu a také logický úsudek v případě hledání daného synonyma.

**Skladbě** byly v tomto testu věnovány pouze 2 úlohy.

## **2 body**

**28. Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá souvětí zvýrazněnému ve výchozím textu (A), či nikoli (N):**

*Nebyla dost stará, aby si uvědomovala tu nespravedlnost, aby chápala, že vinni jsou stvořitelé harámí, nikoli harámí, jejíž jediný hřích spočívá ve skutečnosti, že se narodila.*

28.1 Souvětí je souřadné.

28.2 První věta v souvětí je hlavní.

28.3 Souvětí se skládá ze šesti vět.

28.4 Poslední věta v souvětí je vedlejší věta přívlastková.

V případě této testové úlohy nacházíme rozpor v zadání a bodování: úloha je ohodnocena 2 body, v řešení jsou uvedeny 3 možnosti správných odpovědí, správné odpovědi obsahují tyto distraktory:

28.2 První věta v souvětí je hlavní.

28.3 Souvětí se skládá ze šesti vět.

28.4 Poslední věta v souvětí je vedlejší věta přívlastková.

Pokud byly za 3 správné možnosti uděleny „maximálně 2 body“, kolik bodů se přidělovalo za jednu, popřípadě dvě správné odpovědi? Logičtější by bylo, kdyby byly zadány pouze 2 správné možnosti.

Menší úspěšnost ze dvou syntakticky zaměřených úloh prokázali žáci v úloze č. 21.

### 1 bod

#### 21. Která z následujících možností odstraňuje nedostatek ve výstavbě věty?

(Posuzovaná věta se nachází ve třetím odstavci výchozího textu.): *Dítě se v rodině učí jednak respektovat názory a postoje druhých.*

- A) Dítě se v rodině učí jednak respektovat názory a postoje druhých lidí a sdílet jejich problémy.
- B) Dítě se v rodině učí jednak respektovat názory a postoje druhých lidí, jednak sdílet jejich problémy.
- C) Dítě se v rodině učí jednak respektovat názory a postoje druhých lidí nebo sdílet jejich problémy.
- D) Dítě se v rodině učí jednak respektovat názory a postoje druhých lidí, dokonce i sdílet jejich problémy.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	55,6 %		44,4 %
Obory kategorie M	22,0 %		78,0 %
Obory kategorie L/L0	15,8 %		84,2 %
Obory kategorie P	20,0 %		80,0 %
<b>Celkem</b>	<b>28,2 %</b>		<b>71,8 %</b>

V této testové úloze dosáhli studenti velmi nízké úspěšnosti – pouhých **28,2 %** z nich odpovědělo správně. Žáci měli zřejmě problém zorientovat se v nabízených čtyřech možnostech řešení, které jsou si zdánlivě hodně podobné. Správná odpověď uvedená v distraktoru B) obsahuje dvakrát výraz *jednak*, což je sice správně, ale žáky, kteří nejsou dostatečně stylisticky a syntakticky erudovaní, mohla právě tato skutečnost uvést v omyl.

Problematické **slohu** byly v tomto didaktickém testu věnovány **úlohy číslo 14 a 20**. Kromě tradičně zařazované úlohy týkající se určování typu funkčního stylu (č. 20) zde žáci řešili úlohu, v níž měli za úkol rozlišit typ promluvy.

### 1 bod

#### 14. Který z následujících typů promluvy se uplatňuje v úseku zvýrazněném ve výchozím textu?

*Takže takhle to je? Opět zrazen? A kolegou z kabinetu! Zatracený Basil Corbett! Když začnu myslet na Basila Corbetta, hned mi \*\*\*\*\* Iškariotský případá sympatičtější. Basile Corbette, udav se těmi třiceti stříbrnými!*

- A) přímá řeč
- B) nepřímá řeč
- C) polopřímá řeč
- D) neznačená přímá řeč



Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	34,2 %		65,8 %
Obory kategorie M	34,0 %		66,0 %
Obory kategorie L/L0	32,5 %		67,5 %
Obory kategorie P	40,0 %		60,0 %
<b>Celkem</b>	<b>33,8 %</b>		<b>66,2 %</b>

Celková průměrná úspěšnost činila v této úloze pouhých **33,8 %**. Je to jedna z mála úloh, v níž nebyli nejméně úspěšní studenti gymnázií. Více se dařilo studentům konzervatoří, kteří dosáhli **40 %** správných odpovědí. Problematika typů promluv je pro žáky tradičně obtížná, zpravidla není problém v rozlišení přímé řeči od pásma vypravěče, ale potíže nastávají při rozlišování nepřímé, polopřímé řeči, popř. nevlastní přímé řeči.

V didaktickém testu bylo zařazeno celkem 13 testových úloh zaměřených na **čtenářskou gramotnost, porozumění textu**. Největší obtíže maturantům způsobila **úloha č. 30**.

### 1 bod

**30. Které z následujících tvrzení je v souladu s informacemi obsaženými ve výchozím textu?**

- A) Na každé pozvánce na ples jsou uvedena závazná pravidla oblékání, která se týkají i volby doplňků.
- B) Na mimořádně slavnostní večery by si dámy měly obléknout dlouhé šaty sahající těsně nad kotníky, ramena jsou zahalena.
- C) Pokud jde muž na ples, musí mít vždy vestu, pouze v případě, že si bere smoking, může vestu vyměnit za smokingový pás.
- D) Muž se může rozhodnout, zda si k běžnému společenskému obleku vezme kravatu, či motýlka, v případě smokingu tuto možnost volby nemá.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	90,3 %		9,7 %
Obory kategorie M	73,8 %		26,2 %
Obory kategorie L/L0	63,3 %		36,7 %
Obory kategorie P	90,0 %		10,0 %
<b>Celkem</b>	<b>77,4 %</b>		<b>22,6 %</b>

Správně odpovědělo **77,4 %** studentů, nesprávně **22,6 %**. V této úloze dosáhli výborných výsledků studenti konzervatoří, kteří se téměř vyrovnali studentům gymnázií – ti byli nejlepší. Úloha činila větší obtíže studentům učňovských oborů, kde v případě oborů L/L0 dosáhli výrazné chybovosti – **36,7 %**.

Písemné maturitní zkoušky v roce **2016** v prvním termínu zpracovalo celkem **62 279** maturantů. V češtině u maturitní zkoušky neuspělo **5 245** studentů, celková neúspěšnost maturantů v didaktickém testu činí **8,4 %**.<sup>5</sup>

Didaktický test v roce 2016 obsahoval celkem 32 testových úloh. Většina úloh byla vázána na výchozí texty (25 testových úloh bylo vázáno na 5 různých výchozích textů), 7 úloh tuto vazbu

<sup>5</sup> Zdroj: [https://zpravy.idnes.cz/vysledky-pisemnych-maturit-d1p/domaci.aspx?c=A160519\\_091141\\_domaci\\_zt](https://zpravy.idnes.cz/vysledky-pisemnych-maturit-d1p/domaci.aspx?c=A160519_091141_domaci_zt)



nemělo. Z celkového počtu 32 úloh jsme do naší analýzy zařadili 25 úloh. 7 testových úloh bylo zaměřeno na literaturu, na některé úlohy lze nahlížet jako na úlohy kombinující literaturu, problematiku čtenářské gramotnosti a výstavbu textu, resp. porozumění textu. Proto tyto úlohy pro lepší přehlednost řadíme do jedné skupiny. Podle tematického rozdělení jednotlivých úloh lze vymezit následující skupiny a počty úloh a jejich číselné označení v testu.

Tematické zařazení úlohy	Počet	Číslo úlohy
Pravopis	6	1, 8, 11, 17, 24, 32
Tvarosloví	2	6, 22.1
Slovotvorba a slovní zásoba	4	7, 21, 22.3, 23
Skladba	3	5, 16, 22.2
Sloh	2	18.1, 18.2
Čtenářská gramotnost, porozumění textu	12	2, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 29, 30, 31

Celkem jsme tedy hodnotili 29 úloh, přičemž, jak jsme již uvedli, některé z nich se tematicky překrývají s problematikou literární historie, popř. literární vědy. Rozdíly mezi jednotlivými úlohami spočívaly také v tom, že měly různé bodové ohodnocení, a to od 1 do 4 bodů.

Z rozvržení tematických oblastí vyplývá, že největší pozornost autorů testu byla zaměřena **na text a porozumění textu, resp. čtenářskou gramotnost** (celkem 12 testových úloh). Tuto skutečnost hodnotíme kladně, protože právě čtenářská gramotnost, vyhledávání informací v textu a porozumění textu patří k těm kompetencím, na něž je v současném vzdělávacím systému kladen největší důraz.

**Pravopisná problematika** byla předmětem celkem 6 testových úloh.

V úlohách zaměřených na pravopis byli studenti nejméně úspěšní v testové úloze č. 24.

### **1 bod**

#### **24. Ve kterém z následujících souvětí je pravopisná chyba?**

- A) Zjistí-li řidič v průběhu jízdy, že jeho vozidlo nesplňuje výše zmíněné podmínky, má povinnost závadu na místě odstranit.
- B) Ani hrozba dopadu správného řízení (pokuta až do výše čtyřiceti tisíc korun) nedonutila lehkomyšlného řidiče, aby si sjednal zákonné pojištění.
- C) Kromě toho, že kruhové objezdy přispívají k bezpečnému a plynulému provozu na komunikacích, platí na nich také podstatně jednodušší pravidla silničního provozu.
- D) Úprava zákona o silničním provozu stanovuje, že za nesnížené viditelnosti je vyloučeno použití dálkových světel (s výjimkou dávání světelných výstražných znamení).

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	72,4 %		27,6 %
Obory kategorie M	62,4 %		37,6 %
Obory kategorie L/L0	58,2 %		41,8 %
Obory kategorie P	68,4 %		31,6 %
<b>Celkem</b>	<b>66,4 %</b>		<b>33,6 %</b>

Celkem **66,4 %** studentů odpovědělo správně, **33,6 %** napsalo špatnou nebo žádnou odpověď. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli studenti gymnázií, nejnižší pak studenti oborů úplného středního odborného vzdělání s odborným výcvikem.

Nejmenší úspěšnost naopak maturanti zaznamenali v testové úloze č. 1.

### 1 bod

#### 1. Ve které z následujících možností je pravopisná chyba?

- A) Ze ztepilého jasanu zbyl pouze vyviklaný pařez.
- B) Na dovolené jí vždy spílá, že sleduje plytké seriály.
- C) Na jeho nevyzpytatelné tváři se náhle objevil úlisný úsměv.
- D) Z výzkumů vyplívá, že i malé děti mají vyvinutý cit pro spravedlnost.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	46,3 %		53,7 %
Obory kategorie M	67,0 %		33,0 %
Obory kategorie L/L0	67,8 %		33,2 %
Obory kategorie P	67,5 %		32,5 %
<b>Celkem</b>	<b>39,3 %</b>		<b>60,7 %</b>

V této úloze zapsalo správnou odpověď jen **39,3 %** studentů, **60,7 %** neodpovědělo správně. Je to značně zarážející výsledek, protože se jednalo o chybu ve slově *vyplívá* v možnosti D. Jde o oblast lexikálního pravopisu, správnou podobu tohoto slova lze odvodit od výrazu *vyplývat*, srov. vyjmenované slovo *plynout*. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli studenti gymnázií, nejnižší pak studenti konzervatoří.

V dalších úlohách zaměřených na pravopis zaznamenali žáci **37,7 %**, **33,6 %**, resp. **33,3 %** chybných odpovědí.

**Úloha č. 8** byla jako jediná z úloh zaměřených na pravopis ohodnocena 4 možnými body a žáci tak mohli napsat 1–4 správné odpovědi.

### max. 4 body

#### 8. Najděte ve výchozím textu čtyři slova, která jsou zapsána s pravopisnou chybou, a napište je pravopisně správně:

(Hledaná slova se nacházejí ve druhém a třetím odstavci výchozího textu. Jméno režiséra je napsáno správně.)

Jednalo se o slova nebo spojení slov *V jedné z nejznámějších se pravý, kusích, nezapomělo, zkončil.*

V celkovém souhrnu studenti dosáhli této úspěšnosti: všechny 4 správné odpovědi určilo pouze **11,4 %** studentů, 3 správné odpovědi **10,2 %**, 2 správné odpovědi zapsalo **29,8 %**

a 1 správnou odpověď **12,8 %** studentů. Žádnou správnou odpověď nenapsalo **35,8 %** studentů, což je v případě této úlohy alarmující, zvláště když se jednalo v některých případech o velice jednoduché a transparentní chyby – srov. *kusích, nezapomělo, zkončil*.

Nejúspěšnější byli opět studenti gymnázií, kteří zaznamenali tyto výsledky: všechny 4 správné odpovědi určilo pouze **24,5 %** studentů, 3 správné odpovědi **14,7 %**, 2 správné odpovědi zapsalo **36,3 %** a 1 správnou odpověď **8,6 %** z nich. Co je zážející, **15,9 %** studentů nezaznamenalo ani jednu správnou odpověď.

Z uvedených statistických údajů lze jednoznačně usoudit, že maturantům dělá zvládání českého pravopisu značné obtíže. Přitom úlohy, které byly zvoleny do tohoto didaktického testu, nemůžeme považovat za nijak obtížné, spíše naopak. Příčiny těchto neutěšených výsledků v oblasti pravopisných kompetencí spatřujeme v několika skutečnostech:

1. Obtížnost problematiky českého pravopisu. Některé jevy, jako je psaní počátečních písmen, předpony s/z, psaní i/y v oblasti lexikálního pravopisu, ale i ve shodě přísudku s podmětem, činí žákům značné potíže.
2. Studenti nezvládli na požadované úrovni pravopisné učivo, když opouštěli základní školu.
3. Skutečnost, že je na střední škole problematice českého pravopisu věnována (oprávněně) menší časová dotace, než tomu je na základních školách. Pravopisná problematika vyžaduje pravidelné opakování (na střední škole je to možné například formou domácích úkolů), jinak je možné, že žáci v některých jevech, které dříve ovládali, začínají chybovat. Důležitým faktorem je také to, že na středních školách chybí požadované zařazování komplexních (všestranných) jazykových rozborů.
4. Studenti jsou málo sečtělí, míra sečtělosti souvisí také s mírou úspěšnosti v pravopisných úkolech.

**Tvarosloví** byly ve sledovaném didaktickém testu věnovány 2 úlohy, přičemž **úloha č. 6** byla zaměřena na slovnědruhovou problematiku.

### **1 bod**

**6. Ve které z následujících možností je slovo *díky* stejným slovním druhem jako ve výchozím textu?**

*V jedné z nejznámějších se pravý, že díky své chytrosti pomohl svému pánovi vyhrát sázku.*

(Posuzované slovo je ve výchozím textu podtrženo.)

- A) My ale o vaše díky vůbec nestojíme.
- B) Díky za tvou podporu ve volební kampani.
- C) Všichni bychom chtěli vzdát díky tvému zachránci.
- D) Díky vašemu daru nebude provoz nemocnice zastaven.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	96,2 %		3,8 %
Obory kategorie M	85,0 %		15,0 %
Obory kategorie L/L0	67,8 %		24,8 %
Obory kategorie P	94,9 %		5,1 %
<b>Celkem</b>	<b>12,9 %</b>		<b>87,1 %</b>

Tuto úlohu řešili maturanti s vysokou úspěšností, **87,1 %**, nesprávně odpovědělo **12,9 %**. Nejlepších výsledků opět dosáhli studenti gymnázií, v tomto případě se jim výrazně přiblížili maturanti z konzervatoří (**94,9 %** správných odpovědí).

Také v úloze **22.1** prokázali studenti poměrně vysokou úspěšnost, **73,5 %**, úkol nesplnilo správně **26,5 %**.

V souvislosti s tvaroslovným učivem se nabízí otázka, zda by do testu neměla být zařazena problematika morfematické výstavby, které bývá pro žáky obtížnější (určování kořene, předpon a přípon, popř. koncovek).

**Slovotvorba a slovní zásoba** byla předmětem 4 testových úloh, přičemž jsme zaznamenali značné rozdíly mezi úspěšností v jednotlivých úlohách. Jako nejsnadnější se jeví **úloha č. 7**.

### 1 bod

**7. Které z následujících slov nevzniklo složením přídavného a podstatného jména?**

- A) starověk
- B) životopis
- C) velkofilm
- D) krutovládce

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	96,4 %		3,6 %
Obory kategorie M	89,3 %		10,7 %
Obory kategorie L/L0	83,3 %		17,7 %
Obory kategorie P	95,7 %		4,3 %
<b>Celkem</b>	<b>90,7 %</b>		<b>9,3 %</b>

Správnou odpověď, tedy B, zapsalo **90,7 %** studentů, pouze **9,3 %** odpovědělo špatně.

Naopak úloha č. 21 byla z této oblasti nejobtížnější.

### 1 bod

**21. Které z následujících tvrzení není pravdivé?**

- A) Ve výchozím textu se vyskytují spisovná slova cizího původu, např. buržoazní.
- B) Ve výchozím textu se vyskytují spisovná česká slova, která jsou archaická, např. paruka.
- C) Ve výchozím textu se vyskytují nespisovné jazykové prostředky z vrstvy obecné češtiny, např. deme.
- D) Ve výchozím textu se vyskytují nespisovné jazykové prostředky, které vznikly přejímáním z cizích jazyků, např. píplů.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	82,4 %		17,6 %
Obory kategorie M	59,0 %		41,0 %
Obory kategorie L/L0	43,7 %		54,6 %
Obory kategorie P	64,1 %		35,9 %
<b>Celkem</b>	<b>64,4 %</b>		<b>33,6 %</b>

Správnou odpověď B určilo **64,4 %** studentů, nesprávně odpovědělo **33,6 %**. Tento úkol považujeme za vhodný a přiměřeně adekvátní požadované obtížnosti. Slovní zásoba je oblast úzce související se čtenářskou gramotností a v didaktických testech je třeba ji nadále akcentovat, zejména se zaměřením na slova cizího původu a slova tzv. kulturní, ale také na slova spisovná a nespisovná, popřípadě na nářeční výrazy. V této testové úloze se výrazně projevil rozdíl v úspěšnosti mezi maturanty z gymnázií (82,4 % správných odpovědí) a dalších typů školy, kteří dosáhli výrazně nižších výsledků (u oborů kategorie L jen 43,7 %.)

**Skladbě** byly v didaktickém testu v roce 2016 věnovány celkem 3 testové úlohy. Skladební problematika bývá pro studenty střední škol často obtížným tématem, protože se její výuce na střední škole nevěnuje tolik času jako na základní škole. Jaké byly tedy výsledky v této oblasti?

Nejméně chybných odpovědí jsme zaznamenali u **úlohy č. 16**, v níž měli žáci určit, kde se vyskytuje syntaktická chyba. V této úloze zaznamenali studenti průměrnou úspěšnost **77,4 %**. Výrazně horší úspěšnosti studenti dosáhli v případě **úlohy č. 5**, která byla rovněž vázána na výchozí text.

*Pro mnoho literárních vědců zůstává otázka, zda tento legendární Řek skutečně žil, stále otevřená. Nikdo však zatím jeho existenci nevyvrátil, a tak se s jeho jménem stále setkáváme, a to zdaleka nejen v učebnicích.*

#### **1 bod**

**5. Které z následujících tvrzení o posledním odstavci výchozího textu je pravdivé?**

- A) První souvětí v tomto odstavci je souřadné.
- B) Druhé souvětí v tomto odstavci je podřadné.
- C) Druhé souvětí v tomto odstavci se skládá ze tří vět.
- D) První souvětí v tomto odstavci se skládá ze dvou vět.

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	89, 8%		10,2 %
Obory kategorie M	44,5 %		55,5 %
Obory kategorie L/L0	34,5 %		65,5 %
Obory kategorie P	53,8 %		46,2 %
<b>Celkem</b>	<b>51,3 %</b>		<b>48,7 %</b>

Správně odpovědělo pouze **51,3 %** studentů, **48,7 %** odpovědělo chybně. Pravděpodobně je zaskočila skutečnost, že v první větě v daném odstavci je věta vložená, a v důsledku toho zřejmě špatně spočítali slovesa, a tedy špatně určili počet vět. Dalším faktorem, který se podílel na chybovosti v této úloze, je to, že druhé souvětí je interpunkčně segmentováno na 3 úseky, které ovšem neodpovídají počtu vět v souvětí. Také tento úkol považujeme za adekvátně zvolený a zařazený, protože opět zasazuje syntaktickou problematiku do konkrétní textové situace a vyžaduje žákovou správnou orientaci v textu a logický úsudek. Zvláště zarážející je výsledek studentů oborů kategorie L/L0, kteří dosáhli průměrné úspěšnosti pouhých **34,5 %** a za studenty gymnázií zaostali o více než 55 procentních bodů.

Úlohu č. 22.2 jsme vyhodnotili co do dosažené úspěšnosti jako **nejhorší v celém didaktickém testu**.

**1 bod**

**22.2 Vypište z posledního odstavce výchozího textu přísudek jmenný se sponou:**

*Vypadal dost vypuganě, když nás čtyři maníky zlukoval, jak ho tak tiše obestupujeme, ale řekl: „Ano? O co jde?“ Promluvil strašně nahlas učitelským vojsem, jako by nám chtěl ukázat, že není vypuganej.*

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	22,6 %		77,4 %
Obory kategorie M	6,2 %		93,8 %
Obory kategorie L/L0	3,0 %		97,0 %
Obory kategorie P	7,7 %		92,3 %
<b>Celkem</b>	<b>11,2%</b>		<b>88,8 %</b>

Správnou odpověď *není vypuganej* zapsalo pouhých **11,2 %** studentů, nesprávně odpovědělo **88,8 %**. Domníváme se, že žáci, kteří odpověděli špatně nebo nenapsali žádnou odpověď, měli problém se slovesem *není*, které nepovažovali za sponové sloveso.

Problematice **slohu** byly v tomto didaktickém testu věnovány **úlohy číslo 18.1 a 18.2**.

**max. 2 body**

**18.1 Napište jednoslovný termín označující slohový postup, který se uplatňuje v tučně zvýrazněné pasáži výchozího textu:**

*Byl to sešlej týpek učitelskýho ouldana, s brejlema a lipsama otevřenejma ve studeným nočním vzduchu. V podpaží měl knihy a zsranej deštník.*

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	69,5 %		30,5 %
Obory kategorie M	56,7 %		43,3 %
Obory kategorie L/L0	50,7 %		49,3 %
Obory kategorie P	63,2 %		36,8 %
<b>Celkem</b>	<b>60,1 %</b>		<b>39,9 %</b>

**18.2 Napište jednoslovný termín označující funkční styl, jehož znaky prokazatelně vykazuje výchozí text:**

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	38,4 %		61,6 %
Obory kategorie M	19,7 %		80,3 %
Obory kategorie L/L0	14,4 %		85,6 %
Obory kategorie P	23,9 %		76,1 %
<b>Celkem</b>	<b>25,1 %</b>		<b>74,9 %</b>

Zatímco u prvního slohově zaměřeného úkolu (18.1) dosáhli studenti průměrné úspěšnosti **60,1 %**, u druhé úlohy (18.2) to bylo podstatně horší. Žáci měli s určením funkčního stylu velké potíže a dosáhli průměrného výsledku **25,1 %**, přičemž studenti oborů L/L0 dosáhli pouhých **14,4 %**. Přitom bylo zřejmé, že se jedná o ukázkou z literárního díla, což bylo v zadání také uvedeno. Správná odpověď, tedy *umělecký styl*, ovšem dělala maturantům vážné problémy. Je to překvapivé zvláště proto, že je na střední škole slohové problematice včetně učiva o slohových postupech a útvarech věnována velká pozornost i časová dotace.

Pokud budeme hodnotit úspěšnost žáků v jednotlivých úlohách v tematické oblasti **čtenářská gramotnost, porozumění textu**, dojdeme k následujícím zjištěním: Úlohou s nejvyšším dosaženým procentem úspěšnosti byla **úloha č. 2**.

### 1 bod

#### 2. Které z následujících tvrzení je pravdivé?

(Posuzovaná slova jsou ve výchozím textu tučně zvýrazněna.)

- A) Slovo pramen je ve výchozím textu použito ve významu zdroj informací.
- B) Slovo otec je ve výchozím textu použito ve významu titul dáváný duchovním.
- C) Slovo pád je ve výchozím textu použito ve významu pohyb předmětu směrem k zemskému povrchu způsobený gravitací.
- D) Slovo krok je ve výchozím textu použito ve významu převedení nohy z místa posledního dostupnutí na zem na nové místo.

Úspěšnost řešení	1 bod	0 bodů
Obory kategorie K	99,1 %	0,9 %
Obory kategorie M	96,8 %	3,2 %
Obory kategorie L/L0	93,7 %	6,3 %
Obory kategorie P	85,5 %	14,5 %
<b>Celkem</b>	<b>97,0 %</b>	<b>3,0 %</b>

Správně odpovědělo **97,0 %** studentů, nesprávně **3,0 %**. Tato úloha se jeví jako velmi snadná, studenti právě v této úloze dosáhli nejvyšší úspěšnosti ze všech 32 položek v celém didaktickém testu.

### VÝCHOZÍ TEXT K ÚLOHÁM 18–22

*Já, teda Alex, a moji frendíci, to jako Pítrs, Jiřík a Tupoun, kterej je opravdu tupej, sme seděli v mlíčňáku Korova a decidovali sme, co budem ten večer dělat. Jedna z těch tří ptic stojících u pultu, ta se zelenou parukou, pořád vystrkovala břicho do rytmu toho, čemu říkaly hudba. Cítil sem, jak z vypitýho starýho mlíka vyskakujou nože a jak se mi najednou chce rozdat si někde trochu přesilovky. Tak sem zařval jako pucák: „Deme deme deme!“ A pak sem praštil toho neznámýho hhumaníka, co seděl vedle mě, a pěkně sem mu ji usadil na ajko nebo možná na ucho, ale on to vůbec necítil a dál si mumlal:  
„Telefonní relátka a když farkulele se dostane do šubyduba.“ Pocítí to dost dobře, až se z tý svý země vrátí. „Kam deme?“ ptal se Jiřík.*

*(zkrácený úryvek, A. Burgess, Mechanický pomeranč)*



Nejmenšího procenta správných odpovědí dosáhli studenti v **úloze č. 20**. Působí to možná překvapivě, protože studenti měli na základě výchozího textu jednoduše spočítat, kolik osob se celkem nacházelo v baru.

### 1 bod

**20. Kolik postav bylo podle výchozího textu prokazatelně v baru?**

A) pět B) šest C) sedm D) osm

Úspěšnost řešení	1 bod		0 bodů
Obory kategorie K	76,3%		23,7 %
Obory kategorie M	58,6 %		41,4 %
Obory kategorie L/L0	58,5 %		41,5 %
Obory kategorie P	68,4%		31,6 %
<b>Celkem</b>	<b>62,9 %</b>		<b>37,1 %</b>

Chybující studenti nezapočítali muže, kterého Alex fyzicky napadl, popřípadě 3 mladé dívky (viz v textu *Jedna z těch tří ptic...*).

Celková úspěšnost v této úloze činila **62,9 %**, **37,1 %** studentů odpovědělo nesprávně. Tato úloha tedy byla z hlediska studentů nejméně úspěšná z tematické skupiny, jíž byla v testu věnována největší pozornost. Procento chybných odpovědí u dalších testových úloh v této tematické oblasti již v žádné testové úloze nepřesáhlo 18 %, což byl případ úlohy č. 14. V ostatních úlohách činila chybovost vždy méně než 10 %.

Z uvedených statistických údajů vyvozujeme, že úspěšnost žáků byla v této oblasti poměrně vysoká a že některé z otázek mohly být obtížnější. Vycházíme-li ze skutečnosti, že úspěšnost žáků z ČR v mezinárodních šetřeních PISA vykazuje podstatně nižší procentuální hodnoty (v rámci posledního šetření z roku 2012 dosáhli čeští žáci v průměru 493 bodů, což je o 3 body méně, než činí průměr zemí OECD)<sup>6</sup>, svědčí to o tom, že v těchto mezinárodních testech mají jednotlivé úlohy vyšší obtížnost a naši žáci jsou v jejich řešení méně úspěšní než při řešení testových úloh z této tematické oblasti v rámci didaktického testu písemné maturitní zkoušky.

Srovnáme-li výsledky studentů v didaktických maturitních textech v letech **2015 a 2016** s předcházejícím školním ročníkem, prvním údajem, který svědčí o zhoršení kvality maturantů, je údaj z roku 2015, kdy z češtiny propadlo **11,8 %** prvomaturantů, zatímco v roce 2014 to bylo **6,8 %**, jde tedy o **rozdíl plných 5 procentních bodů**. Tento výsledek ovšem zahrnuje celou maturitní zkoušku, tedy nejen didaktický test.<sup>7</sup> Jisté zlepšení naznačuje rok 2016, kdy propadlo **8,4 %** studentů. Kolísavé výsledky vidíme, srovnáme-li vývoj propadovosti u maturitních zkoušek v letech **2011–2016**.

<sup>6</sup> [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2012\\_hlavni\\_zjisten%C3%AD\\_matgr.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2012_hlavni_zjisten%C3%AD_matgr.pdf)

<sup>7</sup> <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/statni-cast-maturit-nezvladla-skoro-ctvrtina-stredoskolaku/r~862248803ce811e5b440002590604f2e/?redirected=1530184835>



### Vývoj neúspěšnosti u zkoušek státní části maturit (řádný termín):

Předmět	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Český jazyk	9,7 %	10,3 %	6,4 %	6,8 %	11,8 %	8,4 %

Zvláště markantní je tedy rozdíl mezi lety 2014 a 2015, kdy došlo ke zhoršení o celých **5 %**. Mezi lety 2013 a 2014 došlo naopak ke zlepšení o **3,9 %**.

**Významné zhoršení** lze vysledovat u **výsledků studentů středních odborných škol**. Tento faktor se projevil zvláště výrazně po zavedení jednotných maturit v roce 2013. Proti tomuto opatření, jehož cílem bylo nastavení stejných podmínek pro všechny maturanty, se již od prvního ročníku ozývaly kritické hlasy. Pro ilustraci uvádíme údaje z roku 2016, které zveřejnilo Informační centrum o vzdělávání EDUin.

*„Maturita se stává nástrojem znevýhodňujícím žáky negymnaziálních oborů. Meziroční průměrná změna okolo jednoho či dvou procentních bodů se může zdát nevýznamná u celé skupiny maturujících, něco jiného je ale patrné, pokud se podíváme na výsledky žáků odborných škol. Významně roste počet propadlých negymnazistů právě v testu z ČJL (od loňska o cca 900 žáků), přestože na těchto školách opět došlo k významnému poklesu celkového počtu maturujících (o cca 2 900 žáků). Možnost, že by k této změně došlo pouhým zhoršením znalostí a dovedností maturantů, je vyloučená. Pokud by test z ČJL byl stále stejně náročný, průměrné výsledky za tak velkou skupinu (jde přibližně o 2/3 maturující populace) by se takto vyvíjet nemohly.*

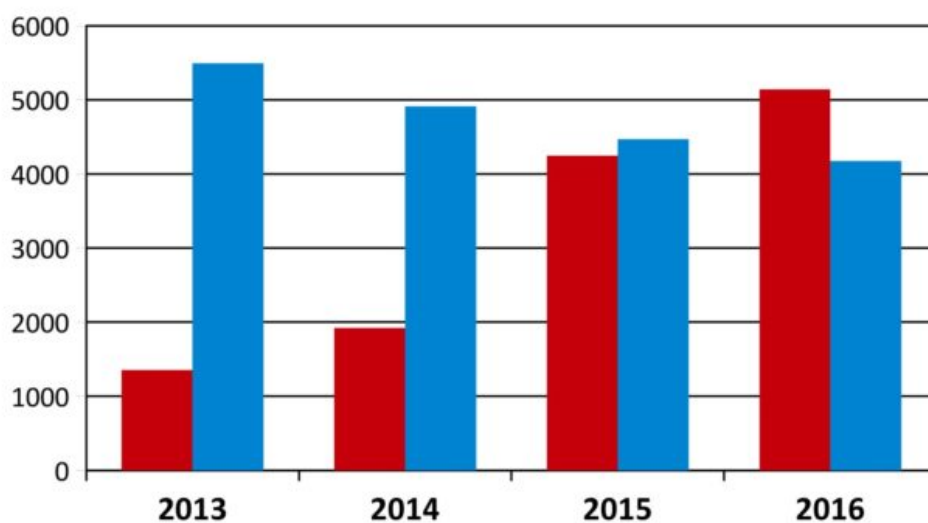
Vývoj propadovosti žáků SOŠ:

**2,5 % (2013), 3,9 % (2014), 9,5 % (2015) a 12,3 % (2016). To je o cca 10 % během tří let!<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup> <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-graf-ukazuje-ze-rychle-pribyva-propadajicich-kvuli-testu-z-cestiny/>

## Maturitní test Český jazyk a literatura na SOŠ



- Diagram přehledně znázorňuje, že **neustále prudce roste** počet neúspěšných maturantů na středních odborných školách (**červené sloupce**).
- Nárůst počtu neúspěšných žáků je o to dramatičtější, že **současně prudce klesá** počet všech maturantů na středních odborných školách (**modré sloupce**).

*Jen z technických důvodů (aby graf nebyl zbytečně vysoký) jsou namísto počtů všech maturantů zobrazeny hodnoty 10krát menší. Modré sloupce by tedy ve skutečnosti měly být 10krát vyšší. Například pokles 2013 → 2014 počtu všech maturantů, který se jeví jako úbytek cca 600 žáků, představoval ve skutečnosti 5 840 žáků.*

- počet žáků SOŠ, kteří v testu ČJL propadli
- jedna desetina počtu žáků SOŠ, kteří test ČJL psali

Kvůli srovnatelnosti zahrnují data pouze žáky, kteří test psali poprvé (v řádném termínu).

V letech 2013–2015 jde o úhrny za jarní i podzimní kolo.

**Zdroj dat:** [www.cermat.cz](http://www.cermat.cz) a podklady Cermatu pro tiskovou konferenci na MŠMT dne 19. 5. 2016

### 1.1.2 Analýza výsledků přijímacích zkoušek do maturitních oborů SŠ

**Didaktický test z českého jazyka pro 5., 7. a 9. ročník**, který je součástí přijímacího řízení žáků hlásících se na osmiletá, šestiletá a čtyřletá gymnázia a na další střední školy, obsahově vychází z charakteristiky vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** vymezeného v **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**. Nezbytným předpokladem pro zvládnutí testu je osvojení znalostí a dovedností definovaných ve **Standardech pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura**. Obsah didaktického testu respektuje také **Doporučené učební osnovy ČJL pro základní školu**.<sup>9</sup>

V roce 2015 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vyhlášeno „**Pokusné ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím povinné přijímací zkoušky ve školním roce 2015/2016**“. Tento projekt navazuje na pokusné ověřování organizace přijímacího řízení s využitím centrálně zadávaných jednotných testů, jež proběhlo na jaře 2015. Pilotní ověřování přijímacích zkoušek se konalo v roce 2015/2016 a přihlásit se do něj mohly střední školy z celé ČR (osmiletá gymnázia, šestiletá gymnázia, čtyřleté studijní obory).

#### **Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou – Český jazyk a literatura**

Přijímání ke vzdělávání ve střední škole upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 353/2016 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ve středních školách.

#### **Požadavky na vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci jednotné přijímací zkoušky**

Požadavky na uchazeče, který bude skládat jednotnou zkoušku z českého jazyka a literatury v rámci přijímacího řízení do prvního ročníku osmiletého gymnázia, jsou formulovány v souvislosti s RVP ZV a zahrnují požadavky na vědomosti a dovednosti uchazeče v těchto oblastech: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, literární výchova.

Písemné testy budou vycházet z platných pedagogických dokumentů, tj. z příslušných vzdělávacích oblastí RVP ZV, kterými je určen obsah vzdělávání žáků, a to v souladu s níže deklarovanými zásadami:

- 1) Testy pro uchazeče z 9. ročníku základní školy (čtyřleté obory vzdělání na středních školách) vycházejí z rozsahu celého RVP ZV.
- 2) Testy pro uchazeče z 5. ročníku základní školy (osmiletá gymnázia) vycházejí z rozsahu učiva RVP ZV na 1. stupni základní školy.
- 3) Testy pro uchazeče ze 7. ročníku základní školy (šestiletá gymnázia) jsou formulovány v souvislosti s RVP ZV a obsah didaktických testů nepřekročí rámec **Doporučených učebních osnov** předmětu ČJL pro základní školu.

---

<sup>9</sup> <http://www.gymbos.cz/dokumenty/prijimacky/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>

[www.ceremat.cz/download.php?id\\_document=1404035385&at=1](http://www.ceremat.cz/download.php?id_document=1404035385&at=1)

<http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vzdelavani-ve-strednich-skolach>

Písenné testy jednotné zkoušky proběhly v prvním kole přijímacího řízení ve dvou termínech, a to samostatně pro čtyřleté obory vzdělání plus nástavbová studia a samostatně pro víceletá gymnázia. Součástí prvního kola byly jednotné testy v náhradním termínu.

#### **Uchazeč prokáže osvojení následujících vědomostí a dovedností:**

- 1) pravidla českého pravopisu
- 2) slovní zásoba, tvoření slov
- 3) skladba
- 4) tvarosloví
- 5) porozumění textu
- 6) slohová výchova
- 7) literární výchova

Výběrově uvádíme citaci z materiálu **CERMAT** zaměřenou **na slovní zásobu, tvoření slov**. Ve třech případech jsme zaznamenali **nesprávné zařazení učiva** do této oblasti.

- postihne význam pojmenování v daném kontextu;
- postihne význam známých přísloví, rčení, pořekadel, pranostik, doplní jejich chybějící část;
- porovná významy pojmenování, rozliší slova významově nadřazená, podřazená, souřadná;
- rozliší slova jednoznačná a mnohoznačná;
- přiřadí k vybraným pojmenováním synonyma (slova souznačná) a antonyma (slova opačného významu);
- rozezná slova citově zbarvená a zdvořilá;
- rozliší spisovné a nespisovné tvary slov, nahradí slovo nespisovné slovem spisovným;

**Problematika tvarů, ať už spisovných, či nespisovných, spadá do oblasti tvarosloví.**

- rozezná slova příbuzná;
- rozliší slovo, slabiku, hlásku (samohlásku, souhlásku, dvojhlásku);

**Učivo o slabice, samohláске a souhláске patří do zvukové stránky jazyka (do fonetiky), ne do slovní zásoby či slovo tvorby.**

- orientuje se ve stavbě jednoduchých slov (kořen, část předponová a příponová, koncovka);
- Problematika stavby slova nepatří do slovo tvorby, ale do tvarosloví. Tento omyl lze najít také v některých učebnicích.**

#### **Analýza výsledků přijímací zkoušky z českého jazyka v roce 2015**

##### **SOUHRNNÁ ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA<sup>10</sup>**

**Pilotní ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů**

Zkoušku z českého jazyka konalo celkem **10 499 uchazečů** o studium **na osmiletém gymnáziu, 2 201 uchazečů** o studium **na šestiletém gymnáziu a 39 691 uchazečů** o studium **na čtyřletých oborech vzdělávání**. Pro každou ze tří skupin uchazečů, kteří měli možnost konat přijímací zkoušky, byly vytvořeny didaktické testy přiměřené obtížnosti. Testy pro první dvě uvedené skupiny žáků, kteří se hlásí na víceletá gymnázia, obsahovaly větší množství náročnějších úloh než testy pro třetí uvedenou skupinu žáků, kteří se rozptýlí do různých čtyřletých studijních oborů zakončených maturitní zkouškou. Průměrný skóre v testech potvrzuje, že ve skupinách

<sup>10</sup> file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/POPR2015\_analyza%20vysledku-FIN.PDF

uchazečů o víceletá gymnázia je větší podíl žáků s lepšími studijními výsledky. **Test pro třetí uvedenou skupinu byl méně obtížný, což potvrzují i výsledky v testu z českého jazyka.**

PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ – ČESKÝ JAZYK	PRŮMĚRNÝ SKÓR
Uchazeči o 8letá gymnázia	54,6 %
Uchazeči o 6letá gymnázia	54,9 %
Uchazeči o 4leté obory	58,8 %

#### **Uchazeči o osmiletá gymnázia**

Z rozložení výsledků žáků je zřejmé, že testy jsou velmi dobrým nástrojem pro hodnocení výstupu ze vzdělávání. **Test z českého jazyka obsahuje větší podíl uzavřených úloh, a proto má zákonitě vyšší náhodné skóre** (tj. pravděpodobný průměrný počet bodů získaný díky náhodnému výběru správných odpovědí).

#### **Uchazeči o šestiletá gymnázia**

Zkoušku z českého jazyka konalo celkem **2 201 uchazečů**, v tomto případě činil průměrný skóre 54,9 %. Stejného průměrného skóre dosáhli jak žáci, kteří se v počtu 2 181 dostavili ke zkoušce v řádném termínu, tak žáci, kteří zkoušku konali v náhradním termínu. Opět nelze předpokládat, že by soubor 20 žáků, kteří konají zkoušku v náhradním termínu, statisticky odpovídal reprezentativnímu vzorku žáků konajících zkoušku v řádném termínu.

**Test z českého jazyka obsahuje větší podíl uzavřených úloh, a proto má zákonitě vyšší náhodný skóre.**

#### **Uchazeči o čtyřleté obory celkem**

Zkoušku z českého jazyka konalo celkem **39 691 uchazečů** o studium ve čtyřletých oborech vzdělávání, v tomto případě činí průměrný skóre **58,8 %**, přičemž průměrný skóre žáků, kteří zkoušku konali v řádném termínu, byl o desetinu procentního bodu lepší (tedy 58,9 %). Zkoušku v náhradním termínu skládalo 97 uchazečů s průměrným skóre 49,6 %. Nelze předpokládat, že méně početný soubor uchazečů, kteří konají zkoušku v náhradním termínu, může svým složením odpovídat reprezentativnímu vzorku uchazečů konajících zkoušku v řádném termínu. Nejlépe ze všech uchazečů na tyto tři typy škol zvládli test z českého jazyka **uchazeči o studium na čtyřletých gymnáziích**, kteří dosáhli průměrného výsledku **70,3 %**, což činilo **o 11,5 % více než celkový průměr**. Žáci, kteří se hlásili na **SOŠ**, se ocitli **o 2,4 % pod celkovým průměrem**, uchazeči o studium na **SOU** dosáhli v porovnání s celkovým průměrem **o 9,8 % horšího výsledku**.

Z rozložení výsledků uchazečů je zřejmé, že oba testy jsou velmi dobrým nástrojem pro hodnocení výstupu ze vzdělávání. Test z českého jazyka obsahuje větší podíl uzavřených úloh, a proto má zákonitě vyšší náhodné skóre, tzn. vyšší pravděpodobnost náhodného výběru správné odpovědi. S ohledem na tuto skutečnost byly doporučené minimální hranice úspěšnosti v obou testech rozdílné: ČJ – 20 bodů, M – 10 bodů. Pokud by byly doporučené mezní hranice úspěšnosti akceptovány, v testu z českého jazyka by neuspělo 11,4 %, z matematiky 14,8 % uchazečů (v alespoň jednom předmětu zhruba 20,8 %).

## Uchazeči o čtyřleté obory (podle oborových skupin)

### Český jazyk – průměrný % skór uchazečů o čtyřleté obory PO PZ 2015

TYP ŠKOLY	PRŮMĚR	VÝSLEDEK
Gymnázium čtyřleté	58,8 %	70,3 %
SOŠ	58,8 %	56,4 %
SOU	58,8 %	49,0 %

Je zřejmé, že vzorek uchazečů, kteří se hlásí na čtyřletá gymnázia, bude kvalitativně odlišný od vzorku uchazečů o studium na SOŠ nebo SOU. Rozdíly mezi výsledky uchazečů do jednotlivých oborů jsou viditelné na první pohled, lze tedy konstatovat, že testy dokázaly tyto uchazeče dobře rozlišit. Z výsledků je patrné, že ne všichni zájemci o čtyřletá gymnázia zvládnou požadavky kladené na tento typ studia. Obdobně také mnozí zájemci o SOŠ, na něž se dosud většinou přijímají uchazeči bez přijímacích zkoušek, by lépe zvládali spíše studium na SOU. Do učebních oborů s maturitou se hlásí v průměru nejslabší žáci, avšak nezanedbatelná skupina z nich předčí svými výsledky jak zájemce o SOŠ, tak i mnohé zájemce o studium na gymnáziu. **Přijímání uchazečů bez přijímacích zkoušek se tedy jeví jako neefektivní.**

### Podíl neúspěšných uchazečů: český jazyk, uchazeči o čtyřleté obory (podle oborových skupin)

TYP ŠKOLY	NEÚSPĚŠNOST V %
Gymnázium čtyřleté	1,1 %
SOŠ	12,6 %
SOU	23,4 %

Pokud by byly akceptovány doporučené hranice úspěšnosti (ČJ 20 bodů), a to u všech oborů zakončených maturitní zkouškou, část zúčastněných žáků by v testech neuspěla. Mezi **zájemci o gymnázia by** v testu z českého jazyka **neuspělo 1,1 % uchazečů**. Mezi **zájemci o střední odborné školy by** v testu z českého jazyka **neuspělo 12,6 % uchazečů** a celkově 23,4 % uchazečů<sup>11</sup>. Mezi **zájemci o učňovské obory s maturitou by** v testu z českého jazyka **neuspělo 23,4 % uchazečů** a celkově 39,2 % uchazečů. Ze všech zájemců o čtyřleté obory zakončené maturitou by v testu z českého jazyka neuspělo 11,4 % uchazečů a alespoň v jednom z obou předmětů celkem 20,7 % uchazečů. Poznatky z výsledků maturitní zkoušky dlouhodobě potvrzují, že v případě přijetí těchto uchazečů na obory zakončené maturitní zkouškou mají jejich budoucí učitelé těžký úkol – dosáhnout toho, aby si doplnili učivo, které zanedbali na základní škole, a pokusit se o to, aby i s tímto počátečním hendikepem zvládli navazující středoškolské učivo a na konci čtyřletého studia složili maturitní zkoušku.

<sup>11</sup> Údaj celkově zahrnuje i výsledky testu z matematiky, jehož dílčí výsledky jsme do naší studie nezahrnovali.

### 1.1.3 Analýza výsledků testování žáků realizovaných ČŠI

Česká školní inspekce realizuje několik typů zjišťování výsledků. Jsou to komplexní výběrová zjišťování, která probíhají jednou za 4 roky, dále výběrová zjišťování, mezinárodní šetření a samozřejmě také zjišťování výsledků maturitních zkoušek a jednotných přijímacích zkoušek. Výběrové zjišťování z roku 2017 navázalo na zjišťování realizované v podobném rozsahu škol v roce 2013 ve vyučovacích předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk, tentokrát ale bylo zaměřeno na širší spektrum vzdělávacích oblastí, aby výpověď o výsledcích dosahovaných ve vzdělávacím systému byla komplexnější a zpětná vazba jednotlivým školám obsáhlejší.

Česká školní inspekce uveřejnila rozsáhlou zprávu<sup>12</sup> o výsledcích testování žáků 5. a 9. ročníku, které bylo zaměřeno na ověření výsledků vzdělávání.

#### **Testování ČŠI v 5. a 9. ročnících po předmětech (vzdělávacích oborech / jejich částech):**

Testování se uskutečnilo na konci školního roku 2016/2017 a probíhalo transparentně pro školy a mělo *low stakes* charakter (nemělo žádné důsledky pro testované žáky). Zaměříme se na výsledky testů z českého jazyka.

#### **Český jazyk – 5. ročník**

Žáci 5. ročníku měli za úkol odpovídat na 30 testových položek. Ve všech případech měli na výběr jednu správnou odpověď ze čtyř nabízených možností. Celkově tedy bylo hodnoceno 30 testových položek s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 24 testových položek).

Test byl zaměřen na ověření jazykových znalostí a dovedností a schopnosti porozumět textu. ČŠI použila v tomto testu pro 5. ročník jednu stejnou úlohu (č. 446969), která byla využita při testování čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků.

Testování se uskutečnilo na vzorku **17 108 žáků** (1 333 z nich se SVP) na 1 031 základních školách a gymnáziích. Testování probíhalo 9.–26. 5. 2017 a školy si určovaly termín samy. Školy byly o akci informovány už před počátkem školního roku, aby si mohly testování zařadit do svých plánů. Testování probíhalo v květnu pro případ, že by některé školy nezvládly dané učivo se žáky probrat.

Průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty **60,7 %** správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků spadal do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně vysoký počet žáků dosáhl úspěšnosti nižší než 40 %, na druhé straně je zastoupena také skupina žáků s velmi vysokou úspěšností v testu.

Jednotlivé testové úlohy z českého jazyka pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí: **pravopis a mluvnice** (celkem 14 testových položek), **slovní zásoba a slovtvorba** (2 testové položky), **větná skladba** (4 testové položky), **porozumění textu** (10 testových položek). Následující tabulka ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky čtyř definovaných tematických částí testu.

---

<sup>12</sup> <https://portal.csicr.cz/Clanek/3160>

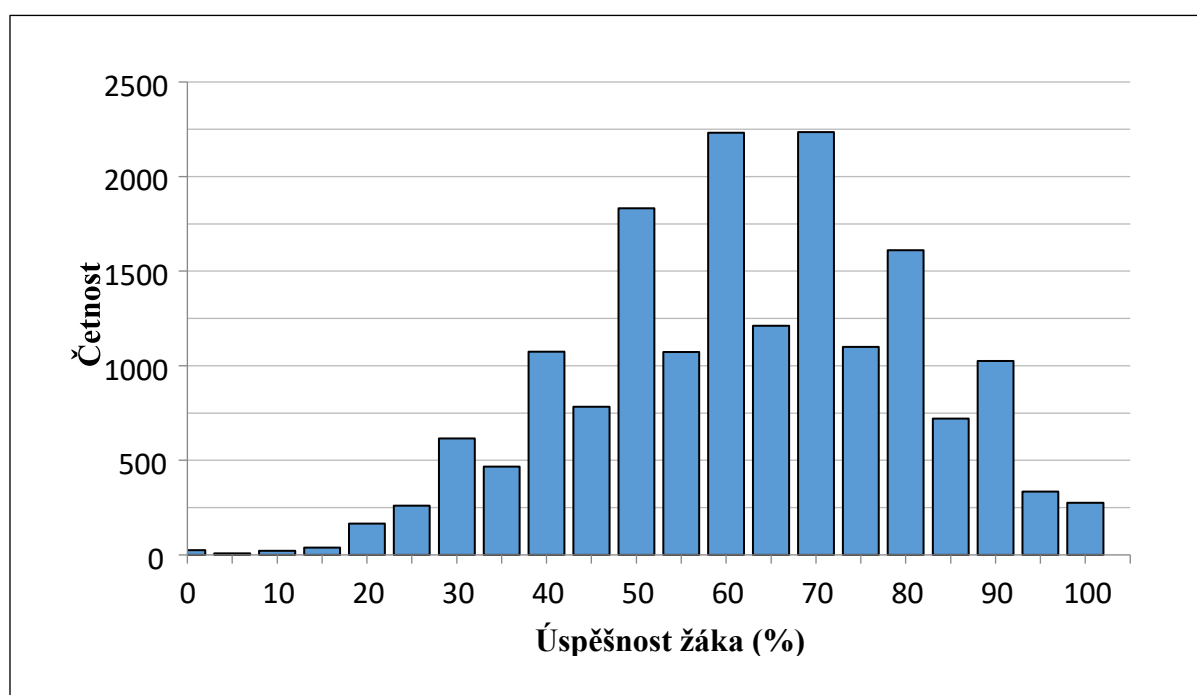


### Průměrná úspěšnost žáků v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovtvorba	Větná skladba	Porozumění textu
Průměrná úspěšnost žáků	70,3 %	50,9 %	78,3 %	41,1 %

Jak vyplývá z tabulky, významně vyšší úspěšnosti dosáhli žáci v odpovědích na testové položky tematických částí **větná skladba** a **pravopis a mluvnice**. Naopak větší problémy činily žákům testové položky tematických částí **slovní zásoba a slovtvorba** a nejhůře si žáci vedli v tematické oblasti **porozumění textu**. Tento výsledek je zářející, zvláště když uvážíme skutečnost, že porozumění textu patří k prioritám ve výuce českého jazyka a literatury a celého současného vzdělávání.

**Graf č. 1: Rozdělení výsledků žáků v testu z ČJ pro žáky 5. ročníku – úspěšnost v %**



### Český jazyk – 9. ročník

Testování proběhlo 9.–26. 5. 2017 na náhodném vzorku **43 114 žáků** (2 798 z nich se SVP) na 1 443 základních a středních školách. Školy byly informovány již před počátkem školního roku, aby si mohly testování zařadit do svých plánů. Testování se uskutečnilo v květnu, aby byly všechny školy schopny dané učivo se žáky probrat.

Položky testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku byly rozděleny do tří tematických částí: **pravopis a mluvnice** (celkem 8 testových položek), **slovní zásoba a slovtvorba** (celkem 9 testových položek), **porozumění textu** (celkem 35 testových položek).



Průměrný výsledek žáků v testu dosáhl hodnoty 64,6 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadl do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně vysoký počet žáků ovšem dosáhl nízké úspěšnosti nižší než 40 % správně zodpovězených testových položek, zároveň je možné identifikovat početnou skupinu žáků s velmi vysokou úspěšností v testu.

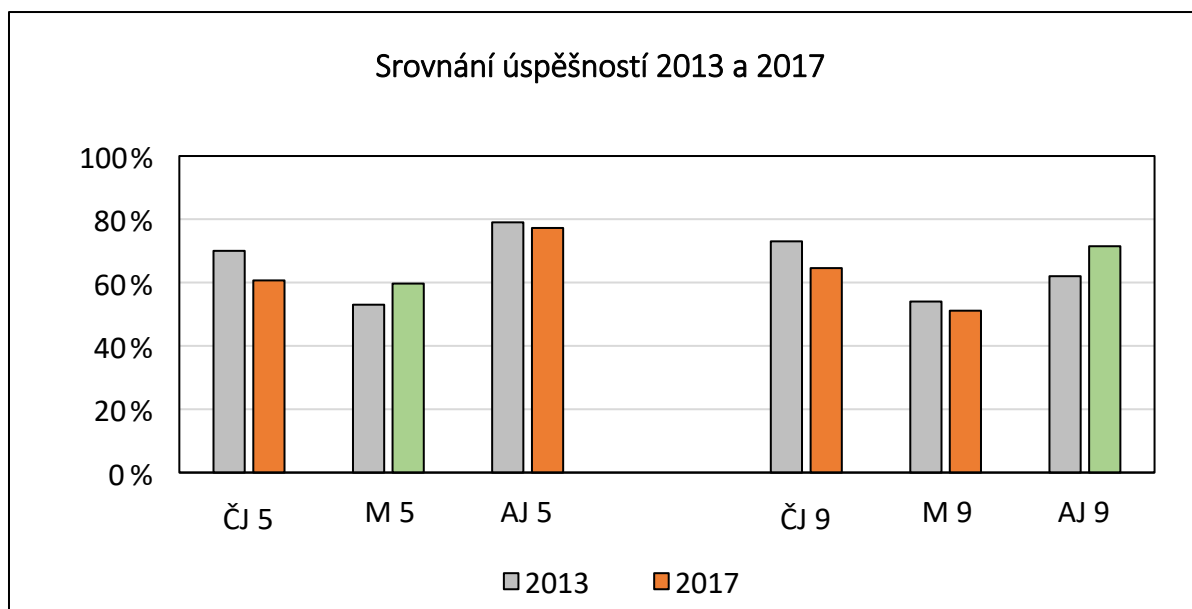
#### Průměrná úspěšnost žáků v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovtvorba	Porozumění textu
<b>Průměrná úspěšnost žáků</b>	<b>51,7 %</b>	<b>73,6 %</b>	<b>65,3 %</b>

Žáci měli největší potíže s úlohami v tematické části **pravopis a mluvnice (úspěšnost 51,7 %)**, v oblasti **porozumění textu** dosáhli výsledku **65,3 %**, který je srovnatelný s celkovým průměrným výsledkem, který činil **64,6 %**. Nejlepších výsledků žáci dosáhli v tematické oblasti **slovní zásoba a slovtvorba**, a to **73,6 %**.

#### Graf č. 2: Srovnání výsledků zjišťování z let 2013 a 2017

Následující graf uvádí srovnání výsledků testování žáků 5. a 9. ročníku v letech **2013 a 2017** v předmětech český jazyk, matematika a anglický jazyk.<sup>13</sup>



**K výraznému zhoršení došlo jak v testu Český jazyk 5. ročník** (–9 procentních bodů; zejména Porozumění textu, mírné zlepšení v části Pravopis), tak **v testu Český jazyk 9. ročník** (–8 procentních bodů; nejvíce v části Porozumění textu).

<sup>13</sup> [https://www.skolajih.cz/upload/testovani\\_niqes\\_2011-12.pdf](https://www.skolajih.cz/upload/testovani_niqes_2011-12.pdf)

## Závěry:

**V případě testů z českého jazyka lze identifikovat poměrně vysoký podíl žáků 5. ročníku, kteří vykazují poměrně nízkou úspěšnost svých odpovědí.** Nevládnutí očekávaných výstupů výuky českého jazyka může pro tyto žáky představovat významnou překážku v kvalitě jejich dalšího vzdělávání. Můžeme konstatovat **zlepšení dosažených výsledků z testů českého jazyka žáky 9. ročníku, přičemž u ostatních předmětů není podobné zlepšení pozorováno.**

Pokud zhodnotíme průměrnou úspěšnost **žáků 9. ročníku** v odpovědích na testové položky tří definovaných tematických částí testu, **největší problém měli žáci** v tematické části **pravopis a mluvnice, naopak nejlepších výsledků** dosáhli v tematické oblasti **slovní zásoba a slovtvorba.**

**Srovnáme-li hodnocení výsledků pravopisných dovedností žáků 5. a 9. ročníku,** zjistíme, že zatímco **žáci 5. ročníku** prokázali průměrnou úspěšnost **70,3 %**, **žáci 9. ročníku** pouhých **51,7 %**. Tato skutečnost je jistě zarazující, zejména proto, že žáci 9. ročníku opakují pravopisné učivo, které zvládali v předcházejících ročnících, a také proto, že by žáci 9. ročníku měli podle RVP ZV zvládat problematiku pravopisného učiva jako jednu ze základních dovedností v rámci předmětu český jazyk. V této souvislosti se nabízí otázka, zda by nebylo vhodné navrhnout reformu českého pravopisu, zejména pokud jde o psaní počátečních písmen a psaní i/y v oblasti lexikálního a syntaktického pravopisu.

## 1.2 Analýza školního a realizovaného kurikula

V této části naší studie se zaměříme na komparaci vybraných školních vzdělávacích programů (zvolili jsme po jednom z programů základní školy, gymnázia a střední odborné školy). V současné době nejsou k dispozici relevantní analýzy kurikulárního dokumentu regulujícího cíle a obsahy školního vzdělávání, a to ani takové, které by posuzovaly a hodnotily kvalitu vzdělávání. Klíčovým problémem je nalezení odpovědi na to, které vědecké poznatky budou přispívat k rozvoji kompetencí a znalostí žáků. Otázka obsahu vzdělávání je citlivá i pro veřejnost, která mj. na základě toho, co se ve škole vyučuje, usuzuje na kvalitu vzdělávání.

Zda je kurikulum efektivní, závisí na jeho využitelnosti v reálném školním prostředí a relevantnosti, stejně jako na konzistentnosti zamýšlených cílů a obsahů. Jedním ze znaků kvalitního kurikula je rovnováha všech charakteristik. V souvislosti s problematikou inovace kurikula je třeba respektovat skutečnost, že neadekvátní důraz na jednu z charakteristik může vést k zprůtrhání vazeb s ostatními. Charakteristiky kvalitního kurikula lze zpětně identifikovat také na základě výzkumů, jejichž cílem bylo zjistit, jaká očekávání mají učitelé v souvislosti s kurikulárními dokumenty.

Učitelé od RVP očekávají, že by měly uvádět povinné, případně doporučené cíle a obsahy školního vzdělávání. Závěry výzkumu prezentovaného v publikaci *Výzkum Kvalitní škola: koncepce a metodika případových studií* (PÍŠOVÁ, M. et al., 2011) uvádějí, že výpovědi respondentů o tom, které části by měl kurikulární dokument obsahovat, byly orientovány především na vymezení cílů vzdělávacích oborů, vymezení učiva a očekávaných výstupů a na charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy. Stávající RVP by respondenti doplnili údaji o rozložení hodin do ročníků včetně tzv. disponibilních hodin nebo

uvedení minimální časové dotace za celý úsek vzdělávání na daném typu školy za cílem jednotnosti výuky. Kurikulární dokument by se podle respondentů měl vyznačovat zejména realizovatelností, srozumitelností a odbornou správností (srov. PÍŠOVÁ, M. et al., s. 54–73). Mezi relevantní charakteristiky kvalitního kurikula jakožto dokumentu regulujícího cíle a obsahy vzdělávání na vstupu vzdělávacího systému patří zejména kongruence, relevantnost, konzistentnost, praktikovatelnost, efektivnost a případně další<sup>14</sup>.

Zkoumáme-li odbornou literaturu zaměřenou na složky předmětu jazyk a komunikační a slohová výchova, ani zde nenajdeme větší počet výzkumů, které by posuzovaly, zkoumaly a hodnotily dosažené výsledky vzdělávání po zavedení RVP. Výjimku představují výzkumná šetření České školní inspekce, o nichž pojednáme v oddílu 1.2.2.

### 1.2.1 Analýza školních vzdělávacích programů se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu

V tomto oddílu naší studie se zaměříme na vybrané aspekty školních vzdělávacích programů. Zvolili jsme po jednom z realizovaných školních vzdělávacích programů základní školy, gymnázia a střední odborné školy.

#### 1. Základní škola a mateřská škola (menší základní škola na vesnici)

##### **ŠVP Škola pro všechny**

Obsah vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** je realizován v rámci vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura**, který je zařazen po celou dobu školní docházky. Na 1. stupni je navýšen o 4 disponibilní hodiny a na 2. stupni o 1 disponibilní hodinu. Vyučování českého jazyka a literatury probíhá v kmenových třídách a podle potřeby žáci využívají učebnu informatiky a ostatní prostory školy. **Kromě běžné výuky škola realizuje navazující akce (exkurze, projekty, návštěvy muzeí a výstav, divadelní a filmová představení).** Škola využívá polohu obce, blízká vzdálenost od hlavního města umožňuje navštěvovat přínosné kulturní akce. Škola se také zaměřuje výrazně na projektovou činnost. Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter a je rozdělen do tří složek: Jazyková výchova, Literární výchova, Komunikační a slohová výchova. V 1., 2. a 3. ročníku je dále vyčleněno psaní. Vzdělávací obsah jednotlivých specifických složek se vzájemně prolíná.

*„Navozujeme různé modelové komunikační situace (komunikace se spolužákem, učitelem, ostatními dospělými), a tím vytváříme příležitosti pro to, aby žáci volili vzhledem k situaci vhodné verbální i neverbální prostředky; vytváříme podnětné situace pro to, aby si žáci navzájem sdělovali své zážitky z četby, a tím podporujeme zájem žáků o četbu.“<sup>15</sup>* Tímto způsobem škola formuluje, jak v praxi rozvíjí komunikační kompetence svých žáků. Zvláště funkční je propojení této kompetence s rozvojem čtenářství. Je zřejmé, že škola klade velký důraz na rozvoj četby a zároveň dbá na to, aby byli žáci schopni své čtenářské zážitky zprostředkovat také ostatním.

<sup>14</sup> [https://is.muni.cz/do/rect/metodika/VaV/vyzkum/34884802/59922459/60007219/036\\_Janko\\_Kvalita\\_ve\\_vzdelavani.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/metodika/VaV/vyzkum/34884802/59922459/60007219/036_Janko_Kvalita_ve_vzdelavani.pdf)

<sup>15</sup> <http://www.skolavsenory.cz/stranka.php?stranka=85-zakladni-skola-o-skole-skolni-vzdelavaci-program->

V oblasti sociální a personální kompetence se v ŠVP mj. uvádí:

*„Zařazováním práce s ICT do výuky vedeme žáky k bezpečnému užívání internetu a dodržování net-etikety; vytvářením vhodných příležitostí k veřejným vystoupením před spolužáky a rodiči povzbudíme žáky k získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti.“*

Z těchto bodů můžeme usoudit, že škola má zájem na rozvíjení kompetencí z oblasti informačních technologií a klade důraz na dodržování net-etikety s vědomím možných rizik internetové komunikace. Podpora při vystupování na veřejnosti jednak přispívá k posilování sebedůvěry žáků, jednak prohlubuje vztahy školy a obce; škola tak pracuje na tom, aby veřejnost měla o školu zájem a podporovala ji.

## **2. Osmileté gymnázium (středně velké gymnázium v menším městě)**

### **Časové a organizační vymezení**

Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** je realizován ve všech ročnících studia **s celkovou dotací 15 hodin** během čtyřletého studia na vyšším gymnáziu:

1. ročník, kvinta	3 hodiny/týden
2. ročník, sexta	4 hodiny/týden
3. ročník, septima	4 hodiny/týden
4. ročník, oktáva	4 hodiny/týden

Vyučování probíhá, pokud je to organizačně možné, v odborné učebně vybavené počítačem s přístupem k internetu, dataprojektorem, knihovnou. Výuka je realizována i mimo třídu – využívají se návštěvy knihoven, besed, divadelních představení, výstav.

*„Výchovné a vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí včetně metod a forem práce rozvíjejí klíčové kompetence, jež vycházejí z kompetencí stanovených v RVP pro gymnázia, posilují budování mezipředmětových vztahů mj. společnými projekty, včleňují do procesu výuky a výchovy průřezová témata; běžná výuka předmětu je obohacována účastí na divadelních a filmových představeních, recitačních a jiných soutěžích, olympiádách; žáci se zapojují do činnosti školního časopisu, spolupracují s městskými institucemi (knihovna, kulturní středisko apod.), jsou podporovány jejich publicistické či literární aktivity, učitel vede žáky k spolupodílení na tvorbě učebních textů.“<sup>16</sup>* Jak vyplývá z uvedeného citátu, škola klade velký důraz na mezipředmětové vztahy a implementaci průřezových témat. Škola je velmi úspěšná v soutěžích a projektech na celorepublikové úrovni, zejména v debatní lize a v projektech zaměřených na regionální pověsti, krajinu a kulturu. Žáci také získávají cenné praktické zkušenosti v oblasti mluvených projevů a také jako fotografové, autoři textů do školního časopisu (některé texty publikovala MF DNES), vytvářejí také vlastní videa apod. Ve výuce je kladen důraz na pozitivní motivaci žáků s cílem vzbudit u žáků zájem, aktivizovat je k produktivnímu myšlení, řešení problémů a tvořivosti. Důraz je kladen jak na samostatnost, tak na týmovou práci v rámci skupinového a kooperativního vyučování. Pedagog je žákovi partnerem, směřuje žáky k uvědomělému úsilí o rozvoj jejich vědomostí, dovedností, návyků a postojů, k zodpovědnosti za jejich výkon a výsledky jejich práce. Vedle aktivizačních metod mají své místo i klasické formy výuky, např. i výuka frontální, jeví-li se v daný moment jako účinná.

---

<sup>16</sup> <http://www.gkj.cz/svp/>

Studenti používají učebnice, popřípadě elektronickou učebnici literatury, jsou vedeni k tomu, aby si zakládali portfolio, prezentovali a interpretovali přečtenou uměleckou literaturu a jiné kulturní akce (filmy, divadelní přestavení). Učitel práci s učebnicemi funkčně doplňuje alternativními informačními zdroji: encyklopediemi, slovníky, odbornou literaturou, jazykovými příručkami, internetem, novinami a časopisy apod., učitel vede žáky k spolupodílení na tvorbě učebních textů, žáci pracují s pracovními listy.

Součástí výuky jsou pravopisná cvičení, diktáty, mluvnické kontrolní práce, slohové práce, referáty, mluvní cvičení, prezentace skupinové práce, projektů, portfolio apod., jejichž rozsah, forma, popřípadě četnost je stanovena dohodou v rámci předmětové komise, vždy však s ohledem na účelnost a přiměřenost ve vztahu k žákovi.

Česká školní inspekce realizovala na gymnáziu v roce 2013 a 2014 inspekční činnost. Po inspekci r. 2014 ČŠI publikovala zprávu, v níž konstatuje zlepšení oproti inspekci z r. 2013.<sup>17</sup> V hodnocení průběhu vzdělávání ve vztahu ke vzdělávacím programům ČŠI uvádí: „Komunikace mezi učiteli a žáky byla otevřená, přirozená, byla patrná vzájemná úcta. Žáci měli většinou dostatek prostoru pro prezentaci názorů, diskusi, věcnou argumentaci a zdůvodňování postupů. Rozvíjeny tak byly především kompetence kučení a k řešení problémů za současné podpory komunikačních dovedností žáků.“ Inspekce také pozitivně hodnotí skutečnost, že se škola několik let úspěšně zapojuje do Debatní ligy a také do projektu MD DNES Studenti čtou a píší noviny.<sup>18</sup>

Dále se zaměříme se na hodnocení výsledků vzdělávání ve vztahu ke vzdělávacím programům. ČŠI ve své zprávě uvádí: „Nadstandardní výsledky vzdělávání žáků školy potvrzuje jejich celkově dobrý prospěch na vysvědčení, vysoká úspěšnost u maturitních zkoušek a při přijetí ke studiu na vysokých, případně vyšších odborných školách.“ Škola také poskytuje reedukační péči studentce z Kambodže a bezplatnou výuku českého jazyka přizpůsobenou žákům-cizincům z třetích zemí v rámci rozvojového programu MŠMT.

Pokud jde o výuku českého jazyka a literatury, škola disponuje zkušenými pedagogy, kteří jsou zárukou požadované kvality. Ta se projevuje především vynikajícími výsledky studentů u maturitních zkoušek a při přijímacích zkouškách na vysoké školy. V některých případech dosáhli žáci pod vedením svých vyučujících skvělých výsledků v celostátních soutěžích.

V doporučených osnovách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, které jsou součástí ŠVP, jsou v některých případech podrobně a funkčně rozpracovány návaznosti mezi očekávanými výstupy ze ŠVP, učivem a průřezovými tématy a mezipředmětovými vztahy.

---

<sup>17</sup> [http://www.gkj.cz/web/skolni\\_dokumenty/ins\\_zprava\\_2014.pdf](http://www.gkj.cz/web/skolni_dokumenty/ins_zprava_2014.pdf)

<sup>18</sup> [http://www.gkj.cz/web/skolni\\_dokumenty/ins\\_zprava\\_2014.pdf](http://www.gkj.cz/web/skolni_dokumenty/ins_zprava_2014.pdf)

**Příklad:**

Tematický celek	Očekávaný výstup ze ŠVP	Učivo	Průřezová témata a mezipředmětové vztahy
<b>Získávání a zpracování informací</b>	Žák pracuje s různými informačními zdroji, podrobí je kritice; zpracuje z textu výtah, výpisky, anotaci, shrnutí, pracuje s rejstříkem, dodrží zásady etického přístupu k informačním zdrojům. Žák efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet).	Informační zdroje a práce s nimi – výtah, výpisky, obsah, rejstříky, anotace, resumé	IVT – práce s editory; Školní a městská knihovna MEV: Žák se seznámí s vývojem médií od knihtisku po internet.

ŠVP je strukturován podle tematických celků. V případě Získávání a zpracování informací je vedle uvedených očekávaných výstupů, které jsou shrnuty do jednoho bloku, uvedeno učivo, které výstupům odpovídá. I když je ve výstupu jedním ze zdrojů uveden internet, postrádáme v učivu podrobnější popis možností, které při vyhledávání a získávání informací internet nabízí. Akceptujeme propojení tématu v rámci mezipředmětových vztahů s informační a výpočetní technikou. Propojení s průřezovým tématem Mediální výchova ale nabízí více možností než seznámení se s vývojem médií od knihtisku po internet. Velice pozitivně hodnotíme knihovnické lekce. Škola je realizuje ve spolupráci s městskou knihovnou pro studenty 1. ročníku vyššího gymnázia. Ve 2. ročníku pak studenti píšou na základě svých teoretických vědomostí a praktických zkušeností seminární nebo ročníkovou práci na téma „Získávání a zpracování informací“, v níž mají prokázat schopnost vytvářet odborně zaměřené komunikáty zpracované v textových editorech.

### **3. Střední škola technická a zemědělská, příspěvková organizace (středně velké učiliště v okresním městě)**

#### **23-56-H/01 Obor Obráběč kovů<sup>19</sup>**

#### **ŠVP: Řemeslo pro život, učit se a umět!**

V tomto učebním oboru tříletého studia bez maturity jsou českému jazyku a literatuře věnovány 3 hodiny týdně. Navíc se v rámci vzdělávacího oboru učí oblast estetického vzdělávání v rozsahu 2 hodin za studium.

Výuka navazuje na vědomosti a dovednosti žáků ze základní školy, rozvíjí je vzhledem ke společenskému a profesnímu zaměření žáků. Těžištěm výuky je rozvoj vyjadřovacích schopností, zdokonalování písemného projevu a nácvik dovednosti přijímat text (porozumění a interpretace).

<sup>19</sup> [http://www.tznj.cz/uploads/dokumenty/svp\\_obrabeckovu.pdf](http://www.tznj.cz/uploads/dokumenty/svp_obrabeckovu.pdf), s. 27

Žáci píšou v každém ročníku dvě kontrolní slohové práce. Na tyto kontrolní práce se žáci připravují soustavou cvičných prací školních i domácích. Průběžně jsou zařazována doplňovací cvičení, větné rozbory a testy. Při ústním zkoušení žáka jsou hodnoceny nejenom věcné znalosti, ale i úroveň vyjadřování. Kromě tradičních metodických postupů jsou do hodin zařazovány i komunikační hry a krátká mluvní cvičení.

„Přínos vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** k rozvoji klíčových kompetencí a aplikaci průřezových témat:

*Žák prezentuje sám sebe a naslouchá druhému, vhodně argumentuje a obhajuje svá stanoviska, své myšlenky formuluje srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně. Absolvent se vyjadřuje a vystupuje v souladu se zásadami kultury projevu a chování. Svým jednáním přispívá k vytváření vstřícných mezilidských vztahů. Absolvent získává a vyhodnocuje informace o pracovních nabídkách, vhodně komunikuje s potenciálními zaměstnavateli. Samostatně komunikuje elektronickou poštou.“<sup>20</sup>*

Tematický celek	Výsledky vzdělávání	Učivo	Pokrytí průřezových témat
<b>Práce s textem</b>	Má přehled o knihovnách a jejich službách; zjišťuje potřebné informace z různých zdrojů a hodnotí je; pracuje s internetem; používá klíčová slova při vyhledávání informací; rozlišuje závažné a podružné informace; rozumí obsahu přiměřeného textu i jeho části, dovede obsah vyjádřit vlastními slovy	Práce s informacemi získanými z novin a časopisů Knihovny a jejich služby, internet Reprodukce textu	<b>Informační a komunikační technologie:</b> Žák je veden k tomu, aby se orientoval v současném světě informací a využíval k tomuto účelu moderní informační technologie, používal programové vybavení počítače, pracoval s informacemi získanými ze sítě internet.

V popisu učiva nejsou podrobněji rozepsány konkrétní komunikáty, které mohou žáci při práci s informacemi vytvářet – například výpisky, výtah, resumé. Žáci jsou vedeni k tomu, aby vyhledávali informace o pracovních příležitostech, orientovali se v nich a posuzovali je z hlediska svých předpokladů a pracovních cílů. Škola apeluje také na to, aby se žáci orientovali v současném světě informací a využívali k tomuto účelu moderní informační technologie. ŠVP klade důraz na rozvíjení kompetencí žáků v oblasti digitální gramotnosti.

Vzhledem k omezené časové dotaci předmětu český jazyk a literatura na tomto typu školu je tento tematický celek realizován v rozsahu 4 vyučovacích hodin, jde tedy o získání základních kompetencí s předpokladem, že žáci budou mít sami zájem rozvíjet ve svém volném čase tyto pro současný život praktické a potřebné dovednosti.

<sup>20</sup> [http://www.tznj.cz/uploads/dokumenty/svp\\_obrabeckovu.pdf](http://www.tznj.cz/uploads/dokumenty/svp_obrabeckovu.pdf), s. 29



### 1.2.2 Analýza inspekčních zpráv ČŠI

Pro potřeby naší studie jsme použili informace a závěry šetření, která realizovala Česká školní inspekce ve dnech 9. 5. 2016 – 20. 5. 2016. Jednalo se o **Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 6. ročník ZŠ, školní rok 2015/2016, čtenářská gramotnost** a o **Výběrové zjišťování výsledků žáků 2015/2016 – 1. ročník SŠ, školní rok 2015/2016, čtenářská gramotnost**. Cílem šetření bylo porovnání výsledků znalostí, schopností a dovedností čtenářské gramotnosti žáků na počátku 2. stupně základní školy a na počátku studia na střední škole.

ČŠI se zaměřila na porozumění textu a rozvíjení čtenářských dovedností, které se obsahově překrývají s **literární výchovou**. Šetření posuzovala rovněž výsledky žáků **v oblasti slovní zásoby**, která je součástí jazykového vyučování, a také schopnosti žáků vyvodit z textu podstatné informace, postoje a hodnoty, které text napomáhá utvářet. Uvedené činnosti se obsahově překrývají s **komunikační a slohovou výchovou**.

ČŠI se zaměřila na posuzování kvality výuky, dále na postoje žáků ke čtení doma a ve volném čase a také na spokojenost s nabízenou výukou ve škole, která se odvíjí od čtení. ČŠI prováděla hospitační činnost se zaměřením na více vyučovacích předmětů, tedy nejen na český jazyk, resp. český jazyk a literaturu.

Hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti vycházelo z výběrového zjišťování výsledků žáků, kterého se zúčastnili žáci 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol. „*Test pro 6. ročník obsahoval 20 uzavřených úloh a test pro 1. ročník obsahoval 30 uzavřených úloh. V obou testech se nacházelo 10 shodných úloh. Souhrnná délka testu byla v obou případech 60 minut. Do výběrového zjišťování se zapojilo 9 tisíc žáků základních škol a 6,5 tisíce žáků středních škol. Celková úspěšnost žáků 6. ročníků základních škol byla 71 %. Pro hodnocení čtenářské gramotnosti byla expertním posouzením úloh stanovena očekávaná úroveň úspěšnosti na 67 %. Je patrné, že žáci 6. ročníku ZŠ se úspěšně s požadavky testu vyrovnali – zjištění odráží skutečnost, že podpoře čtenářství na prvním stupni základních škol je v posledních letech věnována rostoucí pozornost, opírající se i o metodickou podporu pro učitele (např. kurzy k metodě kritického čtení – RTCW).*“<sup>21</sup>

Oproti tomu výběrové zjišťování výsledků žáků 1. ročníku středních škol prokázalo celkovou úspěšnost žáků pouze **48 %**, a je tedy o **19 % nižší než předpokládaných alespoň 67 %** a o **23 %** nižší než v případě dosažených výsledků žáků 6. ročníku.

„*Z rozložení výsledků žáků podle průměrné úspěšnosti je navíc zřetelné, že více než třetina žáků nevyřešila ani dvě pětiny úloh. Navíc skupina žáků, která vyřešila více než čtyři pětiny úloh, je zcela minimální.*“<sup>22</sup> ČŠI také upozorňuje na rozdíly v úspěšnosti děvčat a chlapců, kteří jsou ve velké míře zastoupeni ve skupinách s nízkou úspěšností, což podle ČŠI vypovídá o tom, že se na základních školách nedaří podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti u slabších chlapců.

<sup>21</sup> (ČŠI, 2016c; [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Gramotnosti/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerexpress.html)), s. 27.

<sup>22</sup> (ČŠI, 2016c; [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Gramotnosti/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerexpress.html)), s. 28.



Další významné zkoumání se týkalo porovnání výsledků testů čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníku ZŠ i 1. ročníku SŠ se stejně starými žáky, kteří řešili shodné zadání v mezinárodních šetřeních. Pro žáky 6. ročníku ZŠ a pro žáky 1. ročníku SŠ bylo zařazeno sedm uvolněných úloh z mezinárodního šetření PIRLS 2011, které se věnovalo čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku ZŠ. V rámci ČR se do šetření PIRLS 2011 zapojilo přibližně 4 500 žáků ve 177 školách. Záměrem ČŠI bylo posoudit, v jaké míře výsledky výběrového zjišťování korespondují s výsledky žáků účastnících se mezinárodních šetření.<sup>23</sup>

*„Porovnání průměrných úspěšností potvrzuje závažné zjištění pozorované u celého testu čtenářské gramotnosti. Zatímco průměrná úspěšnost žáků 6. ročníků ZŠ v uvedených sedmi úlohách (81,6 %) byla mírně vyšší než průměrná úspěšnost českých žáků účastnících se šetření PIRLS (78,2 %), průměrná úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ (69,4 %) byla významně nižší než průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku ZŠ i než průměrná úspěšnost českých žáků 4. ročníku ZŠ účastnících se šetření PIRLS. Při věkovém rozdílu šesti let již možné vysvětlení nestejně strukturovaným vzorkem žáků neobstojí a pozorované hodnoty vedou k závěru, že čtenářská gramotnost testovaných žáků 1. ročníku SŠ je na slabé, věku neodpovídající úrovni.“<sup>24</sup>*

**ČŠI prováděla** ve sledovaném období rovněž **hospitační činnost** na základních školách v hodinách českého jazyka. **Podle zjištění ČŠI byl průběh hospitovaných vyučovacích hodin českého jazyka postaven převážně na frontální výuce s dominantní rolí učitele, komunikace mezi učiteli a žáky probíhala formou řízeného rozhovoru.** Průběžně byly zařazovány i formy učení spjaté se samostatnou činností žáků a prací ve dvojicích. Komunikativní schopnosti žáků a jejich jazykové dovednosti byly celkově hodnoceny jako průměrné až podprůměrné. Zvolené organizační formy i využívané metody výuky postrádaly obsahovou pestrost a neposkytovaly žákům dostatečný prostor pro rozvoj kompetencí k učení, kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Ve struktuře sledovaných hodin chybělo systematické opakování a upevňování probíraného učiva. Nedostatkem výuky byla také absence formativního hodnocení a cílené podpory schopnosti žáků provádět vzájemné hodnocení a sebehodnocení.<sup>25</sup>

Z uvedeného hodnocení ČŠI vyplývá, že zjištěné nedostatky se projevují v samotné komunikaci žáků a na slabé úrovni byly hodnoceny také jejich jazykové dovednosti. Absence formativního hodnocení a cílené podpory schopnosti žáků provádět vzájemné hodnocení a sebehodnocení je jev, na který se vyučující budou muset ve svých hodinách více zaměřit. Přitom základní a přehledně podané informace týkající se této činnosti jsou dostupné například na portálu RVP.<sup>26</sup>

Podle našeho názoru zde může hrát roli také nedostatek času způsobený danou časovou dotací a rozsahem probíraného učiva. V tomto ohledu by učitelům českého jazyka měla napomoci právě připravovaná revize RVP, kde bude v doporučeném metodickém materiálu transparentně vyjádřeno, které učivo není pro jednotlivé uzlové body povinné (například probírání tvarů přechodníků pro uzlový bod po 9. ročníku ZŠ).

<sup>23</sup> ČŠI, 2016c; [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Gramotnosti/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerexpress.html)), s. 31.

<sup>24</sup> ČŠI, 2016c; [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Gramotnosti/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/TZ_Gramotnosti/flipviewerexpress.html)), s. 31.

<sup>25</sup> Srov. [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/05-F\\_TZ-Vzdelavani-v-SS-s-vysokou-mirou-neuspesnosti-zaku-u-MZ\\_kor.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/05-F_TZ-Vzdelavani-v-SS-s-vysokou-mirou-neuspesnosti-zaku-u-MZ_kor.pdf)

<sup>26</sup> Srov. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

### 1.3 Analýza výsledků pedagogického výzkumu v oborové didaktice

Po roce 1989 se v ČR začala pod vlivem zahraničních impulzů prosazovat široce chápaná pedagogická lingvistika (Educational Linguistics, srov. také Šebesta, 1999), která přesahuje jedinečně vymezené prostředí školní výuky a je rozkročena nad širokým spektrem oblastí týkajících se edukace a osvojování jazyků. „*Od svého vzniku byla transdisciplinární oblast pedagogické lingvistiky místem setkávání mnoha teorií, metod a tematických oblastí souvisejících s jazykem ve vzdělávání.*“<sup>27</sup> Pedagogická lingvistika se zabývá jazykovými a kulturními podmíněnostmi edukace (Linguistically and Culturally Responsive Education), tématy jazykové politiky, resp. školské jazykové politiky (Language Education Policy and Management), otázkami různých typů gramotností a jejich rozvojem (Literacy Development), různými aspekty hodnocení jazyka (Language Assessment), otázkami procesu nabývání jazyka v různých fázích lidského vývoje (Acquiring a Language) a dalšími tématy.

Z lingvistického hlediska se v posledních 20 letech jako významný metodologický přístup a také jako sofistikovaný nástroj projevuje korpusová lingvistika. Pro didaktiku českého jazyka jsou relevantní tzv. žákovské jazykové korpusy (srov. výzkumy vedené v Liberci na pedagogické fakultě a v Praze na filozofické fakultě, např. Šebesta a Škodová, 2012; Škodová, 2012 a četné jiné), které se začaly v zahraničí budovat počátkem 90. let 20. století a v českém prostředí se velmi rychle prosadily jako významný zdroj bádání (FF UK, SKRIPT2012 – korpus školních písemných prací, CzeSL-plain – žákovský korpus češtiny nerodilých mluvčích, SCHOLA2010 – korpus vyučovacích hodin a podobně).

V souvislosti se žákovskými korpusy jsou realizovány výzkumy v dalších oblastech, jako je např. chybové značkování a evaluace anotačních schémat (Štindlová, 2013). Dalším příkladem využití jazykových korpusů je práce zabývající se problematikou chybovosti v psaném projevu romských žáků na základě korpusu žákovských prací (Bedřichová, 2013). Tyto výzkumy přispívají ke zjišťování úrovně různých sfér komunikační kompetence u vybraných cílových skupin žáků.

Korpusy jsou nadále posuzovány jako moderní didaktické nástroje, pokračuje další budování akvizičních korpusů, vývoj nástrojů pro práci s nimi a vývoj metodiky jejich využití ve výzkumu a ve výuce (FF UK Praha).

Pokud jde o výzkumy a další odborné publikace, které se přímo nebo zprostředkovaně zabývají problematikou didaktiky českého jazyka, bylo uveřejněno několik přínosných studií, monografií, odborných článků a analýz. Z chronologického hlediska bychom jako jednu z prvních prací, které reflektovaly tuto problematiku a uváděly ji v širších souvislostech, zmínili klíčovou monografii Karla Šebesty *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka* z r. 1999. Autor zde představil zahraniční modely didaktiky jazyka a uvedl do českého prostředí mj. pojem **pedagogická lingvistika** jako komplexní vědní obor, zahrnující jazyk a jazykovou komunikaci, učení se jazyku, vyučování jazyka a kontexty, v nichž se vyučování a učení uskutečňují.<sup>28</sup> Nově byl vymezen termín **komunikační kompetence** jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat*“. Pod tímto koncepčním

---

<sup>27</sup> Hult, F., King, K. *Educational linguistics in practice : Applying the local globally and the global locally*. Multilingual Matters, 2011, s. 18

<sup>28</sup> Srov. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka*. Praha: Karolinum, 2005, s. 22.

zastřešením jsou i v současnosti rozvíjena témata jako **osvojování a vývoj jazykové a komunikační kompetence žáků, čeština jako první jazyk v předškolním věku, čeština mládeže ve školním věku, komunikační kompetence vybraných komunit** v ČR (zejména romští žáci) a oblast komunikace ve škole jak obecně, tak při výuce **češtiny jako cizího jazyka** (FF UK v Praze). Šebesta se také jako jeden z prvních našich autorů zabýval **problematikou naslouchání**, která bývá v pracích jiných našich autorů neprávem opomíjena.

Šebesta charakterizuje pedagogickou lingvistiku jako „... *komplexní vědní obor, zahrnující jazyk a jazykovou komunikaci, učení se jazyku, vyučování jazyka a kontexty, v nichž se vyučování a učení uskutečňují*“.<sup>29</sup> Rovněž je výrazně akcentována problematika **komunikace ve škole**, a to jak v rámci výuky mateřského jazyka, tak ve výuce češtiny jako cizího jazyka (FF UK v Praze, FF UP v Olomouci).

V první i druhé dekádě 21. století je na vysokoškolských katedrách zabývajících se předmětem didaktika českého jazyka stále ještě využívána publikace Marie Čechové a Vlastimila Styblíka *Didaktika češtiny*, jejíž první edice vyšla již v r. 1989. Tuto učebnici lze chápat jako jakýsi kompromis mezi pojetím didaktiky češtiny vycházející především z jazykového systému, jak je v bývalém Československu prosazoval především Přemysl Hauser, a směry, jež se již více zaměřují na problematiku textu, komunikaci a využívají ve větší míře induktivní metody při práci s textem.

Relevantní výzkumná šetření, která se zabývala otázkami jazykové komunikace, prezentovali v roce 2012 autoři K. Šedřová, R. Švaříček a Z. Šalamounová, když vydali publikaci *Komunikace ve školní třídě*. Upozorňují mj. na to, že se komunikace ve školní třídě netýká pouze vyučovacích obsahů, ale podílí se také na utváření vztahů mezi učitelem a žáky jako náklonnost a respekt nebo naopak antipatie a despekt. V knize je rovněž prezentována **koncepte dialogického vyučování** jako ideálního modelu pedagogické komunikace a autoři nastiňují způsoby, které by českým učitelům mohly pomoci se tomuto modelu přiblížit. O vybraných aspektech komunikace ve školách pojednaly také autorky z Katedry českého jazyka a literatury s didaktikou PedF OU v Ostravě v publikaci *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*.<sup>30</sup> Zabývaly se zde mimo jiné problematikou spisovnosti v současné češtině, **specifickými rysy mluvené komunikace ve školském prostředí**, některými aspekty výuky tvarosloví ad.

Dalším výzkumným tématem se stala **problematika textu a hypertextu** a jejich využívání ve výuce (FF UK Praha – Jiří Homoláč, PedF OU v Ostravě – Eva Höflerová, PdF UP Olomouc – Hana Marešová ad).

**Využívání zahraničních modelů v didaktice** v návaznosti na pojetí Karla Šebesty je v současné době zřejmé v publikacích Milana Poláka *Didaktika českého jazyka 1, 2* z olomoucké pedagogické fakulty.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Srov. ŠEBESTA, K., 1999, s. 22.

<sup>30</sup> SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E., KULDANOVÁ, P., SEKEROVÁ, P., SVOBODOVÁ, D. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017.

<sup>31</sup> [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj1.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf)  
[http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

Výzkumy zaměřené na **efektivní využití ICT ve výuce českého jazyka** jsou realizovány např. na PedF ZČU (Jana Vejvodová) v Plzni a na PdF UP v Olomouci (Kamil Kopecký, Hana Marešová).

Výzkumem **dějin didaktiky českého jazyka** (resp. teorie vyučování jazyka) jako vědního oboru se zabývá Martina Šmejkalová z Pedagogické fakulty UK v Praze (viz Šmejkalová, 2010).<sup>32</sup>

Stanislav Štěpáník a Martin Chvál (PedF UK v Praze) publikovali výsledky šetření, v němž se zaměřili na **konstruktivismus** jako jeden z možných nástrojů pro zlepšení výsledků ve výuce českého jazyka.<sup>33</sup> V současné době je věnována pozornost výzkumům zaměřeným na žákovské **prekoncepty a procesivní otázky žákova osvojování poznatku v procesu lingvistické edukace** jako vědomého osvojování jazyka ve smyslu rozvoje jazykového povědomí (např. Jan Slavík, Stanislav Štěpáník<sup>34</sup> a Eva Hájková<sup>35</sup> na PedF UK v Praze). Výzkumy reflektující tato témata se zabývají analýzou konkrétní časově ohraničené části vyučovacího aktu v konkrétní didaktické situaci, a to jak z hlediska psychodidaktického, tak z hlediska ontodidaktického.

Významná výzkumná šetření týkající se **žákovských prekonceptů a procesivního osvojování** realizovaly expertní týmy na Slovensku, které také spolupracují s odborníky z českých pracovišť. Pozornost si zaslouží zvláště monografie Ľudmily Liptákové a kolektivu autorů *Integrovaná pedagogika*.<sup>36</sup> Konceptovými analýzami didaktických situací v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají také další pracoviště. Institut výzkumu školního vzdělání na PdF brněnské MU (z nejnovějších uvádíme monografii *Kvalita (ve) vzdělávání* Tomáše Janíka a kolektivu autorů z r. 2013)<sup>37</sup> publikoval několik významných výstupů z těchto šetření. Didaktickými aspekty vyučování českého jazyka se v této publikaci zabývá studie Z. Šalamounové *Když spojky nejen spojují aneb ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky* (s. 250–258).

V centru pozornosti současné pedagogiky stojí otázky žákovy lingvistické znalosti obsahu, popřípadě relace mezi žákovými jazykovými prekoncepty, získanou poznatkovou strukturou v českém jazyce a různým charakterem učitelovy pedagogické intervence (srov. projekt GAČR *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, realizovaný na KČJL PedF UK v Praze). Výzkum je zaměřený na transformaci žákovy prekonceptuální, tedy v přirozené komunikaci nabyté jazykové kompetence v kompetenci uvědomělou. Žák si postupně osvojuje poznatky o jazykovém systému a jeho fungování a je schopen získané znalosti a dovednosti aplikovat v konkrétních komunikačních situacích. Současně si žák osvojuje lingvistické pojmy a termíny. S tím souvisejí také dosud neuspokojivě vyřešené otázky **osvojování lingvistického metajazyka** (např. Čechová a Styblík, 1998, s. 29–31),

---

<sup>32</sup> ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: Český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010.

<sup>33</sup> ŠTĚPÁNÍK, S., CHVÁL, M. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? Dostupné z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/.../1498>

<sup>34</sup> ŠTĚPÁNÍK, S., SLAVÍK, J. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27, č. 1, s. 58–79.

<sup>35</sup> HÁJKOVÁ, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK.

<sup>36</sup> LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

<sup>37</sup> JANÍK, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

který je nedílnou součástí lingvistické edukace od nejnižších ročníků základní školy (srov. také návrh *Školské jazykové terminologie* používané při výuce na 1. a 2. stupni ZŠ a na SŠ).

V této souvislosti je třeba konstatovat, že ve školské terminologii nepanuje jednotnost, a v tomto smyslu budeme navrhopvat konkrétní úpravy, popřípadě redukce v terminologii jazykového učiva na 2. stupni ZŠ a také na SŠ.<sup>38</sup>

Poté, co v r. 2005 vešel v platnost RVP ZV, vycházely postupně další práce, které zkoumaly a hodnotily problematiku vyučování českého jazyka ve vztahu k novému kurikulu. Relativně novou oblastí v didaktice českého jazyka je téma identifikující kritická místa kognitivní socializace v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti v procesu školní edukace a možnosti jejich účinného zvládnání, řešené na PedF UK v Praze.

V současnosti je pozornost odborníků zaměřena na didakticky zaměřené **práce zabývající se specifickými poruchami učení**, srov. například Michalová, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. V této souvislosti zmíníme také záslužnou činnost nakladatelství Tobiáš, které už od 90. let 20. století vydává tematicky řazené učebnice pro český jazyk a literaturu. V posledních letech se Tobiáš zaměřuje také na vydávání publikací zaměřených na specifické poruchy učení, vydal například *Sluchové vnímání* (Zdeňka Michalová), *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce 1, 2* (Hana Treuová) nebo dyslektické čítanky pro jednotlivé ročníky ZŠ (Zdeňka Michalová). Na tutéž problematiku se specializují další autoři, např. Drahomíra Jucovičová, která vydává interaktivní učebnice českého jazyka zaměřené na pravopis, hláskosloví, tvoření slov, tvarosloví a skladbu. Kamila Balharová, Zuzana Bodnárová, Lenka Krejčová a Olga Zelinková v r. 2018 společně publikovaly *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Problematice specifických poruch učení se věnují také vysokoškolská pracoviště, a to jak na katedrách pedagogiky a speciální pedagogiky, tak na katedrách zabývajících se českým jazykem a literaturou.

Další oblast, která vychází také ze zahraničních zkušeností, představuje **kognitivní lingvistika**, resp. **kognitivní sémantika**. Ta zasáhla vývoj české lingvistiky zejména v posledních 15 letech a v současnosti jsme svědky snah o její průnik do didaktického uvažování ve vztahu k výuce českého jazyka. Prvním pokusem o ucelený teoretický koncept didaktiky českého jazyka jako komplexně chápané disciplíny opřené o kognitivnělingvistický popis jazyka je monografie Jasni Pacovské (2012) *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Za pojmy relevantní z hlediska výuky mateřského jazyka jsou pokládány jazykový obraz světa, sémantický stereotyp / prototyp (jako kategorie, která s komunikačním klimatem školy souvisí velmi úzce, jakož i se školní úspěšností), kategorizace, teorie metafory a jazykového antropocentrismu.

Pozornost je dále věnována tzv. **dialogickému jednání**, které rozšiřuje multidisciplinární rejstřík přístupů o dramatický pohled. Za přijetí předpokladu, že poznávání celku světa lze dosáhnout prostřednictvím poznávání jeho jednotlivých fragmentů, se zaměřuje na dílčí aspekty mentálních aktů, a tím spojuje klíčovou kognitivistickou tezi chápání jazyka jako antropocentrického fenoménu s výzkumy neverbální složky pedagogické komunikace. Z několika takto zaměřených doktorských disertačních prací propojujících

---

<sup>38</sup> Srov. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>



kognitivnělingvistický a didaktický pohled jmenujme práci Lenky Palkovské *Štěstí a bolest v českém jazykovém obraze světa – témata kognitivní lingvistiky jako součást výuky na základních školách a gymnáziích*, obhájenou v roce 2008 na PedF UK v Praze.

Doposud málo pozornosti věnuje česká didaktika problematice zaměřené na **učitelovo pojetí a vedení výuky**, která je již etablovaná v zahraničí. Jde o to, jak učitel konstituuje výuku mateřského jazyka, jak ve vztahu k osobnosti učitele, jeho studijní i profesní biografii, tak k širšímu vzdělávacímu kontextu a jeho historii. Toto téma dosud není plně doceněno, a to přesto, že se jím již dříve někteří autoři zabývali, srov. například Milan Polák, *Učitel českého jazyka a současná základní škola* (2002), nebo Dana Číková, *Pedagogicko-didaktické aspekty výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy* (2008).

Kromě uvedených témat zmíníme další aktivity realizované na vysokoškolských bohemistických pracovištích a v pracích jejich diplomantů a doktorandů. Důležitou platformu pro rozvoj oborové didaktiky představují **oborová setkání a konference**, např. ***Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*** (Katedra českého jazyka PedF UK v Praze), ***Aktuální problémy současné didaktiky českého jazyka a literatury*** (Katedra bohemistiky UJEP v Ústí nad Labem), ***Onomastika a škola*** (PdF MU Brno), ***Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*** (Katedra českého jazyka a literatury PdF UP Olomouc). Didaktické otázky jsou sledovány i špičkovými odbornými jazykovědnými společnostmi, jako je ***Jazykovědné sdružení České republiky***, které svoje přednáškové cykly v letech 2013 a 2014 zaměřilo na didaktickou problematiku a v roce 2013 uspořádalo ve spolupráci s Katedrou českého jazyka PedF UK v Praze odborný seminář na téma ***Kritická místa ve výuce češtiny***.<sup>39</sup>

### **Odborný seminář Kritická místa ve výuce češtiny**

28. 11. 2013 se na Pedagogické fakultě UK v Praze konal odborný seminář Jazykovědného sdružení ČR a Katedry českého jazyka PedF UK v Praze, na nějž byli přizváni k diskusi významní čeští didaktikové z vysokoškolských pracovišť a další odborníci. Impulzem pro svolání odborného semináře se stal text uveřejněný v MF DNES z r. 2013, který reflektoval názory učitelské veřejnosti týkající se nedostatků ve výuce žáků a vyvolal velký ohlas a debaty.

Pořadatelům odborného semináře se podařilo na akci pozvat odborníky zastupující široké spektrum názorů na současné pojetí vyučování českého jazyka a literatury.

**Karel Starý** (zastoupil jej **Dominik Dvořák**) z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK v Praze připomněl nevalné výsledky českých žáků ve výzkumech PISA a PIRLS a představil české longitudinální šetření CloSE (projekt financovaný GA ČR jako centrum excelence od r. 2012 do r. 2018), jehož se zúčastnilo 6 000 žáků od 5. do 9. ročníku ZŠ. Žáci byli dotazováni i testováni mj. ve čtenářských dovednostech, přičemž se jako nejproblematictější jevilо zhodnocení textu.

**Hana Košťálová** (Kritické myšlení, o. s., národní koordinátorka RWCT) představila projekt ***Pomáháme školám k úspěchu***, který je zaměřen na to, aby vzdělávání přinášelo radost a úspěch žákům i učitelům. Jedním z cílů je podpora učitelů již během jejich studia na pedagogických školách s tím, že svůj profesionální růst budou oni i státní politika pojímat jako

---

<sup>39</sup> Srov. [https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/zuzana\\_hajickova\\_145-148.pdf](https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/zuzana_hajickova_145-148.pdf)

permanentní proces. **Eva Hájková** (Katedra českého jazyka PedF UK v Praze) představila dílčí výsledky projektu financovaného GA ČR nazvaného *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Bez poznání žákovských představ o jazykových skutečnostech nelze efektivně organizovat edukaci odpovídajících jazykových jevů.

**Jiří Kostečka** (Asociace středoškolských češtinářů, Open Gate) vystoupil s příspěvkem *Stav výuky českého jazyka na středních školách*. Zhodnotil úroveň maturitních slohových prací s ohledem na RVP a ŠVP a státní maturity. Pro zkvalitnění výuky navrhoval mj. navýšení hodinové dotace výuky českého jazyka a literatury na 4 hodiny týdně na maturitních oborech středních škol, zavedení centrálního hodnocení maturitní zkoušky a nahrávání ústní části zkoušky. **Milan Polák** (Katedra ČJL PdF UP v Olomouci) předložil soubor otázek, např. jak se didaktika projevuje v přípravě studentů, zda čerpá i z nejnovějších vědeckých poznatků, jak se změnilo pojetí výuky v jazykové složce předmětu za posledních 50 let aj. Konstatoval nevyhovující materiální podmínky na školách a nedostatek motivace učitelů i jejich dalšího vzdělávání. Zdůraznil, že pro vyřešení dílčích problémů je nutný komplexní přístup, systémová opatření a školství musí být z politického hlediska chápáno jako prioritní obor. **Jasňa Pacovská** se zabývala konkrétními aspekty osobnosti učitele češtiny. Kritické místo je podle ní v pedagogické komunikaci a v její kvalitě. Žáky by mohla motivovat kognitivní funkce komunikace. **Ludmila Zimová** v příspěvku *Syntax ve školní výuce – věčné otázky* zdůraznila důležitost výběru látky a způsobu jejího vyučování. Učivo na střední škole podle ní mnohdy nenavazuje na ZŠ nebo se mluvnice pouze opakuje, často se navíc nepodaří udržet ani úroveň poznatků ze ZŠ. Příležitost k rozvoji komunikační kompetence by měly též poskytovat jiné předměty než čeština. **Radka Holanová** vystoupila s příspěvkem *Český jazyk a mediální realita – proč žáci nerozumějí mediálním sdělením?*. Představila vlastní průzkum mezi žáky ZŠ na materiálu publicistických a reklamních textů. Potvrdilo se, že žáci sami ve svých výpovědích běžně používají intertextovost, v textech ji ale nedokážou zhruba v polovině případů interpretovat. Navrhovala častěji pracovat s textovými vzorci, ozřejmovat intertextovost, identifikovat pretext a posílit práci s texty ve výuce. **Ondřej Hausenblas** podrobil kritice Standardy RVP ZV pro český jazyk a literaturu, v nichž podle něj nejsou vyjasněna východiska a obsahují chyby. Je tak např. sporné, zda mají zjistit, kteří žáci, učitelé a školy je neplní, zda mají dát učiteli hranice nebo prostor, zda mají stanovit míru náročnosti vzdělávání ad. Podle Hausenblase se ve výuce musí přihlížet k rozmanitosti učebních potřeb žáka, vymezovat jeho „kýžené výkony“ na vícero úrovních a chránit zodpovědnost učitelů. V učebnicích by se měly vyskytovat úlohy s diferencovanou obtížností. **Květoslava Klímová** (KČJ PedF MU) naopak Standardy hodnotí jako zdařilé a funkční – učitelé mají k dispozici vzorové úlohy a přesný popis očekávaných výstupů. Pokud RVP nenaplnil očekávání učitelské veřejnosti, Standardy jsou přijímány pozitivně.

Odborný seminář významně přispěl k aktuální diskusi o výuce češtiny, některé z příspěvků motivovaly další autory zabývat se hlouběji tématy, která zde byla prezentována. Na druhé straně se zde projevil výrazný rozdíl v přístupech jednotlivých odborníků k pojetí didaktiky i k řešení jejích klíčových problémů.



## 1.4 Monitoring zahraničních zkušeností

Základní zdroj informací představuje srovnávací analýza zahraničních kurikul, kterou zpracoval VÚP v rámci řešení resortního úkolu **Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání**. Čtenářskou gramotnost žáků zkoumal a hodnotil mezinárodní výzkum realizovaný prostřednictvím Eurydice a publikovaný ve srovnávací studii **Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices** (Eurydice, 2011). V souladu se šetřeními PISA jsou zde získané poznatky systematicky prezentovány ve vztahu k realizovanému kurikulu.

### **Porovnání očekávaných výstupů RVP ZV a standardů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaměřených na čtenářskou gramotnost s vybranými zahraničními kurikuly**

V roce 2013 byla v **Národním ústavu pro vzdělávání** zpracována analýza, která srovnávala kurikulární dokumenty osmi vybraných zemí s očekávanými výstupy RVP ZV a se Standardy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.<sup>40</sup> Záměrem bylo formou obsahové analýzy odpovědět na otázku, jak se liší kurikulum ČR a kurikula zemí, které jsou úspěšné v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti žáků (PISA), zemí, které se v letech 2000–2009 nejvíce zlepšily, a zemí, které jsou srovnatelné nebo jsou jejich výsledky horší než výsledky našich žáků a zároveň to jsou středoevropské státy. Jako kategoriální systém pro analýzu byl zvolen rámec čtenářské gramotnosti šetření PISA, který byl adaptován na české podmínky panelem pro čtenářskou gramotnost VÚP v roce 2010.

Jednotlivé tematické okruhy této analýzy jsou zaměřeny na problematiku čtenářské gramotnosti, vztahu ke čtení, doslovného porozumění, metakognice, sdílení, aplikace ad.

## 1.5 Sběr a analýza podnětů zainteresovaných aktérů

### **Evropská unie**

Rada Evropské unie doporučuje revidovat stávající klíčové kompetence pro celoživotní učení. Klíčové kompetence pro celoživotní učení vydává EU v souvislosti s tzv. Lisabonským procesem a Evropskými sociálně ekonomickými reformami. Klíčové cíle vzdělávání (*key competences*) byly schváleny v roce 2006 jako **Referenční rámec klíčových kompetencí pro celoživotní učení**.<sup>41</sup> Z obsahu referenčního rámce vyplývá, že se školy v oblasti jazykové přípravy a jazykové výchovy měly soustředit na rozvoj vícejazyčnosti a schopnosti žáků číst a konceptualizovat přečtené, tedy transformovat to ve vlastní znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty.

Nový návrh z roku 2018 doporučuje upravit obsah referenčního rámce v souladu s aktuálními teoriemi učení jazyků. **Kompetence pro ovládnutí rodného jazyka** se v novém dokumentu již objevuje jako **gramotnost (Literacy Competence)**. **Kompetence k ovládnutí cizích jazyků** se nově nazývá **jazyky (Languages Competence; srov. EU, 2018, s. 3)**.

<sup>40</sup> ALTMANOVÁ, J., KOUBEK, P., SULOVSKÁ, J. et al. *Porovnání očekávaných výstupů RVP ZV a standardů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaměřených na čtenářskou gramotnost s vybranými zahraničními kurikuly*. Praha, NÚV, 2013.

<sup>41</sup> *Key Competence for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Evropská komise, 2007. Dostupné z: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>

Návrh referenčního rámce obsahuje vymezení cílů *Literacy Competence* a také nezbytné učivo (znalosti a dovednosti) potřebné k dosažení požadované úrovně gramotnosti i kompetence. Gramotnost má být rozvíjena v předmětech zaměřených na **rodný jazyk, jazyk vyučování** nebo na **oficiální jazyk státu**. Návrh předkládá také vzdělávací obsah a učivo nutné ke zvládnutí kompetence na požadované, samostatné úrovni činnosti: znalost slovní zásoby, gramatika a fungování jazyka. Požadována je rovněž znalost různých forem jazykového vyjadřování a znalost stylistiky. Žáci mají mít vybudovanou znalost komunikovat písemně a verbálně tak, aby to odpovídalo dané komunikační situaci.

Pokud jde o práci s textem, referenční rámec považuje za hlavní cíl práci s různými zdroji, jejich posuzování a využití ve prospěch vlastní komunikace v odpovídající kvalitě a přesvědčivosti. Je vyžadován aktivní přístup žáka, jeho zapojování do dialogu, žák má být schopen vést dialog kriticky a konstruktivně, má mít zároveň pozitivní vědomí o zásadách estetiky a etiky, respektovat druhé a zajímat se o jejich názory a východiska. Tyto principy a cíle je možné ve škole utvářet, směřovat k nim žáky jen činnostmi, při nichž budou mít hlavní úlohu žáci a jejich autentická činnost: aktivní, samostatná tvořivá transformace jazykových projevů různého typu.

### **Standardy pro základní vzdělávání<sup>42</sup>**

Standardy mají přesněji specifikovat očekávané výstupy RVP ZV. Jde o konkretizaci očekávaných výstupů RVP ZV – pro 5. a 9. ročník v předmětech český jazyk, matematika a angličtina. Obsahují rozvedené cíle, co má žák ke konkrétnímu tématu umět, a také vzorové úlohy. Cílem zavedení standardů byla snaha o zkvalitnění základního vzdělávání, upřesnění výstupů RVP ZV, nastavení minimální úrovně znalostí, kterou mají žáci v uzlových bodech základního vzdělávání ovládat. Standardy pro cizí jazyk, **český jazyk a literaturu** a matematiku byly uveřejněny v roce 2011. Byly zpracovány pro 5. a 9. ročník základního vzdělávání a mají pevnou strukturu: **očekávaný výstup RVP ZV, indikátory, ilustrační úloha a komentář**. Standardy nepředstavují evaluační standard, ale inspiraci a doporučení pro učitele.

V roce 2015 publikoval NÚV *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*, které zpracovaly J. Altmanová a K. Klímová. Publikace obsahuje také ilustrativní úlohy pro tři úrovně – minimální, optimální a excelentní. Jako východisko pro nastavení tří úrovní ilustrativních úloh autorky zvolily Bloomovu taxonomii kognitivních výukových cílů.

---

<sup>42</sup> *Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. NÚV, 2013. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>

## 2. Identifikace nových společenských potřeb

### 2.1 Strategické materiály z relevantních sfér rozvoje společnosti

#### 1. Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec

Dokument je přílohou doporučení Evropského parlamentu a Rady z 18. 12. 2006. Jednou z osmi klíčových schopností pro celoživotní učení Referenčního rámce je **komunikace v mateřském jazyce**. Dokument uvádí její definici, nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností. *Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase. **Schopnost** komunikovat vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostatními. Pro komunikaci v mateřském jazyce je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce. Zahrnuje to též znalost hlavních typů verbálních interakcí, různých druhů literárních a neliterárních textů, hlavních rysů různých stylů a jazykových registrů a proměnlivosti jazyka a komunikace v různých situacích. Pokud jde o **dovednosti**, měli by jedinci umět komunikovat v ústní a psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Součástí této schopnosti je rovněž schopnost rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty. **Kladný postoj** ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat a zájem komunikovat s ostatními. To zahrnuje uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem.*<sup>43</sup>

#### 2. Strategický rámec Česká republika 2030<sup>44</sup>

Jde o koncepční dokument vypracovaný na zadání Úřadu vlády ČR z roku 2017, který udává směr, jímž by se měl vydat rozvoj naší země a společnosti v příštím půldruhém desetiletí. Jeho naplnění by mělo vylepšit kvalitu života a nasměrovat Českou republiku k rozvoji, který je udržitelný po sociální, ekonomické i environmentální stránce. Perspektiva kvality života připomíná, že pokrok ve společnosti nelze hodnotit pouze ekonomickými ukazateli, jako je HDP.

#### Indikátory kvality života v oblasti vzdělávání

V dokumentu je mimo jiné uvedeno, „... že české děti vykazují v mezinárodním srovnání nízkou oblibu školy (patří k nejméně motivovaným pro vzdělávání, „nerady chodí do školy“, „ve škole se nudí“). Zároveň český vzdělávací systém doposud dělí děti již v poměrně útlém věku na talentované a netalesované a směřuje je do různých typů škol. Potřeba distribuovat kvalitu života do co nejširší části společnosti ale jasně vede k potřebě umožnit všem rovný přístup ke

<sup>43</sup><https://www.google.cz/search?q=Kl%C3%AD%20Dov%C3%A9+kompetence+pro+celo%C5%BEivotn%C3%AD+u%C4%8Den%C3%AD&oq=Kl%C3%AD%20Dov%C3%A9+kompetence+pro+celo%C5%BEivotn%C3%AD+u%C4%8Den%C3%AD&aqs=chrome..69i57j0.2347j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, s. 5

<sup>44</sup> <https://www.cr2030.cz/strategie/>

vzdělávání, tj. tak, aby každý mohl dosáhnout co nejlepšího vzdělání v závislosti právě jen na svých schopnostech, možnostech i motivacích.“<sup>45</sup>

Za prioritu je považováno systematické celoživotní vzdělávání. Dokument upozorňuje také na potřebu dostatečných a efektivně využitých zdrojů nezbytných pro dosažení kvalitního vzdělávání. Jedním z relevantních zdrojů je ukazatel ICT ve vzdělávání. Tento požadavek je v souladu s dokumentem **Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020**.

Pokud jde o ukazatele popisující **dovednosti, kompetence a postoje**, kterými lidé disponují, za koncepčně nejpropracovanější lze považovat dvě šetření organizovaná OECD: **PISA** a **PIAAC**. Z využití těchto zdrojů je patrné i rozdělení na ukazatele, které se zabývají kompetencemi školní mládeže na konci povinné školní docházky (PISA) a kompetencemi dospělých (PIAAC).

### **3. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**<sup>46</sup>

Jedná se o klíčový dokument MŠMT ČR, který je zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Strategie je zaměřena na tři priority:

#### **a) snižování nerovnosti ve vzdělávání**

Cílem je mj. zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání a rané péče a zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání.

#### **b) podpora kvalitní výuky a učitele**

Cílem je dokončit a zavést kariérní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci, modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů. Důraz je kladen také na modernizování systému hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta a školy. V této souvislosti vyvstává potřeba rozvoje formativního hodnocení.

#### **c) odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému**

Cílem je mj. systematicky využívat výsledky výběrového testování výsledků žáků jako zpětnou vazbu o fungování vzdělávacího systému a také potřeba zlepšení komunikace mezi školou a veřejností.

### **4. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020**<sup>47</sup>

*„Současná společnost reflektuje technologické, ekonomické, společenské a environmentální procesy a změny, které ovlivňují především ekologii, ekonomiku a v důsledku celou společnost. Pro období, které přesahuje období Dlouhodobého záměru, je třeba počítat s tím, že cíle a obsah vzdělávání bude třeba aktuálním procesům a změnám výrazněji přizpůsobit.“*<sup>48</sup>

Ve svém důsledku to bude znamenat posléze systematictější přístup k následujícím tématům:

- inovace rámcových vzdělávacích programů;
- příprava učitelů na tyto změny (v pregraduální přípravě i v jejich dalším vzdělávání);
- racionální vybavování škol nezbytnými výukovými prostředky;
- řízení změn, které budou tyto inovace provázet;
- vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

<sup>45</sup> [https://www.cr2030.cz/strategie/wp-content/uploads/sites/2/2018/05/07\\_Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf](https://www.cr2030.cz/strategie/wp-content/uploads/sites/2/2018/05/07_Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf) s. 3

<sup>46</sup> <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

<sup>47</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

<sup>48</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>, s. 10

Základním předpokladem fungujícího vzdělávacího systému je jeho dobrá dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny. Významnou pozornost je třeba soustředit také na **počáteční přípravu a průběžnou profesní podporu učitelů**.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015–2020 přejímá základní opatření uvedená ve **Strategii 2020** a stanovuje pro budoucí období tyto hlavní cíle:

- **zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání,**
- **zkvalitnění 2. stupně základního vzdělávání,**
- **podporu středního odborného školství,**
- **dokončení kariérního systému a standardu profese učitele**
- **přiměřený rozvoj sítě škol a školských zařízení k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů ve společnosti a na trhu práce.**

## **5. Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020**

Vzhledem k tomu, že systém vzdělávání i školská zařízení v České republice musejí reagovat jak na ekonomické a společenské změny, tak na rozvoj technologií, které se podílejí na inovaci vzdělávání, představuje jednu ze zásadních proměn naší současné školy právě rozvoj digitálních technologií a jejich praktické využívání. Zatímco ještě v 90. letech 20. století bylo připojení škol k internetu spíše výjimkou, v současnosti jsou prakticky všechny školy připojeny k internetu, jsou vybaveny počítači, disponují vlastními internetovými stránkami, agenda většiny škol je zpracovávána v elektronické podobě atd.

Digitální vzdělávání reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou. Cílem strategie je nastavit podmínky a procesy ve vzdělávání, které toto digitální vzdělávání umožní realizovat.

Informatické myšlení (computational thinking) odráží potřebu porozumění světu kolem nás z nové perspektivy. Jde o způsob uvažování, který používá metody informatiky při řešení problémů, a to včetně problémů komplexních či nejasně zadaných. Rozvíjí schopnost analyzovat a syntetizovat, zevšeobecňovat, hledat vhodné strategie řešení problémů a ověřovat je v praxi. Vede k přesnému vyjadřování myšlenek a postupů a jejich zaznamenání ve formálních zápisech, které slouží jako všeobecný prostředek komunikace. Pracuje se základními univerzálními pojmy, které přesahují současné technologie: algoritmus, struktury, reprezentace informací, efektivita, modelování, informační systémy, principy fungování digitálních technologií.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> [http://www.nuov.cz/uploads/RVP/KK/Evropsky\\_referencni\\_ramec.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/RVP/KK/Evropsky_referencni_ramec.pdf)

Strategie digitálního vzdělávání formuluje tři prioritní cíle, ke kterým budou směřovat první intervence:

1. Otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií.
2. Zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi.
3. Rozvíjet inženýrské myšlení žáků.

Současné charakteristiky vzdělávacích oborů zabývajících se informačními a komunikačními technologiemi ve stávajících rámcových vzdělávacích programech jsou již překonané a zastaralé, nereflektují současný stupeň vývoje a současné možnosti digitálních technologií.

Pokud jde o využití moderních informačních technologií (MIT) ve výuce českého jazyka, v tomto ohledu spatřujeme několik témat, v nichž mohou tyto technologie významně napomáhat k rozvoji žákovských kompetencí a mohou také výrazně přispívat ke kvalitě a atraktivnější výuce.

1. Využívání elektronických zdrojů jako primárních zdrojů při práci v hodinách. V tomto případě může jít například o publicistické komunikáty, ale také o dostupné ukázky z beletrie, hudební klipy, blogy, vlogy a jejich texty, které může vyučující ve spolupráci se žáky vybírat a připravovat k dalšímu využití.
2. Využití moderních informačních technologií při práci s komunikačním aktem, s komunikační situací, s nácvikem dialogu ad.
3. Práce s textem a hypertextem. Práce s textem v digitálním prostředí má svoje specifické rysy, žáci se učí orientaci ve strukturovaném diskurzu, jsou schopni využívat multimediální prostředky, vytvářet vlastní elektronické prezentace ad.
4. Práce s MIT zahrnuje vyhledávání informací a rozlišování jejich zdrojů, především v prostředí digitální sítě World Wide Web, přispívá k chápání informačních struktur a rozvíjí žákovy kompetence jak v oblasti digitální gramotnosti, tak i v jednotlivých učebních oborech či vyučovacích předmětech.

## 2.2 Studium veřejně zaujímaných postojů ke vzdělávání

V roce 2002 inicioval Jiří Kostečka **výzvu k otevření výuky literární výchovy a českého jazyka pragmatické a zejména tvořivosti žáků** pod samozřejmým patronátem a s intencí učitele.<sup>50</sup> Tato výzva se setkala s velkým ohlasem zejména u vyučujících českého jazyka a literatury, bez většího ohlasu ale zůstala například u didaktiků na vysokoškolských pracovištích. Kostečka stál také u zrodu **Asociace češtinářů**, dodnes fungující a aktivní platformy, kterou v počátcích podpořili odborníci z okruhu kolem časopisu Český jazyk a literatura. Asociace reflektuje vývoj oborové didaktiky a podporuje učitele češtiny ve sledování nových trendů.

Další významnou organizací je **Společnost učitelů českého jazyka a literatury**, která vznikla ve školním roce 2011/12 v návaznosti na aktivitu Veroniky Valíkové Vraťme maturitu do škol. Hlavním cílem společnosti je zvýšení prestiže učitelů českého jazyka.

Obě profesní společnosti uveřejňují metodickou podporu pro učitele a napomáhají rodičům v rámci debaty o výuce a didaktice českého jazyka a literatury.

---

<sup>50</sup> <http://www.ceskaskola.cz/2002/03/jiri-kostecka-vyzva-k-celonarodni.html>



Obecné otázky vzdělávacího systému, formování podpory škol a učitelů za podpory financí z EU, kariérní systém pro učitele, podobu maturitní zkoušky či přijímací zkoušky na střední školy diskutuje **Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV)**. Tato platforma podporuje progresivní změny ve vzdělávání a snaží se o zprostředkování názorů mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností.

## 2.3 SWOT analýza kurikula

**Jazyková výchova, slohová a komunikační výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání v ČR:**

<p style="text-align: center;"><b>SILNÉ STRÁNKY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zkušenosti NÚV se zaváděním kurikulární reformy</li> <li>• výsledky analýzy vybraných zahraničních kurikul</li> <li>• zaměření se na potřeby žáků</li> <li>• podpora konstruktivistického pojetí výuky</li> <li>• podpora formativního hodnocení</li> <li>• projekty zaměřené na sjednocování metodické podpory učitelů</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>SLABÉ STRÁNKY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dlouhodobě nepředvídatelné postoje a požadavky společnosti</li> <li>• vysoké počty žáků ve třídách komplikují individualizaci výuky</li> <li>• nevyrovnaná kvalita učebnic a metodické podpory učitelů</li> <li>• dosud nezavedený kariérní řád pro učitele</li> <li>• nedostatečná implementace forem a metod vzdělávání (komunikační výchova, dramatická výchova, kritické myšlení ad.) do oborových didaktik v rámci přípravy studentů na vysokých školách</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>PŘÍLEŽITOSTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• otevřená spolupráce všech aktérů vzdělávání</li> <li>• redukce gramatického učiva</li> <li>• posílení komunikační výchovy</li> <li>• posílení prvků kritického myšlení, dramatické výchovy, integrované výuky a mezipředmětových vztahů</li> <li>• zaměření se na práci s aktuálními texty</li> <li>• podpora práce s textem, vyhledáváním, tříděním a hodnocením informací</li> <li>• implementace digitálního vzdělávání</li> <li>• zajištění dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na formy a metody práce a na způsoby hodnocení (sumativní a formativní)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>HROZBY</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neochota některých vyučujících měnit stávající ŠVP</li> <li>• někteří vyučující budou i nadále preferovat gramatické učivo</li> <li>• někteří vyučující budou i nadále preferovat sumativní hodnocení</li> <li>• někteří vyučující budou nadále preferovat vysoký podíl známek z pravopisu a gramatického učiva na celkové klasifikaci předmětu</li> </ul>



### 3. Návrh na revidování RVP v dané vzdělávací oblasti

#### 3.1 Návrh na změny v celkové koncepci vzdělávání

**Vzdělávací obor Český jazyk a literatura** tvoří jednotlivé složky: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. Tyto složky jsou vzájemně úzce provázány. Jazyk slouží jako komunikační prostředek, jako nástroj pro vyjadřování myšlenek, názorů a pocitů. Využívání jazykových prostředků s ohledem na komunikační situaci umožňuje rozvoj stylistických a stylizačních kompetencí, přípravu a tvorbu mluvených i psaných komunikátů. Umělecký text (próza i poezie) využívá jazykové prostředky k vyjádření estetického záměru v různých literárních žánrech.

Současné pojetí vyučování českého jazyka je přirozeným výsledkem dosavadního vývoje. Klíčovým mezníkem pro moderní české školství stejně jako pro celou společnost byl rok 1989. Poté, co se naše společnost dala na cestu ekonomických a politických reforem, se otevřel prostor pro zavádění nových a moderních koncepcí vzdělávání. S tím souviselo zavádění moderních forem a metod výuky a mnozí pedagogové a didaktikové hledali informační zdroje a inspiraci ve vyspělých zemích západní Evropy, v USA, Kanadě, ale také v úspěšných východoasijských zemích.

Z dnešního pohledu, s více než dvacetiletým odstupem, můžeme konstatovat, že tento proces v mnoha ohledech probíhal často více či méně chaoticky. Jednu ze základních příčin této situace můžeme spatřovat v tom, že koncepce vzdělávání v polistopadovém Československu a od r. 1993 v České republice bohužel nebyla cílevědomě a transparentně vytyčena a dlouhodobě udržována v požadovaných intencích. Pokud tomu tak bylo, několikrát se během posledních dekád potvrdilo, že z koncepce vzdělávání v ČR se stává politikum, a v důsledku toho se poměrně často výrazně měnilo postoje k tzv. školské politice.

V souvislosti s tím docházelo také jednak k uvolňování trhu, což umožnilo vydávat více než jednu řadu učebnic (tak tomu bylo do r. 1989), jednak k tomu, že se s uvolněním politické situace kladl ve společnosti všeobecný důraz na otevřenost a pluralitu názorů, což v důsledku „legitimizovalo“ formulování mnohdy výrazně odlišných pojetí vyučování českého jazyka, slohu, komunikační výchovy a literární výchovy. To se výrazně projevilo v letech 1993–1997, když byly zaváděny **nové vzdělávací programy pro základní školy (Obecná škola a později pro 2. stupeň ZŠ Obecná škola, Národní škola a Základní škola)**. Tyto programy se totiž lišily důrazem na různé složky vyučování českého jazyka i na vybrané metody a formy výuky. Navzdory dobrým úmyslům a několika kvalitně připraveným koncepcím vzdělávání, včetně reformy celého systému vzdělávání, několikerým úpravám maturitních zkoušek a přijímacích zkoušek na střední a vysoké školy atd. projevy této složité situace přetrvávají do současnosti. Mnozí odborníci, vyučující, ale také laická veřejnost a samotní žáci a studenti nejsou s celkovou koncepcí vzdělávání spokojeni.

V souvislosti s potřebou opravdu cílevědomé a koncepční reformy našeho vzdělávacího systému se v r. 2002 uskutečnila tzv. celonárodní diskuse, která byla zveřejňována na internetových stránkách. Jednou z diskutovaných otázek bylo pro koncepci předmětu český jazyk, resp. český jazyk a literatura, zcela zásadní téma: zachovat předmět v dosavadní podobě se všemi stávajícími složkami, nebo jej naopak rozdělit do dvou samostatných vyučovacích

předmětů. Osamostatnit se měla literární výchova. I když se pro rozdělení předmětu vyslovila více než polovina respondentů, vyučovací předmět zůstal zachován se všemi dosavadními složkami. Mimochodem oddělení literárního vyučování doporučoval už Jan Průcha koncem 70. let 20. století.

V odborných kruzích již léta agilně působili experti, kteří měli a stále mají zájem na zlepšení stávající situace. Pokud jde o vyučovací předmět český jazyk a literatura, velmi aktivně se angažovali například Jiří Kostečka, Ondřej Hausenblas, Milan Polák, Ludmila Zimová, Eva Hájková, Květoslava Klímová. Mezi odborníky, kteří hájili spíše dosavadní tradiční pojetí založené na gramatickém přístupu, můžeme řadit Vlastimila Styblíka nebo Přemysla Hausera. Někteří odborníci (lingvisté i didaktici) se snažili posílit odbornou stránku vyučování (Oldřich Uličný, Radoslava Brabcová, Eva Höflerová), Marie Čechová společně s V. Styblíkem se později snažili o funkční propojení tradiční didaktiky češtiny s moderními trendy ve vyučování tohoto předmětu (srov. *Čeština a její vyučování, Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*, 1998).

V r. 2005 vstoupil v platnost **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** a v dalších letech postupně **rámcové vzdělávací obory pro střední školy**, a to jak pro gymnázia, tak pro všechny typy středních škol.

RVP ZV navazoval na tzv. Bílou knihu, dokument, který vzbuzoval oprávněné naděje na cestu k pozitivním změnám v našem školství. Musíme otevřeně přiznat, že RVP ZV pozitivní ohlasy nezískal. Nespokojenost vyjadřovali především samotní vyučující, tedy rozhodující aktéři vyučovacího procesu. Jejich negativní reakce vycházely především z jejich dosavadních zkušeností a z pocitu, že jim přibude mnoho práce navíc, ale samotný obsah toho, jak budou učit, se prakticky může, ale nemusí příliš změnit. Ozývaly se ohlasy typu: *... tohle není nic nového, my přece učíme komunikaci také, ale teď musíme vytvářet školní vzdělávací programy ..., ... nebylo lepší, když byly pevně stanovené osnovy? ... teď vlastně nevíme, co je tedy přesně závazné učivo a co není ..., ... jak to máme všechno v hodinách zvládnout, když se na 2. stupni snížila dotace pro češtinu a učiva teď přibývá?* apod.

Následující graf reflektuje názory učitelů na RVP ZV 12 let po jeho uvedení v platnost. Přestože v současné době už nejsou názory vyučujících vůči RVP ZV natolik vyhraněné jako krátce po jeho vydání, přesto z grafu můžeme vyčíst závažné informace, které do značné míry korespondují s potřebou revizí stávajícího RVP ZV.

Graf č. 3: Problematické aspekty RVP ZV podle názorů učitelů<sup>51</sup>



Vedle vzdělávacích oblastí předkládal RVP ZV průřezová témata, která měla sloužit jako prostředek pro uplatňování mezipředmětových vztahů a integraci učiva. Přestože vytváření integrovaných předmětů je obtížné a v ČR je ve srovnání s vyspělými státy Evropy dosud méně využíváno, má v každém kurikulu své opodstatnění: „Kurikulární obsahy školní edukace nemohou setrávat na principu monodisciplinárnosti vyučovacích předmětů, podle něhož každá z věd má svůj odpovídající předmět, tedy např. geografie → zeměpis (...) Počet vyučovacích předmětů nelze stále zvyšovat. Proto vznikají integrované předměty (a v důsledku toho také integrované poznání), i když jejich vytváření a realizace jsou velmi obtížné.“<sup>52</sup>

Od zavedení RVP ZV do školské praxe v roce 2005 uplynulo již 13 let a během této doby se v zahraniční i tuzemské odborné literatuře profilují nové trendy, které se zabývají problematikou kurikulárních dokumentů. Změny prodělává rovněž didaktika jako vědní obor, který reflektuje teorii i praxi vyučování v souladu s rozvojem pedagogiky, psychologie a dalších vědeckých disciplín, které se vzděláváním souvisejí. Mění se také názory na postavení žáka,

<sup>51</sup> SUCHOMEL, P., PAVLAS, T. *Výsledky dotazníkového šetření. Co přineslo testování v roce 2017.* ČSÍ, 2018. Prezentováno 29. května 2018 na Odborném semináři nad výsledky výběrového testování žáků v roce 2017.

<sup>52</sup> PRŮCHA J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997, s. 266–267.

který se má stát středem vzdělávacího procesu, vývojem prochází vzájemný vztah mezi vyučujícím a žákem.

Z uvedených skutečností vyplývá, že nastal čas k předložení funkčního a požadavkům současné doby odpovídajícího kurikula, které by akcentovalo moderní prvky ve výuce (komunikační výchovu, důraz na rozvíjení čtenářské gramotnosti, metody kritického myšlení, dramatickou výchovu, integrovanou výuku ad.), modifikovalo vztah mezi vyučujícím a žákem, zohledňovalo roli žáka ve vzdělávacím procesu a upravovalo očekávané výsledky učení a způsoby hodnocení. Je ovšem třeba zdůraznit, že některé aspekty spojené s komunikační výchovou (zejména čtenářská gramotnost) se týkají českého jazyka, ale většina z nich je spojena se všemi obory (vyučující ve všech vzdělávacích oborech jsou zodpovědní za rozvoj komunikačních kompetencí).

Principy integrace a mezipředmětových vztahů jsou velmi dobře využitelné právě v předmětu český jazyk, a to jak mezi jeho vzájemnými složkami, tak ve vztahu k dalším vyučovacím předmětům, například k dějepisu, zeměpisu, matematice, hudební a výtvarné výchově.

Centrem vzdělávacího procesu by se měl stát žák. V návaznosti na plnění úkolů RVP by na školách mělo dojít mimo jiné také **k individualizaci výuky**, to znamená k vyučování v menších, diferencovaných skupinách. Ve vyučování českého jazyka by to znamenalo dělení třídy na menší skupiny (to naposledy nařizovaly celostátně platné osnovy z r. 1991 v českém jazyce v jedné hodině týdně).

Stejně tak je důležitá i role učitele českého jazyka a literatury. Uvádíme některé požadavky z opatření *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*:

B.4.3 *Zvyšovat kompetence pedagogů, zejména na 2. stupni ZŠ, které povedou k lepším vzdělávacím výsledkům žáků včetně schopnosti vyhodnocovat kvalitu výuky, dále ji rozvíjet a poskytovat zpětnou vazbu žákům i jejich rodičům, s akcentem na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost.*

B.4.4 *Zvýšit efektivitu dalšího vzdělávání učitelů ZŠ v kurzech a jiných dlouhodobých formách podpory zaměřených na inovace ve vzdělávacích programech ... zlepšení oborových didaktik, implementaci průřezových témat do výuky, lepšího ovládnutí nových technologií ve výuce, řešení výchovných problémů apod.*

B.4.5 *Zlepšit materiální, finanční aj. podmínky pro činnost 2. stupně ZŠ.*<sup>53</sup>

Změny současného pojetí výuky češtiny by měly vycházet z funkčního využívání jazykového, komunikačního a slohového učiva ve vztahu k praktické komunikaci. V této souvislosti zmíníme využívání forem a metod kritického myšlení. Tento program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. V České republice se o šíření tohoto programu zasloužili nejvíce Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová.

---

<sup>53</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>, s. 18

Pro kritické myšlení je charakteristické například:

- promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
- aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;
- změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;
- využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
- zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb;
- žákova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
- důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;
- třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.<sup>54</sup>

**Hlavním cílem programu** je to, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.

Ondřej Hausenblas se dlouhodobě zabývá reformou vyučování českého jazyka a literatury. Svoje názory v ucelené podobě zveřejnil už v roce 1992, kdy vyšla publikace *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. V posledních letech se věnuje propagaci a šíření myšlenek, forem a metod kritického myšlení a spoluorganizuje odborné semináře a školení, jimiž prošly už tisíce našich vyučujících, zejména češtinářů.

V moderní škole by se měl centrem vzdělávacího procesu stát žák, jeho názory, postoje, znalosti a dovednosti. Formy a metody komunikační výchovy, kritického myšlení, dramatická výchova, integrovaná výuka a individualizovaná výuka představují účinné prostředky, které přispívají k rozvoji osobnosti žáka, k prohloubení interakce učitel–žák, žák–učitel a také k pozitivní atmosféře v rámci třídního kolektivu.

### **3.2 Návrh na hlavní změny v požadovaných výsledcích učení žáků**

Očekávané výsledky učení byly nově formulovány tak, aby odrážely propojení všech složek předmětu český jazyk, tedy jazykové, komunikační a slohové výchovy. Jejich současné verze formulovali autoři této studie ve spolupráci s didaktiky českého jazyka a literatury z pedagogických fakult (Stanislav Štěpáník, Ivo Martinec), s vyučujícími českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ, popř. SŠ (Alena Duhajská, Ladislava Kočvarová, Rostislav Konopa). Na jednáních pracovní skupiny jsme spolupracovali rovněž s odborníky na problematiku 1. stupně ZŠ (Hana Havlíňová, Kamila Balharová, Gabriela Babušová, Jana Nedvědová ad.).

---

<sup>54</sup> <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Pracovní skupina pověřená přípravou revize pojetí a obsahu vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (vzdělávací obor Český jazyk a literatura) předkládá návrhy očekávaných výsledků učení (OVU) pro uzlový bod po ukončení 7. ročníku<sup>55</sup> a po ukončení 9. ročníku.

V následujícím srovnání předkládáme OVU z roku 2005 a současné navrhované OVU.  
Zvolená hlediska:

### **1. Nové OVU jsou modifikovány:**

Příklad:

2005: ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami

2018: ČJL-7-1-13 pracuje samostatně s Pravidly českého pravopisu, s jazykovými slovníky a příručkami včetně digitalizovaných zdrojů

Téma je zařazeno do 6.–7. ročníku, v očekávaném výsledku vzdělávání je zdůrazněna práce s informacemi z digitalizovaných zdrojů.

2005: ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití

2018: ČJL-9-2-17 rozlišuje prostředky spisovného a nespisovného jazyka, rozeznává jejich funkci a tuto znalost využívá i při tvorbě vlastního textu a v mluveném projevu

V OVU je znalost prostředků spisovného i nespisovného jazyka směřována k praktickému využití ve vlastních komunikátech.

### **2. OVU jsou formulovány jako výrazně inovativní nebo zcela nové:**

Příklad:

ČJL-7-1-03 používá metody kritického myšlení, studijního čtení, tvořivého psaní a naslouchání

Novinkou, která by měla napomoci učitelům při práci s očekávanými výsledky vzdělávání, jsou jejich konkretizace, které jsou zaměřeny na popis jednotlivých učebních činností.

S OVU souvisí také jejich konkretizace, která bude doplněna prostřednictvím doporučujícího materiálu. Zatímco OVU budou pro vyučující závazné, jejich konkretizace je na bázi dobrovolnosti. Jejím cílem je přiblížit a konkretizovat jednotlivé body OVU.

---

<sup>55</sup> Uzlový bod po absolvování 7. ročníku bude v revidovaném RVP ZV zařazen nově, stávající RVP ZV tento uzlový bod neobsahoval.

**Příklad: Očekávané výsledky učení a jejich konkretizace: Komunikační a slohová výchova, uzlový bod po absolvování 7. ročníku**

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>dbá na kulturu jazykového projevu, funkčně využívá a vysvětluje využití konkrétních jazykových prostředků v dané komunikační situaci</b></li><li>• vyjadřuje se kultivovaně</li><li>• rozlišuje mezi spisovnými a nespisovnými jazykovými prostředky a rozpozná, v kterých komunikačních situacích je může použít</li><li>• vyslovuje pečlivě samohlásky, souhlásky a souhláskové skupiny</li><li>• odstraňuje ze svého projevu tzv. vycpávková slova</li><li>• dokáže opravit spolužákovy chyby v mluveném projevu</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>užívá vhodně hlasitost projevu, dbá na tempo, větný přízvuk a melodii; mluvený projev doplňuje vhodnými gesty a mimikou</b></li><li>• užívá v mluveném projevu přiměřenou hlasitost řeči podle dané komunikační situace</li><li>• dokáže přizpůsobit tempo řeči komunikační situaci a komunikačnímu záměru</li><li>• používá správně větný přízvuk a intonaci, zejména pro rozlišení vět podle postoje mluvčího</li><li>• doprovází svůj projev vhodnými gesty a mimikou</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>používá metody kritického myšlení, studijního čtení, tvořivého psaní a naslouchání</b></li><li>• čte s porozuměním</li><li>• dokáže třídit a zpracovávat informace z textu (INSERT)</li><li>• posuzuje obsah textu z různých hledisek (pětílístek)</li><li>• vytváří myšlenkovou mapu a vytváří asociace</li><li>• rozvíjí a dokončuje započaté věty nebo příběhy v mluvené i psané podobě</li><li>• používá metodu podvojného deníku a volného psaní</li><li>• pozorně naslouchá, reflektuje to, co slyšel, vyjasňuje si nepochopené, sumarizuje fakta a sdílí svoje postřehy</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>vyhledává v textu klíčová slova a na jejich základě vytváří poznámky, výtah, výpisky; zhodnotí, které informace se dozvěděl</b></li><li>• vyhledává a zaznamenává klíčová slova a dává je do souvislostí</li><li>• pořizuje z textu poznámky, výtah a výpisky, orientuje se v nich; je schopen se z nich učit a vysvětlovat je spolužákům a vyučujícímu</li><li>• zhodnotí informace, které se dozvěděl, a dává je do souvislosti s těmi, které již zná</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>ovládá při psaní a vytváření textu v elektronické podobě základní editorské dovednosti</b></li><li>• ovládá psaní v textovém editoru</li><li>• používá zarovnání textu do odstavců</li><li>• ovládá funkce klávesnice pro mazání textu, mezery, velká, zvýrazněná a barevná písmena</li><li>• označuje, kopíruje, přemísťuje nebo vyjímá text</li><li>• vytvoří tabulku nebo jednoduchý graf podle zadání</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>prezentuje informace získané z různých zdrojů včetně elektronických médií a doplňuje je obrazovými a audiovizuálními prvky</b></li><li>• vyhledá informace k zadanému tématu, utřídí je a zpracuje; doplní text obrázky, fotografiemi, hudebními nebo filmovými ukázkami a prezentuje je ve třídě</li></ul>



## Návrhy na redukci a na doplnění učiva

V rámci revize RVP budeme navrhovat **redukci učiva**, což byl jeden ze základních požadavků během přípravy revize vzdělávací oblasti a vzdělávacího oboru. Tato redukce vychází jednak z názorů našich předních pedagogů a didaktiků, jako je např. Jan Průcha, Jarmila Skalková, Vlastimil Pařízek, jednak ze skutečnosti, že mnohé učebnice českého jazyka jsou obsahově předdimenzované. Vyučující často ve snaze vycházet ze struktury a obsahu učebnice předkládají žákům terminologicky i pojmově náročné učivo. Mnozí učitelé i autoři učebnic považují svůj předmět za ten nejdůležitější ze všech a snaží se žákům zprostředkovat co nejvíce poznatků, které po nich poté ovšem požadují. Přesto se značná část učitelů shoduje v tom, že rozsah vzdělávacího obsahu oboru český jazyk a literatura je předdimenzovaný. V **dotazníkovém šetření ČŠI** realizovaném v roce 2017 **považuje 19 % učitelů češtiny obsah daného tematického celku za předdimenzovaný, 15 %** vybralo možnost **nepřiměřená náročnost některých výstupů** pro žáky a **13 %** vyučujících označilo variantu **chybějící témata pro studijní a životní dráhu žáků**.<sup>56</sup>

Současné učebnice češtiny jsou zpracovány předními odborníky, ať už jde o didaktiky, nebo učitele s dlouholetou praxí a vynikajícími výsledky. Ti se v dobré víře snaží zprostředkovat učitelům a žákům co nejvíce fundovaně zpracovaných výkladů učiva, cvičení a úkolů, ať už tradičních, či méně tradičních, a to vše ve více či méně zdařilé grafické úpravě. Přesto v učebnicích češtiny z hlediska rozsahu dosud převládá pravopisné a gramatické učivo, tedy nácvik, osvojování a procvičování pravopisných jevů a tvaroslovná a skladební problematika. Když k tomu připojíme slovtvorbu a nauku o slovní zásobě a nahlédneme například do učebnic nakladatelství Fraus, zjistíme, že je objem jazykovědných poznatků opravdu obrovský.

Proto jsme připravili pracovní návrh na redukci učiva, popřípadě jeho přesuny do vyšších ročníků základní školy, resp. na střední školy. **Předpokládáme, že redukce jazykovědného a pravopisného učiva vytvoří prostor pro širší využívání forem a metod komunikační výchovy, kritického myšlení a dramatické výchovy.**

### Pracovní návrhy na redukci gramatického učiva a možné přesuny do vyšších ročníků nebo na střední školu

(řazeno podle stávajících očekávaných výstupů učení z RVP ZV, aktualizovaná verze 2017)

#### 6. ročník

ČJL-9-2-04 určí slovesný rod – **přesunout do 7. ročníku**

ČJL-9-2-06 určí slovesný a jmenný přísudek – lépe přísudek jmenný se sponou; dále probírat jen sponu *být*, další spony (*bývat, stát se, stávat se*) přesunout do 7. ročníku, sponu *mít* **přesunout na střední školu**

ČJL-9-2-07 hláskové skupiny se znělostní spodobou v českých slovech – **přesunout do 7. ročníku**

---

<sup>56</sup> SUCHOMEL, P., PAVLAS, T. *Výsledky dotazníkového šetření. Co přineslo testování v roce 2017*. ČŠI, 2018. Prezentováno 29. května 2018 na Odborném semináři nad výsledky výběrového testování žáků v roce 2017.

## 7. ročník

ČJL-9-2-04 správně tvoří tvary obtížnějších zájmen (*jenž, týž*) – **vypustit**

rozdělí příslovecnou spřežku a správně ji napíše – probírat jen jednoduché příklady

Předložky vlastní a nevlastní – probírat jen jednoduché příklady, složitější přesunout do 8. ročníku

ČJL-9-2-04 slovesný vid – **přesunout do 8. ročníku**

## 8. ročník

ČJL-9-2-06 odliší větu dvoučlennou, jednočlennou a větný ekvivalent; (vypustit pojem **větný ekvivalent**)

určí druh podmětu – vyjádřený slovem, vyjádřený větou, nevyjádřený, všeobecný – **vypustit**; v učebnicích bývají chybné příklady

určí příslovecná určení – jen 4 hlavní typy (místo, čas, způsob, příčina)

rozhodne, zda je rozvitý přívlástek připojen k členu řídicímu pevně, nebo volně; přesunout na střední školu – **jen výběrově v 9. ročníku pouze seznámit**

**vypustit pojem nadvětná stavba**

ČJL 9-2-08 **vypustit pojem interdialekt**

## 9. ročník

ČJL-9-2-02 popíše význam přeneseného – lépe nepřímého pojmenování, uvede charakteristické příklady frazému; (doplnit publicismy)

ČJL-9-2-07 – správně užívá interpunkci ve větě jednoduché – aplikuje pravidla týkající se vsuvky – lépe: pracuje se zvláštnostmi ve větné stavbě, rozvitého větného členu volně nebo těsně připojeného, pouze seznámit; samostatného větného členu (**vypustit nebo pouze seznámit**).

### Návrh na vypuštění nebo přesunutí učiva na střední školu:

#### Tvarosloví:

- tvary přechodníků přítomných i minulých
- zájmena: skloňování *jenž, týž*
- skloňování méně frekventovaných slov přejatých (např. vlastních jmen)

#### Skladba:

- přívlástek volný a těsný
- větný ekvivalent
- další druhy příslovecného určení (prostředek, zřetel, účel, přípustka ad.)
- doplněk
- zvláštnosti a nepravidelnosti ve větné stavbě
- složitější souvětí a syntaktický pravopis (interpunkce)

Pokud jde o **syntaktické učivo**, žáci na 2. stupni základních škol mají podle požadavků dosavadního RVP ZV zvládnout **značné množství syntaktických pojmů**. Mají také chápat strukturu věty, vyjádřit ji grafickým vzorcem a určovat její jednotlivé větné členy. Největší obtíže jim dělá určování přívlastku neshodného a doplňku. Postřehy o aktuální výuce skladby a závěry výzkumů o úspěšnosti žáků ve skladebních úkolech uveřejnili například Ludmila Zimová<sup>57</sup> nebo Martin Chvál a Martina Šmejkalová<sup>58</sup>.

Syntaktické učivo na všech stupních škol by nemělo být samoučelným obsahem výuky, ale mělo by mít největší možnosti uplatnění při tvorbě textu a v rámci integrace se slohem. V současnosti je také třeba inovovat cvičení s důrazem na syntézu (modelová cvičení, stylistická cvičení s úpravami různých verzí textu, substituční a transformační cvičení). **V souvislosti s tím bude také nutné změnit požadavky obsažené v přijímacích zkouškách na střední školy.**

### Doplnění učiva:

Pokud jde o doplnění učiva, v této oblasti nepůjde ani tak o konkrétní jednotlivosti, ale především o jednoznačnou tendenci k **prosazování komunikačního přístupu ve výuce češtiny. Komunikační výchova se stává jak cílem, tak prostředkem vyučování** českému jazyku a literatuře. Naším cílem je naučit žáky jasně a výstižně formulovat svoje myšlenky, názory a postoje, využívat různorodosti jazykových prostředků s ohledem na konkrétní komunikační situaci. Je třeba si uvědomit, že **vedle spisovné češtiny se realizuje také nespisovná čeština, která je v reálné komunikaci mnohem více využívána**. Nespisovné tvary, slangové i nářeční výrazy používáme v běžné komunikaci, ale setkáváme se s nimi například v zábavních pořadech v médiích, a to jak v mluvené, tak v psané podobě. Některé časopisy pro mládež nebo časopisy zaměřené na konkrétní cílovou skupinu (např. skateboard, snowboard) jsou záměrně psány nespisovnou češtinou. Autoři předpokládají, že užití spisovného jazyka by v tomto kontextu působilo strojeně a nepatřičně. Příkladem může být také poslech nejrozšířenějších rozhlasových stanic s kombinací hudby a mluveného slova.

Z toho je také třeba vycházet v moderní výuce češtiny. Měla by být zbavena školometství, mechanického učení se vzorů, měla by vést k rozvoji komunikačních schopností každého žáka a měla by ho inspirovat také k četbě, k vyhledávání informací a k jejich kritické interpretaci. Další prostor, který se před moderní výukou otevírá, je **širší využívání moderních informačních technologií**. Ve výuce českého jazyka a literatury je velmi vhodné pracovat například s aktuálními texty z internetu, popřípadě funkčně využívat audiovizuální média.

---

<sup>57</sup> ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 2015–2016, roč. 66, č. 4, s. 164–169.

ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 241–244.

<sup>58</sup> CHVÁL, M., ŠMEJKALOVÁ, M. Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23 (1), 2018, s. 105–134.

### 3.3 Návrh na způsoby hodnocení požadovaných výsledků učení

V současné době se prosazuje trend, který upřednostňuje formativní hodnocení před hodnocením sumativním. Neznamená to však, že by formativní hodnocení mělo být nějakým dogmatem a že by sumativní hodnocení mělo být zavrženo. Za optimální považujeme skloubení obou těchto principů.

Zatímco v zahraniční odborné literatuře se o těchto dvou typech diskutuje již dlouhá desetiletí (srov. například publikaci B. Blooma, J. T. Hastingsa a G. F. Madause *Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning* z roku 1971), v našich zemích se tomuto tématu odborníci věnují intenzivněji až po roce 1990, resp. 2000. Za pozornost stojí práce Jana Slavíka a především Karla Starého, který k tomuto tématu publikoval několik odborných článků<sup>59</sup> a v roce 2016 společně s V. Laufkovou monografii *Formativní hodnocení*. Užitečný materiál nazvaný *Doporučené nástroje pro ověřování očekávaných výstupů* a zpracovaný ve formě metodického průvodce pro učitele vydal kolektiv autorů NÚV v roce 2014.<sup>60</sup> Mezi nástroje, které můžeme použít v rámci hodnocení žákovských činností ve vyučovacím předmětu český jazyk, patří písemná práce, ústní zkouška, projekt, portfolio, práce ve školním časopise, grafické práce (například v podobě myšlenkové mapy), schémata (znázornění věty nebo souvětí).

O tom, že je v našich školách formativní hodnocení na vzestupu, svědčí také závěry z výzkumů ČŠI: „Podle ministerstva školství zájem o takový typ hodnocení roste. Vychází to z údajů České školní inspekce, která ve školním roce 2014/15 zaznamenala formativní hodnocení v necelých 70 procentech hospitovaných hodin, letos je to už 88 procent.“<sup>61</sup>

Někteří učitelé českého jazyka užívají **kombinované hodnocení**, kdy je známka doplněna slovním hodnocením (zejména při hodnocení slohových prací).

Vedle těchto typů hodnocení hraje v širších souvislostech důležitou roli také **autoevaluace školy**, která zahrnuje například rozbor dokumentace školy, rozhovory s učiteli, rodiči, dotazníky pro rodiče, žáky a učitele, srovnávací prověrky, dovednostní testy a hospitace. Škola tak přispívá ke své transparentnosti a daří se jí účinněji komunikovat s veřejností.

V této souvislosti je třeba také vyzdvihnout význam **hodnocení žáků navzájem**. Žáci podle určených kritérií vyjadřují svoje názory, hodnotí kladné stránky i nedostatky týkající se výkonů svých spolužáků. Podobné je to v případě **vlastního hodnocení žáka** neboli **sebehodnocení**. Žák se postupně učí hodnotit výsledky vlastní práce, vyjadřuje názory týkající se jeho výkonu, a rozvíjí tak svoji sebereflexi.

Zajímavé srovnání přináší následující grafy, které připravili pracovníci ČŠI Petr Suchomel a Tomáš Pavlas na základě výzkumných šetření ČŠI. Názory na autoevaluaci (sebehodnocení) zde vyjadřují zvláště žáci (graf č. 4) a zvláště učitelé (graf č. 5). Procentuální vyjádření k využívání vlastního hodnocení se z pohledu žáků i vyučujících podstatně liší (možnost **nepoužíváme**

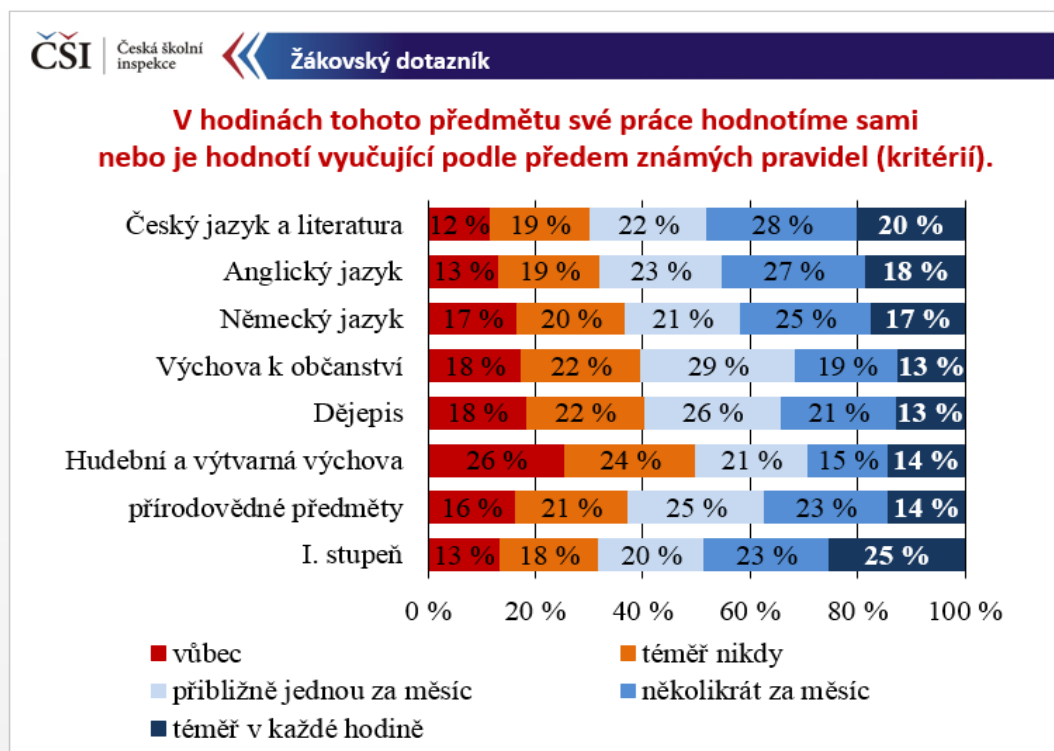
<sup>59</sup> Například STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006.

<sup>60</sup> <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=77694&view=13046>

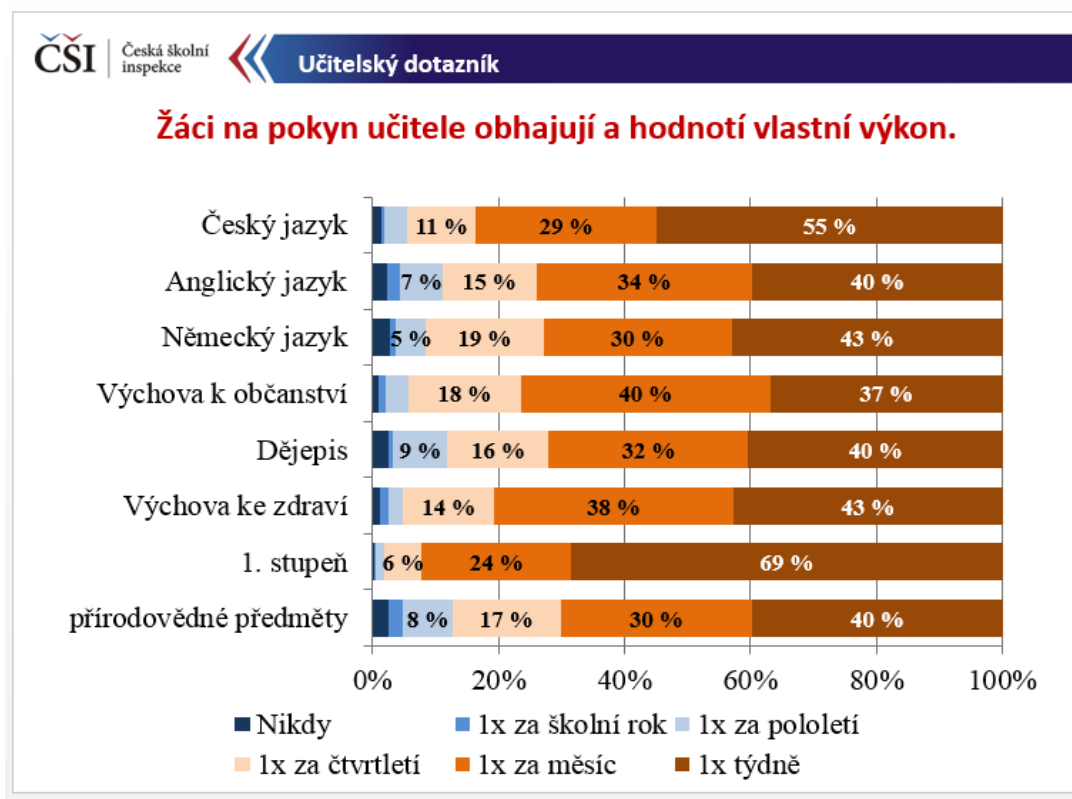
<sup>61</sup> [https://www.irozhlaz.cz/zpravy-z-domova/zlepseni-bez-hanby-a-ztraty-motivace-i-k-tomu-ve-skolach-pomuze-formativni\\_1610080600\\_era](https://www.irozhlaz.cz/zpravy-z-domova/zlepseni-bez-hanby-a-ztraty-motivace-i-k-tomu-ve-skolach-pomuze-formativni_1610080600_era)

**nikdy** označilo 12 % žáků, ale jen asi 1,5 % učitelů, **několikrát do měsíce nebo téměř v každé hodině** celkem 48 % žáků, ale 84 % učitelů. Vzhledem k celkovým výsledkům můžeme ovšem konstatovat, že se sebehodnocení na našich školách v rámci výuky českého jazyka a literatury začíná prosazovat.

**Graf č. 4: Své práce hodnotíme sami nebo je hodnotí vyučující podle předem známých kritérií – pohled žáků**



Graf č. 5: Žáci na pokyn učitele hodnotí vlastní výkon – pohled učitelů



Tyto způsoby hodnocení přispívají také k rozvíjení komunikačních dovedností a klíčových kompetencí – žáci v rámci této činnosti rozvíjejí svoje znalosti, ale zároveň se učí spolupracovat, pomáhat spolužákům a řešit problémy.

### 3.4 Popis hlavních učebních činností žáků v příslušné vzdělávací oblasti

Součástí charakteristiky vzdělávacího okruhu (podokruhu) bude obecné doporučení k učebním činnostem v revidovaném RVP ZV. Ukázky učebních činností budou zpracovány **pro každý uzlový bod** (konec předškolního věku, 3., 5., 7., 9. ročník základní školy) v následující struktuře:

Po obecné charakteristice učebních činností odpovídajících věku žáků a uzlovému bodu: „Učební činnosti žáků“ bude zařazena konkrétní ukázka.

#### Konkrétní ukázky učebních činností žáků pro uzlový bod po 7. ročníku:

##### ▪ Ukázka 1

- Název ukázky: **Zkratky, značky a značková slova**
- Pomůcky: *Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, internet*
- Učební činnost (formulována pro činnost žáka):

1. Žák vysvětlí pomocí *Slovníku spisovného jazyka českého* nebo *Pravidel českého pravopisu* v tištěné nebo elektronické podobě význam uvedených zkratk, značek a zkratkových slov.

2. Žák vyvodí závěry o způsobech zkracování v češtině.

Popis učebních činností žáků bude obsahovat také informaci, který očekávaný výsledek vzdělávání daná ukázka naplňuje: vyjádřeno názvem OVU a jeho kódem:

**Žák pracuje samostatně s Pravidly českého pravopisu, s jazykovými slovníky a příručkami včetně digitalizovaných zdrojů – ČJL-7-1-13.**

- Odkaz s uvedením, odkud je ukázka čerpána:

ALTMANOVÁ, J., KLÍMOVÁ, K. (Eds.) *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: NÚV, 2015. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke\\_komentare\\_ke\\_standardum\\_zv.pdf](https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)

**Konkrétní ukázky učebních činností žáků pro uzlový bod po 9. ročníku:**

▪ **Ukázka 2**

- Název ukázky: ***Klady a záporny turistiky. Práce s informacemi***
- Pomůcky: *internet, popř. noviny*
- Učební činnost (formulována pro činnost žáka)

1. Žák si pozorně přečte text a rozhodne, zda jsou uvedená tvrzení pravdivá, nebo ne. Své názory doloží ukázkami z textu.

2. Žák odhadne, kolik obyvatel žije v uvedených městech. Svoje tipy zapíše do tabulky a doplní je informacemi o počtech obyvatel, které zjistí na internetu.

OVU a jeho kód:

**Žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, rozpozná důvěryhodný zdroj, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými zdroji včetně elektronických zdrojů – ČJL-9-1-01**

**Žák vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky, vytváří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah; samostatně a s oporou o text přednese prezentaci v elektronické podobě – ČJL-9-1-07**

- Odkaz s uvedením, odkud je ukázka čerpána:

ALTMANOVÁ, J., KLÍMOVÁ, K. (Eds.) *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: NÚV, 2015. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke\\_komentare\\_ke\\_standardum\\_zv.pdf](https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)



### 3.5 Referenční komplexní úlohy pro žáky a jejich zdroje

Cílem referenčních komplexních úloh je připravit podpůrný didaktický materiál pro vyučující, který obsahuje modelová cvičení a úlohy řazené podle jednotlivých uzlových bodů vzdělávání a tematických okruhů. Struktura referenční úlohy zahrnuje název vzdělávacího oboru, uzlový bod vzdělávání (např. 7. ročník), tematický okruh, očekávaný výsledek učení a konkretizaci OVU.

#### 1. Zkratky, značky a značková slova

<b>Vzdělávací obor</b>	Český jazyk a literatura
<b>Ročník:</b>	7.
<b>Tematický okruh</b>	Jazyková výchova
<b>Očekávaný výsledek vzdělávání</b>	ČJL-7-1-13 pracuje samostatně s Pravidly českého pravopisu, s jazykovými slovníky a příručkami včetně digitalizovaných zdrojů
<b>Konkretizace OVU</b>	Žák vyhledá uvedené zkratky, značky a zkratková slova v příručkách. Žák se orientuje ve slovníku podle abecedního řazení. Žák si ověří význam zkratk uvedených v jazykovědné příručce.

1. Pomocí *Slovníku spisovného jazyka českého* nebo *Pravidel českého pravopisu* v tištěné nebo elektronické podobě vysvětlíte význam uvedených zkratk, značek a zkratkových slov.

č. j., mn. č., př. n. l., s. s r. o., a. s.

Mgr., MUDr., Bc., DiS., Ing., kpt., plk., gen.

atd., mj., ad.

m, mm, kg, l

O, S, Si, H<sub>2</sub>O, H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>

ČR, SR, OP, ČT, USA, OPEC, PIN, IT, DJ

Řempe, Čedok, sci-fi, HiFi, iPad, iPhone, bypass, hemenex

2. Pokuste se vyvodit závěry o způsobech zkracování v češtině.

#### **Metodické poznámky:**

(1) Žáci si musejí uvědomit rozdíl mezi zkratkami, značkami a zkratkovými slovy a všímají si toho, jak jsou zkratková slova tvořena.

(2) Žáci svoji pozornost zaměří na význam uvedených zkratk i na jejich pravopisnou podobu (psaní velkých či malých počátečních písmen, teček, čárek ad.).

<b>Vzdělávací obor</b>	Český jazyk a literatura
<b>Ročník</b>	9.
<b>Tematický okruh</b>	Komunikační a slohová výchova
<b>Očekávaný výsledek učení</b>	ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, rozpozná důvěryhodný zdroj, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými zdroji včetně elektronických zdrojů ČJL-9-1-07 vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky, vytváří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah; samostatně a s oporou o text přednese prezentaci v elektronické podobě
<b>Konkretizace OVU</b>	1. Žák po přečtení textu vybere z nabízených možností ty, které vyjadřují některý z názorů pisatele textu 2. Žák si nad informačním zdrojem odpoví na otázku o jeho důvěryhodnosti, u získaného údaje hledá další pramen pro ověření

Do Benátek míří až 35 milionů turistů ročně. Jejich historické jádro, které tvoří město s vodními kanály, především v létě praská ve švech. Davy turistů berou místním klid, a tak se historická část rychle vylidňuje. Podobný trend je mimochodem vidět také v historických částech Prahy. Zatímco v sedmdesátých letech žilo v Benátkách 120 tisíc lidí, dnes už jejich počet klesl pod polovinu tohoto počtu. Pokud by se nepodařilo trend vylidňování zastavit, vypočetili benátská radní, že v roce 2030 už nebudou mít historické Benátky žádné stálé obyvatele. Největší část turistů přitom tvoří ti, kteří přijedou autobusy na pouhých několik hodin, a příjmy z jejich návštěvy nepokryjí ani náklady za úklid odpadků, které po sobě zanechají.

I když nápad vybírat vstupné za návštěvu historické části města (plánovalo se 50 eur na den) zatím neprošel, snaží se radnice ulehčit obyvatelům život různými omezeními turistů. Jedním z posledních je zákaz tahání kufrů a tašek s plastovými kolečky, které svým hlukem ruší obyvatele Benátek. Zákaz platí od května 2015 a těm, kteří ho poruší, hrozí pokuta až 500 eur. Podobně jsou na tom i jiná evropská města, a to např. Barcelona. Sedm milionů turistů, kteří jezdí do Barcelony především za zábavou, způsobuje nezvladatelný nepořádek, ve městě klesá kvalita turistických služeb.

*L. Palata, redaktor MF DNES (zkráceno)*

**1. Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je v souladu s informacemi obsaženými v textu (ANO – NE). Své rozhodnutí doložte příkladem z uvedené ukázky.**

1. Lidé v dnešní době hodně cestují.
2. Benátky a Barcelonu navštěvuje v létě nadměrný počet turistů.
3. Čím více turistů přijede, tím lépe se v těchto městech žije.
4. V Benátkách platí zákaz tahání kufrů a tašek s plastovými kolečky, které svým hlukem ruší obyvatele města.

4. Obyvatelé Benátek a Barcelony si přejí, aby jejich města navštěvovalo co nejvíc turistů, protože jsou pro ně hlavním zdrojem finančních prostředků.
5. Počet obyvatel v uvedených městech je několikrát vyšší než počet turistů.
6. Místní obyvatelé se kvůli vysokým počtům turistů z historických center stěhují.
7. Aby se zvýšil objem finančních prostředků, uvažují např. v Benátkách o zavedení vstupného do historického centra města.

**2. Odhadněte, kolik obyvatel žije nyní Benátkách, v Praze a Barceloně. Údaje zapište do tabulky a do vedlejší kolonky zapište údaje, které zjistíte na internetu.**

Počet obyvatel	Můj tip	Údaj z internetu
Benátky		
Praha		
Barcelona		

**3. Připravte si mluvní cvičení o nejnavštěvovanějších místech v České republice nebo ve světě.**

**Metodické poznámky:**

- (1) Cílem tohoto úkolu je zjistit, jak žák rozumí informacím v textu, jak se v něm umí orientovat.
- (2) Tento úkol je zaměřen nejen na využití získaných informací v praxi, ale také na dovednost seznámit s nimi ostatní. Doporučujeme využití powerpointové prezentace. Při projevu sledujeme výstižnost, plynulost, rozsah slovní zásoby, schopnost sdělovat informace získané z internetu vlastními slovy, vhodnost zvolených jazykových prostředků, porozumění termínům, spisovnost, dovednost upoutat ostatní, vhodný postoj a pohyby těla, gestikulaci apod.

Zdroj: ALTMANOVÁ, J., KLÍMOVÁ, K. (Eds.) *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: NÚV, 2015. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke\\_komentare\\_ke\\_standardum\\_zv.pdf](https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)

*(upravil autor předkládané studie)*

<b>Vzdělávací obor</b>	Český jazyk a literatura
<b>Ročník</b>	7.
<b>Tematický okruh</b>	Jazyková výchova, komunikační výchova
<b>Očekávaný výsledek vzdělávání</b>	ČJL-9-2-11 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává a funkčně využívá nepřímá jmenování, zejména v oblasti frazeologie ČJL-9-2-17 rozlišuje prostředky spisovného a nespisovného jazyka, rozeznává jejich funkci a tuto znalost využívá i při tvorbě vlastního textu a v mluveném projevu

<b>Konkretizace OVU</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Žák rozlišuje rozdíl mezi frazeologismem a pranostikou.</li> <li>2. Žák vysvětluje význam pranostik.</li> <li>3. Žák pracuje pod vedením učitele s pranostikami a využívá mezipředmětové vztahy.</li> </ol>
-------------------------	---

**Žáci vyhledají ve slovníku nebo na internetu význam pojmu „pranostika“ a během úvodní diskuse s vyučujícím zjistí, které pranostiky už znají.**

1. Uspořádejte, do tabulky zařaďte a vysvětlete uvedené pranostiky. Diskutujte o jejich platnosti a zamyslete se nad tím, jaký společný znak se vyskytuje u všech pranostik. Domácí úkol: v kalendáři vyhledejte, pro který den a měsíc je pranostika určena.

První část pranostiky	Druhá část pranostiky	Datum podle kalendáře
Na Nový rok		
Lepší Vánoce třeskuté		
Svatá Lucie		
Medardova kápě		
Na Hromnice		
Na Velikonoce jasno		

<i>Na Nový rok</i>	<i>o hodinu více.</i>	
<i>Lepší Vánoce třeskuté</i>		<i>čtyřicet dní kape.</i>
<i>Svatá Lucie</i>	<i>nežli tekuté.</i>	
<i>Medardova kápě</i>		<i>bude laciné máslo.</i>
<i>Na Hromnice</i>	<i>o slepičí krok</i>	
<i>Na Velikonoce jasno</i>		<i>nocí upije (a dne nepřidá).</i>

2. Použijte jména uvedená v pranostice a vyjmenujte co nejvíce spisovatelů (skladatelů, herců, malířů i dalších umělců, popř. politiků), kteří mají stejné křestní jméno. Můžete uvést dobu, v níž působili, a vyhledat, kdy mají nositelé těchto jmen svátek.

*Svatý Václav v slunce září, sklizeň řípký se vydaří. // Svátý Josef přichází na led s pantokem. // Na Jána bez deště – bude pěkně ještě. // Na Markétu prší-li, ořechy ze stromu prší. // Prší-li na svatého Petra a Pavla, bude mnoho myší. // Na svatého Jiří vylézají hadi a štíři.*

3. Uvedte dvě nositelky podtrženého vlastního jména (18. století, zde ve spojení s dalším křestním jménem, 20. století) a připomeňte spolužákům významné události a data, která ovlivnila historii či proslavila tuto postavu.

*Den svaté Terezičky nebývá vždy bez vlažičky. // Po svaté Tereze mráz po střechách leze.*

4. Zjistěte, jakou číselnou hodnotu vyjadřovaly starší jednotky mandel a kopa.

*Prší-li na Prokopa, shnije každý mandel, každá kopa.*

5. Vyberte si jednu pranostiku a pokuste se ji výtvarně ztvárnit libovolnou technikou.

6. Najděte na internetu pranostiku ke slovu, které je obsaženo v lidových písních. Příklad: *O Jáně čerešně i muchy zralé.* (Slovo čerešně se objevuje v písničce Čerešničky.) Lidové písně si společně zazpívejte.
7. Slovenský jazyk (správně vyslovujeme, všímáme si odlišných hlásek, které se vyskytují ve slovenském jazyce, i rozdílného pravopisu). Hledáme obdobu v českých pranostikách: *Na sv. Severína vešia mäso do komína. // Keď je na Hromnice jasno, budú dobré zemiaky. // Na svätého Blažaja, má ísť furman zo dvora. // Aké fašingy, taká Veľká noc. // O Jáne čerešně i muchy zralé. // Aký január, taký jún. // Keď je suchý február, je mokrý august.*

**Metodické poznámky:**

- (1) Žák rozlišuje rozdíl mezi frazeologismem a pranostikou.
- (2) Žák vysvětluje význam pranostik.
- (3) Žák některé úkoly zpracuje za domácí úkol, například úlohu s kalendářem.
- (4) Úkoly 3–7 jsou zaměřeny na uplatňování mezipředmětových vztahů (výchozí předmět – český jazyk): 3. **Dějepis, výchova k občanství**, 4. **Matematika** (starší měrné jednotky). 5. **Výtvarná výchova**, 6. **Hudební výchova** – lidové písně, 7. **Slovenský jazyk** – výslovnost, grafická podoba hlásek, význam slov (*zemiaky, furman, fašingy, január, jún, február, august*)

Zdroj: KROBOTOVÁ, M. Pranostiky – pracovní list. In MLČOCH, M. *Komunikační výchova v teorii a praxi*. Olomouc: VUP, 2013.

## Informační zdroje

- ALTMANOVÁ, J., KLÍMOVÁ, K. (Eds.) *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: NÚV, 2015. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke\\_komentare\\_ke\\_standardum\\_zv.pdf](https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/20713/metodicke_komentare_ke_standardum_zv.pdf)
- ALTMANOVÁ, J., KOUBEK, P., SULOVSKÁ J. et al. *Porovnání očekávaných výstupů RVP ZV a standardů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaměřených na čtenářskou gramotnost s vybranými zahraničními kurikuly*. Praha: NÚV, 2013.
- BROŽ, F. et al. *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43111&view=5907>
- ČÍKOVÁ, D. *Pedagogicko-didaktické aspekty výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- ČIŽINSKÝ, D., MAREŠ, J. Hypertext, hypermédiá – možnosti využití ve škole. *Pedagogika*, XLVIII, 1998, s. 243–256.
- HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: PedF UK, 1997.
- HODGEN, J., KUCHEMANN, D., PEPPER, D. *Assessment for Learning*. Paper presented at the Annual Education Conference, 2011.
- HOLASOVÁ, T. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html/>
- CHVÁL, M., ŠMEJKALOVÁ, M. Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23 (1), 2018, s. 105–134.
- JANÍK, T. Oborové a předmětové didaktiky. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 656–660.
- JANÍK, T. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23 (5), 2013, s. 634–663.
- JANÍK, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2001.
- KESSELOVÁ, J. Lingvo-didaktické východiská tvorby učebních osnov zo slovenského jazyka. In LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M. (Eds.) *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 20–42.
- KLÍMOVÁ, K. Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací. *Komenský*, č. 1, září 2014, r. 139.
- KOLÁŘOVÁ, I. *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání: Český jazyk a literatura – Minimetodiky*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21187/metodicke-komentare-ke-standardum-pro-zakladni-vzdelavani-cesky-jazyk-a-literatura-minimetodiky.html/>
- KOPECKÝ, K. Multimédia v hodinách českého jazyka (se zaměřením na výukový software a multimediální encyklopedie). In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, 2003, s. 73–78
- KOSTEČKA, J. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Učitel'ské noviny*, 36/2004.

- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.
- KOUBEK, P. *Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf/hodnoceni-k-rozvíjení-kompetenci-zaka>
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
- MAREŠOVÁ, H. Využití ICT v ČJ. POŠKOLE 2005. In *Národní konference o počítačích ve škole*. Praha: ČVUT, 2005, s. 115–121.
- MLČOCH, M. *Komunikační výchova v teorii a praxi*. Olomouc: VUP, 2013.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012.
- PALENČAROVÁ, J., KUPCOVÁ, J., KESSELOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2004.
- PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T. Výzkum Kvalitní škola: koncepce a metodika případových studií. In PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T. (Eds.) *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011, s. 11–30.
- POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: VUP, 2002.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., KNECHT, P. *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.
- STARÝ, K. et al. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. ČŠI, 2013. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy\\_pro\\_rozvoj\\_ctenarske\\_gramotnosti.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy_pro_rozvoj_ctenarske_gramotnosti.pdf)
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení*. Praha: Portál, 2016.
- STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–66.
- SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E., KULDANOVÁ, P., SEKEROVÁ, P., SVOBODOVÁ, D. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017.
- SUCHOMEL, P., PAVLAS, T. *Výsledky dotazníkového šetření. Co přineslo testování v roce 2017*. ČŠI, 2018. Prezentováno 29. května 2018 na Odborném semináři nad výsledky výběrového testování žáků v roce 2017.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.
- ŠEBESTA, K. Základní výzkum v didaktice jazyka? *Studie z aplikované lingvistiky*, 5, 2/2014, s. 169–175.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: Český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010.
- ŠTĚPÁNÍK, S., SLAVÍK, J. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27, č. 1, s. 58–79.
- WILIAM, D., LEAHY, S. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. EDULAB, 2016.
- ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 2015–2016, roč. 66, č. 4, s. 164–169.



ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 241–244.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI, 2010.

European Commission. (2012a). *Iniciativa Rethinking Education*. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm)

European Commission. (2012b). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf)

*Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: VÚP, 2010.

<http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

*PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD, 2009.

<https://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/navrh-asociace-stredoskolskych-cestinaru-na-podobu-maturitni-zkousky-2018.m-1238.html>

*Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices* (Eurydice, 2011). Dostupné z:

<https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/archiving>

Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016–2017. Závěrečná zpráva. Praha: ČŠI, 2017.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015–2016. Praha: ČŠI, 2016.

[file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/prilohy\\_1\\_8\\_sdeleni\\_kriteriia\\_hodnoceni\\_MZ\\_2015.pdf](file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/prilohy_1_8_sdeleni_kriteriia_hodnoceni_MZ_2015.pdf)

Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání. Česká republika. OECD 2012. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Projekty-ESF/Kompetence-III/Projekt-ESF-Kompetence-III/Zavery-ke-zprave-OECD-A4-oprava-21-8-12.pdf>

<http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

<http://www.novamaturita.cz/pisemna-prace-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033214.html>

<http://www.novamaturita.cz/didakticky-test-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033213.html>

<http://www.novamaturita.cz/ustni-zkouska-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033210.html>





NÁRODNÍ ÚSTAV  
PRO VZDĚLÁVÁNÍ  
Weilova1271/6  
102 00 Praha 10  
[www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)