

Rozvoj **jazykové gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2018/2019

Tematická zpráva

Praha, září 2019

20¹⁸₁₉

Obsah

| | |
|--|-----------|
| 1 Úvod | 3 |
| 1.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti | 3 |
| 1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika | 4 |
| 2 Shrnutí hlavních zjištění | 6 |
| 3 Jazyková gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání | 8 |
| 3.1 Personální podmínky vzdělávání | 8 |
| 3.2 Materiální podmínky vzdělávání | 9 |
| 3.3 Průběh vzdělávání | 10 |
| 3.3.1 Cíl, organizace a atmosféra hodiny | 11 |
| 3.3.2 Metody a obsah výuky | 12 |
| 3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků | 14 |
| 3.3.4 Žáci se SVP, nadaní žáci a diferenciací výuky | 14 |
| 3.3.5 Hodnocení žáků | 16 |
| 3.3.6 Vazba cizího jazyka na další vzdělávací obory | 17 |
| 3.4 Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání | 17 |
| 3.5 Podmínky a průběh vzdělávání na 1. stupni základních škol | 20 |
| 4 Hodnocení úrovně jazykové gramotnosti | 24 |
| 4.1 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti | 24 |
| 4.2 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků v kontextu dalších faktorů | 26 |
| 4.3 Faktory úrovně jazykové gramotnosti žáků – srovnání škol | 28 |
| 4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu jazykové gramotnosti | 29 |
| 5 Rozvoj jazykové gramotnosti žáků – srovnání zjištění v čase | 30 |
| 6 Závěry a doporučení | 33 |
| 6.1 Závěry | 33 |
| 6.2 Doporučení | 34 |
| Seznam zkratk | 36 |
| Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření | 37 |

1 Úvod

Mezi hlavní úkoly České školní inspekce (dále i „ČŠI“) patří zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na příslušné rámcové vzdělávací programy (dále i „RVP“) a školní vzdělávací programy (dále i „ŠVP“), přičemž předmětem zájmu České školní inspekce je vedle profilových a neprofilových vzdělávacích oborů také rozvoj vybraných gramotností žáků.¹

Cílem této tematické zprávy je sumarizovat hlavní výsledky **hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání a dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků na základních a středních školách** ve školním roce 2018/2019, přičemž úroveň jazykové gramotnosti je posuzována pro žáky 1. stupně základních škol. Souvisejícím cílem tematické zprávy pak je formulace hlavních závěrů a doporučení k podpoře rozvoje jazykové gramotnosti, přičemž tato doporučení se týkají úrovně školy a jejího zřizovatele, respektive úrovně vzdělávacího systému (doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – dále i „MŠMT“).

1.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti

Česká školní inspekce využívá v rámci své hospitační činnosti a při výběrovém zjišťování dosažené úrovně gramotností žáků následující definici jazykové gramotnosti:

„Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.“²

Takto je jazyková gramotnost nadřazeným pojmem pro čtenářskou gramotnost svým důrazem na širší okruh jazyků, než jen na jazyk mateřský, přičemž tato tematická zpráva vymezuje jazykovou gramotnost ve vztahu ke komunikaci a jednání v cizích jazycích. Zároveň je však potřeba zdůraznit, že rozvoj jazykové gramotnosti je možný, a zároveň žádoucí, průřezově napříč všemi vzdělávacími obory, kdy je například přírodovědná výuka vedena v anglickém jazyce.

Uvedená definice jazykové gramotnosti klade důraz na schopnosti žáka používat cizí jazyk v konkrétních (praktických) komunikačních situacích, a to včetně respektování specifických sociálních a kulturních kontextů (např. specifika komunikace s osobami jiných kultur, komunikace v sociálně citlivých situacích apod.). Rozvoj jazykové gramotnosti žáků je spojen s rozvojem jak jejich receptivních (např. poslech a čtení s porozuměním), tak jejich produktivních (např. mluvený a psaný projev) dovedností. Nedílnou součástí jazykové gramotnosti je také interakce s partnery komunikace.

Přirozeným základem pro utváření a rozvoj znalostí a dovedností žáků vztahujících se k jazykové gramotnosti je RVP pro příslušné vzdělávání, konkrétně pak především vzdělávací oblast související s výukou cizího jazyka. Řada zjištění České školní inspekce prezentovaných v této tematické zprávě se proto týká právě výuky cizího jazyka. V souladu s uvedenou definicí však mohou být pro rozvoj jazykové gramotnosti přínosné také další vzdělávací obory příslušných RVP a ŠVP. Příležitosti plynoucí z mezipředmětových vazeb pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků je proto žádoucí vzít při hodnocení do úvahy.

¹ ČŠI se systematicky ve dvouletém intervalu věnuje sledování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v šesti gramotnostech – čtenářské, matematické a sociální v prvním cyklu a jazykové, přírodovědné a informační ve druhém cyklu. Takto koncipovaný přístup umožňuje ČŠI jednak identifikovat silné stránky a příležitosti rozvoje gramotnosti žáků a jednak posoudit změny, ke kterým ve dvouletém cyklu došlo.

² ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

1.2 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích několika vzájemně se doplňujících typů šetření. Primárním zdrojem informací byly hospitace realizované Českou školní inspekcí v hodinách cizích jazyků v rámci tzv. komplexní³ a tematické prezenční inspekční činnosti.

Komplexní inspekční činnost, která probíhá na základních a středních školách v šestiletém cyklu, se věnuje komplexnímu hodnocení různých oblastí fungování školy a vedle řady dalších cílů se zaměřuje také na komplexní hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných ŠVP a napříč vyučoványými vzdělávacími obory. Pro účely této tematické zprávy byly z komplexní inspekční činnosti využity informace z hospitací v hodinách cizích jazyků, specificky pak informace z hospitačních záznamů týkající se personálního zajištění výuky, organizace a průběhu výuky, využití metod a forem výuky, využití podpůrných opatření a dalších oblastí. Struktura hodnocených hodin podle vyučovaného cizího jazyka byla následující:

- Na 1. stupni základních škol připadalo na hodiny anglického jazyka 98 % navštívených hodin, na hodiny ostatních cizích jazyků 2 % hodin.
- Na 2. stupni základních škol připadalo na hodiny anglického jazyka 61 % navštívených hodin, na hodiny německého jazyka 29 % navštívených hodin a na hodiny ostatních cizích jazyků 10 % hodin.
- Na středních školách připadalo na hodiny anglického jazyka 69 % navštívených hodin, na hodiny německého jazyka 21 % navštívených hodin a na hodiny ostatních cizích jazyků 10 % hodin.

Tematická inspekční činnost, která byla realizována pouze na 1. stupni základních škol, se na rozdíl od komplexní inspekční činnosti zaměřila pouze na vybraná témata přímo související s jazykovou gramotností žáků, přičemž využity byly dva nástroje sběru informací. Prvním nástrojem sběru informací byly hospitace v hodinách cizího jazyka, a to téměř výhradně v hodinách anglického jazyka, které vedle základních informací o personálním a materiálním zabezpečení vyučovací hodiny poskytly informace o kvalitativní úrovni vybraných indikátorů vztahujících se k průběhu hodiny. Druhým nástrojem sběru informací pak byly dotazníky určené pro ředitele škol a učitele cizích jazyků, které dále prohlubovaly zjištění o personálním a materiálním zajištění výuky, obecných znacích výuky, používaných vzdělávacích strategiích, strategiích interního a externího hodnocení žáků a školy a další.

Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků 1. stupně základních škol byla hodnocena výběrovým zjišťováním s využitím testu anglického jazyka, přičemž zjišťování bylo realizováno prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Konkrétně se výběrového zjišťování účastnili žáci 4. ročníku vybraného vzorku základních škol. Podoba šetření rovněž umožnila hodnotit dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků ve vztahu k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, velikost školy, kraj umístění školy a další). Doplňující informace (např. oblíbenost školy a anglického jazyka, charakteristiky průběhu výuky, spokojenost učitele s dovednostmi žáků) poskytlo elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, a elektronické dotazování učitelů cizího jazyka škol zařazených do výběrového zjišťování.

³ Do hodnocení nebyla zahrnuta komplexní prezenční inspekční činnost ve třídách zřizovaných výhradně pro žáky se SVP (viz § 16 školského zákona).

Tabulka č. 1 blíže uvádí základní charakteristiky jednotlivých typů šetření, další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků poskytuje příloha č. 1.

Vedle uvedených primárních dat jsou v tematické zprávě využita také vybraná sekundární data, především data MŠMT týkající se personálních podmínek vzdělávání,⁴ a dále zjištění prezentovaná ve starších tematických zprávách České školní inspekce věnujících se problematice jazykové gramotnosti žáků.

Tabulka č. 1 Základní charakteristiky dílčích typů šetření

| Komplexní inspekční činnost | ZŠ | SŠ vč. gymnázií | Celkem |
|--------------------------------------|------------|-----------------|---------------|
| Počet škol s hospitací cizího jazyka | 510 | 179 | 689 |
| Počet hospitací cizího jazyka | 1 838 | 1 019 | 2 857 |
| Tematická inspekční činnost | Počet škol | Počet hospitací | Počet učitelů |
| Celkem | 108 | 676 | 426 |
| Výběrové zjišťování | Počet škol | Počet žáků | Počet učitelů |
| Celkem | 326 | 8 939 | 546 |

Pozn.: Elektronické dotazování žáků zahrnuje odpovědi celkem 8 788 žáků.

⁴ MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli v testu jazykové gramotnosti vysoké průměrné úspěšnosti 92 %, což ukazuje na velmi dobré zvládnutí hodnocených oblastí. To dokládá také více než 90% podíl žáků, jejichž výsledek v testu jazykové gramotnosti spadá do kategorie úspěšnosti 80–100 %.

Nejvýznamnější rozdíly mezi skupinami škol s nejlepšími a nejhoršími výsledky žáků byly pozorovány v oblastech:

- využití znalostí a dovedností z reálného života žáků a propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory,
- využití didaktických pomůcek v souladu s cíli výuky, včetně využití interaktivních médií a ICT technologií,
- utváření jazykově podnětného prostředí, v němž má žák potřebu aktivně používat cizí jazyk a v němž je hodina vedena v cílovém jazyce,
- efektivní užití metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny.

Hodiny výuky na školách s lepšími výsledky žáků byly charakteristické rovněž častěji pozorovanou vyšší úrovní hodnocení a zpětné vazby žákům a pozitivní učební atmosférou.

Aprobovanost výuky anglického a německého jazyka je poměrně vysoká v případě středních škol, naopak horší je situace s aprobovanou výukou cizího jazyka na 2. stupni základních škol, přičemž ve srovnání s většinou dalších vzdělávacích oborů jsou existující potřeby zajištění aprobované výuky cizího jazyka o něco vyšší.

Úroveň vybavenosti tříd navštívených v rámci hospitované výuky cizího jazyka didaktickou technikou byla dobrá bez ohledu na druh či typ školy, přičemž taková technika je učiteli cizího jazyka rovněž široce, a většinou také účelně, využívána. Méně příznivé je využití didaktické techniky pro výuku cizího jazyka na středních školách, a to především v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání.

Nejlepší atmosféra vyučovací hodiny cizího jazyka byla pozorována na 1. stupni základních škol, stejně jako v případě organizace hodiny byla atmosféra hodiny nejhůře hodnocena v případě vyučovacích hodin nematuritních oborů středních škol; navíc pouze v případě těchto oborů bylo hodnocení atmosféry vyučovací hodiny cizího jazyka horší ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory.

Naopak méně častá je spolupráce učitelů cizích jazyků s učiteli jiných vzdělávacích oborů (22 % učitelů). Přitom právě využití cizího jazyka v jiných vzdělávacích oborech vytváří předpoklady pro efektivní upevňování jazykových dovedností žáků. Učitelé, kteří častěji aplikují projektově orientovanou výuku, rovněž více zapojují do výběru témat své žáky.

Pro aktivitu relativně slabších žáků může být demotivující ta skutečnost, že ve vyučovací hodině nejsou schopni dosáhnout úspěchu, což může dále snižovat jejich sebevědomí a motivovanost. Tato otázka byla poměrně dobře uchopena v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základní školy, zatímco na 2. stupni základní školy a na středních školách byl alespoň dílčí úspěch slabších žáků zaznamenán v menším podílu hodin, což může dále prohlubovat nejen nízkou aktivitu těchto žáků v hodinách, ale také jejich nižší zájem o studium cizích jazyků, a také prohlubovat přesvědčení o omezené potřebnosti jazykových dovedností pro další vzdělávání a profesní uplatnění.

Rozvoj jazykové gramotnosti může být, vedle vlastní výuky cizího jazyka, stimulován také v dalších vzdělávacích oborech (např. četbou a diskusí cizojazyčných odborných textů v přírodovědných předmětech, vedením odborných předmětů v cizím jazyce, pozváním zahraničního odborníka z praxe do výuky společenskovedního předmětu apod.), přičemž takový přístup může být i jednou z alternativ k řešení problému omezené časové dotace výuky cizích jazyků.

Příznivě lze hodnotit schopnost učitelů utvářet ve výuce cizího jazyka pozitivní učební atmosféru, a to včetně výběru vhodných metod pro naplnění cíle hodiny, a vést hodiny v cizím jazyce.

3 Jazyková gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

Tato část shrnuje hlavní poznatky týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti jazykové gramotnosti, přičemž s ohledem na úzké spojení jazykové gramotnosti a výuky cizího jazyka je významná část zjištění vztahena právě k výuce cizího jazyka.

3.1 Personální podmínky vzdělávání

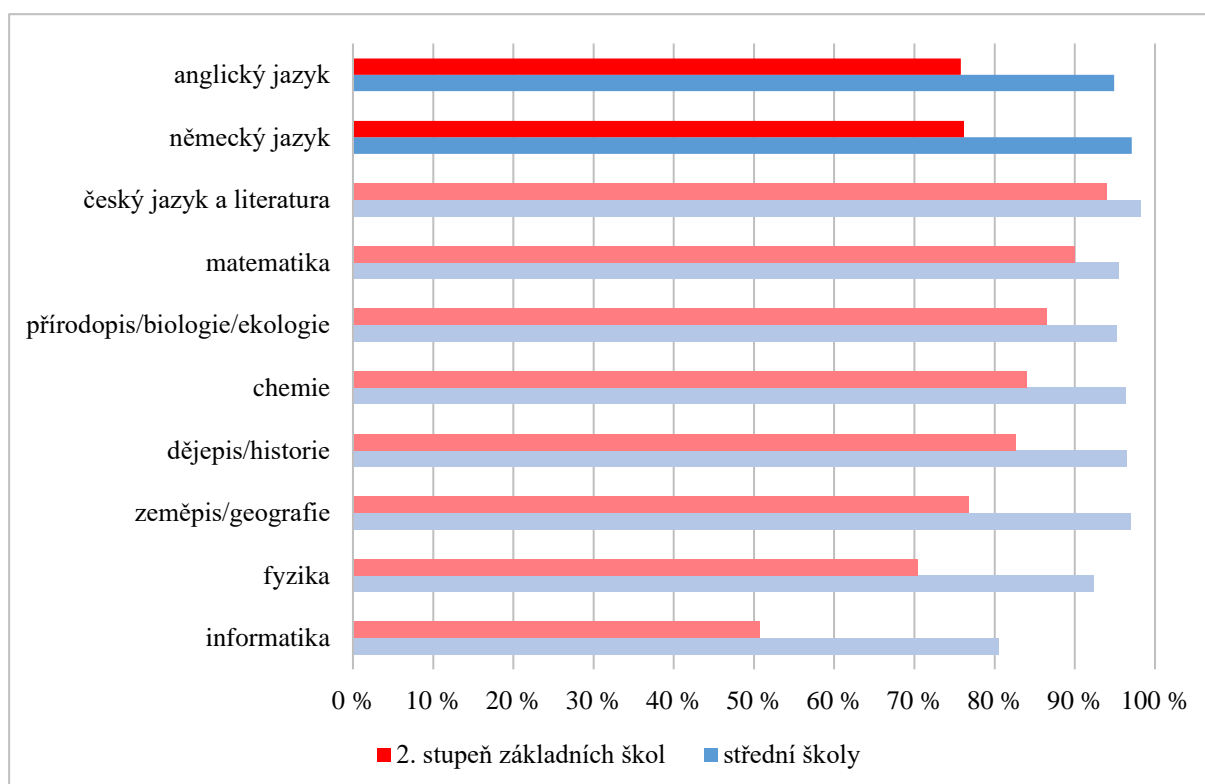
Komplexní pohled na personální zajištění výuky cizích jazyků na základních a středních školách poskytuje mimořádné šetření MŠMT zachycující stav k 1. lednu 2019. Při srovnání s dalšími vzdělávacími obory je patrný nižší průměrný věk učitelů anglického jazyka, a to na 2. stupni základních škol i na středních školách (viz tabulka č. 2). Ačkoli lze tuto skutečnost vnímat pozitivně, nelze otázku přirozené náhrady učitelů odcházejících ze školství z věkových důvodů opomíjet ani v případě výuky cizích jazyků.

Tabulka č. 2 Průměrný věk učitelů cizích jazyků

| | Anglický jazyk | Německý jazyk | Všichni učitelé |
|-----------------------------------|----------------|---------------|-----------------|
| Učitelé 2. stupně základních škol | 43,3 | 45,9 | 46,3 |
| Učitelé středních škol | 46,6 | 49,3 | 49,4 |

Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Graf č. 1 Aprobovanost výuky cizích jazyků, srovnání s dalšími vzdělávacími obory (podíl přepočtených hodin přímé pedagogické činnosti)



Zdroj: MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Aprobovanost výuky anglického a německého jazyka je poměrně vysoká v případě středních škol, naopak horší je situace s aprobovanou výukou cizího jazyka na 2. stupni základních škol

(graf č. 1), přičemž ve srovnání s většinou dalších vzdělávacích oborů jsou existující potřeby zajištění aprobované výuky cizího jazyka o něco vyšší. Největší problémy se zajištěním aprobované výuky cizího jazyka lze pozorovat ve školách Ústeckého a Karlovarského kraje,⁵ tj. krajů, jejichž žáci častěji dosahují horších vzdělávacích výsledků. Možnost nalézt učitele cizího jazyka na trhu práce je navíc v těchto dvou krajích považována za velmi omezenou.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) je důležitým aspektem zlepšování personálních podmínek vzdělávání cizích jazyků, přičemž význam DVPP ještě dále narůstá v případě učitelů bez příslušné kvalifikace a aproby. O tom, že příležitosti DVPP se zaměřením na cizí jazyk nejsou plně využity, svědčí ta skutečnost, že více než 40 % hodin výuky anglického jazyka, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti na 1. stupni základních škol, byly vedeny učitelem, který se takového DVPP, tj. DVPP zaměřeného na cizí jazyk, za poslední dva roky neúčastnil. Nepříznivý je rovněž poznatek, že v případě navštívených hodin na 1. stupni základní školy, které byly vedeny učitelem bez odborné kvalifikace⁶, byl podíl hodin, v nichž se tento učitel navíc neúčastnil v posledních dvou letech DVPP se zaměřením na cizí jazyk, ještě vyšší (více než 50 %). V kontextu těchto zjištění je důležitost DVPP pro kvalitu průběhu vzdělávání diskutována v dalším textu.

3.2 Materiální podmínky vzdělávání

Úroveň vybavenosti tříd navštívených v rámci hospitované výuky cizího jazyka didaktickou technikou⁷ byla dobrá bez ohledu na druh či typ školy, přičemž taková technika je učiteli cizího jazyka rovněž široce, a většinou také účelně, využívána (tabulka č. 3). Méně příznivé je využití didaktické techniky pro výuku cizího jazyka na středních školách, a to především v hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání. Pozitivní je, že ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory je didaktická technika ve výuce cizího jazyka užívána o něco častěji, samotní žáci však využili didaktickou techniku ve výuce jen v necelé čtvrtině hodin; dominantním uživatelem didaktické techniky je tak učitel.

Tabulka č. 3 Vybavenost a využití didaktické techniky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|--|----------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|-------------------|-------------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Didaktická technika nebyla k dispozici. | 8 % | 14 % | 6 % | 15 % | 4 % | 11 % | 5 % | 7 % | 8 % | 10 % |
| Využití didaktické techniky nebylo potřebné. | 13 % | 28 % | 16 % | 20 % | 25 % | 29 % | 23 % | 25 % | 28 % | 21 % |
| Didaktická technika byla využita | 79 % | 58 % | 78 % | 65 % | 71 % | 60 % | 72 % | 68 % | 64 % | 69 % |
| <i>z toho – využití didaktické techniky bylo účelné.</i> | <i>87 %</i> | <i>79 %</i> | <i>82 %</i> | <i>80 %</i> | <i>87 %</i> | <i>90 %</i> | <i>78 %</i> | <i>85 %</i> | <i>74 %</i> | <i>83 %</i> |
| <i>z toho – využití didaktické techniky nebylo účelné.</i> | <i>13 %</i> | <i>21 %</i> | <i>18 %</i> | <i>20 %</i> | <i>13 %</i> | <i>10 %</i> | <i>22 %</i> | <i>15 %</i> | <i>26 %</i> | <i>17 %</i> |

⁵ Takto je například míra aprobovanosti výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol v Ústeckém kraji 63 % a v Karlovarském kraji 65 % z přepočteného počtu hodin přímé pedagogické činnosti.

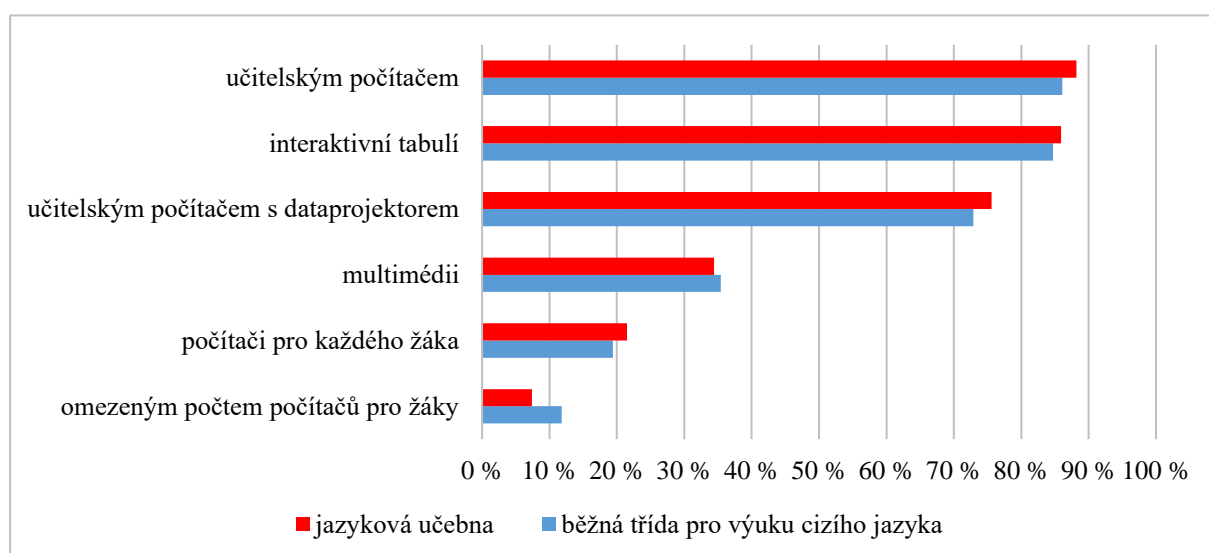
⁶ Odborná kvalifikace podle zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících.

⁷ Například projektory, interaktivní tabule, počítače, přehrávače a další.

V kontextu výše uvedených poznatků stojí za pozornost, že na dominantní využití didaktické techniky osobou učitele upozornila již zjištění tematické zprávy České školní inspekce pro školní rok 2016/2017, která se zaměřila na hodnocení rozvoje informační gramotnosti žáků.⁸ Lze tedy konstatovat, že typický způsob rozdělení úloh mezi učitelem a žákem v rámci využití didaktické techniky ve výuce přetrvává. Případné úvahy o vyšším využití didaktické techniky ve výuce musí zohlednit rovněž vazbu tohoto faktoru k dalším záměrům vzdělávání. Takto zjištění uvedené v sekundární analýze mezinárodního šetření PISA z roku 2015 tvrdí, že: „Pokud mají žáci k ICT pozitivní vztah a vnímají své kompetence v této oblasti lépe, dosahují také lepších výsledků. Obecně se zdá, že pozitivní postoj k elektronickým zařízením a umírněné využívání internetu může žákům pomoci, zatímco nadužívání může vést k opaku.“⁹

Audionahrávky (97 %), internet (87 %), videonahrávky (74 %), adaptované autentické cizojazyčné materiály (68 %) a interaktivní aplikace na interaktivní tabuli (64 %) jsou média, která učitelé 1. stupně základní školy užívají ve výuce cizího jazyka nejčastěji. Naopak bohužel méně často se žáci setkávají s cizojazyčnými filmy (38 %), časopisy (38 %), elektronickými učebnicemi (36 %) a cizojazyčnou beletrií (20 %).¹⁰ Pouze necelé dvě pětiny učitelů uvedly, že jejich žáci mají možnost vypůjčit si knihy, časopisy a média z cizojazyčné knihovničky školy domů.

Graf č. 2 Vybavenost učeben pro výuku cizího jazyka (podíl odpovídajících učitelů, tematická inspekční činnost)



3.3 Průběh vzdělávání

Jakkoli je materiální vybavení důležitým předpokladem pro realizaci jazykového (a samozřejmě nejen jeho) vzdělávání, klíčový pro rozvoj dovedností žáků je především samotný průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka (byť příležitosti k rozvoji jazykových dovedností jsou samozřejmě ve všech vzdělávacích oborech), na jehož dílčí aspekty se zaměřuje tato podkapitola.

⁸ ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

⁹ BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

¹⁰ Pravděpodobně to souvisí s jazykovou úrovní žáků 1. stupně, která se podle názoru učitelů prozatím nepotkává s náročností souvislého autentického projevu v cizím jazyku (film, video, beletrie), jakkoli i jazykově nenáročné materiály jsou pro výuku cizích jazyků k dispozici.

3.3.1 Cíl, organizace a atmosféra hodiny

Mezi důležité aspekty ovlivňující kvalitu vzdělávání patří schopnost učitele formulovat záměry učení, tj. očekávání, co žák bude po skončení vyučovací hodiny umět, a to tak, aby žákům byl záměr učení zřejmý. Formulace takto pojatého cíle byla bohužel pozorována pouze přibližně ve dvou třetinách hospitací cizího jazyka (tabulka č. 4), což ukazuje na existenci významného potenciálu pro zlepšování strategií zdůrazňujících záměry učení. Vzdělávací cíl vyučovací hodiny cizího jazyka byl typicky formulován ve vazbě na očekávané znalosti a dovednosti v ŠVP (přibližně 80 % hospitací), v případě maturitních oborů středních škol se častěji objevily také vzdělávací cíle vázané na očekávané znalosti a dovednosti maturitní nebo jiné kvalifikační zkoušky, a to především ve čtvrtém ročníku studia (přibližně 50 % hospitací v gymnáziích a 60 % hospitací v dalších maturitních oborech).

Tabulka č. 4 Formulace cíle výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|---|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý. | 62 % | 63 % | 66 % | 67 % | 69 % | 70 % | 71 % | 69 % | 70 % | 62 % |

Pozorované vyučovací hodiny cizího jazyka byly nejlépe organizovány na 1. stupni základních škol¹¹ a na gymnáziích (tabulka č. 5). Naopak největší rezervy byly v tomto ohledu pozorovány v hodinách nematuritních oborů středních škol, přičemž kvalita organizace hodin cizího jazyka (např. plynulost hodiny, návaznost jednotlivých částí hodiny, vhodnost využití učebních pomůcek) v tomto případě zaostávala za kvalitou organizace hodin jiných vzdělávacích oborů. Za jednoznačně pozitivní lze považovat skutečnost, že tři čtvrtiny učitelů anglického jazyka už na 1. stupni základních škol často používají cizí jazyk při vedení výuky, zatímco občas či výjimečně tak činí jen 13 % učitelů.

Tabulka č. 5 Organizace hodiny (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|--|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována. | 71 % | 73 % | 62 % | 62 % | 67 % | 68 % | 60 % | 62 % | 39 % | 55 % |

Nízká kvalita řízení vyučovací hodiny spojená s narušením její atmosféry naopak ovlivňuje kvalitu vzdělávání negativně. Nejlepší atmosféra vyučovací hodiny cizího jazyka byla v tomto kontextu pozorována na 1. stupni základních škol, stejně jako v případě organizace hodiny byla atmosféra hodiny nejhůře hodnocena u vyučovacích hodin nematuritních oborů středních škol; navíc pouze v případě těchto oborů bylo hodnocení atmosféry vyučovací hodiny cizího jazyka horší ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory (viz tabulka č. 6).

¹¹ S ohledem na důležitost vytváření a upevňování základů cizího jazyka v počátcích jeho učení u žáků je právě toho zjištění třeba vnímat jako výrazně pozitivní zjištění. Totéž platí pro atmosféru hodiny komentovanou v dalším odstavci.

Obě uvedená zjištění týkající se nematuritních oborů středních škol nabírají na významu při uvědomění si obvykle nižší úrovně výsledků žáků těchto oborů. I když nelze jednoznačně prokázat, že nedobré výsledky těchto žáků jsou způsobeny pouze nedostatky ve vedení a průběhu vyučovacích hodin, přinejmenším lze konstatovat, že zaznamenaný způsob výuky nevytváří dobré předpoklady pro zmenšení nebo eliminaci ztráty, kterou žáci nematuritních oborů pravděpodobně již při vstupu do střední školy mají.

Tabulka č. 6 Atmosféra hodiny (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|---|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Hodina působila na žáky jednotvárně. | 10 % | 11 % | 20 % | 20 % | 17 % | 16 % | 23 % | 21 % | 37 % | 23 % |
| Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem. | 83 % | 83 % | 66 % | 67 % | 67 % | 73 % | 60 % | 66 % | 43 % | 58 % |
| Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra. | 84 % | 81 % | 75 % | 74 % | 79 % | 78 % | 76 % | 78 % | 63 % | 72 % |

3.3.2 Metody a obsah výuky

Vztah metod výuky ke kvalitě vzdělávání je komplexní, a proto poznatky týkající se jejich využití je vždy třeba hodnotit s ohledem na konkrétní téma a cíl hodiny a rovněž na strukturu (heterogenitu) vyučované skupiny žáků. Hodnocení průběhu hodin navštívených během inspekční činnosti ukázalo na existenci nemalých příležitostí k posilování jejich účelné metodické rozmanitosti (tabulka č. 7). Zároveň však nelze tvrdit, že by využití dílčích metod výuky v metodicky málo pestré hodině bylo neúčelné. Takto byla i frontální výuka s nízkou aktivitou žáků hodnocena vesměs jako účelná organizační forma, neboť v řadě výukových situací má své opodstatnění a představuje účelný způsob výuky. Ne vždy totiž musí platit, že pestřejší skladba metod výuky v rámci jedné vyučovací hodiny je automaticky přínosem pro vzdělávací výsledky žáků. Zároveň však příliš časté sledování frontální výuky s dominantní rolí učitele bývá spojováno s nepříznivými dopady na pracovní atmosféru třídy a motivovanost žáků, což je potřeba rovněž zohlednit ve vzdělávacích strategiích učitelů.¹²

Využití metod výuky založených na aktivitě žáků bylo vcelku očekávaně nejčastěji zaznamenáno v hodinách cizího jazyka na gymnáziích, naopak méně časté bylo využití těchto metod výuky v hodinách ostatních maturitních a především nematuritních oborů na středních školách (tabulka č. 7). Opět je nutné zdůraznit význam posledně uvedeného zjištění ve vztahu k obecně slabším výsledkům žáků nematuritních oborů zaznamenávaných pravidelně nejen v ověřování jazykových dovedností.

Příležitosti ke zvýšení podílu aktivizujících výukových metod se pojí rovněž s projektově orientovanou výukou. Tu na 1. stupni základních škol často využívá pouze 18 % učitelů,

¹² Viz například zjištění sekundární analýzy k mezinárodnímu šetření PISA o spíše negativním vztahu mezi četností využití badatelsky orientovaných (moderních) metod výuky a vzdělávacími výsledky žáků, ale také o pozitivním vlivu těchto metod na motivaci a sebedůvěru žáků. – Blíže viz BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M. et al. (2018). *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

naopak pouze nejvýše dvakrát do roka projektové aktivity zařazuje více než polovina učitelů.¹³ Při výběru témat projektové výuky je poměrně častá spolupráce více učitelů cizího jazyka (57 % učitelů uvádějících realizaci projektové výuky), méně častá je spolupráce učitelů cizích jazyků s učiteli jiných vzdělávacích oborů (22 % učitelů). Přitom právě využití cizího jazyka v jiných vzdělávacích oborech vytváří předpoklady pro efektivní upevňování jazykových dovedností žáků. Učitelé, kteří častěji aplikují projektově orientovanou výuku, rovněž více zapojují do výběru témat své žáky.

Tabulka č. 7 Metody výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|---|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky. | 71 % | 62 % | 55 % | 46 % | 58 % | 47 % | 47 % | 37 % | 35 % | 31 % |
| Podíl hodin s dominantním výskytem frontální výuky. | 37 % | 35 % | 39 % | 37 % | 30 % | 33 % | 25 % | 39 % | 34 % | 46 % |
| <i>z toho – učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.</i> | 54 % | 52 % | 38 % | 35 % | 40 % | 33 % | 22 % | 21 % | 13 % | 21 % |
| Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem skupinové výuky. | 18 % | 24 % | 16 % | 18 % | 19 % | 17 % | 7 % | 9 % | 8 % | 9 % |
| Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem práce ve dvojici. | 17 % | 13 % | 19 % | 13 % | 33 % | 19 % | 22 % | 11 % | 12 % | 7 % |
| Podíl hodin s dominantním či výrazným výskytem samostatné práce žáků. | 46 % | 57 % | 40 % | 45 % | 48 % | 48 % | 38 % | 43 % | 32 % | 38 % |
| Podíl hodin s výskytem cílené diskuse k zadanému úkolu. | 23 % | 34 % | 23 % | 33 % | 43 % | 41 % | 26 % | 31 % | 13 % | 25 % |
| Podíl hodin se samostatným objevováním/formulováním nových poznatků žáky. | 28 % | 35 % | 30 % | 38 % | 39 % | 44 % | 26 % | 33 % | 22 % | 26 % |
| Podíl hodin s vhodným využitím chyby k učení. | 39 % | 39 % | 42 % | 36 % | 42 % | 40 % | 44 % | 34 % | 23 % | 26 % |
| Podíl hodin s využitím znalostí a dovedností předmětu v reálné situaci. | 61 % | 56 % | 55 % | 53 % | 63 % | 55 % | 53 % | 56 % | 49 % | 61 % |
| Některé z užitých metod využívaly, případně rozvíjely, kreativitu (tvořivost) žáků. | 19 % | 26 % | 13 % | 20 % | 19 % | 20 % | 8 % | 13 % | 9 % | 9 % |

¹³ Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy v rámci tematické inspekční činnosti na školách.

3.3.3 Aktivita a spolupráce žáků

Aktivita žáků v hodinách je po právu označována za významný element strategií výuky majících vliv na vzdělávací výsledky žáků (např. výuka na bázi dialogu žáka a učitele, řízené praktikum žáka, znak pozitivní atmosféry uvnitř třídy a další). Pozitivně bývá také hodnocena přínosná spolupráce žáků (např. zpětná vazba spolužáka a další). V tomto ohledu byla nižší míra aktivity i spolupráce žáků v hodinách cizího jazyka zaznamenána na středních školách (oproti základním školám), a to především v případě hospitací nematuritních oborů vzdělání (viz tabulka č. 8). Nemaleý podíl hodin s nízkou aktivitou žáků může mít negativní vliv zejména na rozvoj produktivních dovedností žáků v cizím jazyce (především ústní projev).

Pro aktivitu relativně slabších žáků může být demotivující ta skutečnost, že ve vyučovací hodině nejsou schopni dosáhnout úspěchu, což může dále snižovat jejich sebevědomí a motivovanost. Tato otázka byla poměrně dobře uchopena v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základní školy, zatímco na 2. stupni základní školy a na středních školách byl alespoň dílčí úspěch slabších žáků zaznamenán v menším podílu hodin, což může dále prohlubovat nejen nízkou aktivitu těchto žáků v hodinách, ale také jejich nižší zájem o studium cizích jazyků, a prohlubovat přesvědčení o omezené potřebnosti jazykových dovedností pro další vzdělávání a profesní uplatnění (viz tabulka č. 8).

Tabulka č. 8 Aktivita a spolupráce žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|---|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci. | 62 % | 67 % | 46 % | 53 % | 53 % | 54 % | 42 % | 44 % | 28 % | 35 % |
| V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně žáci. | 19 % | 13 % | 28 % | 27 % | 23 % | 25 % | 34 % | 34 % | 43 % | 41 % |
| Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou či spolužáky. | 79 % | 64 % | 67 % | 46 % | 77 % | 41 % | 72 % | 42 % | 58 % | 39 % |
| V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali. | 55 % | 50 % | 53 % | 43 % | 63 % | 43 % | 48 % | 31 % | 39 % | 22 % |
| I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch. | 60 % | 59 % | 42 % | 38 % | 32 % | 26 % | 34 % | 25 % | 32 % | 30 % |

3.3.4 Žáci se SVP, nadaní žáci a diferenciací výuky

Výuka ve kterémkoli vzdělávacím oboru se tradičně potýká s otázkou, jak uchopit různou úroveň dovedností žáků přítomných ve výuce, přičemž mezi hlavní možnosti, které se v tomto ohledu nabízejí, patří využití podpůrných opatření pro žáky se SVP a žáky s nadáním, případně diferencovaná výuka. Tabulka č. 9 ukazuje, že žáci se SVP využívali v hodinách cizího jazyka některé z podpůrných opatření častěji na základních než na středních školách, přičemž rovněž forma podpory byla v případě základních škol různorodější. Nejčastěji se na základních školách

jednalo o individuální vzdělávací plán¹⁴, o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání¹⁵ a o využití asistenta pedagoga¹⁶. Jednoznačně nejčastějším podpůrným opatřením pro žáky se SVP v hodinách cizího jazyka na středních školách a gymnáziích byla úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání.

Positivně lze hodnotit fakt, že činnost asistenta pedagoga pro žáky se SVP byla hodnocena jako přínosná v přibližně 95 % hodin cizího jazyka na 1. i 2. stupni základních škol, v nichž byl asistent pedagoga přítomen. Činnost asistenta pedagoga by měla být ze své podstaty a při vhodné organizaci hodiny přínosná i pro žáky bez SVP, neboť asistent pedagoga by měl být primárně nápomocen učiteli při zvládnutí různých dovedností žáků ve třídě a neměl by se pouze starat o konkrétního žáka. V tomto kontextu však přínosnost asistenta pedagoga pro žáky bez SVP nebyla bohužel zaznamenána ve více než desetině hodin cizího jazyka s přítomným asistentem pedagoga na 1. stupni základní školy a ve více než čtvrtině hodin cizího jazyka na 2. stupni základních škol (v těchto případech se asistent pedagoga dalším žákům prakticky nevěnoval), přičemž na existenci poměrně časté nedostatečné interakce mezi asistentem pedagoga a žáky bez SVP, respektive celou třídou, upozornila také zjištění prezentovaná v tematické zprávě hodnotící úroveň implementace vybraných aspektů společného vzdělávání ve školním roce 2017/2018¹⁷. V oblasti spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga tedy existují značné příležitosti ke zlepšení (zejména s ohledem na finanční náročnost tohoto podpůrného opatření).

Tabulka č. 9 Podpůrná opatření, diferenciacie výuky (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|--|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP, pokud byli v hodině přítomni. | 80 % | 80 % | 62 % | 62 % | 57 % | 50 % | 41 % | 40 % | 33 % | 43 % |
| Vhodná podpora nadaných žáků, pokud byli v hodině přítomni. | 53 % | 64 % | 44 % | 49 % | 56 % | 73 % | 45 % | 51 % | 50 % | 31 % |
| Všichni žáci plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. | 68 % | 61 % | 74 % | 67 % | 69 % | 55 % | 77 % | 63 % | 76 % | 57 % |
| Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň. | 12 % | 13 % | 10 % | 8 % | 7 % | 8 % | 5 % | 4 % | 3 % | 5 % |

Pokud byli v hodinách cizího jazyka přítomni nadaní žáci, pak vhodná podpora vůči nim byla zaznamenána v přibližně polovině hospitací, a to bez ohledu na druh či typ školy (viz tabulka č. 9). Potvrzuje se tak obecně nižší pozornost, která je – ve srovnání s žáky se SVP – problematice vzdělávání žáků s nadáním ve vzdělávacím systému České republiky věnována.

¹⁴ 51 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 34 % hodin na 2. stupni základní školy.

¹⁵ 43 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 36 % hodin na 2. stupni základní školy.

¹⁶ 33 % hodin cizího jazyka na 1. stupni využívajících podpůrných opatření pro žáky se SVP a 16 % hodin na 2. stupni základní školy.

¹⁷ ČŠI (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

V tomto směru lze spatřovat významné příležitosti pro posílení individualizace výuky vůči nadaným žákům, a to rovněž v kontextu skutečnosti, že diferenciaci výuky vzhledem ke vzdělávacímu cíli i vzhledem k zadávaným typům úkolů je v hodinách cizího jazyka na základních i středních školách spíše méně častou praxí (viz tabulka č. 9).

3.3.5 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků a poskytnutí zpětné vazby je mimořádně významným aspektem kvality vzdělávání, protože poskytuje informaci nezbytnou k zaplnění „mezery“ mezi skutečnými a očekávanými dovednostmi žáka. Předpokladem funkčnosti zpětné vazby je rovněž existence základních znalostí a dovedností žáků získávaných na bázi přímé výuky.

V oblasti hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby byla v hospitacích pozorována existence rezerv, neboť ve více než třetině hodin cizího jazyka bylo hodnocení spojeno pouze se stručným komentováním okamžitých výkonů. Ve čtyřech z deseti hodin cizího jazyka nebyla žákům zpětná vazba poskytována vůbec a málo častá je také praxe sledování individuálního pokroku každého žáka (viz tabulka č. 10). Význam formativního hodnocení, kdy učitel poskytuje žákovi potřebnou zpětnou vazbu, tj. srozumitelnou kvalitativní informaci o jeho učebním pokroku a problémech ve vzdělávání a rovněž o vzdělávacích strategiích, které by žák měl při svém vzdělávání sledovat, je pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků zcela zásadní a zdůrazňuje jej rovněž text *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*¹⁸.

V kontextu uvedených zjištění lze v oblasti hodnocení žáků identifikovat významné příležitosti ke zvyšování kvality výuky cizího jazyka, a to bez ohledu na druh či typ školy. Tuto skutečnost potvrzují také odpovědi učitelů cizího jazyka na 1. stupni základních škol.¹⁹ Téměř polovina učitelů používá formativní hodnocení žáků jen občas či vůbec ne (viz graf č. 3). Externí nástroje pro zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností žáků v cizím jazyce využívá necelá polovina učitelů, externí diagnostické nástroje pouze 14 % učitelů.

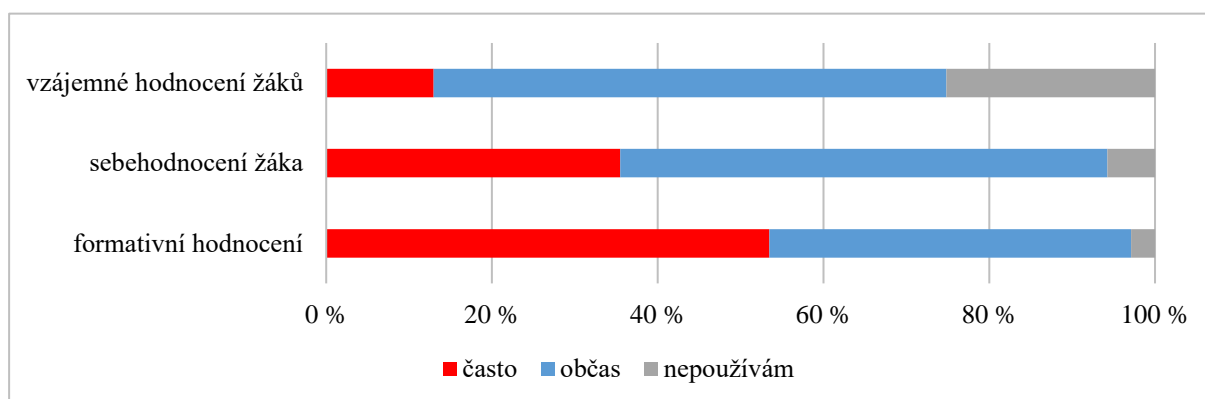
Tabulka č. 10 Hodnocení žáků (podíl hospitací komplexní inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)

| Hodnocený jev | ZŠ (1. stupeň) | | ZŠ (2. stupeň) | | Gymnázia | | Maturitní obory | | Nematuritní obory | |
|---|----------------|--------|----------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-------------------|--------|
| | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem | cizí jazyk | celkem |
| V hodině byly ověřovány znalosti a/nebo dovednosti. | 46 % | 45 % | 42 % | 41 % | 41 % | 42 % | 49 % | 45 % | 44 % | 43 % |
| Jediným hodnocením bylo stručné hodnocení okamžitých výkonů. | 36 % | 30 % | 43 % | 35 % | 33 % | 25 % | 36 % | 30 % | 46 % | 29 % |
| Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu pro další učení. | 61 % | 65 % | 57 % | 60 % | 61 % | 64 % | 56 % | 57 % | 52 % | 54 % |
| Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. | 38 % | 46 % | 28 % | 28 % | 35 % | 31 % | 22 % | 22 % | 10 % | 17 % |

¹⁸ MŠMT (2019): *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

¹⁹ Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy v rámci tematické inspekční činnosti na školách.

Graf č. 3 Četnost využití různých forem hodnocení žáků (podíl odpovídajících učitelů, tematická inspekční činnost)



3.3.6 Vazba cizího jazyka na další vzdělávací obory

Rozvoj jazykové gramotnosti může být, vedle vlastní výuky cizího jazyka, samozřejmě stimulován také v dalších vzdělávacích oborech (např. četbou a diskusí cizojazyčných odborných textů v přírodovědných předmětech, vedením odborných předmětů v cizím jazyce, pozváním zahraničního odborníka z praxe do výuky společenskovedního předmětu apod.), přičemž takový přístup může být i jednou z alternativ k řešení problému omezené časové dotace výuky cizích jazyků. Odpovědi učitelů anglického jazyka na 1. stupni základní školy²⁰ ukazují, že praxe využití studijních materiálů v anglickém jazyce ve výuce jiných vzdělávacích oborů je velmi omezená. Dvě pětiny učitelů uvádí, že tato strategie výuky není využívána vůbec, 46 % učitelů hovoří o jejím využití jedenkrát týdně či ještě méně často a pouze 14 % učitelů zmiňuje využití častější. S ohledem na rozšířenou spolupráci učitelů anglického jazyka s učiteli jiných vzdělávacích oborů lze vnímat významné příležitosti pro rozšiřování vazby výuky cizího jazyka a dalších vzdělávacích oborů.

3.4 Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání

Základní zjištění předchozí kapitoly je možné doplnit o analýzu vazeb mezi hodnocenými aspekty průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka tak, jak jsou zachyceny v grafu č. 4. V něm je možné identifikovat osm dílčích faktorů²¹:

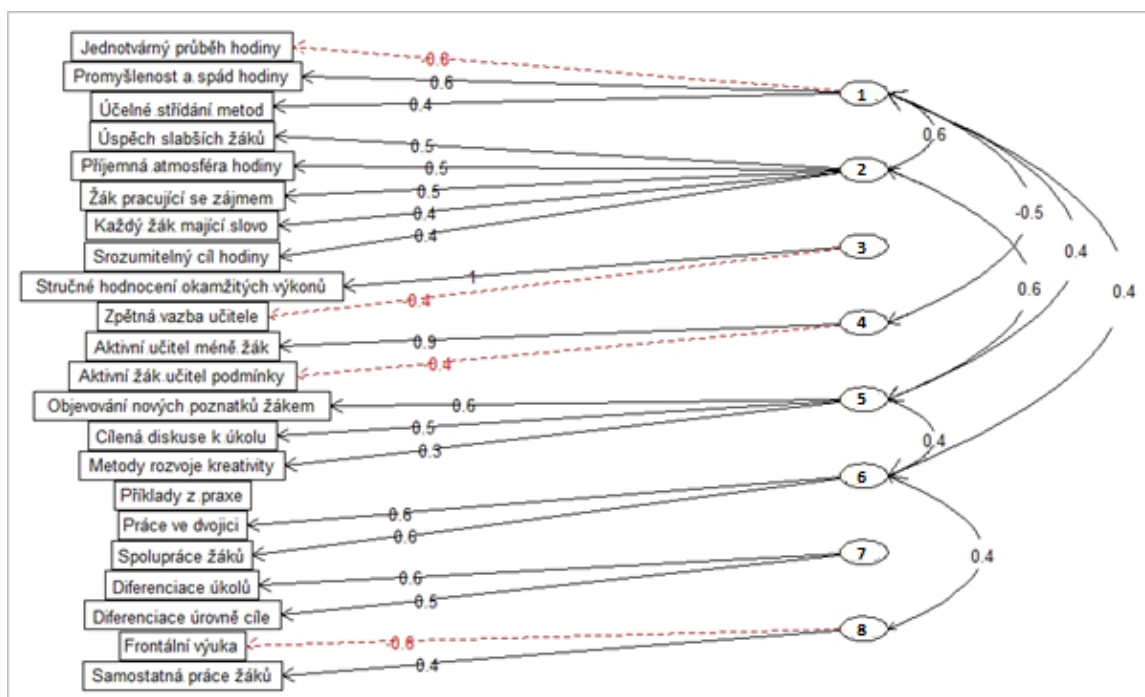
- První faktor (organizace hodiny) je utvářen organizačně dobře promyšlenou hodinou, která má spád, není jednotvárná a účelně se v ní střídají metody i formy výuky.
- Druhý faktor (pracovní atmosféra) je charakteristický příjemnou atmosférou hodiny, v níž žáci, kterým je srozumitelný cíl hodiny, pracují se zájmem, každý z nich se dostává k ústnímu projevu a i slabší žáci dosahují svých dílčích úspěchů.
- Třetí faktor (hodnocení žáků) je spojený s podobou hodnocení žáků, kdy učitelé, kteří nevyužívají pouze stručné hodnocení okamžitých výkonů žáků v hodině, poskytují žákům častější zpětnou vazbu.
- Čtvrtý faktor (aktivita učitele) je daný logickým hledáním souladu mezi aktivitou žáka na jedné straně a učitele na straně druhé.

²⁰ Odpovědi učitelů 1. stupně základní školy z dotazníkového šetření v rámci zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol.

²¹ Optimální počet faktorů byl stanoven s využitím metody paralelních testů a velmi jednoduché struktury.

- Pátý faktor (aktivizující metody výuky) je utvářen využitím metod kladoucích důraz na žákovské aktivity a samostatnost žáků – objevování a formulování nových poznatků žákem, cílená diskuse k problému a metody rozvoje kreativity.
- Šestý faktor (interakce žáků) je založený na spolupráci žáků, včetně práce ve dvojicích.
- Sedmý faktor (diferenciace výuky) je charakteristický formulací odlišných cílů, respektive využitím odlišných úloh pro různé žáky v hodině.
- Osmý faktor (samostatná práce žáka) je daný logickým hledáním souladu mezi frontální výukou na jedné straně a samostatnou prací žáka na straně druhé.

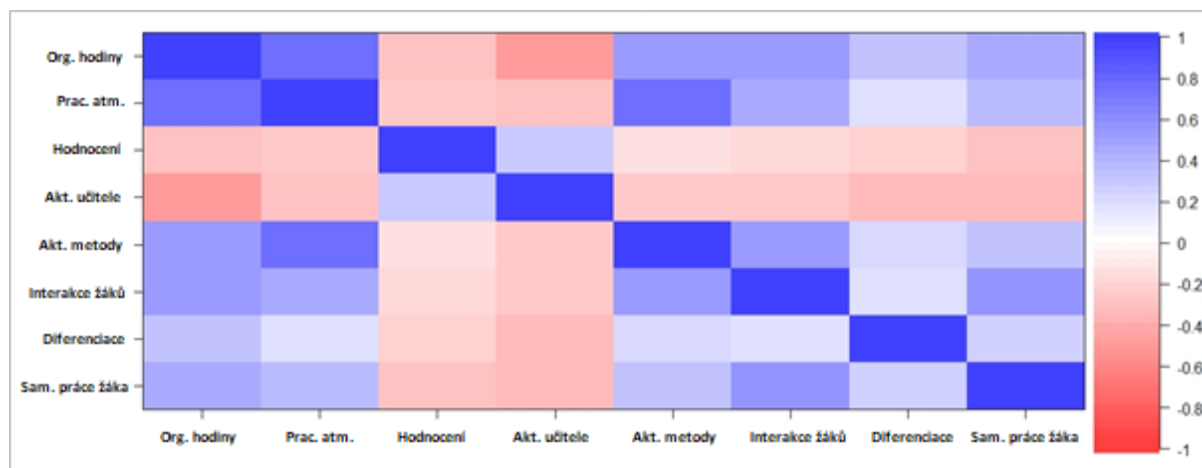
Graf č. 4 Průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka – širší souvislosti dílčích aspektů (ukazatele hospitací komplexní inspekční činnosti)



Pozn.: Vlastní zpracování na základě REVELLE, W. (2019). *How to use the psych Package for Factor Analysis and Data Reduction*. Evanston: Northwestern University.

Graf č. 4 umožňuje dále posoudit vazby mezi osmi uváděnými faktory. Takto lze pozorovat především vztah mezi dobrou organizací výuky, příjemnou pracovní atmosférou a využitím aktivizujících metod výuky. K těmto vazbám dále přispívá pozitivní vztah mezi vyšší interakcí žáků mezi sebou na jedné straně a dobrou organizací výuky, respektive využitím aktivizujících metod a forem výuky na straně druhé. Naopak negativní vztah existuje mezi vysokou aktivitou učitele v hodině a organizací výuky. Vysoké zastoupení frontální výuky se silněji projevuje pouze v nižší úrovni interakcí mezi žáky, nikoli přímo v dalších faktorech, a tedy i frontální výuka je často realizována tak, že aktivní jsou při ní i žáci. Opětovně se tak potvrzuje, že frontální výuku nelze považovat *a priori* za nežádoucí formu výuky, nýbrž že je potřeba vždy vnímat kontext vzdělávací situace a způsob kombinování metod a forem výuky mezi sebou. Relevanci uvedených vztahů potvrzuje také graf č. 5 zachycující úroveň korelací osmi výše popsanych faktorů.

Graf č. 5 Průběh vzdělávání v hodinách cizího jazyka – korelace faktorů



Pozn.: Vlastní zpracování na základě REVELLE, W. (2019). *How to use the psych Package for Factor Analysis and Data Reduction*. Evanston: Northwestern University.

Širší souvislosti dílčích aspektů průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka byly dále doplněny o diskusi²² rozdílů v konstruovaných faktorech vztahujících se k:

- aprobovanosti učitele s rozlišením dvou možností – učitel s aprobačí na cizí jazyk a učitel bez aproby na cizí jazyk,
- počtu žáků přítomných v hodině během hospitace,
- podpoře výuky ze strany asistenta pedagoga s rozlišením dvou možností – výuka byla podporována asistentem pedagoga a výuka nebyla podporována asistentem pedagoga,

přičemž posuzován byl také vliv druhu/typu školy a počet žáků se SVP přítomných ve třídě.

Aprobovanost učitele cizího jazyka se ukázala být významně spojena s lepší organizací vyučovací hodiny, s lepší pracovní atmosférou ve vyučovací hodině, s nižším zapojením učitele do výuky ve prospěch aktivity žáků, s širším využitím aktivizujících metod a forem výuky, zejména metod kladoucích důraz na samostatnou práci žáka, a s četnějšími interakcemi žáků mezi sebou. Naopak méně často využívali aprobovaní učitelé cizího jazyka více rozmanitou podobu hodnocení.

Vysoký počet žáků ve třídě byl hodnocen jako významněji vztažený jen k horší pracovní atmosféře ve vyučovací hodině a k méně častému využití aktivizujících metod a forem výuky, přičemž je však tento vztah ovlivňován dalšími faktory na úrovni školy. Vyšší vliv byl identifikován vzhledem k počtu žáků se SVP přítomných ve vyučovací hodině, a to především ve vazbě na horší charakteristiky faktorů organizace výuky, pracovní atmosféry a využití aktivizujících metod a forem výuky. Nejsilnější vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě byl zaznamenán ve spojení s častější diferenciací výuky, tj. s možností lepšího zacílení výuky na různou úroveň dovedností žáků, v případě dalších faktorů průběhu vzdělávání nebyl vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě zaznamenán jako zásadnější, což dále podporuje úvahu o existenci příležitostí pro posilování vzájemné spolupráce učitele a asistenta pedagoga při plánování průběhu vyučovacích hodin (např. organizace vyučovací hodiny apod.).

²² Za tímto účelem byly využity multivariační hierarchické a nehierarchické modely.

3.5 Podmínky a průběh vzdělávání na 1. stupni základních škol

Pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků v rámci jejich průchodu vzdělávací soustavou má zcela zásadní význam úroveň vzdělávání na 1. stupni základních škol. Z tohoto důvodu je v této podkapitole věnována speciální pozornost úrovni podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti právě na 1. stupni základních škol. Graf č. 6 zachycuje základní zjištění hodnocení.

Primární poznatek naznačuje existenci příležitostí pro zlepšování úrovně materiálních a personálních podmínek pro rozvoj jazykové gramotnosti a výuku cizích jazyků, a to s ohledem na relativně vyšší podíl škol s minimální úrovní zajištění těchto podmínek. V tomto kontextu stojí za pozornost, že potřeba dalšího zkvalitňování ICT infrastruktury pro výuku byla uvedena již mezi doporučeními tematické zprávy hodnotící rozvoj informační gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017²³. Důležitým diferencujícím faktorem je podle očekávání velikost školy, kdy menší školy jsou znevýhodněny především ve vazbě na vybavenost interaktivními médii a ICT pro výuku cizího jazyka, na přítomnost prostor speciálně určených pro výuku cizího jazyka a na podmínky pro DVPP. Naopak dostupnost internetu a kvalifikovanost učitele je obdobná pro menší i větší školy. Zároveň se neukázaly významné rozdíly v materiálních a personálních podmínkách pro rozvoj jazykové gramotnosti na školách, které jejich ředitelé označili za lepší, standardní, respektive horší vzhledem k socioekonomickému statusu žáků.

Zjištění hospitací tematické inspekce, které se přímo zaměřily na hodnocení úrovně podmínek a průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základních škol (viz graf č. 7), ukázaly na existenci příležitostí především ve třech oblastech:

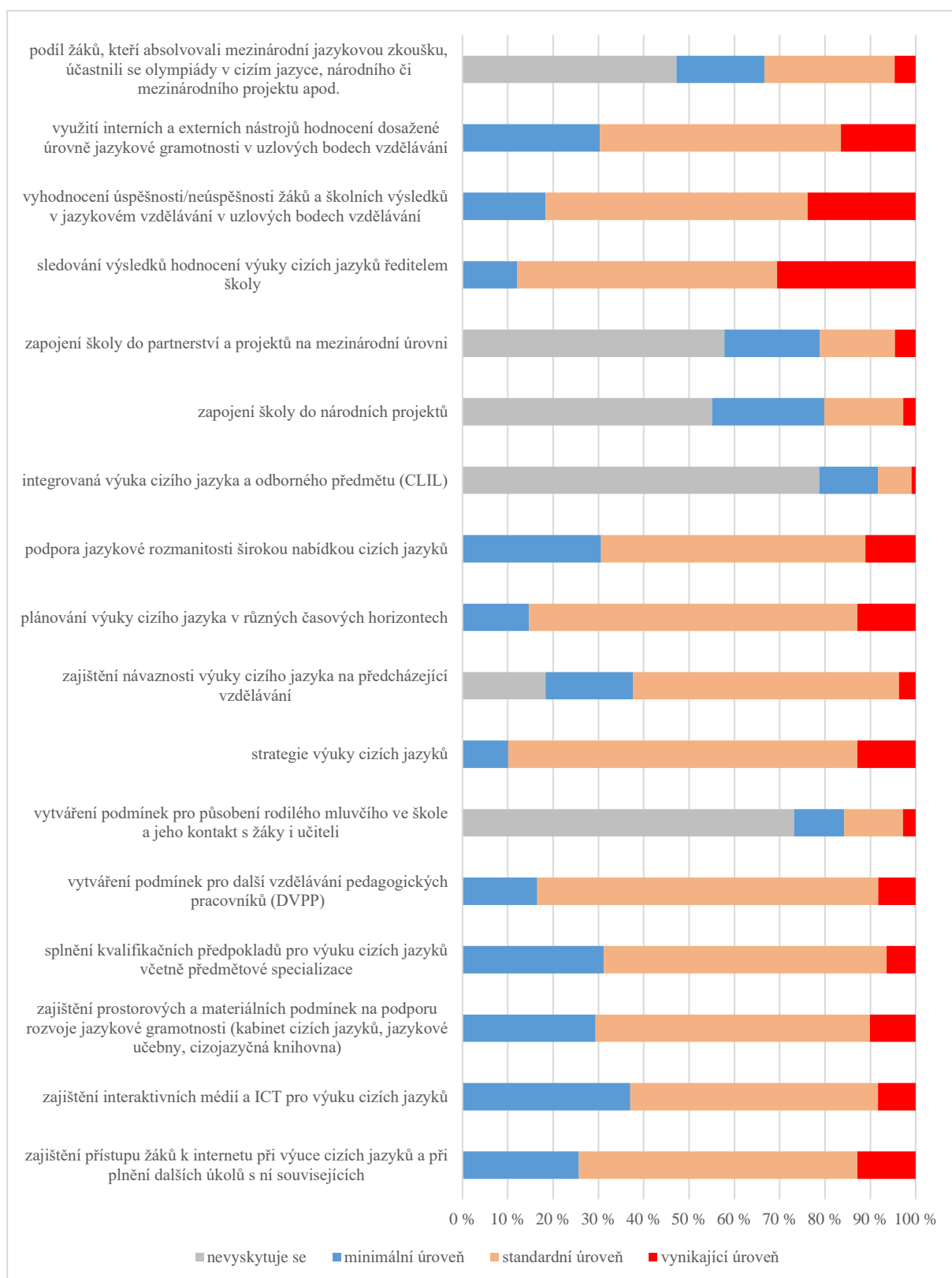
- uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, a to včetně žáků se SVP a žáků jazykově nadaných,
- propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory (CLIL), a to včetně možné vazby k využití ICT technologií,
- hodnocení a zpětná vazba.

Naopak příznivě lze hodnotit schopnost učitelů utvářet ve výuce cizího jazyka pozitivní učební atmosféru, a to včetně výběru vhodných metod pro naplnění cíle hodiny, a vést hodiny v cizím jazyce. Tato zjištění potvrzuje i pozitivní hodnocení osoby učitele ze strany žáků (viz graf č. 8).

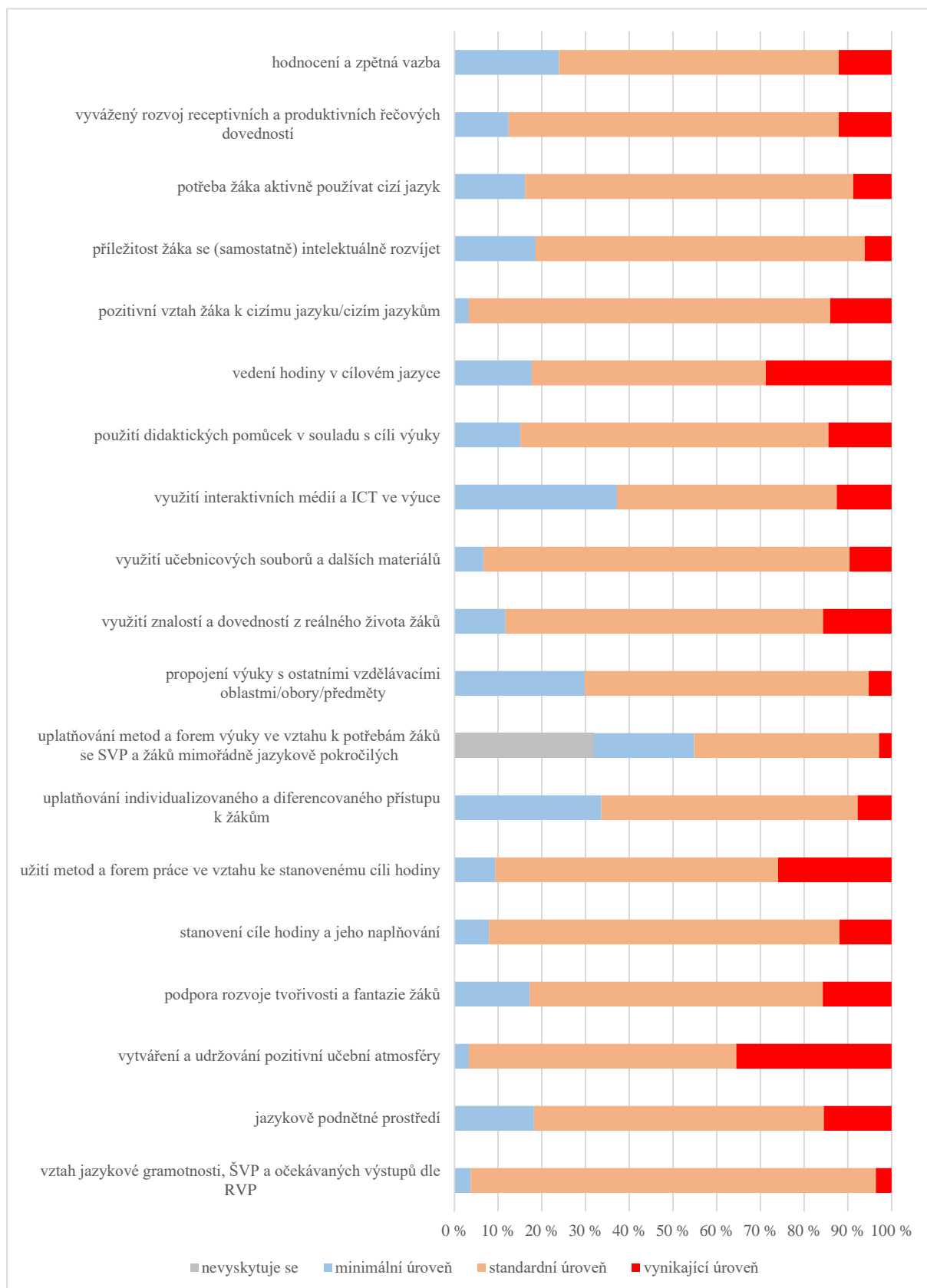
Pohlaví učitele, délka praxe a velikost třídy se neukázaly být významnými diferencujícími faktory vzhledem k úrovni výše uvedených podmínek a průběhu vzdělávání v hodinách cizího jazyka na 1. stupni základních škol. Naopak hodiny vedené kvalifikovaným učitelem významně častěji vykazovaly vyšší úroveň pozitivní učební atmosféry, volby vhodných metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny, uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a v neposlední řadě také hodnocení a zpětné vazby. Zároveň lze stejný vztah sledovat i v případě hodin těch učitelů, kteří během posledních dvou let absolvovali DVPP se zaměřením na cizí jazyk. V těchto hodinách bylo na vyšší úrovni realizováno rovněž vedení hodiny v cílovém jazyce a propojení výuky s dalšími vzdělávacími obory. Konečně hodiny, v nichž žáci začali s výukou cizího jazyka dříve, byly charakteristické vyšší úrovní vedení hodiny v cizím jazyce a rovněž vyšší úrovní propojení výuky s dalšími vzdělávacími obory, nikoli však významně vyšší úrovní dalších charakteristik.

²³ ČŠI (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

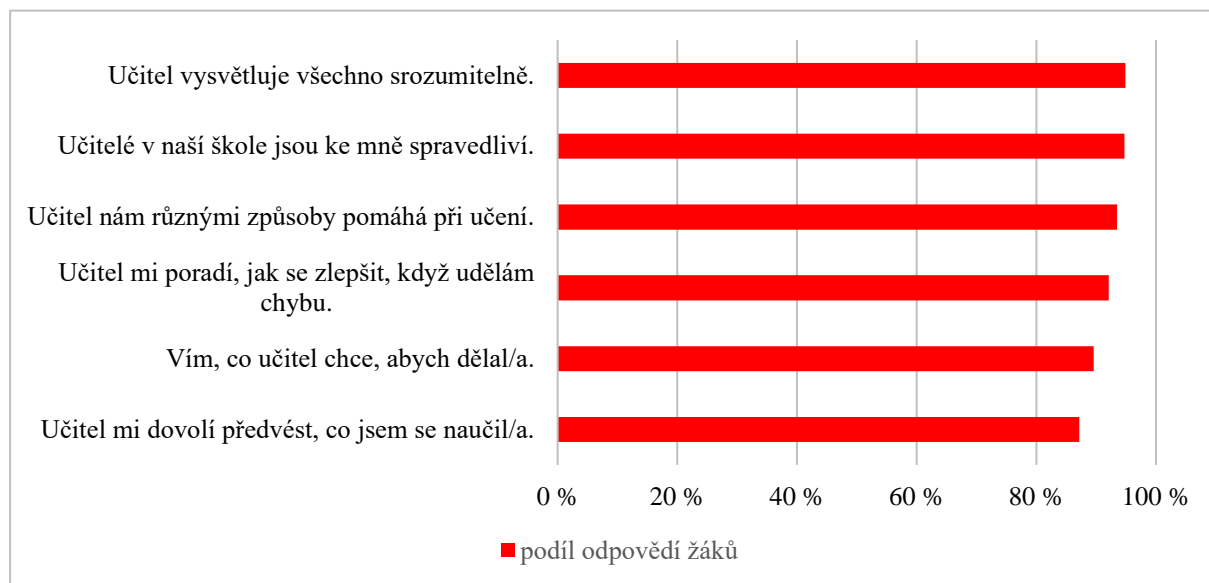
Graf č. 6 Úroveň podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol (podíl škol, rozhovor s řediteli škol)



Graf č. 7 Úroveň podmínek a průběhu vzdělávání, které se vztahují k rozvoji jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol (podíl hospitací tematické inspekční činnosti s výskytem hodnoceného jevu)



Graf č. 8 Hodnocení osoby učitele žákem (podíl odpovídajících žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



4 Hodnocení úrovně jazykové gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků je primárně spojeno s poznatky z analýzy výběrového zjišťování výsledků žáků 4. ročníku základních škol, které se zaměřilo na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP. V tomto ohledu směřuje výuka cizího jazyka podle RVP pro základní vzdělávání k úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce, pro 1. stupeň základní školy pak k úrovni A1. Obsahově se zjišťování zaměřilo na otázku, na jaké úrovni žáci zvládli využití poznatků vztahujících se k jazykové gramotnosti ve třech oblastech:

- slovní zásoba,
- čtení s porozuměním,
- poslech s porozuměním.

Poznatky výběrového zjišťování byly dále diskutovány v kontextu známek z anglického jazyka na vysvědčení v předchozím roce těch žáků, kteří se výběrového zjišťování účastnili, a dále v kontextu spokojenosti učitelů s dosaženou úrovní jazykové gramotnosti svých žáků.

Při další interpretaci výsledků je potřeba vždy vzít do úvahy omezení, která jsou spojena s měřením úrovně jazykové gramotnosti prostřednictvím testování. Takto je test zaměřen jen na dílčí segment jazykových dovedností žáků, přičemž vliv na dosažené výsledky žáků mohou mít také další obtížně uchopitelné situační faktory (např. nálada žáka). Přes tato omezení jsou takto koncipovaná šetření zdrojem cenných informačních výstupů o úrovni jazykové gramotnosti žáků, a to především v kontextu diskuse se závěry jiných studií zaměřených na jazykovou gramotnost.

4.1 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti

Pro hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol byl primárně využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Základní verze testu obsahovala celkem 73 otázek, přizpůsobená verze testu pro žáky se SVP pak 59 otázek. V rámci základní verze testu se 33 otázek vztahovalo k oblasti poslechu s porozuměním, 25 otázek k oblasti slovní zásoby a 15 otázek k oblasti čtení s porozuměním. Tabulka č. 11 uvádí počty žáků řešících jednotlivé verze testu, přičemž z vyhodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami²⁴. Pro celkové hodnocení pak byly výsledky žáků v obou testech propojeny na společnou škálu měření²⁵.

Tabulka č. 11 Počty žáků řešících jednotlivé verze testů

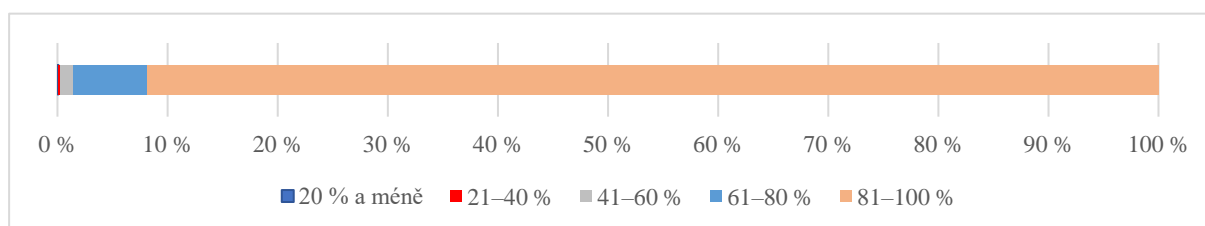
| | Základní verze testu | Upravená verze pro žáky se SVP |
|------------|----------------------|--------------------------------|
| Počet žáků | 8 463 | 476 |

Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli v testu jazykové gramotnosti vysoké průměrné úspěšnosti 92 %, což ukazuje na velmi dobré zvládnutí hodnocených oblastí z jejich strany. To dokládá také více než 90% podíl žáků, jejichž výsledek v testu jazykové gramotnosti spadá do kategorie úspěšnosti 80–100 % (viz graf č. 9). Ačkoli je potřeba opětovně uvést, že se hodnocený test zaměřuje jen na úzký segment jazykové gramotnosti žáků, vyznívá hodnocení úrovně jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol pozitivně.

²⁴ Například extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek a další.

²⁵ Aplikován byl za tímto účelem postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy, a to s využitím *equate package*, bližší viz ALBANO, A. D. (2016). *equate: An R Package for Observed-Score Linking and Equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

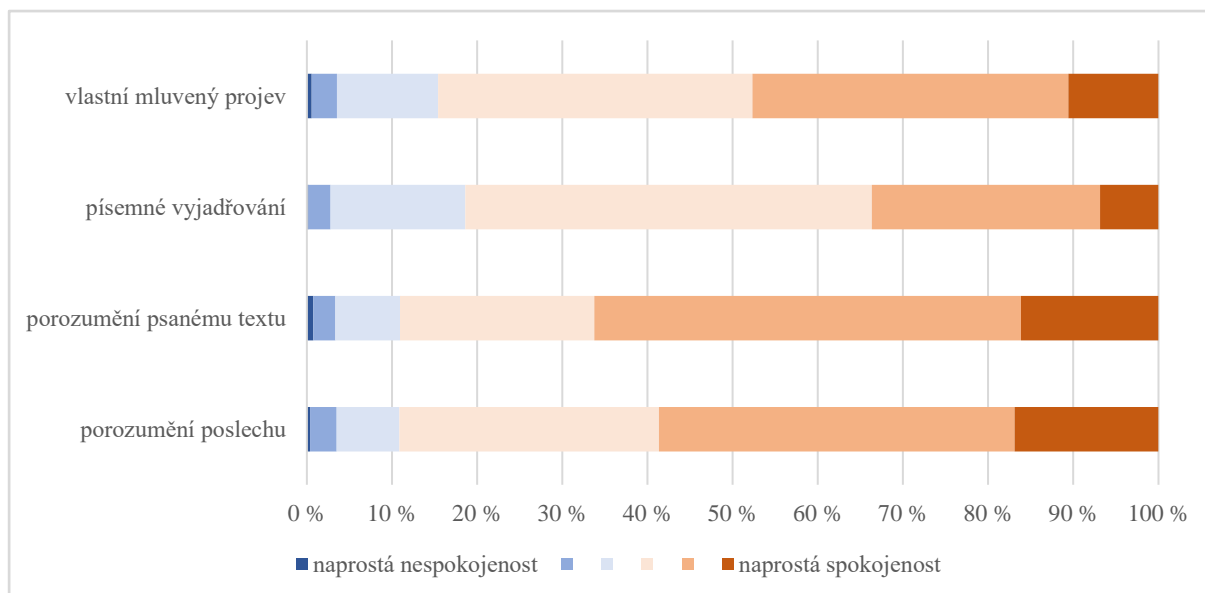
Graf č. 9 Úspěšnost žáků 4. ročníku základní školy v testu jazykové gramotnosti (podíl žáků, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



V základní verzi testu byla nejvyšší průměrná úspěšnost žáků zaznamenána v oblasti čtení s porozuměním (96 %), dále pak v oblasti poslechu s porozuměním (94 %) a slovní zásoby (89 %). Rozdíly v úspěšnosti žáků v řešení otázek tří sledovaných oblastí jsou tedy poměrně omezené. Průměrná úspěšnost žáků se SVP byla o něco nižší, když dosáhla hodnoty 87 %. Přibližně pětina rozptylu ve výsledcích žáků byla způsobena rozdíly mezi školami, zatímco čtyři pětiny rozptylu výsledků žáků lze přičíst rozdílům mezi žáky uvnitř stejné školy.²⁶

Hodnocení známek žáků z anglického jazyka na konci 3. ročníku základní školy přináší obdobné poznatky jako hodnocení testu jazykové gramotnosti. I v tomto případě dosáhly známky 1, tj. nejlepší možné známky, téměř tři čtvrtiny žáků, naopak známky 3 či známky horší jen 5 % žáků. Znalosti a dovednosti žáků v anglickém jazyce jsou tedy i v tomto případě hodnoceny pozitivně, přičemž mezi oběma hodnoceními lze podle očekávání pozorovat existenci vzájemného vztahu. Žáci, kteří měli na konci 3. ročníku z anglického jazyka známku 1, dosáhli 94 % průměrné úspěšnosti, zatímco průměrná úspěšnost žáků se známkou 2 byla 89 % a průměrná úspěšnost žáků se známkou horší než 2 jen 82 %.

Graf č. 10 Spokojenost učitele s úrovní dovedností svých žáků v anglickém jazyce (podíl učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



V učitelském hodnocení lze vyčíst spíše pozitivní vnímání úrovně dovedností svých žáků v anglickém jazyce (viz graf č. 10). Vyšší spokojenost učitelé deklarují s úrovní dovedností žáků v oblastech porozumění psanému textu a poslechu, nižší spokojenost panuje s oblastmi, které vyžadují vlastní projev žáků, ať již mluvený, nebo písemný, přičemž poznatek o horších dovednostech žáků v řešení úloh, které vyžadují složitější kognitivní operace, se opakovaně

²⁶ Metodicky byly tyto hodnoty vypočteny na základě hierarchického regresního modelu se školou na 2. úrovni modelu a bez dalších vysvětlujících proměnných.

objevuje ve zjištěných tematických zpráv České školní inspekce²⁷. Neexistují přitom výraznější rozdíly ve spokojenosti učitelů s úrovní dovedností svých žáků vzhledem k tomu, zda žák studuje anglický jazyk druhým, třetím či čtvrtým rokem.

4.2 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti žáků v kontextu dalších faktorů

Na dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků mají vliv také další související faktory, a to jak na úrovni samotného žáka, tak na úrovni školy. Tato podkapitola se blíže zaměřuje na hodnocení některých z nich. Na úrovni žáka se jedná o faktory:

- pohlaví žáka s rozlišením kategorií odpovědí – chlapci a dívky,
- status žáka se SVP jako proměnná nabývajících možností ano a ne,
- oblíbenost školy ze strany žáka jako proměnná nabývajících možností ano a ne,
- oblíbenost anglického jazyka ze strany žáka jako proměnná nabývajících možností ano a ne,
- sebevědomí žáka vztahující se k jeho odpovědi na otázku: „V hodinách angličtiny si vím rady s úkoly, které děláme.“, a to se třemi kategoriemi odpovědí – téměř v každé hodině, občas a nikdy,
- žákova četnost samostatné přípravy na výuku s rozlišením dvou kategorií odpovědí – pravidelně před každou hodinou a jen přes testem či většinou vůbec ne,
- srozumitelnost požadavků učitele kladených na žáka nabývajících možností ano a ne,
- podpora učitele žákům při jejich učení nabývajících možností ano a ne,
- velmi časté využití testů pro hodnocení žáků téměř v každé hodnotě nabývajících možností ano a ne,
- velmi časté využití práce žáků ve skupinách téměř v každé hodnotě nabývajících možností ano a ne,
- velmi časté zadání domácích úkolů žákům téměř v každé hodnotě nabývajících možností ano a ne.

Na úrovni školy pak byly předmětem hodnocení faktory:

- zřizovatel školy s rozlišením dvou kategorií v podobě veřejného a neveřejného²⁸ zřizovatele školy,
- velikost školy odpovídající počtu žáků na 1. stupni základní školy,
- organizovanost školy s rozlišením dvou kategorií v podobě úplné a neúplné organizace školy,
- index utvářený z množiny socioekonomických charakteristik lokality školy s vyššími hodnotami indikujícími horší socioekonomické prostředí lokality školy, přičemž tento faktor byl dále diskutován v kontextu kraje sídla školy.

Význam uvedených faktorů pro dosaženou úroveň jazykové gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol byl hodnocen s využitím hierarchických modelů na dvou úrovních – žák

²⁷ Například v matematické gramotnosti ČŠI (2018). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

²⁸ V případě neveřejných zřizovatelů škol se jedná o církevní a soukromé školy.

a škola, a to s úspěšnosti žáka v testu jazykové gramotnosti²⁹ a známkou z anglického jazyka na konci 3. ročníku základní školy jako vysvětlovanými proměnnými³⁰.

Tabulka č. 12 shrnuje hlavní zjištění plynoucí z odhadů hierarchických modelů. Takto žák bez statutu žáka se SVP, který řadí anglický jazyk mezi své oblíbené předměty a má zdravé sebevědomí při zvládání úkolů, dosáhl vyšší úrovně jazykové gramotnosti, pokud tuto měříme jak testem jazykové gramotnosti, tak známkou z anglického jazyka na vysvědčení. Pohlaví žáka hraje v tomto ohledu poněkud ambivalentní roli, kdy dívky dosáhly horšího výsledku v testu jazykové gramotnosti, nicméně zároveň mají lepší známky z anglického jazyka. Oblíbenost školy se projevuje pouze v případě známek, nikoli v případě testu jazykové gramotnosti. Opačně působí četnost domácí přípravy, což odráží nižší míru domácí přípravy více nadaných žáků. V tomto kontextu je rovněž potřeba vzít do úvahy specifika obou typů hodnocení, především vyšší komplexnost hodnocení známkou.

Tabulka č. 12 Významnost faktorů dosažené úrovně jazykové gramotnosti

| Faktor | Úspěšnost žáka v testu jazykové gramotnosti | Známka žáka z anglického jazyka na konci 3. ročníku ZŠ |
|--|---|--|
| Pohlaví žáka (dívka) | negativní vztah | negativní vztah |
| Status žáka se SVP (ano) | negativní vztah | pozitivní vztah |
| Oblíbenost školy (ano) | bez vztahu | negativní vztah |
| Oblíbenost anglického jazyka (ano) | pozitivní vztah | negativní vztah |
| Sebevědomí žáka (ano) | pozitivní vztah | negativní vztah |
| Četnost domácí přípravy (pravidelná) | negativní vztah | bez vztahu |
| Srozumitelnost požadavků učitele (ano) | pozitivní vztah | negativní vztah |
| Podpora učitele žákům při učení (ano) | pozitivní vztah | bez vztahu |
| Velmi časté využití testů (ano) | negativní vztah | pozitivní vztah |
| Velmi častá práce ve skupinách (ano) | negativní vztah | pozitivní vztah |
| Velmi časté domácí úkoly (ano) | pozitivní vztah | pozitivní vztah |
| Zřizovatel školy (veřejný) | bez vztahu | bez vztahu |
| Velikost školy | pozitivní vztah | bez vztahu |
| Organizovanost školy (úplná) | negativní vztah | bez vztahu |
| Socioekonomické podmínky (horší) | negativní vztah | pozitivní vztah |

Pozn.: Intenzita zbarvení indikující statistickou významnou na 1% hladině významnosti (tmavší barvy), respektive na 5% hladině významnosti (světější barvy).

Vyšší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti a lepší známky z anglického jazyka dosáhli žáci, kteří v hodinách anglického jazyka dobře rozumí pokynům svého učitele. Naopak opačně

²⁹ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

³⁰ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model s ordinální proměnnou se třemi kategoriemi (známka 1, známka 2, známka 3 a hůře) a s využitím ordinal package – blíže CHRISTENSEN, R. H. B. (2019). *ordinal – Regression Models for Ordinal Data. R package version 2019. 4–25*. Dostupné z <<http://www.cran.r-project.org/package=ordinal/>>.

působí příliš časté využívání postupů kladoucích důraz na skupinovou práci žáků, stejně jako příliš časté využívání testů pro hodnocení žáků. Podpora učitele žákům při učení a časté domácí úkoly byly pozitivně vztaženy k úspěšnosti žáků v testu jazykové gramotnosti, známkování učitelů však bylo v těchto případech přísnější, což dále potvrzuje existenci specifík obou typů hodnocení.

Významný vztah k dosažené úrovni jazykové gramotnosti byl identifikován také v případě socioekonomických charakteristik lokality školy, kdy žáci navštěvující školy z horších lokalit dosáhli nižší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti a současně vykazují horší známky z anglického jazyka. Tento poznatek je v souladu s dlouhodobě pozorovaným vlivem socioekonomických podmínek na vzdělávací výsledky žáků. Faktor socioekonomických charakteristik lokality školy je spojený s významem kraje sídla školy, kdy bez kontroly jeho vlivu vykazují horší výsledky v obou typech hodnocení žáci škol z Karlovarského a Ústeckého kraje. Při kontrole vlivu socioekonomických charakteristik lokality školy se však faktor kraje sídla školy ukazuje být nevýznamným. Konečně žáci neúplně organizovaných škol dosáhli vyšší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti, přičemž teprve po kontrole tohoto vlivu lze pozorovat působení pozitiv velkých škol (např. možnosti v oblasti materiálních podmínek, DVPP apod.).

4.3 Faktory úrovně jazykové gramotnosti žáků – srovnání škol

Pro hodnocení významu vybraných faktorů rozvoje jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol byl použit rovněž doplňující postup založený na porovnání situace dvou skupin škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti ve školním roce 2018/2019. První skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli relativně nejlepších výsledků ve zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti ve školním roce 2018/2019 (4. ročník ZŠ), ve zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností v anglickém jazyce ve školním roce 2012/2013 (5. ročník ZŠ) a ve známkách na vysvědčení z anglického jazyka ve školním roce 2017/2018 (3. ročník ZŠ). Druhá skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli v rámci uvedených ukazatelů relativně nejhorších výsledků. Předmětem hodnocení následně byly rozdíly v indikátorech jazykové gramotnosti, pro něž byla data zajištěna jednak v rámci rozhovoru s ředitelem školy, jednak v rámci hospitací v hodinách anglického jazyka (viz rovněž graf č. 6 a graf č. 7 pro základní hodnocení těchto indikátorů).

Hodnocení neukázalo na existenci významnějších rozdílů v oblastech řízení školy (např. strategie výuky cizích jazyků, monitoring a hodnocení úspěšnosti žáků na úrovni školy), stejně jako v oblasti prostorových, materiálních a personálních podmínek vzdělávání. Školy s lepšími výsledky byly v tomto ohledu charakteristické pouze o něco lepšími podmínkami pro působení rodilého mluvčího ve škole a komplexnějším využitím interních a externích nástrojů hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti v uzlových bodech vzdělávání. Významnější rozdíly obou skupin škol však byly pozorovány v jiných oblastech.

Školy s lepšími výsledky žáků byly řediteli škol častěji označovány jednak jako školy výběrové, na které se zpravidla hlásí více žáků, než jich škola může přijmout, jednak jako školy, v nichž převažují spíše žáci s lepšími socioekonomickými předpoklady. Pro školy s horšími výsledky svých žáků lze formulovat opačná zjištění, což opětovně potvrzuje význam vztahu mezi socioekonomickými faktory na jedné straně a dosaženými výsledky žáků na straně druhé.

Indikátory jazykové gramotnosti byly častěji hodnoceny na vyšší úrovni při hospitacích ve třídách škol s lepšími výsledky žáků než při hospitacích ve třídách škol s horšími výsledky žáků, přičemž výjimkou v tomto ohledu byly indikátory vztahující se k uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, a to včetně metod práce s žáky se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých, a dále indikátor spojený se stanovením cílů

hodiny a jejich naplňováním. Nejvýznamnější rozdíly mezi oběma skupinami škol byly pozorovány v oblastech:

- využití znalostí a dovedností z reálného života žáků a propojení výuky cizího jazyka s dalšími vzdělávacími obory,
- ve využití didaktických pomůcek v souladu s cíli výuky, včetně využití interaktivních médií a ICT technologií,
- v utváření jazykově podnětného prostředí, v němž má žák potřebu aktivně používat cizí jazyk a v němž je hodina vedena v cílovém jazyce,
- efektivní užití metod a forem práce ve vztahu ke stanovenému cíli hodiny.

Hodiny výuky na školách s lepšími výsledky žáků byly charakteristické rovněž častěji pozorovanou vyšší úrovní hodnocení a zpětné vazby žákům a pozitivní učební atmosférou.

4.4 Úspěšnost žáků v otázkách testu jazykové gramotnosti

V kontextu vysoké úspěšnosti žáků 4. ročníku základní školy v testu jazykové gramotnosti je rovněž většina dílčích testových otázek spojena s vysokým procentem správně odpovídajících žáků. Největší problémy žákům činilo několik otázek zaměřených na znalost slovní zásoby, resp. na porozumění poslechu.

- První typ otázky, který působil žákům větší problémy, po nich vyžadoval výběr správného slova či slovesa na základě identifikace příslušné věci, respektive adekvátní situace z příslušného obrázku. Např.:

Označ větu, která patří k obrázku.



- Stand up!
- Sit down!
- Go to the window!
- Look here!

- Druhý typ otázky, který působil žákům větší problémy, po nich vyžadoval výběr správné charakteristiky věci, respektive výběr správného obrázku, a to na základě poslechu puštěné nahrávky. Např.:

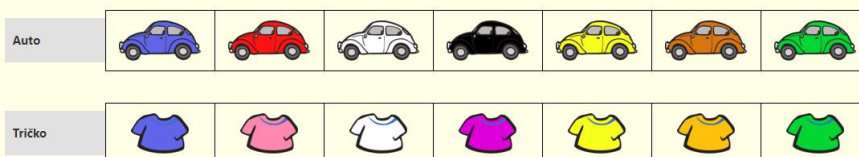
Poslouchej nahrávku a klikni na správnou barvu předmětu, o kterém se mluví.

český hlas: Obrázek auta.

rodilý mluvčí 1: What colour is this?

rodilý mluvčí 2: It's red.

Poslouchej nahrávku a klikni na správnou barvu každého předmětu.



5 Rozvoj jazykové gramotnosti žáků – srovnání zjištění v čase

Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti se zaměřilo na posouzení konzistentnosti zjištění uvedených v této tematické zprávě vzhledem ke zjištěním dřívějších šetření, především pak tematické zprávy týkající se rozvoje jazykové gramotnosti žáků ve školním roce 2016/2017.³¹

Primární zjištění prezentovaná v této tematické zprávě, které se týkají úrovně jazykové gramotnosti žáků, poukázala na jejich vysokou úspěšnost v testu jazykové gramotnosti a na výrazně převažující nejlepší známky (známky 1 a 2) z anglického jazyka na jejich vysvědčeních. Tato zjištění jsou v souladu s poznatky dřívějších zpráv České školní inspekce,³² neboť žáci 1. stupně základních škol dosahovali ve zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností z anglického jazyka vysoké úspěšnosti, a to jak absolutně (viz tabulka č. 13), tak relativně v rámci srovnání s dalšími testovanými vzdělávacími obory. Opakuje se také poznatek spojený s nižší spokojeností učitelů s produktivními dovednostmi žáků (mluvený a písemný projev) ve srovnání s jejich receptivními dovednostmi (porozumění poslechu a psanému textu), přičemž učitelé věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení žáků a naopak nejnižší pozornost psanému projevu žáků.

Tabulka č. 13 Úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu anglického jazyka ve školních letech 2012/2013 a 2016/2017

| Hodnocený test | Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ, školní rok 2012/2013 | Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ, školní rok 2016/2017 |
|------------------------|---|---|
| Úspěšnost žáků v testu | 79 % | 77 % |

Zdroje: ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

V rámci hodnocení dílčích faktorů, které mohou mít vztah k úspěšnosti žáků v testu jazykové gramotnosti, je možné stabilně pozorovat o něco horší výsledky žáků 1. stupně základních škol Karlovarského a Ústeckého kraje. Zároveň se ukazuje, že žáci, kteří anglický jazyk označili za jeden ze tří svých nejvíce oblíbených předmětů, a žáci, kteří si v anglickém jazyce více věří, dosáhli opakovaně lepších výsledků, ať již měřených úspěšností v testu jazykové gramotnosti, či známkou z anglického jazyka na vysvědčení.

Zjištění prezentovaná v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017³³ spatřovala významné příležitosti vztahující se k průběhu vzdělávání pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků základních škol v oblastech:

- utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení jednak mezi jazyky navzájem, jednak mezi jazyky a dalšími vzdělávacími obory,
- využití interaktivních médií a ICT ve výuce,
- uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, včetně žáků se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých.

³¹ ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

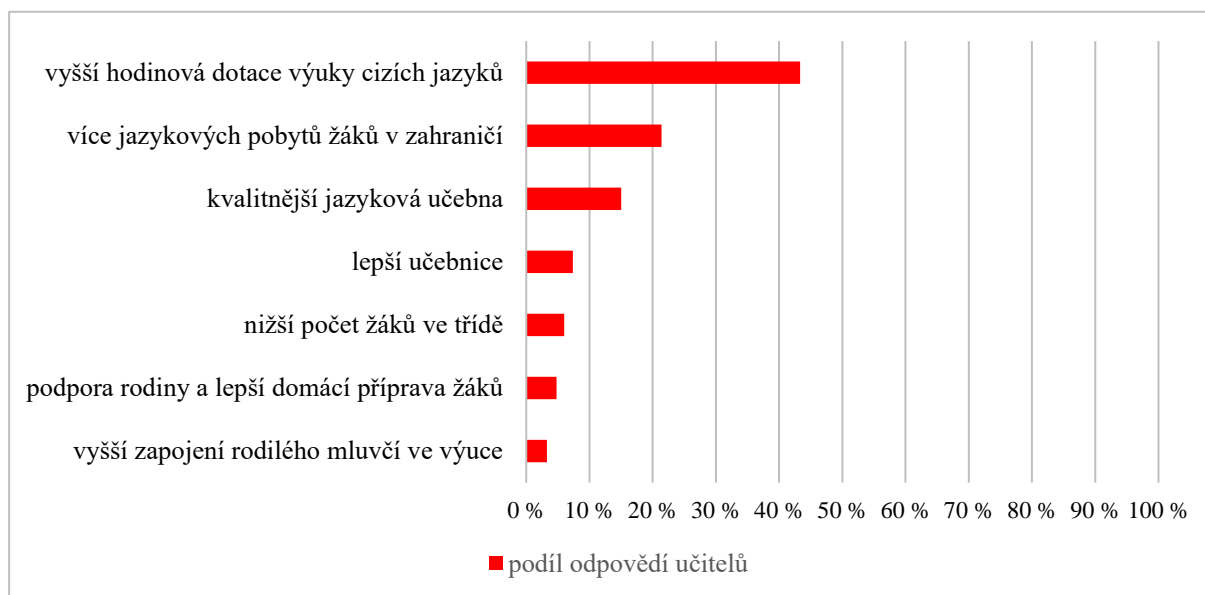
³² ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

³³ ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

Naopak nejlépe byly hodnoceny oblasti vedení hodiny v cílovém jazyce, utváření a udržování pozitivní učební atmosféry a obsahově a odborně správné vedení hodiny. Uvedená zjištění zůstávají konzistentní i pro zjištění prezentovaná v této tematické zprávě pro školní rok 2018/2019, přičemž se zároveň ukazuje potřeba věnovat pozornost charakteristikám průběhu vzdělávání na různých stupních vzdělávací soustavy. Za relevantní v tomto směru jsou označeny také oblasti hodnocení a zpětné vazby, respektive účelného střídání různorodých metod výuky.

Učitelé 1. stupně základních škol spatřují nejvyšší potenciál pro zvyšování dovedností svých žáků v anglickém jazyce v časové dotaci, která je výuce anglického jazyka věnována (viz graf č. 11), přičemž analogicky odpovídali učitelé cizích jazyků v rámci šetření ve školním roce 2016/2017. Podobně zůstává významný potenciál pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků prostřednictvím utváření dalších příležitostí pro jejich kontakt s cizím jazykem, a to jak prostřednictvím nabídky jazykových pobytů žáků v zahraničí, tak prostřednictvím zapojení rodilého mluvčího do výuky (viz graf č. 11, také graf č. 6). Lze důvodně předpokládat, že limitujícím faktorem pro širší využití těchto možností zůstávají jednak finanční možnosti škol a rodičů žáků, jednak nabídka vhodných rodilých mluvčích na trhu práce. Konečně graf č. 11 naznačuje, že i nadále existují školy, u nichž přetrvávají možnosti ke zlepšování materiálních podmínek výuky, což je rovněž poznatek analogický ke zjištěním tematické zprávy pro školní rok 2016/2017³⁴.

Graf č. 11 Možná opatření s nejvyšším potenciálem ke zvýšení dovedností žáků 4. ročníku základní školy v anglickém jazyce (podíl odpovídajících učitelů, výběrové zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti)



Pozn.: Možnosti „nižší počet žáků ve třídě, podpora rodiny a lepší domácí příprava žáků a vyšší zapojení rodilého mluvčího ve výuce“ jsou nejčastěji uváděné otevřené odpovědi uváděné v rámci kategorie jiné.

Zjištění prezentovaná v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017³⁵ poukázala na méně častou pravidelnost přípravy žáků na výuku, a to především v případě žáků s vyšší úrovní jazykové

³⁴ ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

³⁵ ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

gramotnosti. Tento jev byl opakovaně zaznamenán v poznatcích uvedených v této tematické zprávě pro školní rok 2018/2019, což dále podporuje úvahy o příležitostech spojených se vzdělávacími strategiemi zaměřenými na jazykově zdatnější žáky. Lepší domácí příprava žáků byla také uváděna mezi opatřeními s nejvyšším potenciálem ke zvýšení dovedností žáků 4. ročníku základní školy v anglickém jazyce (viz graf č. 11).

Podobně jako ve školním roce 2016/2017 lze významné příležitosti k rozvoji jazykové gramotnosti žáků spatřovat v posílení účasti učitelů na kurzech DVPP v této oblasti, kdy účast na cizí jazyk zaměřených kurzech uvedlo jen 60 % učitelů 1. stupně základních škol účastnících se tematické inspekční činnosti. Také zapojení školy do národních či mezinárodních projektů může být relevantním nástrojem pro uchopení nevyužitého potenciálu rozvoje jazykové gramotnosti. Graf č. 6 ukazuje, že většina škol takovou možnost nevyužívá, což je opětovně poznatek analogický ke zjištěním prezentovaným v tematické zprávě pro školní rok 2016/2017.

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

- Žáci 4. ročníku základních škol dosáhli vysoké úspěšnosti ve zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, přičemž pozitivně lze hodnotit výsledky těchto žáků také vzhledem k dosahovaným známám z anglického jazyka na vysvědčení, respektive vzhledem ke spokojenosti učitelů. Učitelé zároveň spatřují vyšší rezervy v produktivních dovednostech svých žáků, tj. v jejich dovednostech hovořit a psát v cizím jazyce, než v dovednostech receptivních (čtení a poslech s porozuměním). V tomto kontextu lze vnímat příležitosti častějšího vystavení žáků cizojazyčnému prostředí, například ve spojení se zapojením rodilého mluvčího do výuky, respektive s jazykovými pobyty žáků v zahraničí, tj. s náměty častěji uváděnými ze strany učitelů.
- Ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory a oblastmi vykazují učitelé cizího jazyka, a především pak učitelé anglického jazyka, mladší věkovou strukturu. Přes tuto skutečnost však nelze otázku obměny učitelů z věkových důvodů opomíjet ani v případě výuky cizích jazyků. V oblasti personálního zajištění lze rovněž v případě výuky cizích jazyků identifikovat problém chybějících aprobovaných učitelů, a to především na 2. stupni základních škol a v krajích charakteristických vyšším výskytem socioekonomicky problémových jevů. V tomto kontextu je dále důležité zjištění, že právě aprobovaní učitelé jsou identifikováni jako učitelé, kteří jsou lépe schopni organizovat hodinu výuky cizího jazyka a utvářet pozitivní atmosféru učení s vyšší aktivizací žáků ke své práci než učitelé bez aproby. Obdobná zjištění byla zaznamenána také v případě učitelů, kteří se účastnili DVPP se zaměřením na cizí jazyk v posledních dvou letech.
- Základní vybavenost škol didaktickou technikou pro výuku cizího jazyka je hodnocena jako dobrá, zároveň však i nadále zůstávají školy, na nichž jsou materiální podmínky hodnoceny na spíše nízké úrovni, především se jedná o menší základní školy. Takto je možné příležitosti spíše spatřovat v otázce výuky cizího jazyka ve třídách tak, aby didaktickou techniku mohli častěji využívat i samotní žáci. Z hlediska rozdílů mezi základními školami (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, a školami, jejichž žáci dosahují relativně horších výsledků, byly pozorovány rozdíly nikoli v samotných materiálních podmínkách vzdělávání, nýbrž v úrovni využití didaktické techniky ve vlastní výuce, a to silněji v případě interaktivních médií a ICT technologií.
- Hodnocení průběhu vzdělávání cizího jazyka ukázalo na některé oblasti s příležitostmi pro další zvyšování kvality výuky:
 - První oblastí je účelné střídání různorodých metod i forem výuky. Takto je potřeba vnímat výhody různých metodických přístupů, včetně frontální výuky, přičemž hodnocení poukázalo na existenci vazby mezi využitím aktivizujících metod výuky, nízkou aktivitou učitele a vyšší aktivitou žáků, kvalitou organizace hodiny a dobrou pracovní atmosférou hodiny. Za pozornost přitom stojí, že základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, jsou charakteristické vyšší úrovní organizace a pracovní atmosféry hodiny, stejně jako využitím znalostí žáků z reálného života.
 - Druhou oblastí je posilování pozitivních aspektů diferenciací a individualizace výuky, včetně zaměření na jazykově nadané žáky, žáky se SVP a žáky se slabšími výsledky. Podkladem k formulaci těchto příležitostí je také omezená domácí příprava žáků dosahujících vysoké úrovně jazykové gramotnosti a pozitivní vliv faktoru úspěchu slabších žáků v hodinách cizího jazyka na pracovní atmosféru v nich. V kontextu druhé

motivace lze také vnímat lepší výsledky těch žáků, kteří si v hodinách cizího jazyka více věří.

- Třetí oblastí je využití komplexních vazeb mezi různými přístupy k hodnocení žáků, včetně poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení), přičemž vyšší úroveň hodnocení a zpětné vazby žákům, stejně jako vyšší úroveň komplexního využití interních a externích nástrojů hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti na úrovni školy, patří mezi charakteristiky základních škol (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků. Podobně byl identifikován pozitivní vztah mezi podporou učitele žákům při jejich učení, tj. zpětnou vazbou, a výsledky žáků.
- Čtvrtou oblastí je rozšiřování pozitivních vazeb mezi cizím jazykem a dalšími vzdělávacími obory, což je další znak výuky více charakteristický pro základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků. Rozšiřování těchto vazeb může zároveň pomoci k uchopení učiteli nejčastěji uváděné překážky rozvoje jazykové gramotnosti – nedostatku času ve výuce cizích jazyků, přičemž takovou překážku lze považovat za relevantní především pro rozvoj produktivních dovedností žáků.

Ukazuje se, že vyšší příležitosti v uvedených oblastech lze identifikovat v pozdějších stadiích průchodu žáků vzdělávací soustavou, především v hodinách nematuritních oborů středních škol.

- Socioekonomické charakteristiky lokality škol se ukazují být významným diferencujícím faktorem dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků. Podobně základní školy (1. stupeň), jejichž žáci dosahují relativně lepších výsledků, jsou svými řediteli častěji charakterizovány jako školy s vyšším socioekonomickým statusem žáků a vyšší úrovní výběrovosti než základní školy, jejichž žáci dosahují relativně horších výsledků. Takto se potvrzuje tradičně uváděný význam faktoru socioekonomického znevýhodnění pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků.

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Rozvíjet jazykovou gramotnost žáků, včetně produktivních dovedností, prostřednictvím jejich častého vystavení cizojazyčnému prostředí – zapojení rodilého mluvčího do výuky, jazykové pobyty v zahraničí, rozvoj jazykové gramotnosti žáků napříč vzdělávacími obory (CLIL).
- Posilovat účelné střídání různorodých metod i forem výuky v oblasti jazykové gramotnosti, a to s důrazem na využití aktivizujících metod výuky a s uplatněním znalostí a dovedností žáků z praktického života.
- Zvyšovat kvalitu diferencované a individualizované výuky pro zvyšování jazykové gramotnosti žáků, včetně širšího uplatnění vzdělávacích strategií zaměřených na jazykově nadané žáky (např. projektová výuka apod.) a na žáky se slabými vzdělávacími výsledky.
- Přispívat k rozvoji jazykové gramotnosti žáků prostřednictvím využívání synergických vazeb mezi různými přístupy k hodnocení, a to jak na úrovni žáka, tak na úrovni školy.
- Podporovat rozvíjení kompetencí učitelů v oblasti jazykové gramotnosti, a to včetně mezipředmětových souvislostí a účelného využití didaktické techniky.
- Vyhledávat a aktivně využívat projektové možnosti pro financování rozvoje jazykové gramotnosti žáků, a to včetně využití spolupráce škol v území.

Doporučení pro zřizovatele

- Při tvorbě územních a tematických koncepčních dokumentů (např. strategie rozvoje obcí, místní akční plán vzdělávání) zohlednit význam jazykové gramotnosti pro vzdělávací a profesní dráhu žáků, a to včetně vazby na monitoring a hodnocení pokroku či stagnace žáků v této oblasti.
- Podporovat síťování partnerů s cílem zvyšovat úroveň internacionalizace škol (např. spolupráce partnerských měst, sportovní a kulturní akce s cizojazyčným elementem).
- Při respektování svých finančních možností podporovat školy ve zlepšování materiálních a personálních podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků.
- Aktivně spolupracovat se školami při vyhledávání a využívání projektových příležitostí pro zavádění opatření k rozvoji jazykové gramotnosti žáků.
- Podporovat zavádění dobré praxe do výuky jazykové gramotnosti na školách.

Doporučení pro MŠMT

- Koncepčně přistupovat k existujícím problémům v oblasti personálního zajištění výuky cizích jazyků, především aprobovanosti výuky, klást vysoký důraz na DVPP v kontextu významu aprobovanosti učitele pro kvalitu průběhu výuky cizího jazyka.
- Vytvářet podmínky pro zkvalitňování DVPP v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti, a to včetně vazeb k jiným vzdělávacím oborům.
- Podporovat utváření prakticky orientovaných didaktických pomůcek zaměřených na rozvoj jazykové gramotnosti.
- Vytvářet podmínky pro financování rozvoje jazykové gramotnosti (např. projektové možnosti škol, mezinárodní spolupráce).
- Věnovat pozornost skupinám žáků více ohrožených nízkou úrovní jazykové gramotnosti (např. faktor horších socioekonomických charakteristik na úrovni žáka, školy i lokality).
- Věnovat pozornost dosažené úrovni jazykové gramotnosti žáků při jejich průchodu vzdělávací soustavou.

Seznam zkratk

| | |
|------|--|
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| DVPP | další vzdělávání pedagogických pracovníků |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| RVP | rámcový vzdělávací program |
| SŠ | střední škola |
| SVP | speciální vzdělávací potřeby |
| ŠVP | školní vzdělávací program |
| ZŠ | základní škola |

Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření

Tabulka č. 14 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti ve 4. ročníku ZŠ

| struktura podle zřizovatele | Počet škol | Počet žáků |
|-----------------------------|------------|------------|
| Veřejný | 314 | 8 818 |
| Neveřejný | 12 | 121 |
| Struktura podle krajů | Počet škol | Počet žáků |
| Jihočeský | 21 | 543 |
| Jihomoravský | 40 | 1 091 |
| Karlovarský | 9 | 266 |
| Královéhradecký | 21 | 456 |
| Liberecký | 14 | 393 |
| Moravskoslezský | 35 | 939 |
| Olomoucký | 24 | 502 |
| Pardubický | 19 | 435 |
| Plzeňský | 16 | 449 |
| Praha | 19 | 1 012 |
| Středočeský | 42 | 1 232 |
| Ústecký | 25 | 768 |
| Vysočina | 18 | 363 |
| Zlínský | 23 | 490 |
| Struktura podle pohlaví | Počet škol | Počet žáků |
| Dívka | - | 4 358 |
| Chlapec | - | 4 581 |