

Rozvoj jazykové gramotnosti
v základních a středních školách
ve školním roce 2016/2017

Tematická zpráva

Praha, březen 2018

Obsah

1	Obecné vymezení	3
1.1	Cíl šetření.....	3
1.2	Vzorek škol.....	3
2	Shrnutí hlavních zjištění	6
3	Jazyková gramotnost.....	7
3.1	Obecné vymezení jazykové gramotnosti	7
3.2	Sledování jazykové gramotnosti v minulosti.....	8
3.3	Vztah jazykové gramotnosti a kurikula	8
3.4	Dosažená úroveň jazykové gramotnosti	9
3.4.1	Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu.....	9
3.4.2	Výsledky žáků 5. ročníku základních škol	9
3.4.3	Výsledky žáků 9. ročníku základních škol	11
3.4.4	Výsledky žáků 3. ročníku středních škol	16
3.4.5	Porovnání výsledků podle krajů	19
3.5	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti	20
3.5.1	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě hospitací.....	20
3.5.2	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě učitelských dotazníků	24
3.5.3	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě žakovských dotazníků.....	27
3.5.4	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě učitelských dotazníků	30
3.5.5	Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě žakovských dotazníků.....	32
3.6	Hodnocení podmínek rozvoje jazykové gramotnosti	33
4	Závěry	36
5	Doporučení	37

1 Obecné vymezení

Podstatnou složkou výpovědi České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále i „RVP“). Předmětem zájmu pak není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo s využitím nástrojů nově vyvinutých v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) posoudit podmínky, rozvoj a dosaženou úroveň vybraných aspektů jazykové gramotnosti v cizích jazycích (dále i „jazyková gramotnost“) na 1. a 2. stupni základních škol (dále i „ZŠ“), resp. na nižším stupni víceletých gymnázií (dále i „VG“), a na středních školách s maturitními obory (dále i „SŠ“), identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu, a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu. Souvisejícím cílem tematického šetření byla také formulace doporučení pro další podporu škol při rozvíjení jazykové gramotnosti žáků.

1.2 Vzorek škol

Rozvoj jazykové gramotnosti byl hodnocen na vzorku vybraných základních a středních škol. Vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 5. ročníku základní školy (dále již jen „5. ročník ZŠ“) obsahoval 1 009 škol, vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále již jen „9. ročník ZŠ“) obsahoval 1 446 škol, vzorek pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol (dále již jen „3. ročník SŠ“) obsahoval 238 škol. Zjišťování výsledků proběhlo v termínu od 9. do 23. listopadu 2016, doplněno bylo dotazníkem, který žáci vyplňovali po dokončení testu, a v případě 9. ročníku ZŠ a 3. ročníku SŠ také dotazníkem pro učitele, jehož cílem bylo zajistit vstupní informace pro hodnocení podmínek a průběhu rozvoje jazykové gramotnosti. Zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti doplnila tematická inspekční činnost realizovaná od 3. října 2016 do 31. května 2017 a zaměřená na rozvoj jazykové gramotnosti na celkem 99 základních školách a víceletých gymnáziích, z nichž 88 bylo součástí vzorku pro zjišťování úrovně gramotnosti. Počty zapojených škol, žáků a učitelů jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 Počty škol a žáků ve vzorcích škol

	5. ročník ZŠ	9. ročník ZŠ	3. ročník SŠ
Zjišťování dosažené úrovně			
Počet škol	1 009	1 446	238
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	16 027 (1 285)	42 940 (2 779)	12 890 (703)
Počet učitelů	–	1 119	745
Inspekční činnost na místě	Počet škol	Počet hodin hospitací	Učitelův dotazník – počet učitelů
Počet škol	99	792	516

Struktura vzorku škol pro zjišťování dosažené úrovně žáků 5. a 9. ročníku ZŠ je uvedena v tabulce č. 2, pro 3. ročník SŠ pak v tabulce č. 3.

Tabulka č. 2 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti v 5. a 9. ročníku ZŠ

	5. ročník ZŠ		9. ročník ZŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle typu školy				
Víceletá gymnázia	–	–	200	6 687 (128)
Základní školy	–	–	1 253	35 741 (2 614)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	62	975 (22)	97	2 673 (78)
Jihomoravský	130	1 944 (212)	154	4 408 (479)
Karlovarský	15	271 (14)	41	1 151 (78)
Královéhradecký	70	877 (79)	85	2 386 (173)
Liberecký	50	620 (41)	65	1 861 (95)
Moravskoslezský	101	1 968 (125)	159	4 921 (290)
Olomoucký	77	1 218 (116)	96	2 710 (143)
Pardubický	74	980 (72)	78	2 160 (185)
Plzeňský	56	834 (57)	78	2 432 (115)
Praha	38	1 505 (126)	134	4 787 (314)
Středočeský	146	2 095 (195)	174	5 248 (246)
Ústecký	46	938 (73)	117	3 309 (220)
Vysočina	75	665 (56)	84	2 326 (154)
Zlínský	69	1 137 (97)	84	2 568 (209)
Struktura podle zřizovatele				
Obec	984	15 760 (1 254)	1 217	35 878 (2 604)
Kraj	2	20 (2)	153	5 344 (80)
Privátní sektor	19	200 (19)	53	1 066 (71)
Církev	4	47 (10)	23	652 (24)

Struktura vzorku škol pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. ročníku SŠ je členěna také podle skupin oborů vzdělání ve shodě s členěním využívaným Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), které rozlišuje následující skupiny oborů vzdělání: Gymnázium (79-41-K/4; 79-41-K/6; 79-41-K/8), Lyceum (78-42-M/0), SOŠ ekonomické (63-41-M/0), SOŠ hotelové a podnikatelské (64-41-M/0; 64-42-M/0; 64-43-M/0; 65-41-M/0; 65-42-M/0; 66-43-M/0), SOŠ pedagogické a humanitní (68-41-M/0; 68-42-M/0; 68-43-M/0; 69-41-M/0; 72-41-M/0; 75-31-M/0; 75-41-M/0; 78-41-M/0), SOŠ technické 1 (23-41-M/0; 23-45-M/0; 26-41-M/0; 26-43-M/0; 26-44-M/0; 26-45-M/0; 26-46-M/0; 26-47-M/0; 36-41-M/0; 36-42-M/0; 36-43-M/0; 36-45-M/0; 36-46-M/0; 36-47-M/0; 39-41-M/0; 39-41-M/0), SOŠ technické 2 (18-20-M/0; 21-41-M/0; 21-42-M/0; 21-43-M/0; 28-41-M/0; 28-43-M/0; 28-44-M/0; 29-41-M/0; 29-42-M/0; 29-43-M/0; 29-44-M/0; 29-45-M/0; 31-41-M/0; 31-43-M/0; 32-41-M/0; 32-44-M/0; 33-41-M/0; 33-42-M/0; 34-41-M/0;

34-42-M/0; 37-41-M/0; 37-42-M/0; 39-08-M/0), SOŠ umělecké (82-41-M/0; 82-42-M/0; 82-42-M/0; 82-43-M/0; 82-44-M/0; 82-45-M/0; 82-46-M/0; 82-47-M/0), SOŠ zdravotnické (53-41-M/0; 53-43-M/0; 53-44-M/0), SOŠ zemědělské (16-01-M/0; 16-02-M/0; 41-41-M/0; 41-42-M/0; 41-43-M/0; 41-44-M/0; 41-45-M/0; 41-46-M/0; 43-41-M/0).

Tabulka č. 3 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti žáků 3. ročníku SŠ

	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělání		
Gymnázium	111	5 907 (259)
Lyceum	36	932 (50)
Ekonomické obory	50	1 400 (88)
Hotelnictví a podnikání	11	353 (8)
Pedagogické a humanitní obory	34	1 167 (101)
Technické obory (1)	16	887 (46)
Technické obory (2)	27	705 (45)
Umělecké obory	18	449 (15)
Zdravotnické obory	16	512 (14)
Zemědělské obory	13	454 (69)
Struktura podle krajů		
Jihočeský	17	716 (118)
Jihomoravský	23	1 462 (56)
Karlovarský	5	270 (3)
Královéhradecký	15	832 (145)
Liberecký	12	608 (13)
Moravskoslezský	25	1 603 (117)
Olomoucký	16	930 (29)
Pardubický	13	468 (5)
Plzeňský	8	494 (3)
Praha	43	2 223 (117)
Středočeský	27	1 275 (58)
Ústecký	15	774 (15)
Vysočina	8	529 (18)
Zlínský	11	706 (6)
Struktura podle zřizovatele		
Kraj	156	10 507 (633)
Privátní sektor	63	1 770 (51)
Obec	11	257 (4)
Církev	7	275 (15)

2 Shrnutí hlavních zjištění

Společným znakem výsledků všech testovaných ročníků je, že zatímco v částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba* žáci dosáhli vysoké úspěšnosti, největší problémy měli v části *Čtení s porozuměním*, kde zároveň došlo k výraznějšímu zhoršení dosažené úspěšnosti oproti minulým testům. Ke zlepšení došlo v části *Gramatika*.

Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 77 %, což odpovídá výsledku z obdobného zjišťování v roce 2013. Jen 2 % žáků dosáhla slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu 86 % žáků vyřešilo správně více než tři pětiny otázek. Každý druhý žák navíc dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek). Nesporným pozitivem je fakt, že nejlépe žáci 5. ročníku uspěli v komunikačně nejvýznamnějších tematických částech testu *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, v obou případech navíc dosáhli zřetelně vyšší úspěšnosti než v obdobném zjišťování v roce 2013.

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 72 %, což je stále nad hranicí očekávané úspěšnosti 60(±3) %. Zároveň žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli vyšší úspěšnosti ve srovnání s obdobným zjišťováním v roce 2013. I zde však ještě poměrně malá skupina žáků (9 %) dosáhla slabého výsledku. Naproti tomu více než dvě třetiny žáků (70 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek. Téměř polovina žáků (42 %) dosáhla výborného výsledku. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci 9. ročníku v tematických částech *Slovní zásoba* a *Poslech s porozuměním*. Ve srovnání s dřívějším ověřováním výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ (roky 2013 a 2014) lze pozitivně hodnotit vyšší úspěšnost žáků v tematické části *Poslech s porozuměním*, naopak největší problémy žákům působila *Gramatika*.

Nižší než očekávané průměrné úspěšnosti však dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ, kteří řešili test z německého jazyka (51 %). Více než třetina žáků (37 %) dosáhla slabého výsledku, naopak očekávaného výsledku nedosáhla ani třetina žáků (28 %) a výborného výsledku docílil pouze každý desátý žák.

Slabší výsledek testu z německého jazyka je ovlivněn nižším počtem testovaných žáků a do jisté míry i faktem, že **německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně horšími výsledky** ve zjišťování České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ, kteří řešili test z anglického jazyka, byla 65 %, což odpovídá očekávané hodnotě průměrné úspěšnosti. Žáci řešící test z německého jazyka dosáhli průměrné úspěšnosti 76 %, tedy vyšší úspěšnosti ve srovnání s testy z anglického jazyka. Nicméně tento výsledek ovlivňuje velmi nízký počet žáků řešících test z německého jazyka. Z tohoto důvodu se další hodnocení vztahuje pouze k výsledkům žáků, kteří řešili test z anglického jazyka.

Přes polovinu žáků správně vyřešilo více než tři pětiny otázek, tj. dosáhli očekávané úspěšnosti alespoň 60 %. Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, dosahoval pouze necelých 10 %. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v tematických částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba*, což koresponduje s hodnoceními úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Naopak větší problémy se projeví u tematických oblastí *Gramatika* a *Čtení s porozuměním*. Zatímco žáci gymnázií se nejvíce potýkali s úlohami části *Gramatika*, žákům ostatních oborů činily srovnatelné či mírně větší problémy úlohy části *Čtení s porozuměním*.

Průměrná úspěšnost chlapců byla o 5 % vyšší než děvčat (jde o chlapce a dívky 3. ročníku SŠ), což byl výraznější rozdíl než u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Rozdíl byl způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém díky zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání byl vyšší podíl dívek. Příčina spočívá i ve faktu, že přibližně třetina žáků 9. ročníku ZŠ odchází na nematuritní obory a převládají v ní obvykle chlapci, kteří by pravděpodobně dosahovali relativně nízké výsledné úspěšnosti. **Žáci gymnázií dosáhli výrazně vyšší průměrné úspěšnosti** (o více než 16 %) ve srovnání s žáky ostatních maturitních oborů. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti v rámci skupin oboru vzdělání je patrné, že mimo gymnazistů dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % pouze v případě lyceí a jedné ze skupiny technických oborů.

Na čtvrtině navštívených škol působil rodilý mluvčí. Ten byl častěji využíván pro vybrané skupiny či třídy žáků (60 % škol) než pro většinu či všechny žáky (40 % škol). Zapojení rodilých mluvčích do výuky koresponduje na úrovni škol s výsledky žáků v jazykovém testu.

Ve třetině ZŠ a VG ředitelé uvedli, že **podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech daných učitelů**. V případě německého jazyka takto odpověděla čtvrtina ředitelů. Rezervy dále existují zejména v oblastech utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení, ve využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, interaktivních médií a ICT, v uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a v posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka.

Existenci problematických aspektů RVP uvedlo 29 % učitelů anglického jazyka a 31 % učitelů německého jazyka. Nejčastěji uváděli malou srozumitelnost popisu a nepřiměřenou náročnost některých výstupů pro žáky, neúměrnou předimenzovanost tematického obsahu, nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků nebo chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků.

Učitelé ve výuce věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení, naopak **nejnižší pozornost je věnována rozvoji psaní**. Na rozvoj poslechu a na čtení s porozuměním je kladen převážně velký důraz. Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádějí časté používání cizího jazyka při vedení výuky.

Jak učitelé základních, tak i středních škol by uvítali **zvýšení hodinové dotace** (především ve školách s převahou technických oborů). Ti první pak ještě **méně žáků ve výuce**, změnu jejich přístupu k předmětu či větší podporu od rodičů. Podle učitelů SŠ by k posílení dovedností jejich žáků napomohly zejména **jazykové pobyty v cizině**.

Obecně lze pozorovat **značné rezervy pro zlepšování prostorových a materiálních podmínek škol na podporu rozvoje jazykové gramotnosti**. Nejméně častá byla vybavenost technologicky pokročilejšími předpoklady pro výuku cizího jazyka, jako jsou digitální jazyková laboratoř, a dále pak počítačem pro všechny žáky a multimédii.

3 Jazyková gramotnost

3.1 Obecné vymezení jazykové gramotnosti

Česká školní inspekce při sledování rozvoje jazykové gramotnosti vychází z vymezení jazykové gramotnosti formulovaného v rámci řešení projektu NIQUES. Na používanou definici jazykové gramotnosti navazují další metodické pokyny a postupy pro sledování a hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti.

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

Definice jazykové gramotnosti je tedy nadřazeným pojmem (a) jazykové gramotnosti v cizích jazycích a (b) gramotnosti čtenářské, přičemž tato zpráva se zaměřuje na první z uvedených oblastí – jazykovou gramotnost v cizích jazycích. Základním obsahovým rámcem pro osvojované znalosti a dovednosti žáků je především rámcový vzdělávací program (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk) příslušný pro daný obor vzdělání.

3.2 Sledování jazykové gramotnosti v minulosti

Sledování jazykové gramotnosti v minulosti bylo ovlivněno skutečností, že před vytvořením nové metodiky zjišťování a hodnocení účinnosti podpory rozvoje a dosažených výsledků v oblasti klíčových gramotností (výstup projektu NIQES) nebyla vytvořena všeobecně přijímaná definice jazykové gramotnosti. Rozvoj jazykové gramotnosti tak byl chápán pouze ve smyslu naplňování vzdělávacích cílů výuky cizích jazyků.

V tematických šetřeních byla výuka cizích jazyků sledována již v roce 2010 se zachycením stavu ve školním roce 2008/2009, kdy předmětem hodnocení byla mimo jiné nabídka výuky cizích jazyků a podmínky, organizace a průběh výuky cizích jazyků ve školách. Metodicky byly využity různé nástroje, jako jsou rozhovory s řediteli a učiteli škol, ankety pro žáky a tematicky zaměřené inspekční hospitace.

Stav výuky cizího jazyka ve školách byl opětovně hodnocen ve školním roce 2011/2012, a to včetně srovnání se stavem ve školním roce 2008/2009. Hodnocení se ve školním roce 2011/2012 zaměřilo zejména na soulad školních vzdělávacích programů (dále i „ŠVP“) a RVP, na situaci v oblasti výuky cizích jazyků (např. nabídka, metody a personální zajištění výuky cizích jazyků) a na opatření ke zkvalitnění výuky cizích jazyků (např. rozvojové projekty). Informace byly zjišťovány inspekční činností na místě a prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření provedeného u pedagogů, rodičů a žáků. V základním vzdělávání byly poprvé ověřovány standardy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro cizí jazyk na úrovni 5. a 9. ročníku, na středních školách podruhé proběhlo zjišťování výsledků žáků v cizím jazyce v rámci společné části maturitní zkoušky. Dosažené výsledky žáků v cizím jazyce byly zjišťovány také v rámci druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol, která proběhla ve školním roce 2012/2013, a v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 4. a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku středních odborných škol ve školním roce 2013/2014.

Ve školním roce 2014/2015 opětovně proběhlo tematické šetření s využitím hospitací a elektronického dotazníkového šetření, v tomto případě již se zaměřením na vlastní jazykovou gramotnost. Hodnocení položilo důraz na průběh, kvalitu a účinnost pedagogického procesu, včetně metod a forem výuky, nicméně týkalo se rovněž podmínek výuky (např. personální zabezpečení, materiální podmínky) ve vztahu k rozvoji jazykové gramotnosti.

3.3 Vztah jazykové gramotnosti a kurikula

Základem pro vytváření znalostí, konceptů a dovedností se vztahem k jazykové gramotnosti jsou především vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* a vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* v RVP pro základní vzdělávání a jim obdobné předměty na středních

školách. Jazyková gramotnost však může být rozvíjena během celého vzdělávání ve škole, tedy nejen v jazykových předmětech. O relevanci takového přístupu svědčí význam metody CLIL, tj. obsahově a jazykově integrovaného učení, pro výuku cizího jazyka. Rozvoj jazykové gramotnosti souvisí také s rozvíjením složek klíčových kompetencí, mimo jiné s kompetencí komunikativní. Obecně pak platí, že jazyková gramotnost patří k dlouhodobé prioritě České republiky v oblasti vzdělávání, což se promítá rovněž v častém výběru jazykové gramotnosti mezi prioritami škol v jejich ŠVP.

3.4 Dosažená úroveň jazykové gramotnosti

Hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti souvisí vždy s konkrétními vzdělávacími obsahy vzdělávacích oborů. Z tohoto důvodu jsou výsledky významně ovlivněny zvládnutím vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů se vztahem k výuce cizího jazyka. Snahou zjišťování přitom je zaměřit se více na obecnější dovednosti a schopnosti využívat poznatky vztahující se k jazykové gramotnosti. V případě výběrových zjišťování ve školním roce 2016/2017 byl tento záměr naplňován vzhledem k otázkám zaměřujícím se na slovní zásobu, gramatiku, čtení a poslech s porozuměním.

3.4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně jazykové gramotnosti byl použit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test z anglického jazyka pro 5. ročník ZŠ obsahoval 14 úloh dále členěných na 57 otázek. Test pro 9. ročník ZŠ byl připraven pro anglický jazyk a pro německý jazyk. Test pro anglický jazyk obsahoval 10 úloh dále členěných na 59 otázek, test pro německý jazyk obsahoval 16 úloh dále členěných na 35 otázek. Test pro 3. ročník SŠ byl rovněž připraven v anglickém a německém jazyce, přičemž test pro anglický jazyk obsahoval 32 úloh s celkem 45 otázkami a test pro německý jazyk 15 úloh s celkem 35 otázkami. Velká většina žáků 9. ročníku ZŠ i 3. ročníku SŠ řešila test pro anglický jazyk (tabulka č. 4), proto bude vyhodnocení zaměřeno především na tento test, s některými poznámkami pro výsledky žáků řešících test pro jazyk německý. Otázky testů byly formulovány se vztahem ke gramatice, slovní zásobě, čtení s porozuměním i poslechu. Otázky pro 9. ročník ZŠ a 3. ročník SŠ byly odlišné. Žáci 9. ročníku ZŠ měli na řešení testu 75 minut, žáci 5. ročníku ZŠ a žáci 3. ročníku SŠ 60 minut.

Tabulka č. 4 Počty žáků podle zvoleného jazyka testu

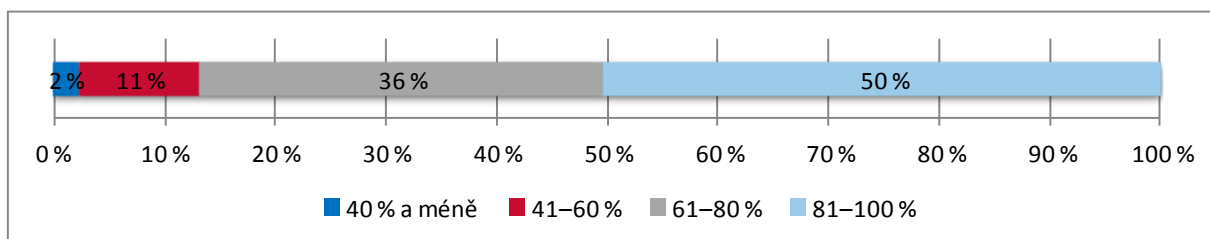
	5. ročník ZŠ	9. ročník ZŠ		3. ročník SŠ	
	Anglický jazyk	Anglický jazyk	Německý jazyk	Anglický jazyk	Německý jazyk
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	16 027 (1 285)	40 005 (2 605)	2 935 (174)	12 634 (691)	256 (12)

3.4.2 Výsledky žáků 5. ročníku základních škol

Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ v testu byla 77 %, což odpovídá výsledku z obdobného zjišťování v roce 2013. Úspěšnost žáků se SVP byla 62 % – vzhledem k faktu, že skupinu žáků se SVP tvořili žáci s velmi rozmanitými formami a hloubkami SVP, je nutné jejich výsledek považovat pouze za orientační. Na druhou stranu obstojná hodnota průměrné úspěšnosti ukazuje, že přizpůsobení testu bylo nastaveno přijatelně. Pro hodnocení úrovně jazykové gramotnosti byla oponentním expertním posouzením jednotlivých úloh stanovena očekávaná hodnota průměrné úspěšnosti na 60 (± 3) %. **Dosažený průměrný výsledek žáků je vyšší než očekávaná akceptovatelná hodnota, a to rovněž pro žáky se SVP.**

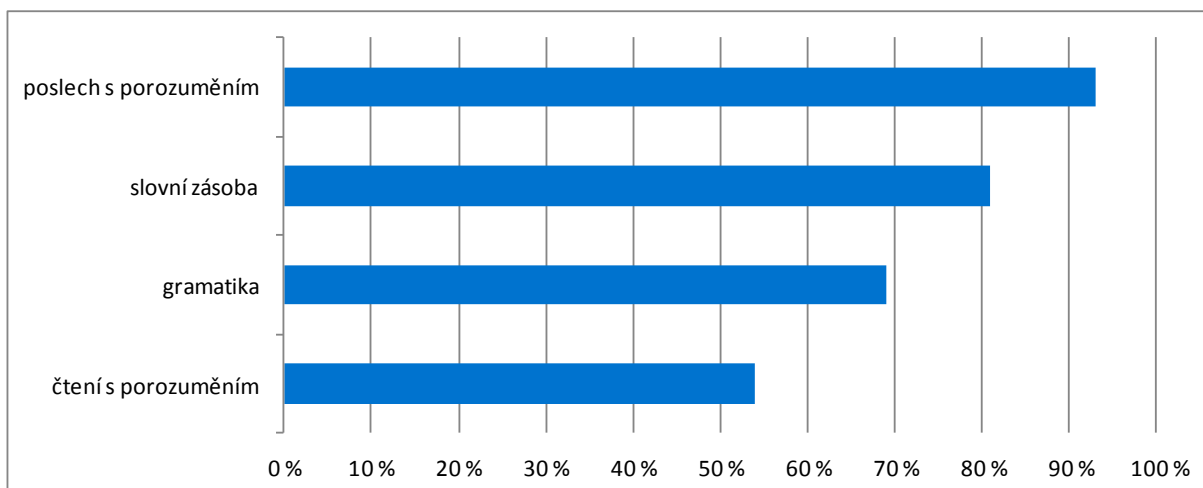
Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (graf č. 1) plyne, že jen velmi malá skupina žáků (2 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu téměř 9 z 10 žáků (86 %) vyřešilo správně více než tři pětiny otázek, jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekávání. Každý druhý žák (50 %) navíc dosáhl výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

Graf č. 1 Rozložení výsledků žáků 5. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



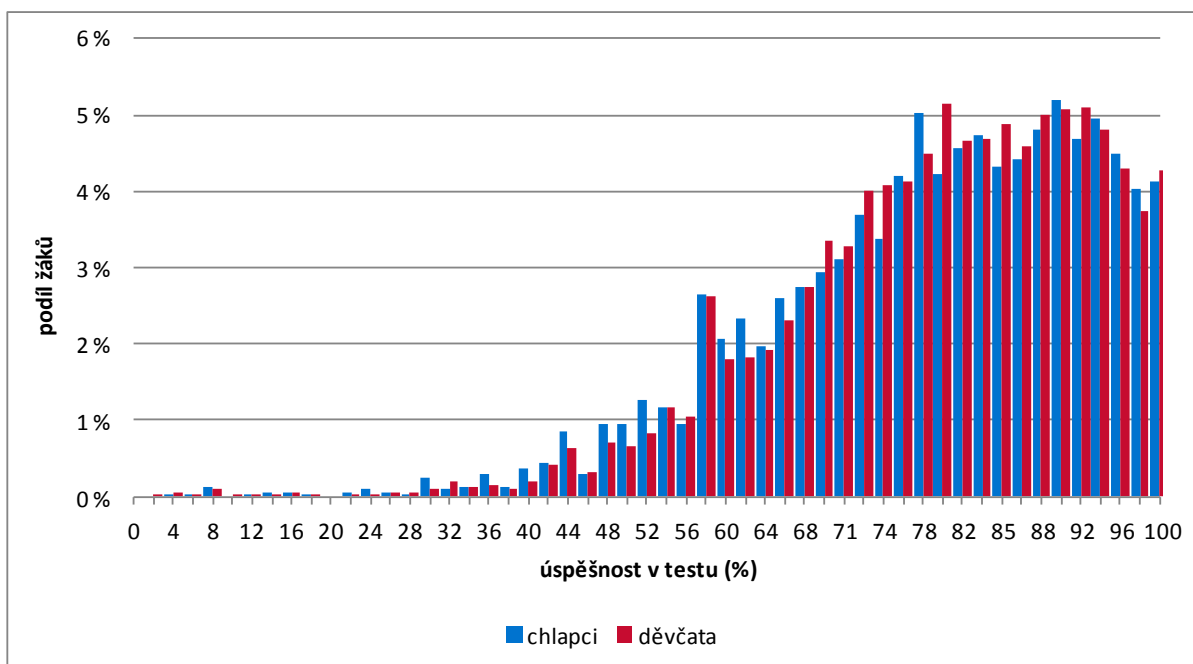
Otázky testu z anglického jazyka pro žáky 5. ročníku ZŠ příslušely ke čtyřem tematickým částem: (a) *Gramatika*; (b) *Slovní zásoba*; (c) *Čtení s porozuměním*; (d) *Poslech s porozuměním*. Graf č. 2 ukazuje průměrnou úspěšnost žáků v otázkách jednotlivých tematických částí. Ukazuje se vysoká úspěšnost žáků v odpovědích na testové položky tematických částí *Poslech s porozuměním* a také *Slovní zásoba*, což je v souladu s poznatkami z ověřování výsledků žáků 5. ročníku ZŠ ve školním roce 2012/2013. Ve srovnání s tímto ověřováním dosáhli žáci 5. ročníku ZŠ zlepšení v části *Gramatika*, naopak největší problémy činily žákům otázky tematické části *Čtení s porozuměním*; zde zároveň došlo k výraznějšímu zhoršení dosažené úspěšnosti ve srovnání s výsledky ve školním roce 2012/2013.

Graf č. 2 Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku ZŠ podle tematických částí testu



Celkové rozložení úspěšnosti při řešení zadaných úloh v oblasti jazykové gramotnosti dokládá, že **nelze identifikovat výraznější rozdíly mezi dosaženými výsledky děvčat a chlapců** (graf č. 3). Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je pouhých 0,7 p.b. ve prospěch děvčat, což nepodporuje obvykle formulovanou tezi o vyšší úrovni děvčat v jazykových kompetencích (cizí jazyk i český jazyk). Z rozložení podílů žáků je dále patrné o něco vyšší zastoupení chlapců v percentilech nižší dosažené úspěšnosti, výsledky chlapců zároveň vykazují oproti výsledkům děvčat mírně vyšší rozptyl hodnot. Obecně jsou však rozdíly ve výsledcích děvčat a chlapců velmi omezené.

Graf č. 3 Rozložení podílu žáků 5. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



3.4.3 Výsledky žáků 9. ročníku základních škol

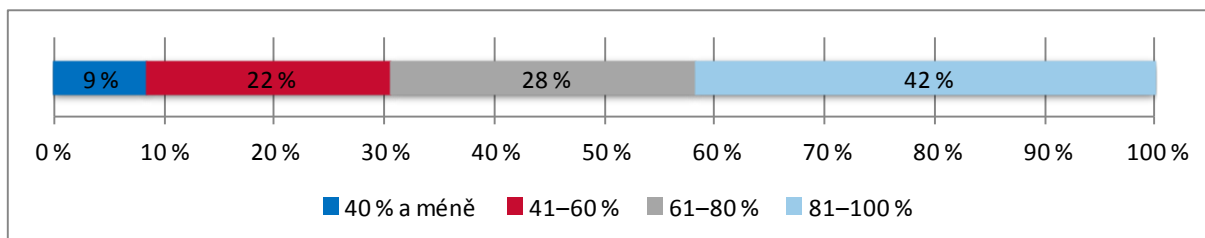
Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu z anglického jazyka byla 72 %, což je o něco méně ve srovnání s žáky 5. ročníku ZŠ, nicméně je to více než expertně stanovená očekávaná hodnota průměrné úspěšnosti 60 (± 3) %. Zároveň **žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli vyšší úspěšnosti ve srovnání s obdobným zjišťováním v roce 2013**. Úspěšnost žáků se SVP byla mírně nižší, když odpovídala hodnotě 58 %. Nižší než očekávané průměrné úspěšnosti dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ, kteří řešili test z německého jazyka (51 %; žáci se SVP pak 38 %). Výsledek testu z německého jazyka má však jen omezenou statistickou spolehlivost vzhledem k menšímu počtu testovaných žáků, nižší úspěšnost je do jisté míry dána i faktem, že německý jazyk jako první cizí jazyk je častější u žáků v regionech s obecně horšími výsledky ve zjišťování České školní inspekce (Ústecký kraj, Karlovarský kraj) a současně je německý jazyk častější volbou u žáků se slabšími vzdělávacími výsledky.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti, viz graf č. 4a), plyne, že poměrně malá skupina žáků (9 %) dosáhla v testu z anglického jazyka slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek). Naproti tomu více než dvě třetiny žáků (70 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek a jejich výsledek tedy lze označit za odpovídající očekávání. Téměř polovina žáků (42 %) dosáhla výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek).

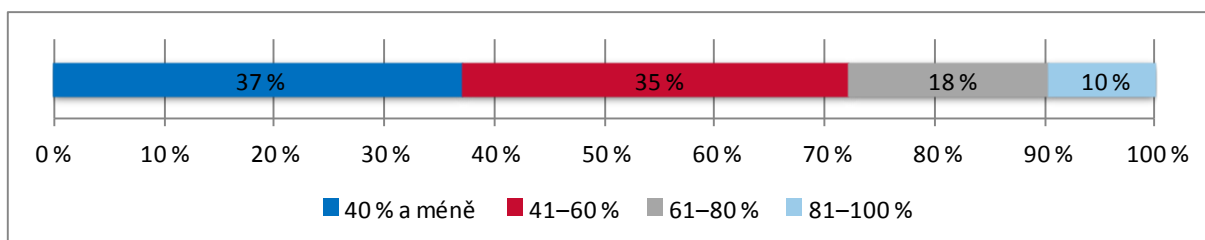
Rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti, viz graf č. 4b), v testu z německého jazyka ukazuje odlišné poznatky – více než třetina žáků (37 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek), naopak očekávaného výsledku, tj. správného řešení více než tři pětiny otázek, nedosáhla ani třetina žáků (28 %) a výborného výsledku, tj. více než čtyř pětiny správně vyřešených otázek, docílil pouze každý desátý žák.

Graf č. 4 Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu

a) Anglický jazyk



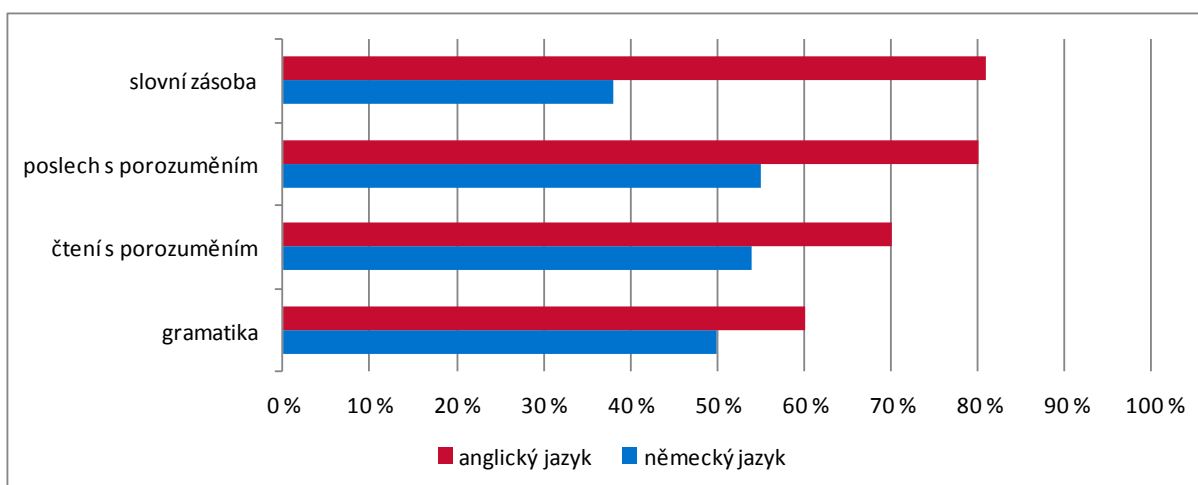
b) Německý jazyk



Otázky testů z anglického i německého jazyka pro žáky 9. ročníku ZŠ náležely ke čtyřem tematickým částem shodně s členěním testu pro žáky 5. ročníku ZŠ. V případě anglického jazyka dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ nejvyšší úspěšnosti v tematických částech *Slovní zásoba* a *Poslech s porozuměním*, což koresponduje s hodnocením žáků 5. ročníku ZŠ (graf č. 5). Ve srovnání s dřívějším ověřováním výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ (roky 2013 a 2014) lze pozitivně hodnotit vyšší úspěšnost žáků v tematické části *Poslech s porozuměním*, naopak nejvyšší problémy žáků lze identifikovat v otázkách tematické části *Gramatika*.

V případě úloh z německého jazyka dosáhli žáci nejvyšší úspěšnosti v otázkách tematických částí *Poslech s porozuměním* a *Čtení s porozuměním*. Tento poznatek byl pozorován rovněž při ověřování výsledků žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v letech 2013 a 2014. Nižší úspěšnost žáků lze pozorovat v případě zbývajících dvou tematických částí.

Graf č. 5 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ podle tematických částí testu a jazyka



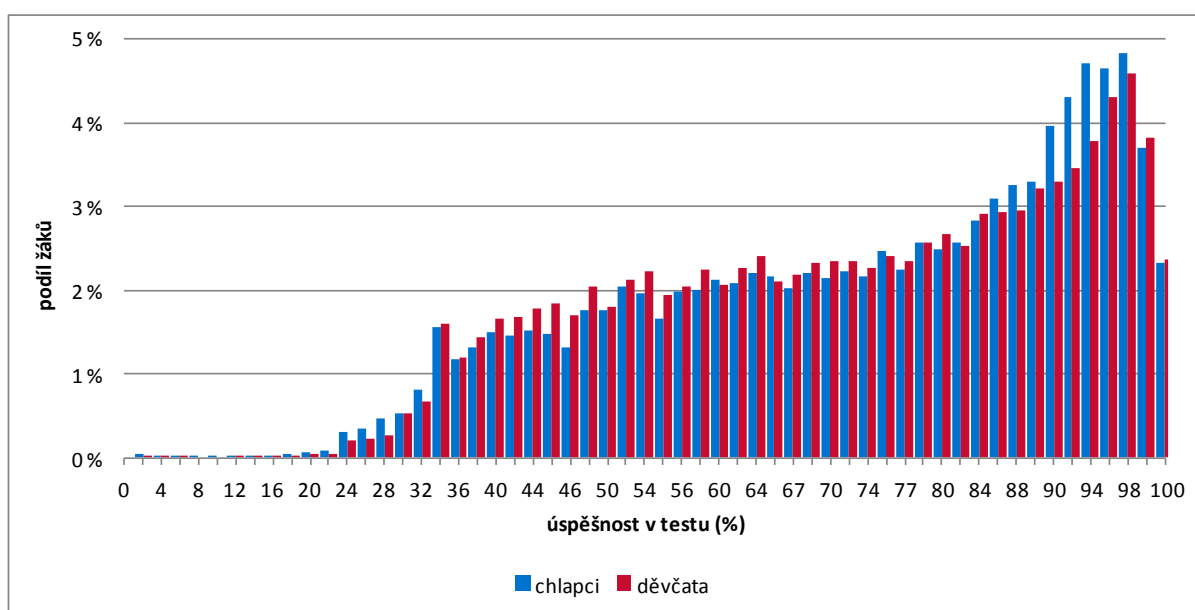
Celkové rozložení úspěšnosti dokládá, že ve výsledcích nejsou při řešení zadaných úloh v anglickém jazyce patrné výraznější rozdíly mezi dosaženými výsledky děvčat

a chlapců. Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je 1,0 p.b. ve prospěch chlapců, v čemž se výsledky zjišťování pro 9. ročník ZŠ liší od výsledků zjišťování pro 5. ročník ZŠ. Z rozložení podílu žáků je přitom patrný vyšší podíl chlapců především v nejvyšších percentilech úspěšnosti – graf č. 6a). Byť jsou rozdíly malé, je možné opatrně konstatovat, že mezi 5. a 9. ročníkem chlapci (viděno optikou výsledku testu) mírně získávají v oblasti jazykové gramotnosti nad děvčaty navrch.

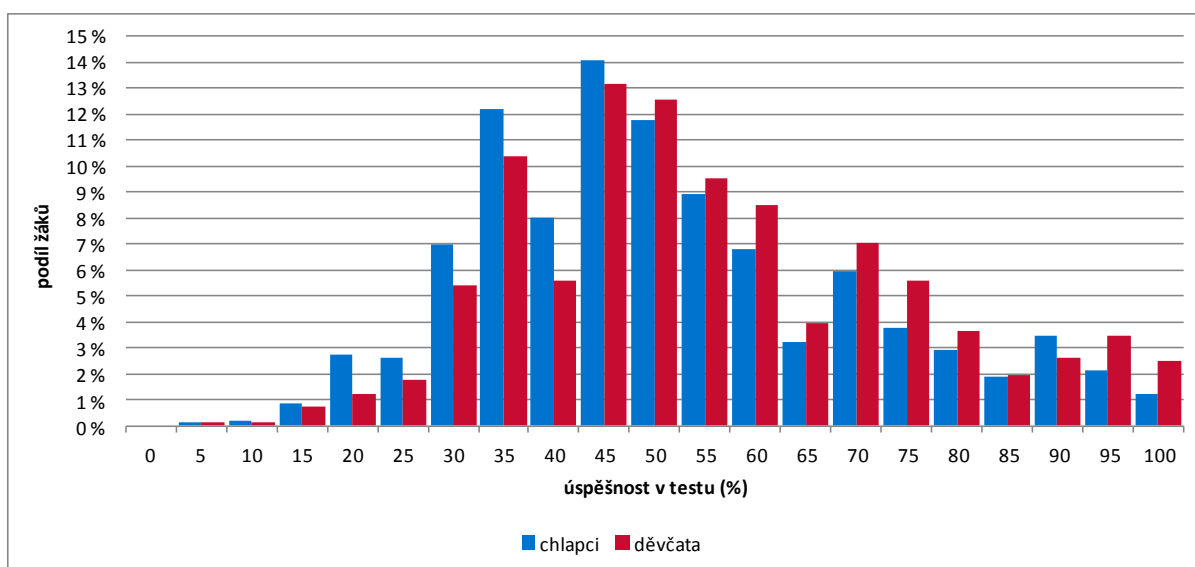
Celkové rozložení úspěšnosti žáků v řešení zadaných úloh v německém jazyce naznačuje více zřetelné rozdíly v dosažených výsledcích děvčat a chlapců. Rozdíl průměrné úspěšnosti děvčat a chlapců je 3,8 p.b. ve prospěch děvčat, které vykazují četnější zastoupení ve vyšších percentilech úspěšnosti – graf č. 6b).

Graf č. 6 Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

a) Anglický jazyk



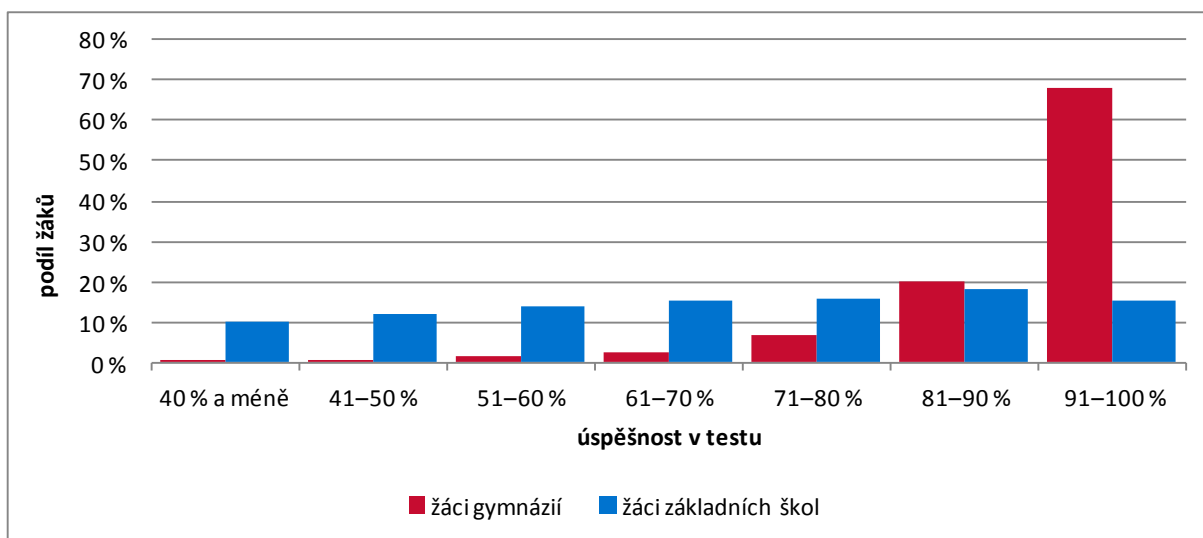
b) Německý jazyk



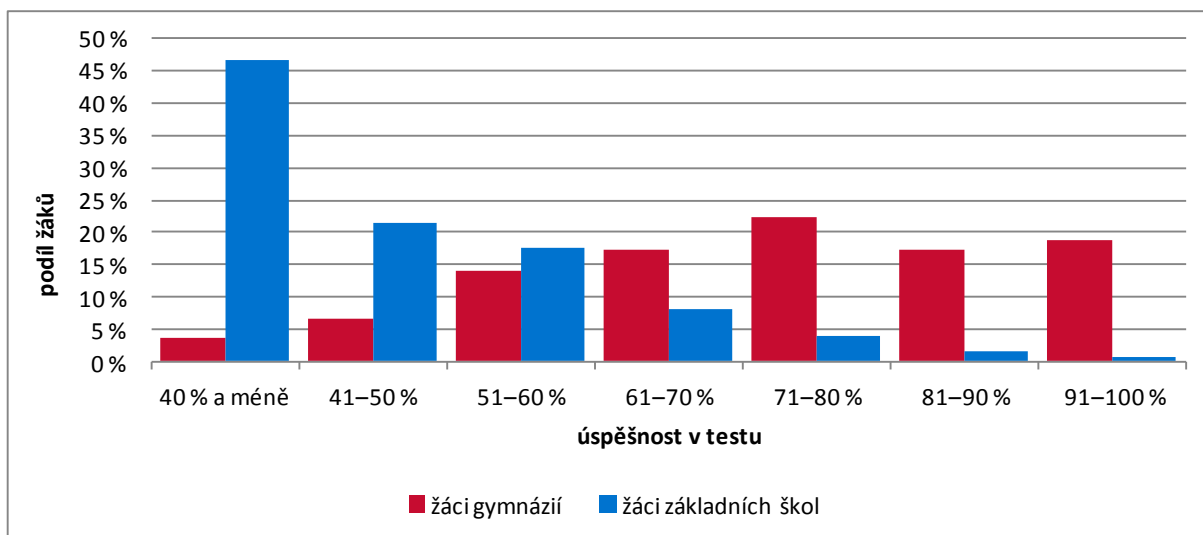
Z porovnání výsledků žáků 9. ročníku jen ze základních škol a výsledků žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (graf č. 7) nepřekvapivě plyne **výrazně vyšší úspěšnost žáků víceletých gymnázií** – průměrná úspěšnost žáků z víceletých gymnázií byla v testu v anglickém jazyce o více než 20 p.b. vyšší než žáků ze základních škol, průměrná úspěšnost žáků z víceletých gymnázií byla v testu v německém jazyce dokonce o 28 p.b. vyšší než žáků ze základních škol. Rozdíl v testu v anglickém jazyce je dán velmi vysokým zastoupením žáků víceletých gymnázií v nejvyšší kategorii úspěšnosti (91 až 100 %), v případě testu v německém jazyce je patrné velmi vysoké zastoupení žáků základních škol v kategorii velmi nízké úrovně dosažené úspěšnosti (méně než 40 %).

Graf č. 7 Rozložení podílu žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

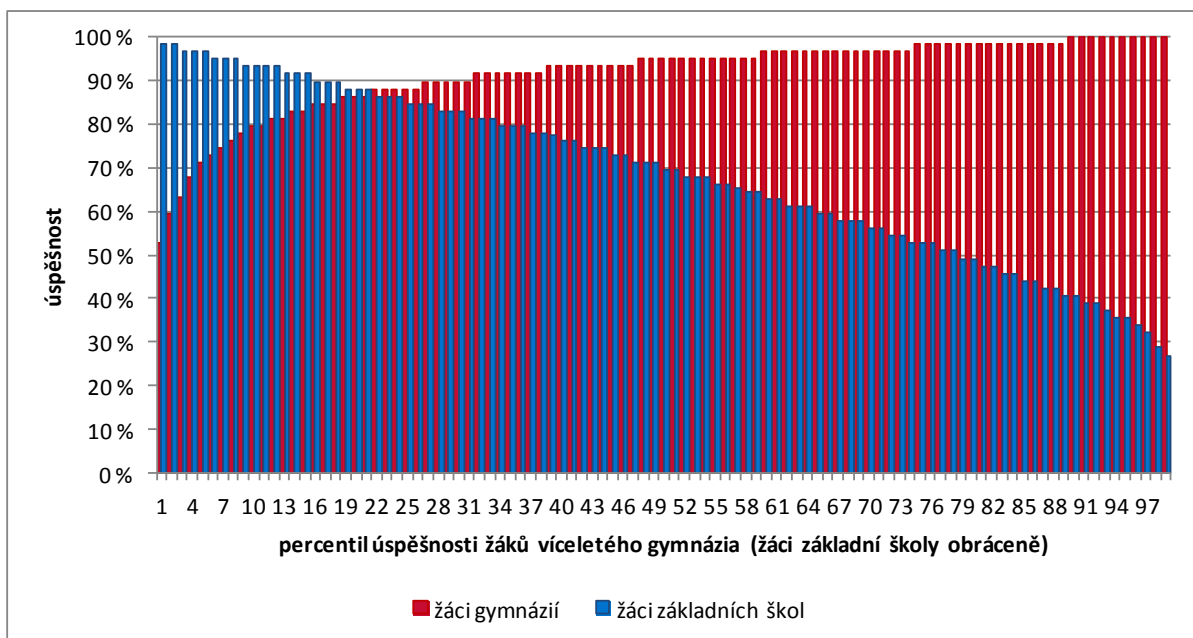


Grafy č. 8a) a č. 8b) potvrzují vyšší dosaženou úspěšnost žáků studujících víceletá gymnázia. Zároveň ale ukazují početnou skupinu žáků základních škol, kteří dosáhli velmi vysoké úspěšnosti jak v případě anglického jazyka, tak v případě německého jazyka. Výsledky ilustrované grafy č. 8a) a č. 8b) přitom ukazují, že cca **pětina žáků základních škol**

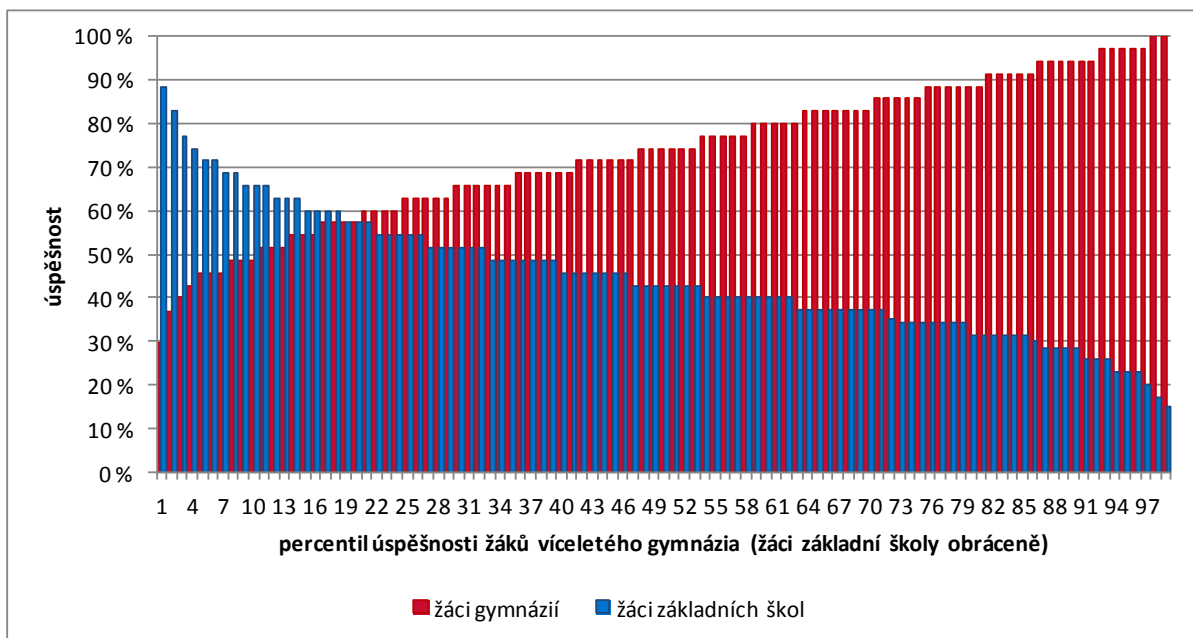
s nejlepším výsledkem vykazuje vyšší úspěšnost než přibližně pětina žáků víceletých gymnázií s nejhorším výsledkem.

Graf č. 8 Percentily dosažené úspěšnosti žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

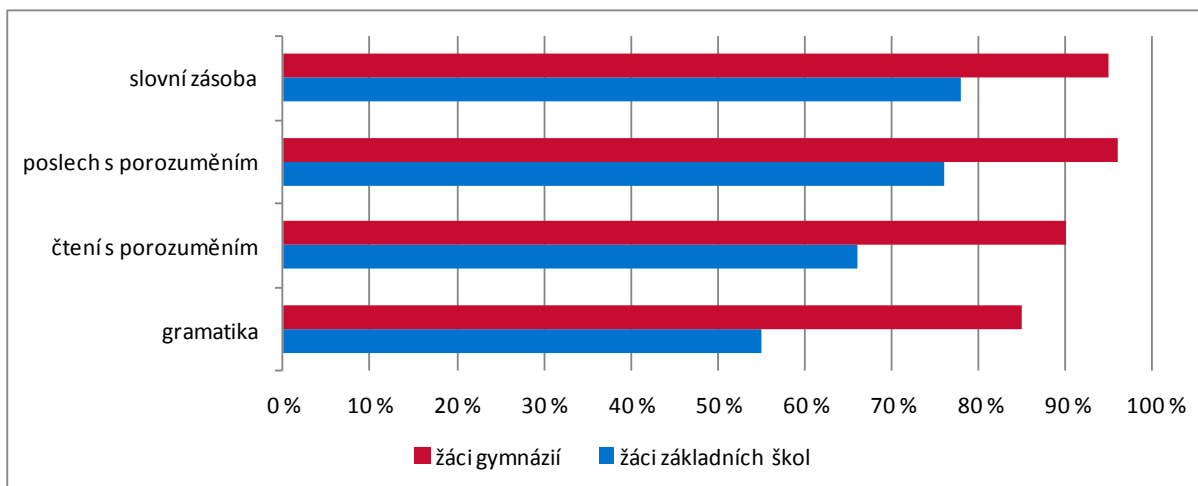


Prekryv percentilových úspěšností je v případě obou testů z cizích jazyků menší, než bylo obvyklé u testů v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v květnu 2017. Svědčí to o tom, že výuka cizích jazyků na víceletých gymnáziích je kvalitativně více vzdálena výuce v základních školách než výuka ostatních sledovaných oblastí.

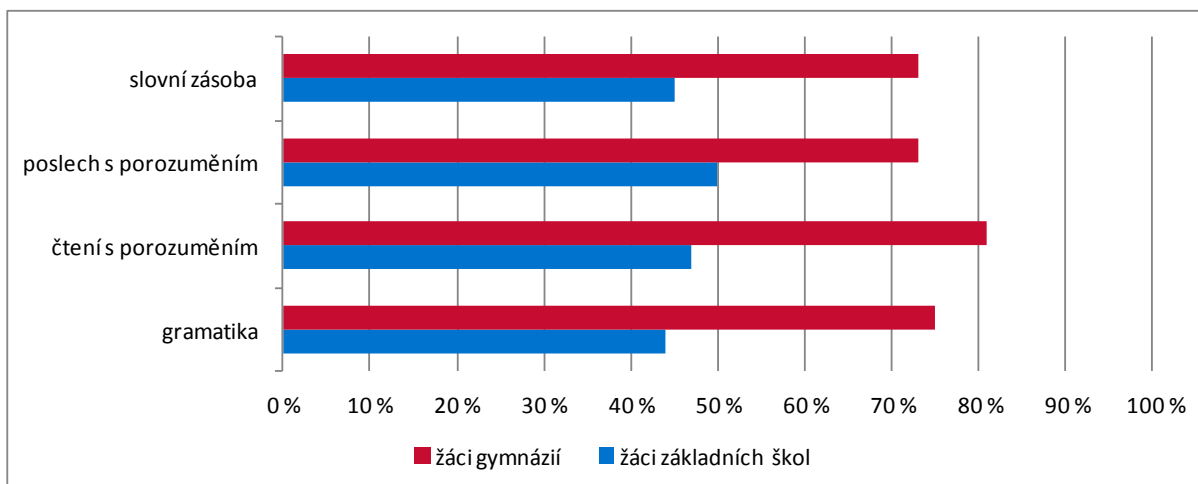
Za pozornost dále stojí, že žáci víceletých gymnázií dosahují vysoké úspěšnosti v otázkách všech čtyř tematických částí testu z anglického jazyka. V případě žáků základních škol je naopak patrný jejich horší výsledek v otázkách tematické části *Gramatika*, kde lze pozorovat rovněž nejvyšší rozdíl oproti výsledkům žáků gymnázií – graf č. 9a). U německého jazyka jsou dosažené úspěšnosti žáků v otázkách všech čtyř tematických částí méně rozdílné, a to jak u žáků víceletých gymnázií, tak u žáků základních škol – graf č. 9b).

Graf č. 9 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku jen ze ZŠ a žáků odpovídajících tříd gymnázií podle tematických částí testu

a) Anglický jazyk



b) Německý jazyk

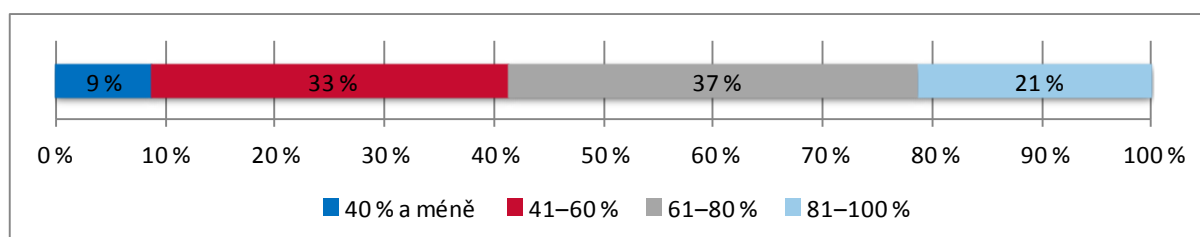


3.4.4 Výsledky žáků 3. ročníku středních škol

Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ, kteří řešili test z anglického jazyka, byla 65 % (žáci se SVP 60 %), což **odpovídá očekávané hodnotě průměrné úspěšnosti**. Žáci řešící test z německého jazyka dosáhli průměrné úspěšnosti 76 % (žáci se SVP 69 %), tedy vyšší úspěšnosti ve srovnání s testy v anglickém jazyce; stejně jako v případě 9. ročníku je však i zde statistická významnost výsledku v německém jazyce omezená vzhledem k nízkému počtu testovaných žáků. Z tohoto důvodu se další hodnocení vztahuje pouze k výsledkům žáků, kteří řešili test z anglického jazyka. Graf č. 10 ukazuje, že více než polovina žáků správně vyřešila více než tři pětiny otázek, tj. dosáhla očekávané úspěšnosti alespoň 60 %.

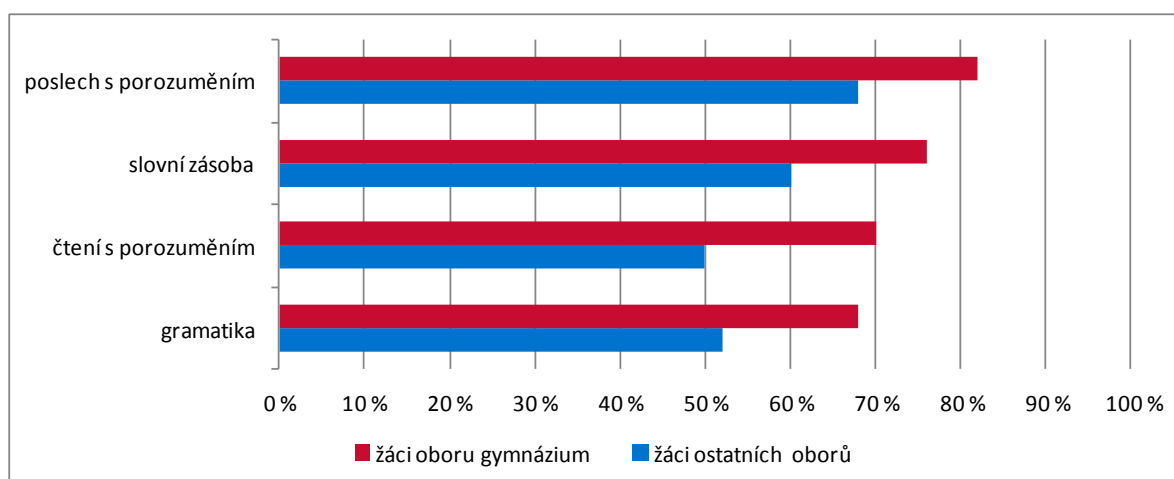
Podíl žáků, kteří vyřešili méně než dvě pětiny otázek, byl poměrně nízký – dosahoval necelých 10 %.

Graf č. 10 Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti



Také otázky testu z anglického jazyka pro žáky 3. ročníku SŠ byly rozděleny do čtyř tematických částí v souladu se členěním testů pro žáky 5. a 9. ročníku ZŠ. V případě anglického jazyka dosáhli žáci 3. ročníku SŠ nejvyšší úspěšnosti v tematických částech *Poslech s porozuměním* a *Slovní zásoba* (graf č. 11), což koresponduje s hodnoceními úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku ZŠ. Naopak vyšší problémy žáků lze identifikovat v otázkách tematických oblastí *Gramatika* a *Čtení s porozuměním*.

Graf č. 11 Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle tematických částí testu



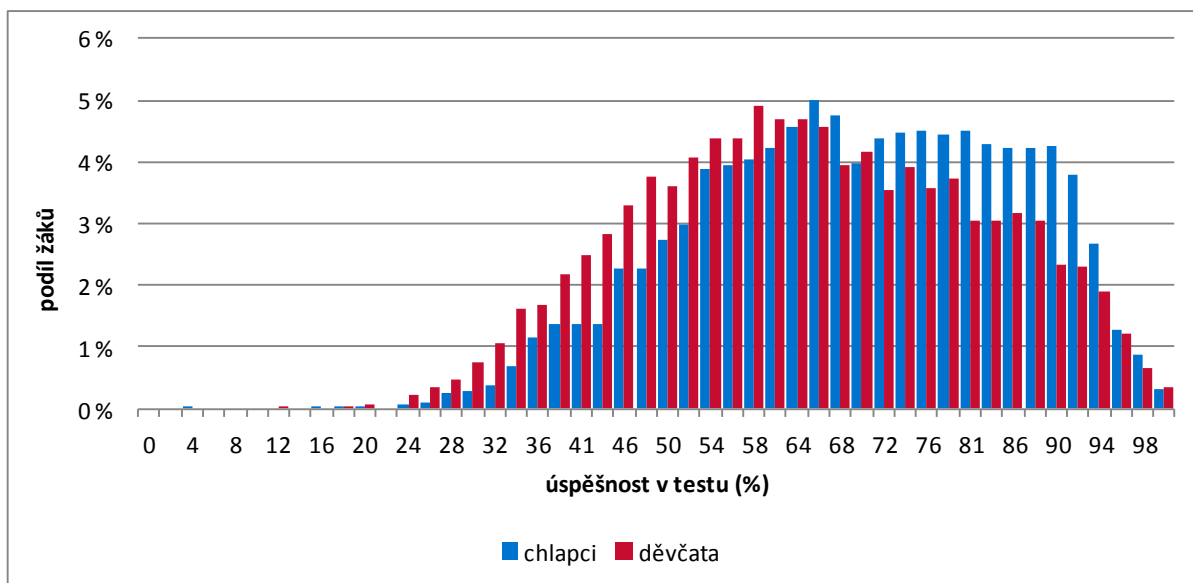
Pozitivním zjištěním je fakt, že jak u žáků gymnázií, tak u žáků ostatních oborů činily nejmenší problémy úlohy části *Poslech s porozuměním* (prakticky upotřebitelná dovednost). Zatímco žáci gymnázií se nejvíce potýkali s úlohami části *Gramatika*, žákům ostatních oborů činily srovnatelné či mírně větší problémy úlohy části *Čtení s porozuměním*.

Rozložení žáků podle celkové úspěšnosti dokládá existenci rozdílů mezi výsledky děvčat a chlapců (graf č. 12). Průměrná úspěšnost chlapců je o 5,1 p.b. vyšší než děvčat, což je výraznější rozdíl než u žáků 5. a 9. ročníku ZŠ¹. Rozdíl je způsoben především odlišným složením vzorku, ve kterém kvůli zapojení jen žáků v maturitních oborech vzdělání byl vyšší podíl dívek (59 %) oproti podílu ve vzorku v 5. a 9. ročníku ZŠ (49 %, respektive 50 %). Příčina spočívá i ve faktu, že přibližně třetina žáků 9. ročníku ZŠ odchází na nematuritní obory a převládají v ní obvykle chlapci, kteří by pravděpodobně dosahovali relativně nízké výsledné úspěšnosti. Pokud bychom ze vzorku žáků v 9. ročníku ZŠ odebrali méně úspěšné

¹ Úspěšnější byli také chlapci studující gymnázia než dívky studující gymnázia, nicméně rozdíl byl o něco nižší (3,2 p.b.).

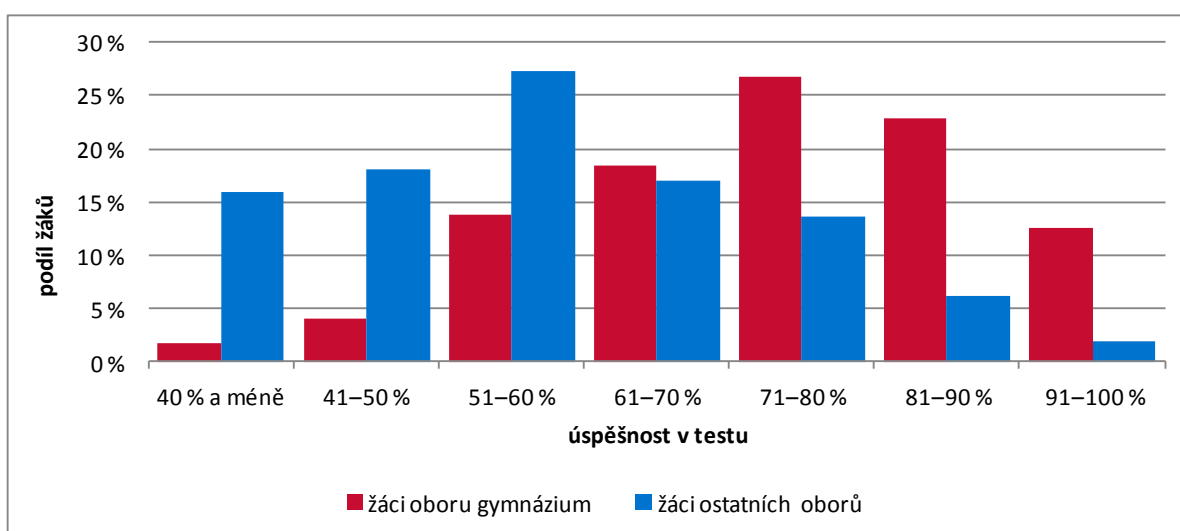
chlapce tak, aby podíl dívek byl 58 %, pak by rozdíl v úspěšnosti žáků ZŠ byl ve prospěch chlapců vyšší o 12 p.b.

Graf č. 12 Rozložení žáků 3. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů ukazuje, že žáci gymnázií dosahují výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 16 p.b.) ve srovnání s žáky ostatních maturitních oborů. Patrné jsou rozdíly mezi oběma skupinami žáků zejména v nejvyšších a nejnižších percentilech úspěšnosti (graf č. 13). Graf č. 11 ukazuje, že rozdíly v úspěšnosti žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů zůstávají podobné pro všechny čtyři tematické části testu z anglického jazyka – s tím, že žáci ostatních maturitních oborů dosáhli o něco lepšího výsledku v tematické části *Poslech s porozuměním* a naopak o něco horšího výsledku v tematické části *Čtení s porozuměním*.

Graf č. 13 Rozložení počtu žáků 3. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních maturitních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %

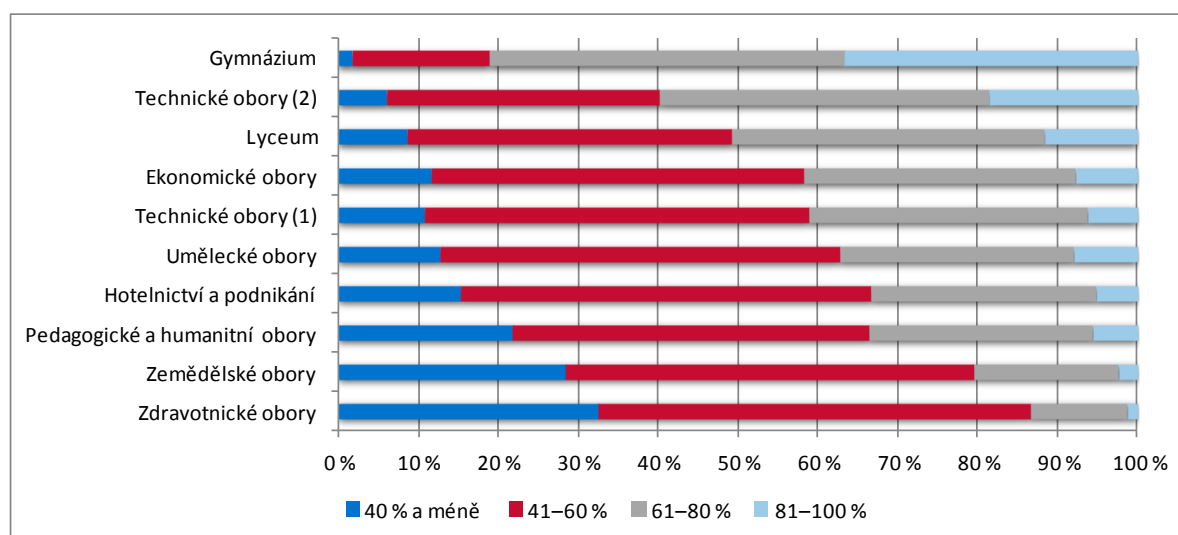


Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků oboru gymnázium a ostatních skupin maturitních oborů je patrný i z podrobnějšího členění podle skupin oborů (tabulka č. 5). Za pozornost stojí velmi výrazný rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků gymnázií a žáků skupin oborů, které dosáhly nejnižší průměrné úspěšnosti výsledků (zemědělské, zdravotnické obory). Rozdělení konkrétních oborů vzdělání do skupin oborů vzdělání je uvedeno v kapitole 1.2. Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že mimo žáků oboru gymnázium dosáhla více než polovina žáků úspěšnosti nad 60 % pouze v případě lyceí a jedné ze skupiny technických oborů (graf č. 14).

Tabulka č. 5 Průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ podle skupin oborů vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Gymnázium	73,8 %
Technické obory (2)	64,8 %
Lyceum	62,3 %
Ekonomické obory	58,8 %
Technické obory (1)	58,0 %
Umělecké obory	57,0 %
Hotelnictví a podnikání	55,7 %
Pedagogické a humanitní obory	54,1 %
Zemědělské obory	48,1 %
Zdravotnické obory	46,8 %

Graf č. 14 Rozložení výsledků žáků 3. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti

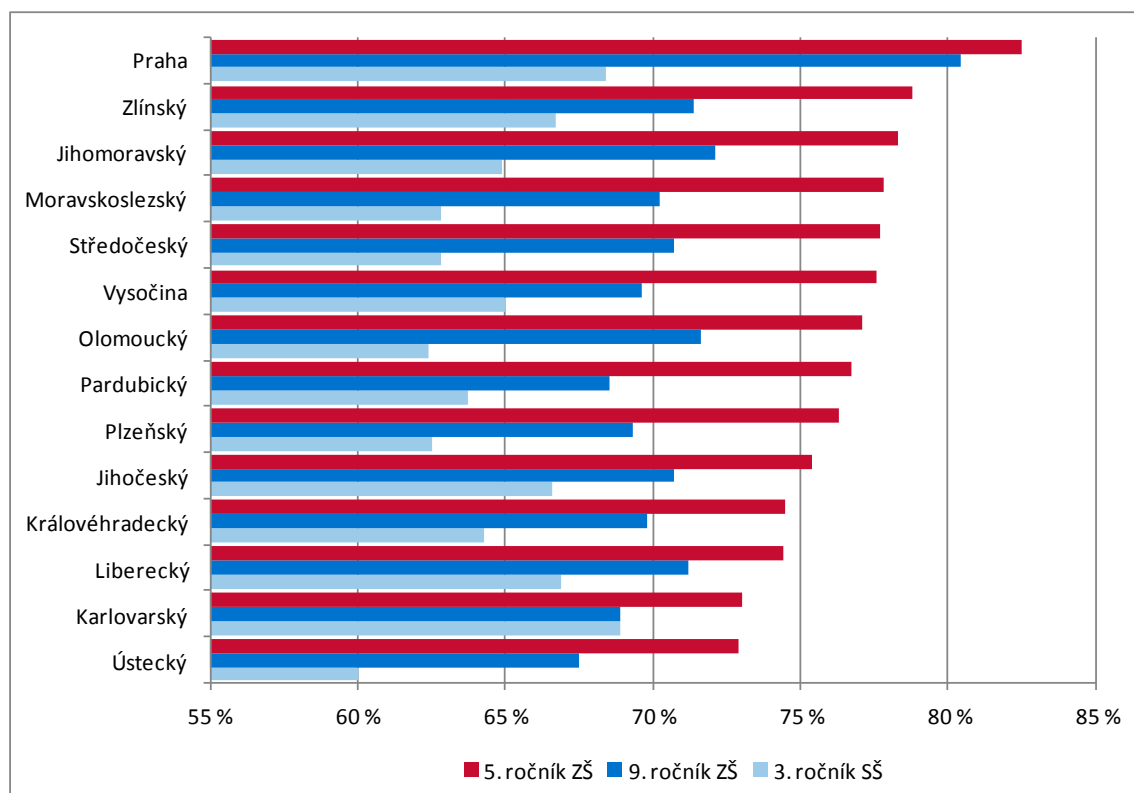


3.4.5 Porovnání výsledků podle krajů

Rozdíly mezi kraji byly v případě zjišťování výsledků jazykové gramotnosti o něco výraznější pro průměrnou úspěšnost v 5. a 9. ročníku ZŠ než v 3. ročníku SŠ (graf č. 15). Z hlediska dosažené úrovně průměrné úspěšnosti jednotlivých krajů se ukazuje na jedné straně **nejvyšší průměrná úspěšnost žáků škol v Praze**, na druhé straně **nejnižší průměrná úspěšnost žáků škol Ústeckého kraje**. V tomto ohledu se potvrzuje často pozorovaný regionální aspekt zjišťování výsledků ve vzdělávání v České republice. Poněkud specifické závěry lze

zaznamenat u výsledků žáků 3. ročníku SŠ (např. vedoucí postavení škol Karlovarského kraje), kde se ovšem do výsledků promítla ne zcela srovnatelná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

Graf č. 15 Průměrná úspěšnost podle krajů v 5. a 9. ročníku ZŠ a ve 3. ročníku SŠ; anglický jazyk



3.5 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti

Na základních školách a ve víceletých gymnáziích byly pro sledování rozvoje jazykové gramotnosti využity hospitace v hodinách anglického jazyka, německého jazyka, ruského jazyka, španělského jazyka a francouzského jazyka. Zjištění z hospitací byla doplněna hodnocením závěrů z rozhovorů s řediteli a učiteli hospitovaných škol. Další informace týkající se rozvoje jazykové gramotnosti pak poskytly žákovské a učitelské dotazníky vyplňované spolu s testy výběrového zjišťování – ty byly využity také pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách.

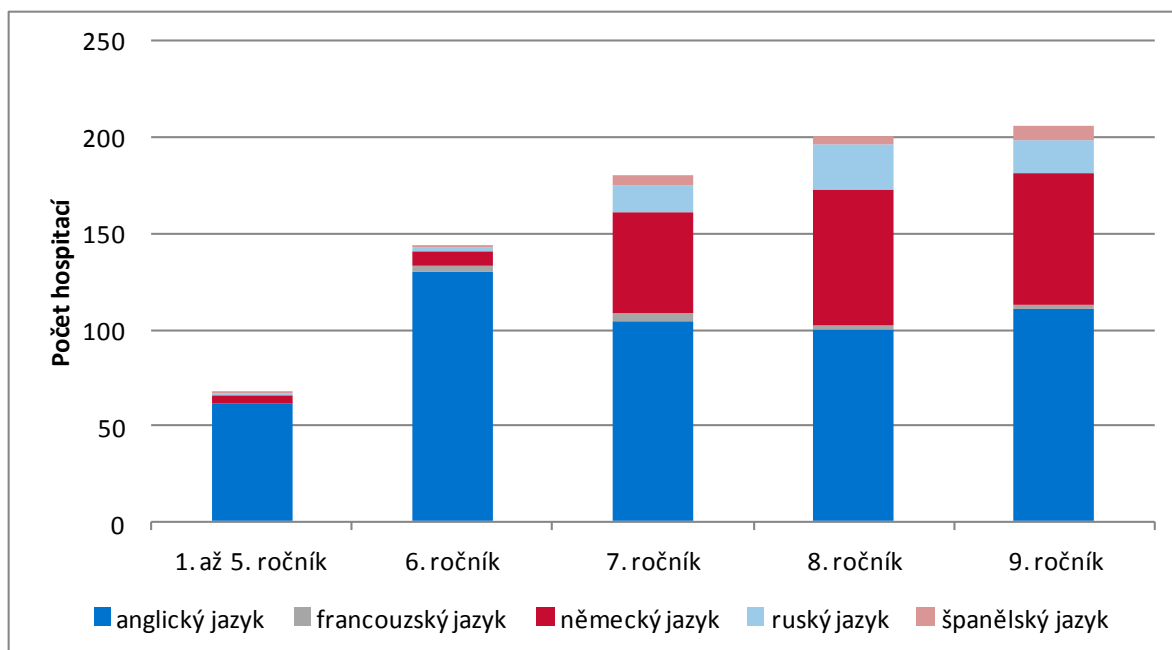
3.5.1 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě hospitací

Hospitace byly provedeny celkem v 792 hodinách na 1. i 2. stupni základních škol, včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Rozložení zhlédnutých vyučovacích předmětů respektuje význam jednotlivých jazyků ve výuce, kdy téměř dvě třetiny hospitací připadají na anglický jazyk, zatímco zastoupení ruského, francouzského a španělského jazyka je výrazně nižší. Z hlediska ročníků lze pozorovat vyšší rovnoměrnost rozložení hospitací s mírným nárůstem jejich počtu ve vyšších ročnících, pro které je rovněž charakteristická vyšší rozmanitost struktury zhlédnutých jazykových hodin (graf č. 16).

Při hospitacích byly sledovány především indikátory (sledované znaky v rámci metodiky vypracované v projektu NIQUES) vztahující se k oblasti Průběh vzdělávání (Proces rozvoje

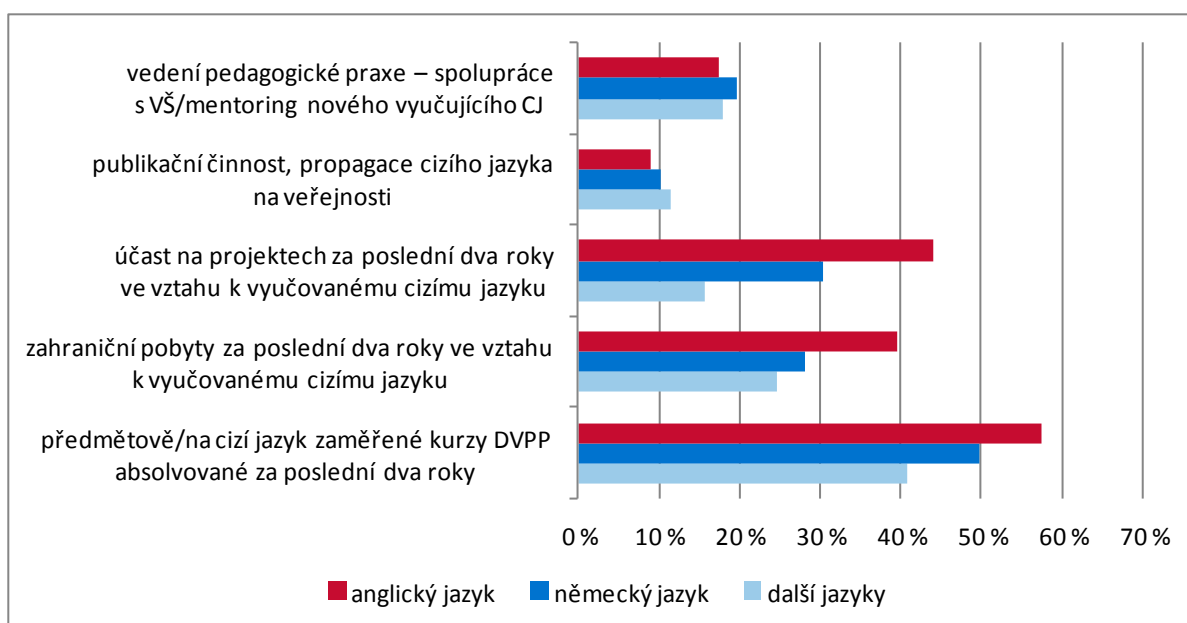
gramotnosti) a k dílčím tématům (a) obecné znaky výuky; (b) činnost učitele; (c) činnost žáka. Zároveň byly hodnoceny některé další indikátory, vztahující se k osobě učitele a k používaným učebnicím/učebním souborům.

Graf č. 16 Počet hospitací v jednotlivých ročnících a předmětech



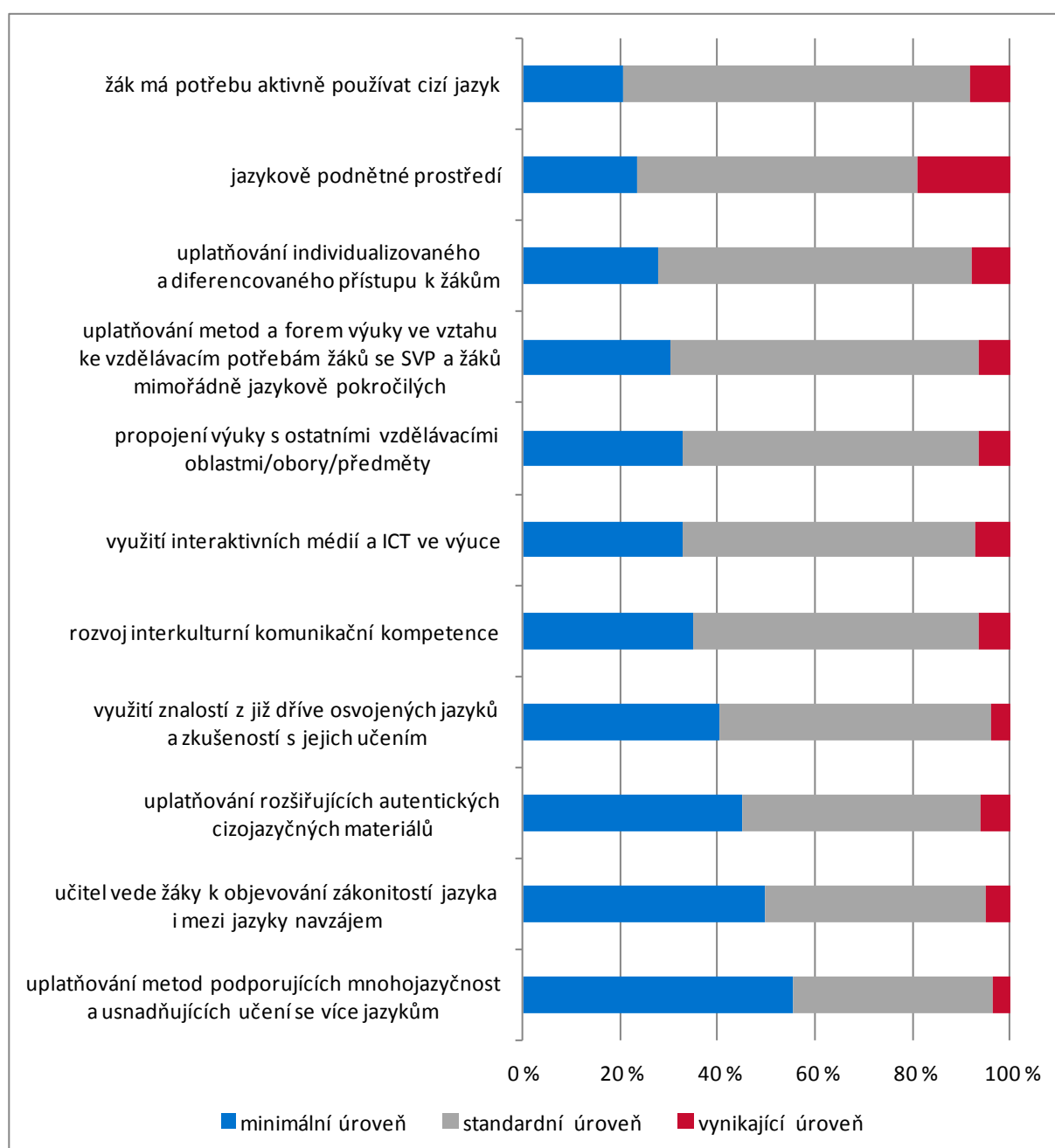
Výuka v hospitovaných hodinách byla v 89 % případů vedena učitelem kvalifikovaným podle zákona č. 563/2004 Sb., **v 11 % hospitovaných hodin nebyl požadavek kvalifikace naplněn** – to nelze nepovažovat za významně rizikový faktor pro rozvoj jazykových kompetencí žáků. Mírně vyšší podíl učitelů nesplňujících požadavky kvalifikace podle uvedeného zákona byl zaznamenán v případě hospitovaných hodin anglického jazyka (14 %). V 5 % hospitací byl ve výuce přítomen asistent pedagoga.

Graf č. 17 Podíl učitelů v hospitovaných hodinách účastnících se dané činnosti se vztahem k rozvoji jazykové gramotnosti



Graf č. 17 prezentuje to, jakým autoedukačním aktivitám se učitelé podle vlastních vyjádření během pohospitačního rozhovoru v oblasti zvyšování své odbornosti a svých dovedností relevantních k rozvoji jazykové gramotnosti věnují. Z grafu je patrná častější účast učitelů na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“), na zahraničních pobytech a v projektech se vztahem k rozvoji jazykové gramotnosti. Obecně lze konstatovat vyšší angažovanost učitelů anglického jazyka, pozitivně lze hodnotit fakt, že mezi absolvovanými formami rozvoje odbornosti převládají interaktivně komunikační formy (výměnné pobyty, projekty, zahraniční pobyty) nad individuálními formami (publikační činnost, mentorství, lektorství).

Graf č. 18 Indikátory s nejvyšším podílem dosažené minimální úrovně hospitované hodiny (zahrnuty indikátory s vyšším než 20% podílem hodnocení na minimální úrovni)



Hlavní poznatky hospitací, které se týkají hodnocení indikátorů jazykové gramotnosti, přináší grafy č. 18 a č. 19. Indikátory byly ve vztahu k výuce jednotlivých hospitovaných učitelů

hodnoceny na škále *minimální úroveň – standardní úroveň – vynikající úroveň* (význam jednotlivých úrovní je definován v Metodice pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti (inspekční metodika vytvořená v rámci projektu NIQES).

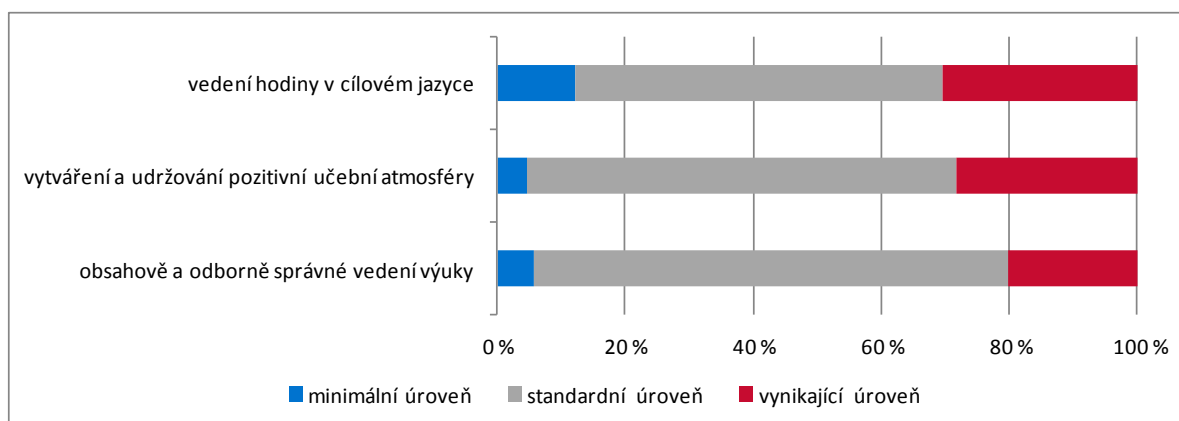
Posouzení nejčastěji dosažené minimální úrovně indikátoru rozvoje jazykové gramotnosti (graf č. 18) ukazuje, že příležitosti k rozvoji jazykové gramotnosti existují zejména v oblastech:

- utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení jednak mezi jazyky navzájem a jednak mezi jazyky a dalšími vzdělávacími oblastmi/jazyky/předměty,
- využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, stejně jako interaktivních médií a ICT, ve výuce,
- uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, včetně žáků se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých,
- posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka, včetně utváření jazykově podnětného prostředí a rozvíjení interkulturní komunikace.

Uvedené poznatky jsou relevantní pro všechny hodnocené jazyky. Zároveň se ukazuje, že uplatňování metod individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům a potřeba žáka aktivně používat cizí jazyk v jazykově podnětném prostředí jsou více problematické v případě německého jazyka než v případě anglického jazyka. Zaznamenat lze i méně častý pozitivní vztah žáků k německému jazyku než k ostatním jazykům.

Indikátory s nejvyšším podílem vynikající úrovně hospitované hodiny zahrnují vedení hodiny v cílovém jazyce, vytváření a udržování pozitivní učební atmosféry a obsahově a odborně správné vedení výuky. V případě prvního z uvedených indikátorů se však poměrně často objevuje i hodnocení na minimální úrovni, a to především v případě německého jazyka. Utváření pozitivní učební atmosféry a pozitivního vztahu žáka k cizímu jazyku je pak častější na prvním stupni základní školy.

Graf č. 19 Indikátory s nejvyšším podílem dosažené vynikající úrovně hospitované hodiny (zahrnuty indikátory s vyšším než 20% podílem hodnocení na vynikající úrovni)



Poznatky hospitovaných hodin dále poukázaly na nejčastěji používané učebnice/učební soubory, kterými jsou:

- *Project* v případě anglického jazyka,
- *Deutsch mit Max* v případě německého jazyka,
- *Raduga po-novomu* v případě ruského jazyka,
- *Le francais ENTRE NOUS* v případě francouzského jazyka,
- *Aventura* v případě španělského jazyka.

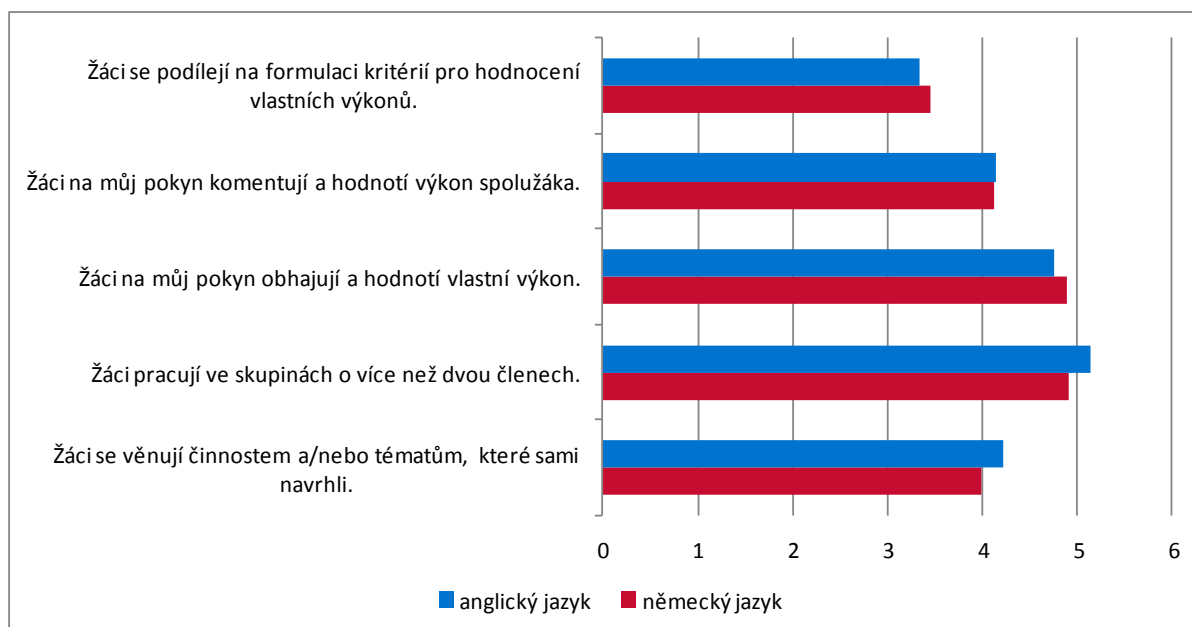
Obecně se ukazuje poměrně široká množina učebnic/učebních souborů, které byly využívány v hospitovaných hodinách.

3.5.2 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě učitelských dotazníků

Součástí výběrového zjišťování na základních školách bylo rovněž zadání učitelských dotazníků. Vyhodnocení zahrnuje odpovědi 1 119 učitelů 2. stupně základních škol, z čehož 1 011 učitelů se vyjadřovalo k výuce anglického jazyka a zbývajících 108 učitelů k výuce německého jazyka. Otázky šetření se zaměřily zejména na vybrané obecné znaky výuky a dále na využití specifických nástrojů rozvoje jazykové gramotnosti.

První sledovanou oblastí byla četnost využití vybraných situací ve výuce (četnost byla vyjadřována na šestibodové škále). Graf č. 20 ukazuje, že z nabídnuté množiny činností jsou v hodinách anglického i německého jazyka **nejčastější práce žáků ve skupinách a sebehodnocení žáka**. Bohužel **méně časté jsou další situace kladoucí vyšší důraz na kritickou interakci žáků mezi sebou či na vlastní iniciativu žáka**.

Graf č. 20 Četnost využití vybraných situací v hodinách, průměrná hodnota na šestibodové škále; 1 = nejméně často, 6 = nejvíce často



Druhou sledovanou oblastí byl výběr podkladů, které mají z pohledu odpovídajících učitelů nejvyšší vliv na výslednou známku jejich žáků. Nejvyšší vliv je v případě anglického i německého jazyka přisuzován aktivitě žáka v hodině (79 % učitelů pro anglický jazyk; 74 % učitelů pro německý jazyk), krátkému písemnému opakování – pětiminutovkám (64 %; 64 %) a rozsáhlejším písemným pracím v hodině (68 %; 55 %). Naopak méně často je využíváno ústní zkoušení u tabule, zkoušení v lavici, hodnocení portfolia výkonů žáka a hodnocení domácí práce. Důraz na hodnocení aktivního přístupu žáka je jistě pozitivním jevem, na druhou stranu nelze opomíjet fakt, že zvyšování jazykových kompetencí je bez soustavné domácí přípravy žáků těžko myslitelné, a tedy by se přístup k domácí přípravě a její kvalita měly adekvátně v hodnocení žáků projevit.

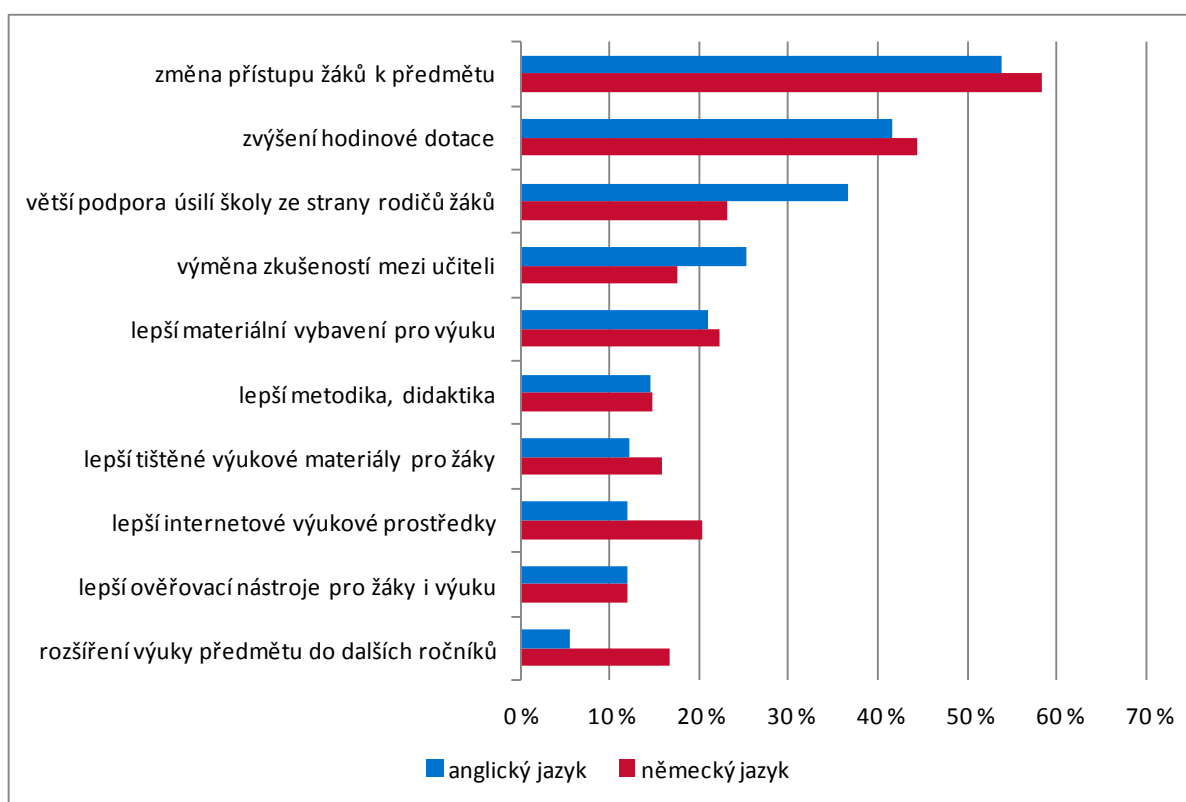
Třetí oblast zjišťování se zaměřila na identifikaci problematických aspektů spojených s RVP a následně na uvedení námětů pro lepší naplňování cílů výuky. Existenci problematických aspektů RVP uvedlo 29 % učitelů anglického jazyka a 31 % učitelů německého jazyka.

Jako nejčastější problematické aspekty byly uváděny: (a) malá srozumitelnost popisu některých výstupů (17 % učitelů pro anglický jazyk; 18 % učitelů pro německý jazyk); (b) neúměrná předimenzovanost tematického obsahu (17 %; 15 %); (c) nepřiměřená náročnost některých výstupů pro žáky (15 %; 12 %); (d) nerozčlenění témat a výstupů do jednotlivých ročníků (15 %; 10 %); (e) chybějící témata důležitá pro studijní a životní dráhu žáků (11 %; 12 %). Graf č. 21 shrnuje nejčastěji uváděné změny, které by z pohledu odpovídajících učitelů vedly k lepšímu naplňování cílů výuky cizího jazyka, a tedy ke zvyšování jazykové gramotnosti žáků. Dva nejvíce zmiňované náměty jsou v tomto ohledu:

- změna přístupu žáků k předmětu,
- zvýšení hodinové dotace.

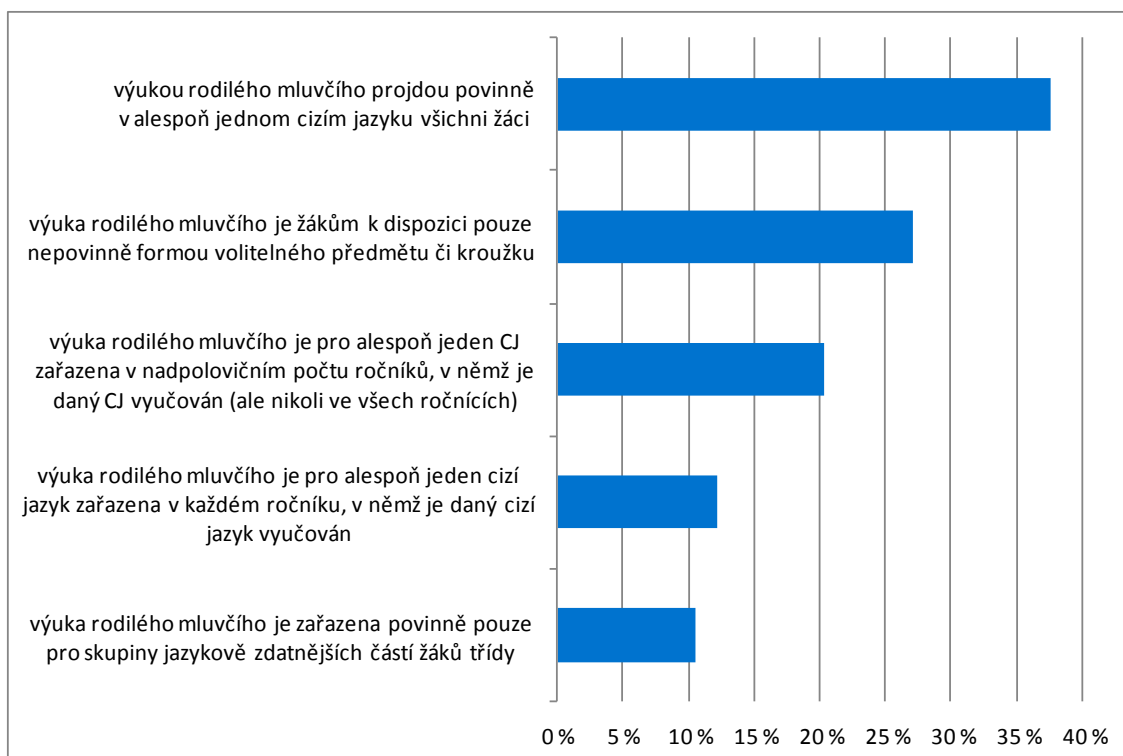
Další změny zmiňované učiteli jsou: (a) nižší počet žáků ve výuce; (b) redukce administrativních požadavků kladených na učitele.

Graf č. 21 Podíl učitelů uvádějících daný námět pro lepší naplňování cílů výuky



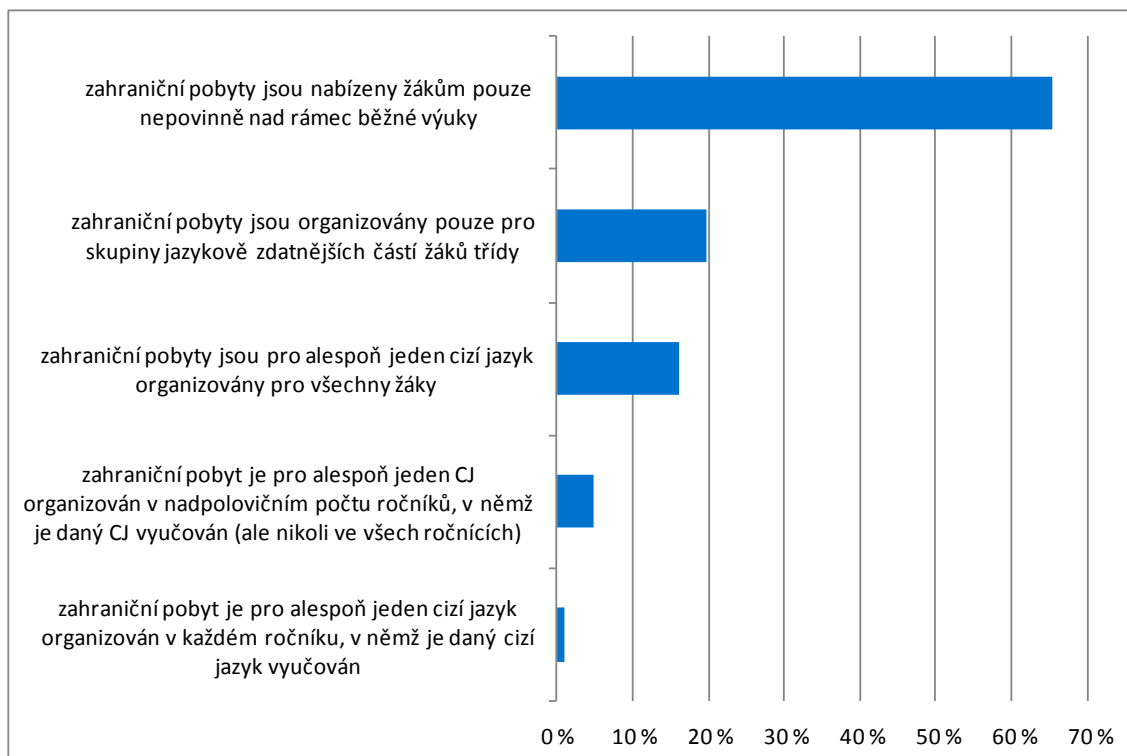
Specifická pozornost byla v dotazníkovém šetření věnována využití dvou opatření pro rozvoj jazykové gramotnosti: (a) zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka; (b) realizace zahraničních jazykových pobytů žáků. Z celkového počtu odpovídajících učitelů uvedlo zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka 23 % učitelů, přičemž v případě anglického jazyka se jedná o 22 % učitelů a v případě německého jazyka o 29 % učitelů. Graf č. 22 doplňuje informaci o rozsahu využití rodilého mluvčího ve výuce. Hlavní důvody, proč nedochází k širšímu zapojení rodilých mluvčích do výuky cizího jazyka, jsou dvojího typu: (a) nedostatek finančních prostředků školy (42 % odpovědí učitelů); (b) nedostatek vhodných rodilých mluvčích (40 % odpovědí učitelů). **Lze pozorovat signifikantně vyšší úspěšnost v testu výběrového zjištění těch žáků, jejichž učitelé uvádějí využití rodilého mluvčího ve výuce (pro anglický jazyk 75% úspěšnost vs. 68% úspěšnost).**

Graf č. 22 Rozsah využití rodilého mluvčího ve výuce



Realizaci zahraničních jazykových pobytů žáků uvedlo ve svých odpovědích celkem 47 % učitelů, přičemž v případě anglického jazyka se jedná o 46 % učitelů a v případě německého jazyka o 55 % učitelů. Graf č. 23 doplňuje informaci o rozsahu využití zahraničních jazykových pobytů žáků.

Graf č. 23 Rozsah využití zahraničních jazykových pobytů žáků



Ukazuje se, že zahraniční jazykové pobyty jsou výrazně výběrového a nepovinného charakteru. Hlavní důvody pro nevyužití tohoto opatření jsou: (a) nedostatek finančních prostředků školy (45 % odpovědí učitelů); (b) nezáměr ze strany zákonných zástupců (25 % odpovědí učitelů). **V celkových výsledcích testu je patrná signifikantně vyšší úspěšnost těch žáků, jejichž učitelé uvádějí využití zahraničních jazykových pobytů ve výuce (pro anglický jazyk 72% úspěšnost vs. 67% úspěšnost).**

Dotazníkové šetření přineslo zjištění, že **61 % učitelů absolvovalo další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je inspirovalo pro výuku** v daném školním roce, a že dalších 21 % učitelů absolvovalo takové vzdělávání v minulém školním roce. Jakkoli jde o relativně vysoká čísla, přesto je nutné konstatovat, že **v oblasti vzdělávání učitelů přetrvávají rezervy**, jejichž využití má přitom značný potenciál přispět ke zvýšení jazykové gramotnosti žáků na všech stupních škol.

3.5.3 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách na základě žákovských dotazníků

Další poznatky týkající se rozvoje jazykové gramotnosti na základních školách poskytly žákovské dotazníky, které žáci vyplňovali po dořešení jazykového testu. Dotazník se zaměřil na několik oblastí hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti, část z otázek byla obdobná otázkám z dotazníku pro učitele.

První oblast hodnocení se týkala oblíbenosti předmětů anglický jazyk (5. a 9. ročník ZŠ) a německý jazyk (9. ročník ZŠ) – žák měl rozhodnout, zda tento předmět patří mezi jeho tři nejoblíbenější předměty v daném roce. Hodnocení ukazuje, že polovina žáků 5. ročníku ZŠ a 56 % žáků 9. ročníku ZŠ zařadilo anglický jazyk mezi své tři nejoblíbenější předměty. Naopak oblíbenost německého jazyka byla mezi žáky, kteří řešili test v německém jazyce, nižší (46% podíl souhlasných odpovědí). Významným zjištěním přitom je, že **žáci uvádějící cizí jazyk mezi svými nejoblíbenějšími předměty dosáhli signifikantně vyšší úspěšnosti ve výběrovém zjišťování i signifikantně lepší známky na vysvědčení než žáci, kteří cizí jazyk mezi svými nejoblíbenějšími předměty neuvedli** (tabulka č. 6).

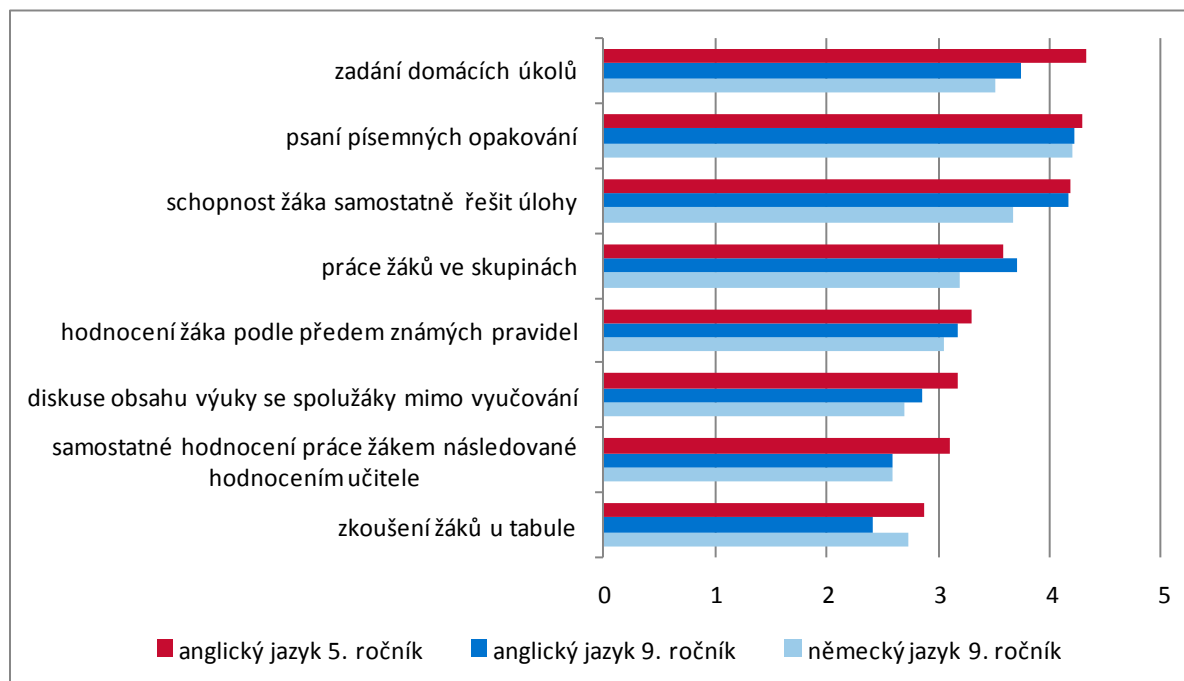
Tabulka č. 6 Průměrná úspěšnost žáka ve výběrovém zjišťování a průměrná známka na vysvědčení v závislosti na oblíbenosti předmětu (zařazení předmětu mezi tři nejoblíbenější předměty v daném školním roce)

Předmět	Průměrná úspěšnost v testu		Průměrná známka na vysvědčení	
	Oblíbený předmět	Neoblíbený předmět	Oblíbený předmět	Neoblíbený předmět
Anglický jazyk – 5. ročník ZŠ	79,6 %	76,7 %	1,64	1,77
Anglický jazyk – 9. ročník ZŠ	75,3 %	68,0 %	1,88	2,18
Německý jazyk – 9. ročník ZŠ	53,0 %	50,0 %	2,11	2,20

Druhá oblast hodnocení se věnovala výskytu vybraných výukových situací souvisejících s rozvojem jazykové gramotnosti. První situací byla možnost často vyprávět o svých zkušenostech s využitím cizího jazyka. Častý výskyt takové situace uvedla přibližně polovina žáků (49 % žáků pro anglický jazyk v 5. ročníku ZŠ, 53 % žáků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ a 43 % žáků pro německý jazyk v 9. ročníku ZŠ). Zároveň se ukazuje, že **žáci setkávající se s možností často vyprávět o svých zkušenostech dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu výběrového zjišťování i lepší známky na vysvědčení**, nikoliv však vyšší oblíbenosti předmětu.

Graf č. 24 zachycuje hodnocení četnosti výskytu dalších osmi výukových situací souvisejících s rozvojem jazykové gramotnosti. Pozitivně lze v tomto ohledu hodnotit především vysokou důvěru žáků ve svou schopnost samostatně řešit zadané úkoly (tvrzení *Úlohy, které v hodinách řešíme, umím řešit samostatně.*).

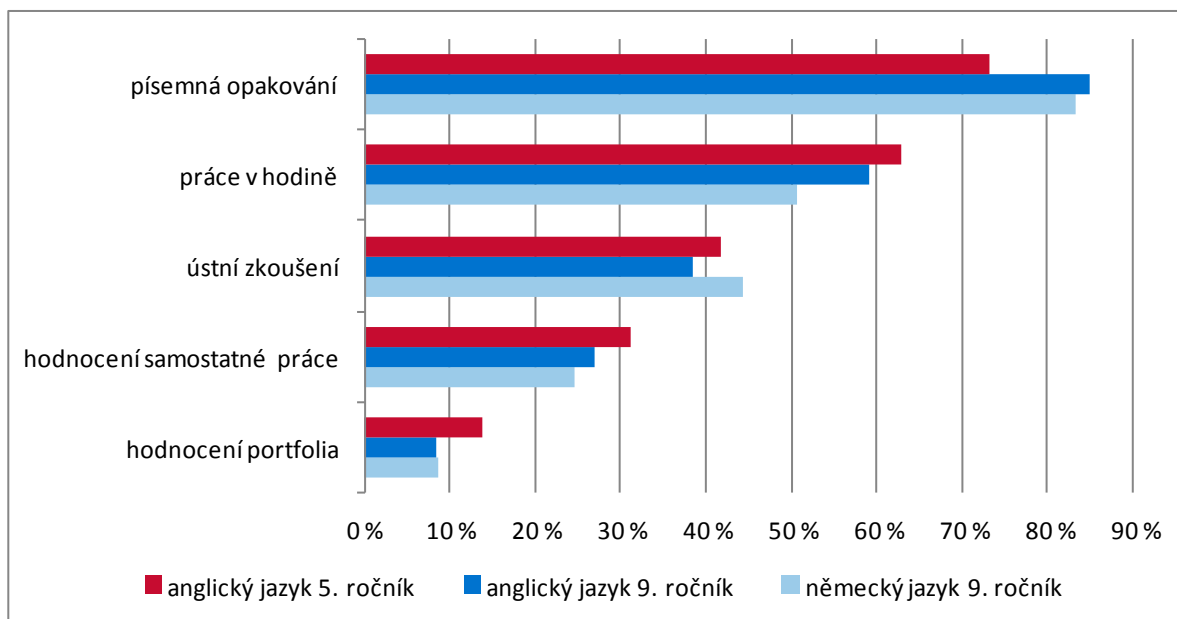
Graf č. 24 Míra výskytu situací ve výuce souvisejících s jazykovou gramotností podle jednotlivých předmětů – průměrná hodnota odpovědí žáků; pětibodová škála četností (1 = nejnižší četnost; 5 = nejvyšší četnost)



Existuje přitom **vysoká pozitivní korelace úrovně důvěry ve schopnost řešit úlohy a dosažené úspěšnosti ve výběrovém zjišťování úrovně jazykové gramotnosti**. Naopak méně častý byl výskyt situací souvisejících s hodnocením žáků (jasné vymezení pravidel hodnocení, spojení autoevaluace žáka a hodnocení učitele). Nižší četnost komunikace žáků o obsahu výuky mimo vlastní vyučování pak snižuje potenciál pozitivního vlivu této situace na rozvoj jazykové gramotnosti.

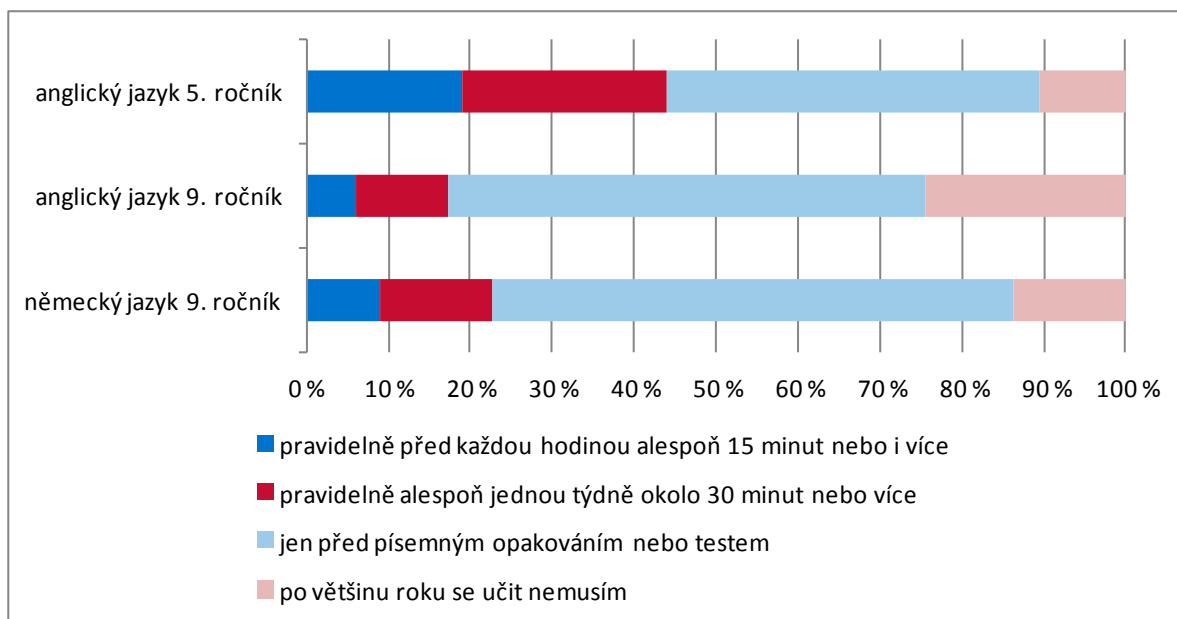
Třetí oblast hodnocení byla orientována na význam podkladů, které jsou podle názoru žáků učiteli využívány pro celkové hodnocení žáků. Žáci měli za úkol vybrat dva podklady s nejvýraznějším vlivem na jejich výslednou známku na vysvědčení. Graf č. 25 ukazuje, že nejsilnější vliv je přikládán písemným formám opakování, naopak nižší vliv má jak ústní forma zkoušení, tak samostatná práce žáků. Zároveň se vliv písemného opakování zvyšuje v hodnocení žáků 9. ročníku ZŠ. Za pozornost stojí, že **žáci uvádějící významný vliv písemného opakování na svou výslednou známku na vysvědčení dosáhli signifikantně lepšího průměrného výsledku, a to jak ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti, tak ve známce na vysvědčení**. Podobný vztah nelze pozorovat v případě dalších podkladů hodnocení žáků. Z odpovědí žáků lze dovodit opomíjení pozitiv, která může přinést vyšší důraz také na jiné způsoby hodnocení žáků, než je písemné opakování (např. samostatná práce žáků, portfolia apod.).

Graf č. 25 Podíl žáků označujících daný podklad za podklad s nejvýraznějším vlivem na jejich výslednou známku na vysvědčení podle jednotlivých předmětů



Čtvrtá oblast hodnocení se zaměřila na způsob přípravy žáků na výuku jednotlivých předmětů (graf č. 26). Ukazuje se, že nejčastější způsob přípravy žáků je spojen s přípravou pouze před písemným opakováním nebo testem. Pravidelná příprava žáků na výuku je méně častá, a to především v případě žáků 9. ročníku ZŠ. Poněkud paradoxně však zde platí, že pravidelná příprava na výuku je spojena s horšími výsledky žáků v testu výběrového zjišťování. Platí tedy, že pravidelná příprava na výuku je charakteristická pro slabší žáky, nejlepší žáci se na výuku pravidelně nepřipravují, což vyvolává úvahy o účinnosti a přiměřenosti vzdělávacích strategií zaměřených na jazykově zdatnější žáky.

Graf č. 26 Způsob přípravy žáků na výuku jednotlivých předmětů



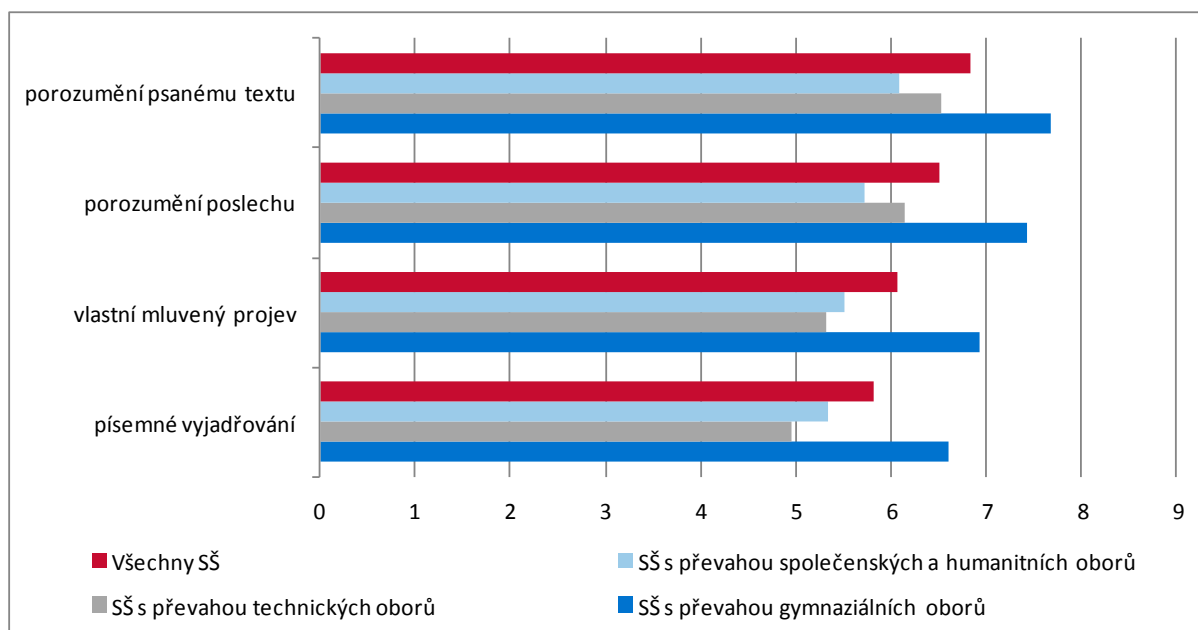
3.5.4 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě učitelských dotazníků

Dotazník k hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách byl vyplněn 745 učiteli v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků. Učitelské dotazníky se ve svém obsahu zaměřily na následující oblasti hodnocení: (a) důležitost jazykové gramotnosti pro budoucí profesní uplatnění žáků; (b) dovednosti žáků související s jazykovou gramotností; (c) podpora rozvoje jazykové gramotnosti žáků.

Ve svých odpovědích v dotaznících pokládají učitelé jazykovou gramotnost za velmi užitečnou (67 % učitelů) až zcela nezbytnou (27 %) pro budoucí profesní uplatnění svých žáků. Odpověď považující jazykovou gramotnost za zbytečnou se nevyskytla. Tento poznatek zůstává v platnosti bez ohledu na převládající typ vyučovaných oborů školy, ačkoliv možnost „zcela nezbytná“ nejčastěji volili učitelé technických oborů.

Na škále 0 (naprostá nespokojenost) až 10 (naprostá spokojenost) učitelé dále hodnotili svou spokojenost s dosaženou úrovní svých žáků ve čtyřech klíčových dovednostech v cizím jazyce: (a) porozumění poslechu; (b) porozumění psanému textu; (c) písemné vyjadřování; (d) vlastní mluvený projev. Graf č. 27 zachycuje průměrnou hodnotu odpovědí všech učitelů a rovněž učitelů v rozlišení převládajícího typu vyučovaných oborů jejich školy.

Graf č. 27 Míra spokojenosti učitelů s dosaženou úrovní dovedností v cizím jazyce svých žáků – průměrná hodnota odpovědí učitelů; škála četností (0 = nejnižší spokojenost; 10 = nejvyšší spokojenost)

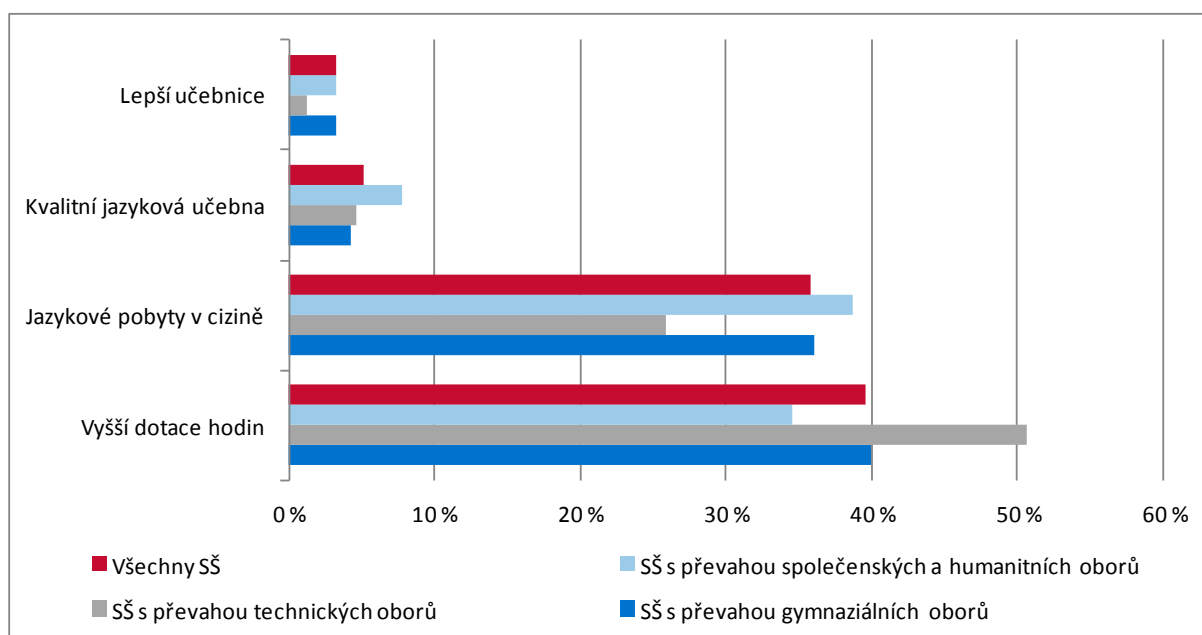


Ukazuje se, že nejvyšší spokojenost učitelů panuje s porozuměním psanému textu a porozuměním poslechu. Naopak nižší spokojenost učitelů je spojena s dovednostmi, které vyžadují vyšší samostatnou činnost žáků – vlastní mluvený projev a písemné vyjadřování. Druhý poznatek grafu č. 27 pak naznačuje obecně vyšší úroveň spokojenosti učitelů škol, na kterých převažují gymnaziální obory; spokojenost učitelů společensky/humanitně orientovaných škol a učitelů technicky orientovaných škol je naopak nižší. Zároveň lze, ve srovnání s učiteli společensky/humanitně orientovaných škol, pozorovat vyšší spokojenost učitelů technicky orientovaných škol s dovednostmi svých žáků v oblasti porozumění a nižší spokojenost těchto učitelů s dovednostmi svých žáků v oblasti vlastní tvorby mluvené či

psané. Konečně **existuje pozitivní a signifikantní korelace mezi úrovní spokojenosti učitele s dovednostmi žáků a dosaženou úspěšností žáka v testu z cizího jazyka.**

Otázky týkající se podpory rozvoje jazykové gramotnosti se zaměřily na hodnocení opatření, která by napomohla ke zvýšení dovedností žáků školy v cizích jazycích (graf 28). Relevance takové otázky je dána existencí pozitivní a signifikantní korelace úrovně dovedností a úspěšnosti žáků ve výběrovém zjišťování výsledků. V nabízených odpovědích učitelů se výrazně častěji objevovaly odpovědi vybírající opatření: (a) vyšší dotace hodin; (b) jazykové pobyty v cizině. Naopak kvalitní jazyková učebna a lepší učebnice byly uváděny méně často. Za pozornost rovněž stojí ta skutečnost, že vyšší hodinová dotace se ukazuje být důležitá především pro učitele škol s převahou technických oborů.

Graf č. 28 Podíl učitelů označujících dané opatření za nejvýznamnější pro zvýšení dovedností žáků v cizích jazycích podle převažujícího typu oborů školy



Vedle uvedené nabídky byla učitelům rovněž dána možnost uvést další možná opatření pro rozvoj jazykové gramotnosti žáků. Nejčastěji byly zmiňovány tyto náměty:

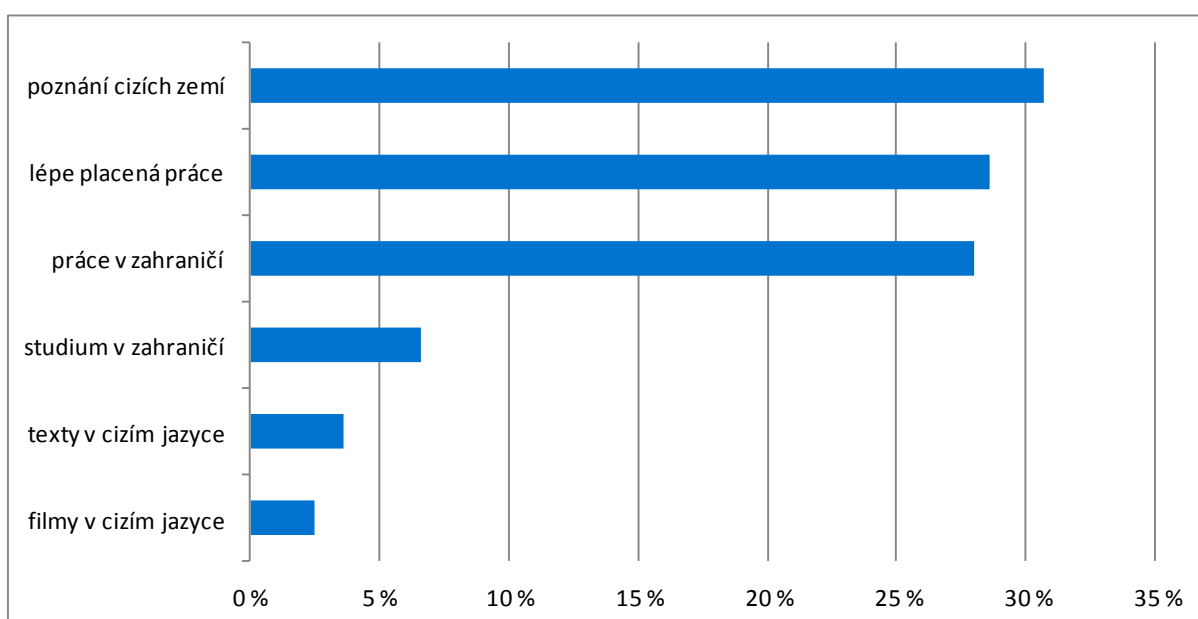
- zájem a snaha ze strany žáků, osobní motivace, domácí příprava, podpora rodiny (47 zmínek),
- zahraniční lektori, výuka s rodilým mluvčím (20 zmínek),
- menší počet žáků při výuce, dělení výuky na skupiny podle znalostí (18 zmínek),
- lepší připravenost žáků ze základních škol (9 zmínek),
- výuka jiných předmětů v cizím jazyce (8 zmínek),
- vyšší míra cizího jazyka v médiích a životě, redukce dabingu (7 zmínek),
- zvyšování kvality učitelů, kvalitní pedagogové, metody výuky (6 zmínek),
- četba cizojazyčných textů a sledování cizojazyčných filmů (5 zmínek).

S námětem výuky jiných předmětů v cizím jazyce úzce souvisí poslední otázka dotazníků, v níž měli učitelé odhadnout, jak často jejich kolegové ve výuce jiných předmětů než cizího jazyka používají studijní materiály v cizím jazyce. Odpovědi ukazují na existenci významných příležitostí v tomto směru, když 31 % učitelů vybralo odpověď „vůbec“ a dalších 53 % učitelů odpověď „jedenkrát týdně či méně“, a to bez ohledu na převažující typ oborů školy.

3.5.5 Hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti na středních školách na základě žákovských dotazníků

Součástí výběrového zjišťování úrovně dosažené jazykové gramotnosti na středních školách byl rovněž dotazník pro žáky, který žáci vyplňovali po dokončení testu. Žákovské dotazníky se ve svém obsahu zaměřily především na hodnocení důležitosti jazykové gramotnosti pro budoucí život žáků a na žáky vnímané přínosy znalosti cizích jazyků. V tomto ohledu velká většina žáků považuje znalost alespoň jednoho cizího jazyka za velmi užitečnou (38 % žáků) a zcela nezbytnou (44 %). Pouze 1 % žáků označilo takovou znalost za zbytečnou. Zároveň nejvyšší důležitost jazykové gramotnosti přikládají žáci gymnázií, následováni žáky ekonomicky orientovaných oborů. O něco nižší důležitost jazykové gramotnosti vnímají žáci zdravotnických a zemědělských oborů.

Graf č. 29 Podíl žáků označujících daný přínos za hlavní přínos znalosti alespoň jednoho cizího jazyka v jejich budoucím životě



Graf č. 29 doplňuje informaci o žáky vnímaných hlavních přínosech znalosti alespoň jednoho cizího jazyka pro jejich budoucí život. Žáci nejčastěji uvedli dva přínosy: (a) přínosy spojené s cestováním a poznáváním nových zemí; (b) přínosy spojené s pracovním uplatněním ve vazbě jak na platové ohodnocení, tak na možnost práce v zahraničí. Zároveň žáci studující zdravotnické obory a obory hotelnictví a podnikání o něco častěji zmiňovali přínosy spojené s prací v zahraničí a žáci gymnázií přínosy spojené s možnostmi studia v zahraničí.

Dotazníkové šetření se věnovalo také hodnocení četnosti využití studijních materiálů v cizím jazyce ve výuce jiných předmětů. Více než polovina žáků (58 % žáků) zde uvedla, že tímto způsobem využívá materiály v cizím jazyce nejvýše jedenkrát týdně, dalších 32 % žáků uvedlo četnost využití těchto materiálů dva- až třikrát týdně. Častější využití materiálů v cizím jazyce ve výuce jiných předmětů pak uvedla necelá desetina žáků, což ukazuje na zjevné rezervy v tomto zcela jistě silném prostředku rozvoje jazykových kompetencí žáků.

Žáci v dotazníkovém šetření odpovídali rovněž na otázku týkající se jejich známky z cizího jazyka na vysvědčení na konci minulého roku. Průměrná dosažená známka žáků byla 2,17, přičemž z hlediska oborů uvedli nejlepší průměrnou známku žáci gymnázií (1,87) a naopak nejhorší průměrnou známku žáci zdravotnických (2,71) a zemědělských (2,58) oborů. Ukazuje se také, že o něco lepší průměrnou známku z cizího jazyka měly na vysvědčení dívky (2,11) než chlapci (2,55). Pozorovat lze rovněž silnou pozitivní korelaci (0,56) mezi

úspěšností žáků ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti a známkou žáků na vysvědčení. Pozitivní vztah lze rovněž najít mezi úspěšností žáků v testu výběrového zjišťování a důležitostí, kterou žáci přikládají znalosti cizího jazyka pro svou budoucnost (0,39). Konečně svůj vliv na úspěšnost žáků ve výběrovém zjišťování výsledků má rovněž rodinný původ žáků, kdy lepších výsledků dosáhli ti žáci, jejichž rodiče jsou schopni se domluvit vyšším počtem cizích jazyků.

3.6 Hodnocení podmínek rozvoje jazykové gramotnosti

Podmínky rozvoje jazykové gramotnosti byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku pro ředitele a učitele škol na základních školách a víceletých gymnáziích, v nichž probíhala inspekční činnost, a kde byly také prováděny hospitace. Předmětem zjišťování byly (a) personální, (b) prostorové a materiální a (c) organizační podmínky rozvoje jazykové gramotnosti. Všechny zjišťované podmínky jsou indikátorem lepších předpokladů školy pro rozvoj jazykové gramotnosti.

V případě personálního zajištění výuky uvedla jen necelá třetina ředitelů škol, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní podle právních předpisů a zároveň mají příslušnou předmětovou specializaci pro výuku daného cizího jazyka; ve třetině škol ředitelé škol uvedli, že podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech učitelů, v případě německého jazyka takto odpověděla čtvrtina ředitelů škol. Tyto poznatky lze považovat za významné v kontextu **existence pozitivní a signifikantní korelace (0,45) mezi podílem učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka ve škole na jedné straně a dosaženou úspěšností školy ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ.**

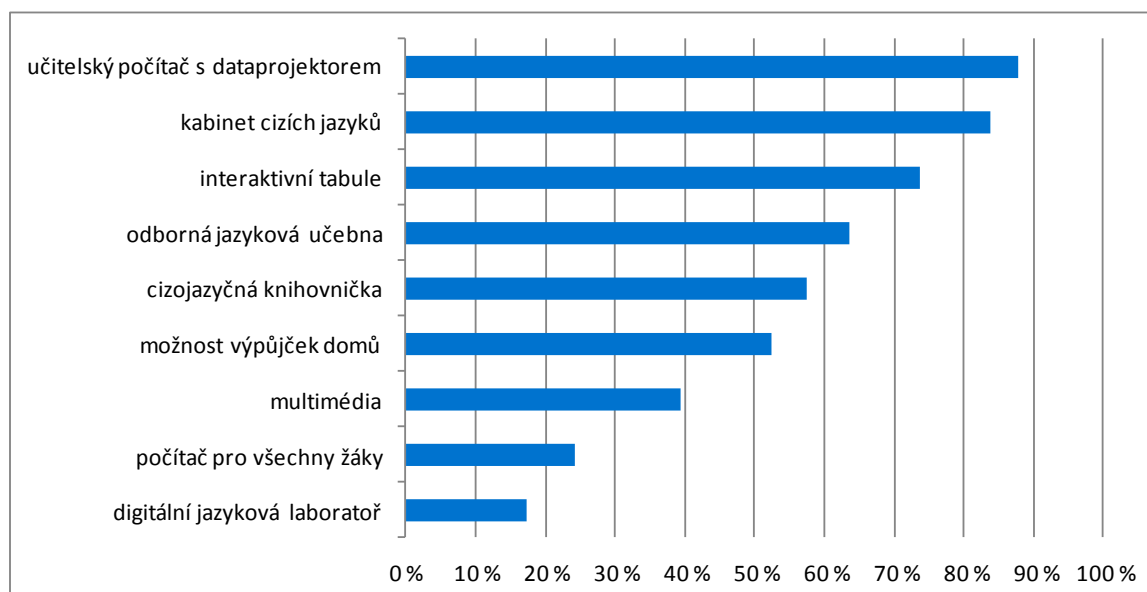
Mezi učiteli celkově výrazně převažovali učitelé s délkou praxe více než 10 let (68 % učitelů) a ženy (88 % učitelů). O něco nižší podíl učitelů s délkou praxe více než 10 let byl zaznamenán v případě hospitací hodin anglického jazyka (64 % učitelů), francouzského jazyka (54 % učitelů) a španělského jazyka (56 % učitelů), o něco vyšší podíl těchto učitelů pak v hospitacích hodin německého jazyka (69 % učitelů) a ruského jazyka (95 % učitelů). Přes 80 % navštívených škol využívá uvádějícího učitele/mentora pro začínající a nově příchozí učitele.

Na čtvrtině navštívených škol působil v hodnoceném školním roce rodilý mluvčí. Ten byl častěji využíván pro vybrané skupiny či třídy žáků (60 % škol) než pro většinu či všechny žáky (40 % škol). Jen zřídka byl rodilý mluvčí využíván jako konzultant pro rozvoj jazykových kompetencí učitelů a vedl jiný předmět na bázi metody CLIL. **Ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ lze pozorovat lepší průměrný výsledek žáků škol, na kterých po celý rok působil rodilý mluvčí (úspěšnost 87 %), než žáků škol, na kterých rodilý mluvčí nepůsobil (úspěšnost 69 %).** Na 40 % navštívených škol pak působí učitelé anglického jazyka se zahraniční zkušeností delší než 6 měsíců, v případě německého jazyka působí učitelé se zahraniční zkušeností delší než 6 měsíců na 18 % škol.

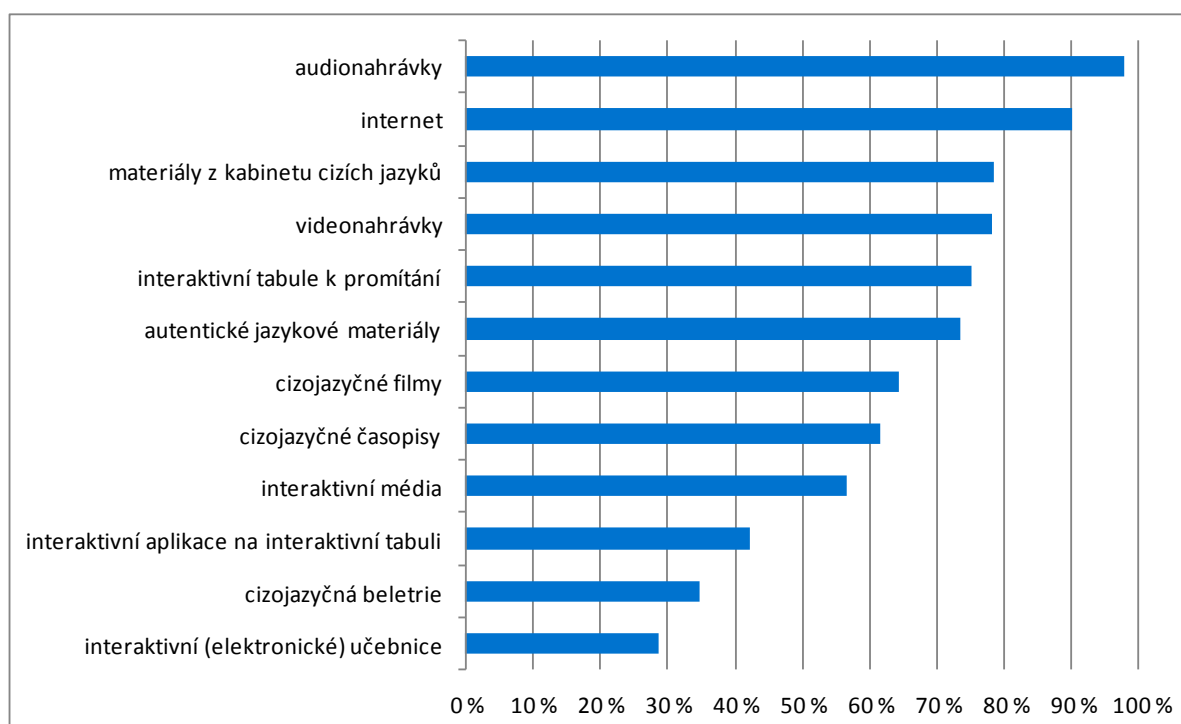
Plán DVPP se stanovením priorit v oblasti cizích jazyků mělo zpracováno 63 % hospitovaných škol, naopak 37 % škol nemělo takový plán zpracovaný. Neukazuje se přitom, že by školy se zpracovaným plánem DVPP se stanovením priorit v oblasti cizích jazyků dosáhly vyšší průměrné úspěšnosti ve výběrovém zjišťování výsledků pro anglický jazyk v 9. ročníku ZŠ než školy bez takového plánu. Nejčastěji se učitelé navštívených škol účastnili didakticko-metodického kurzu DVPP v ČR a jazykového kurzu v ČR, méně častá je účast na kurzech / jazykových pobytech v zahraničí. Na každé desáté navštívené škole vykonává některý z pedagogických pracovníků činnost lektora DVPP.

Graf č. 30 hodnotí navštívené školy vzhledem k jejich prostorovým a materiálním podmínkám na podporu rozvoje jazykové gramotnosti. Nejčastěji byly školy vybaveny učitelským počítačem s dataprojektorem, interaktivní tabulí a kabinetem cizích jazyků. Přibližně 6 z 10 škol mělo k dispozici odbornou jazykovou učebnu a cizojazyčnou knihovničku. Nejméně častá byla vybavenost technologicky pokročilejšími předpoklady pro výuku cizího jazyka, např. digitální jazykovou laboratoří, a dále pak počítačem pro všechny žáky a multimédií.

Graf č. 30 Podíl škol vybavených následujícími prostorovými a materiálními podmínkami na podporu rozvoje jazykové gramotnosti



Graf č. 31 Podíl učitelů uvádějících využití vybraných pomůcek a zdrojů informací pro rozvoj jazykové gramotnosti



Tyto poznatky se následně promítají v míře využití vybraných pomůcek a zdrojů informací pro rozvoj jazykové gramotnosti tak, jak je ve svých odpovědích uvádějí učitelé hospitovaných hodin (graf č. 31).

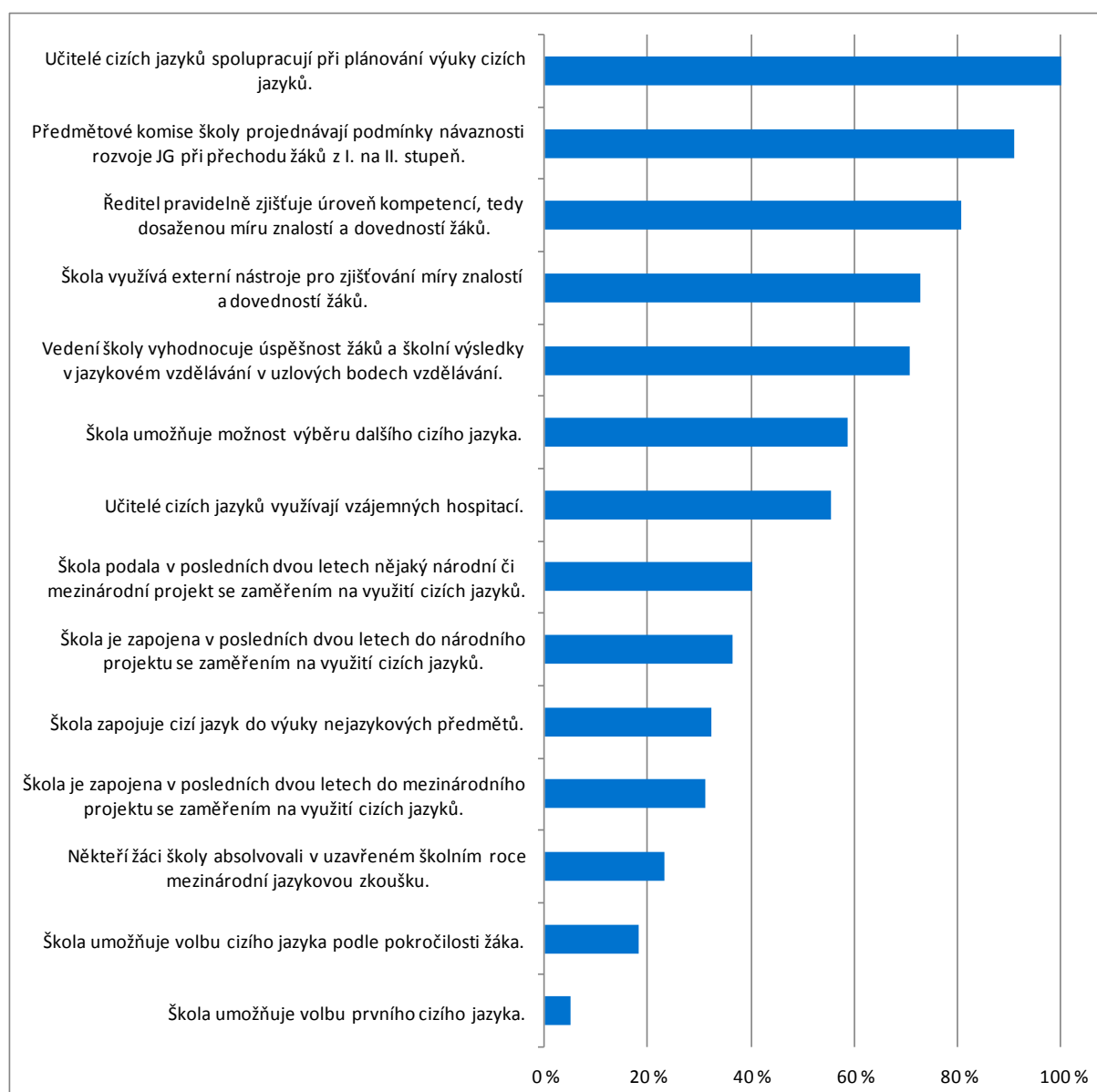
Z odpovědí učitelů hospitovaných hodin je možné uvést některé další poznatky:

- Třetina učitelů uvádí, že všichni žáci mají během jejich výuky přístup k internetu.
- Dvě třetiny učitelů uvádějí, že všichni žáci mají při přípravě na jejich výuku přístup k internetu.

Obecně tak lze pozorovat značné rezervy pro zlepšování prostorových a materiálních podmínek škol na podporu rozvoje jazykové gramotnosti.

Graf č. 32 doplňuje hodnocení navštívených škol vzhledem ke sledovaným aspektům organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti.

Graf č. 32 Podíl škol naplňujících daný aspekt organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti



V odpovědích ředitelů škol se častěji objevují činnosti spojené se spoluprací učitelů a se sledovanými aspekty evaluace, většina škol (75 %) se rovněž zapojila alespoň do školního kola konverzační soutěže v cizím jazyce. Naopak nižší počet škol se v posledních dvou letech zapojil do přípravy či realizace projektů pro rozvoj jazykové gramotnosti a rovněž méně častěji je uváděno zapojení cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů. Dále se ukazuje, že přibližně čtvrtina učitelů hospitovaných hodin uvádí možnost žáků navštěvovat konverzaci v daném cizím jazyce jako volitelný předmět, respektive navštěvovat zájmový kroužek daného cizího jazyka organizovaného školou, přičemž o něco častěji (cca 31 % učitelů) je tato možnost zmiňována v případě anglického jazyka. Zároveň lze pozorovat, že téměř 90 % učitelů označuje používané učebnicové soubory ve výuce cizího jazyka za vyhovující, přičemž vlastní učební materiály si utváří přes 70 % učitelů. V odpovědích učitelů týkajících se organizačních podmínek rozvoje jazykové gramotnosti lze dále nalézt následující zjištění:

- Necelá polovina učitelů uvádí, že se ve své výuce často odvolává na znalosti a dovednosti žáků získané z výuky jiného cizího jazyka, pokud se mu žáci učí. Téměř 40 % učitelů pak hovoří o tom, že ve výuce upozorňuje na vztahy mezi jednotlivými jazyky. Naopak velmi omezeně se učitelé vyjadřují ke vztahům mezi jazykovými jevy a zákonitostmi.
- Velká většina (téměř 90 %) učitelů hovoří o tom, že reálie hrají v jejich výuce přiměřenou roli. Zájem o reálie přitom vzbuzují různými zdroji informací, nejčastěji pak vyprávěním (87 % učitelů), s využitím internetu (87 % učitelů) a prací s texty o kultuře a reáliích (82 % učitelů). Nejméně časté jsou exkurze do cílových zemí (47 % učitelů), zadávání referátů (45 % učitelů) a výměnné pobyty (17 % učitelů).
- Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádí časté používání cizího jazyka při vedení výuky. Nejčastěji je používání cizího jazyka spojeno s pozdravem a úvodem hodiny (98 % učitelů), s pokyny žákům (98 % učitelů) a se zadáváním cvičení (97 % učitelů). Naopak nejméně často je cizí jazyk využíván pro výklad nového učiva (25 % učitelů) a vyhodnocování testů a písemných prací (26 % učitelů).
- Učitelé ve výuce věnují nejvyšší pozornost rozvoji mluvení, naopak nejnižší pozornost je věnována rozvoji psaní. Rozvoji poslechu a čtení s porozuměním je věnována spíše vysoká pozornost.
- K diagnostice dosažené úrovně jazykových znalostí a dovedností učitelé nejčastěji využívají vlastní písemné testy (92 % učitelů), ústní zkoušení (88 %) a písemné testy převzaté z metodické příručky (74 % učitelů). Využití externích nástrojů pro zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků uvádí více než polovina učitelů. Učitelé o něco častěji deklarují využití sumativního hodnocení než hodnocení formativního. Sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení žáků je využíváno spíše méně často.

4 Závěry

Výběrová zjišťování výsledků žáků 5. ročníku ZŠ, 9. ročníku ZŠ a 3. ročníku SŠ ukazují dosažení očekávané úrovně ve sledovaných aspektech jazykové gramotnosti u velké většiny žáků, velmi nízké úrovně dosáhl jen malý podíl žáků účastnících se zjišťování. Jedinou výjimkou je zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ v německém jazyce. V úrovni dosahované jazykové gramotnosti lze zaznamenat určité mezikrajské rozdíly s mírně horšími výsledky škol krajů, které častěji dosahují horší výsledky v takto orientovaných zjišťováních (Ústecký a Karlovarský kraj). Významným faktorem rozdílné úrovně dosahované jazykové

gramotnosti se ukazuje být studovaný obor, a to jak pro 9. ročník ZŠ s lepšími výsledky žáků gymnázií, tak pro 3. ročník SŠ. V případě 9. ročníku ZŠ nicméně významný počet velmi dobrých žáků zůstává na základních školách a neodchází na víceletá gymnázia.

Analýzovaná zjištění ukazují na existenci příležitostí pro zlepšování personálních podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků. Pouze třetina ředitelů hospitovaných škol uvedla, že všichni učitelé jsou kvalifikovaní podle právních předpisů a zároveň mají příslušnou předmětovou specializaci pro výuku daného cizího jazyka. Podobně rodilý mluvčí působí ve výuce přibližně ve čtvrtině škol. Za hlavní překážky možného využití těchto příležitostí jsou označovány finanční možnosti škol a nabídka vhodných pracovníků. Naopak pozitivem jsou příležitosti v oblasti dalšího vzdělávání a mezinárodní spolupráce.

Z analýzy získaných informací rovněž vyplývá existence četných příležitostí pro zlepšování materiálních a technických podmínek pro výuku cizích jazyků a rozvoj jazykové gramotnosti žáků, a to rovněž ve vazbě na využití moderních a progresivních nástrojů na podporu výuky (např. využití ICT technologií, multimédia). Za relevantní lze v tomto ohledu považovat rovněž opatření, která rozšíří přímý kontakt žáků i učitelů s cizojazyčným prostředím (např. jazykové pobyty, autentické cizojazyčné materiály, rodilý mluvčí ve výuce) a která posílí vazby mezi cizími jazyky navzájem, stejně jako mezi cizím jazykem a dalšími předměty (metoda CLIL). Vyhodnocení poukázalo i v těchto oblastech na potenciál zlepšování stávající situace. Takový přístup v sobě rovněž skrývá potenciál rozšíření počtu hodin výuky s relevancí pro rozvoj jazykové gramotnosti, což je jeden z častěji uváděných námětů učitelů škol pro zintenzivnění rozvoje jazykové gramotnosti.

Analýza výsledků výběrového zjišťování prokázala významný vliv oblíbenosti cizího jazyka, respektive zájmu a přístupu žáka na dosaženou úroveň jeho jazykové gramotnosti. V tomto kontextu lze vnímat příležitosti využívání efektivních metod výuky a učení, včetně hodnocení žáků, které rovněž zohlední potřeby jazykově pokročilých žáků s cílem redukovat strategii „učení se pouze na písemné opakování“.

5 Doporučení

Zlepšovat podmínky pro zajištění kvalitních pedagogů se specializací pro výuku daného cizího jazyka a rovněž pro širší působení rodilých mluvčích ve výuce, a to ve vazbě na zajištění kvalitního vzdělávání pedagogů, na finanční možnosti škol a na využití pozitiv mezinárodní spolupráce.

Podporovat zkvalitňování materiálních a technických podmínek pro rozvoj jazykové gramotnosti, se zohledněním aspektů využití moderních technologií a posilování přímého kontaktu žáků a učitelů s cizojazyčným prostředím (např. jazykové pobyty, autentické cizojazyčné materiály).

Využívat příležitosti utvářené na bázi posilování vazeb mezi cizími jazyky navzájem, stejně jako mezi cizím jazykem a dalšími předměty (metoda CLIL).

Podporovat využívání efektivních metod, které budou rozvíjet jednotlivé složky jazykové gramotnosti, a usilovat o zvyšování oblíbenosti cizích jazyků mezi žáky.

Soustředit pozornost na rozvoj jazykové gramotnosti na školách ze strany vedení škol, a to včetně vazby na projektovou činnost školy.

Věnovat cílenou pozornost školám s dlouhodobě slabšími výsledky, a to včetně regionální a oborové dimenze problematiky, využít v tomto ohledu rovněž příležitosti rozvoje jazykové gramotnosti prostřednictvím neformálního a informálního vzdělávání.