



PODKLADOVÁ STUDIE

Revize RVP – 1. stupeň ZŠ

PhDr. Hana Havlínová, Ph.D.

PODKLADOVÁ STUDIE

Revize RVP – 1. stupeň ZŠ

PhDr. Hana Havlínová, Ph.D.

NUV, Praha 2018

Příprava podkladů a 1. verze studie, červen 2017:

Mgr. Hana Havlínová, Ph.D.

Mgr. Simona Šedá

Konzultace:

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D.

doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Mgr. Ondřej Šimik, Ph.D.

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Obsah

Úvod	5
1 Monitoring a evaluace existujících kurikulárních dokumentů	7
1.1 Analýza vybraných školních vzdělávacích programů	7
1.2 Analýza realizovaného kurikula na základě tematických zpráv České školní inspekce a mezinárodních šetření	10
1.2.1 Gramotnosti a jejich rozvoj	10
1.2.1.1 Čtenářská gramotnost	10
1.2.1.2 Matematická gramotnost	16
1.2.1.3 Přírodovědná gramotnost	22
1.2.1.4 Jazyková gramotnost	24
1.2.1.5 Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků	25
1.2.1.6 Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem	25
1.3 Monitoring zahraničních zkušeností: srovnávací analýza celkové struktury a obsahu vybraných kurikulárních dokumentů příslušného stupně vzdělání	27
1.3.1 Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2	27
1.3.2 Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v dalších zemích Evropské unie (EU)	29
1.4 Analýza výsledků pedagogického výzkumu ve vztahu k příslušnému stupni vzdělání a kurikulární problematice	30
1.4.1 Přejít mezi stupni vzdělávání	30
1.4.1.1 Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol	31
1.4.1.2 Přejít mezi stupni základní školy	32
1.4.2 Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň	33
2 Identifikace nových společenských potřeb	35
2.1 Analýza strategických materiálů ve vztahu k příslušnému stupni vzdělávání	35
2.1.1 Strategický rámec Česká republika 2030	35
2.1.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020	36
2.1.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020	37
2.1.4 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání, aktualizovaná pro období 2016–2017	38
2.2 Studium veřejně zaujímaných postojů ke vzdělávání	39

2.2.1	Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání	39
2.3	Studium výsledků sociologických a psychologických výzkumů týkající se potřeb a očekávání ve vztahu k žákům	41
2.3.1	Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání	41
3	Návrh na revidované RVP ve vzdělávacích oblastech	43
3.1	Návrhy na hlavní změny v očekávaných výsledcích učení žáka v jednotlivých vzdělávacích oblastech	43
3.1.1	Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura	43
3.1.2	Vzdělávací oblast Cizí jazyk	44
3.1.3	Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace	45
3.1.4	Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie	46
3.1.5	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět	46
3.1.6	Vzdělávací oblast Umění a kultura	48
3.1.7	Vzdělávací oblast Člověk a zdraví	48
3.1.8	Vzdělávací oblast Člověk a svět práce	49
3.2	Návrh na způsoby hodnocení očekávaných výsledků učení	49
3.3	Popis hlavních učebních činností žáků	53
3.4	Návrh na zdroje pro ilustrační část RVP	56
4	SWOT analýza	57
5	Seznam zkratk	58
6	Informační zdroje	60
	Příloha 1: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Prvopočáteční čtení a psaní	65
	Příloha 2: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Kritická místa matematiky na 1. stupni	68
	Příloha 3: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání	71
	Příloha 4: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ	73
	Příloha 5: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Terénní výuka	74
	Příloha 6: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy	75

Příloha 7: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice 77

Příloha 8: Studium výsledků vědy a výzkumu relevantních pro příslušný stupeň vzdělání: Pojetí výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva 79

Pojmem revize rámcového vzdělávacího programu (RVP) rozumíme proces hodnocení RVP na základě vnějších podnětů a dat zjištěných při hodnocení kurikula. Při revizi RVP se ověřuje, zda stávající stav RVP zohledňuje nové vědecké a technologické poznatky, změny ve společnosti, nové trendy ve vzdělávání v zahraničí, změny v legislativě, soulad s aktuálními cíli vzdělávání apod. Zjišťujeme, zda RVP může být příčinou problémů zjištěných při hodnocení kurikula, při problémech v realizaci vzdělávání, ve výsledcích žáků apod.

Pro primární vzdělávání je revize RVP příležitostí zdůraznit požadavek obratu k dítěti, což stručně znamená:

- že se dítěti dostává příležitostí aktivně se projevat, být iniciativní, ptát se, přicházet s vlastními nápady, čerpat z vlastních vnitřních zdrojů a spoluvytvářet situace, v nichž je vychovááno a vzděláváno;
- že se dítě setkává s chápajícími, vcitujícími se osobami, kterých si váží, které jsou pro něj přirozenou autoritou, které přijímá za svůj vzor a skrze které poznává, co to je vzájemná důvěra a úcta;
- že dítě žije své dětství, ale současně si postupně ujasňuje budoucnost jako horizont možností, pro jejichž realizaci je třeba něco dělat, někým se stávat [Helus, 2009, s. 12].

Chápání žáka jako rodící se osobnosti, zájem o kvalitu jeho celého života, nové způsoby komunikace ve vztahu učitel–žák při výuce, to jsou výzvy obsažené ve změněném přístupu k primární edukaci v edukační kultuře obratu. Celostní pohled na žáka je založen na rozvojově-výkonovém pojetí primárního vzdělávání jako na dlouhodobém procesu, procesu seberozvoje, na postojích, zájmech, dovednostech, hodnotové orientaci a sebehodnocení. Tyto požadavky na model primární edukace, který pečuje o kvalitu života dětí ve školním vzdělávání a výuce, jsou zahrnuty již v současném RVP jako klíčové kompetence rozvoje žáků, které přesahují tradiční pojetí vzdělávání založené na osvojených vědomostech a dovednostech. „Mezi klíčové cíle primárního vzdělávání patří uvádění žáka do světa, který se mu stává srozumitelný a zároveň ho motivuje k dalšímu poznávání a rozvoji... Významnou změnu v hierarchii cílů primárního vzdělávání lze očekávat jen tehdy, bude-li východiskem výuky právě sledování kvality života dětí a jejich právo na hodnotné vzdělávání.“ [Lukášová, 2010, s. 85]

Uvědomujeme si, že kurikulární dokument stanovením očekávaných výsledků učení nezajistí, aby učitel nevnímal vyučovací proces jako předávání informací, ale zároveň jako péči o rozvoj osobnosti žáka. Přesto považujeme za nutné na celostní přístup k pojetí žáka na tomto místě upozornit.

Vzhledem k tomu, že se předkládaná studie věnuje problematice revize RVP z pohledu primárního vzdělávání a zasahuje do všech vzdělávacích oblastí, nemohla postihnout všechny možné pohledy a různost názorů na danou problematiku. Věříme ale tomu, že poskytne pohled na řadu podnětů, které je třeba při revizích kurikula jednotlivých vzdělávacích oblastí vzít v úvahu, aby byl zajištěn dostatek času na upevnění znalostí a dovedností žáků v jednotlivých vzdělávacích oblastech a zároveň aby byla zachována jejich komplexnost a vzájemná provázanost, tak, jak tomu bylo v primární edukaci doposud. Další náměty na revize RVP přináší podkladové studie jednotlivých vzdělávacích oblastí.

1 MONITORING A EVALUACE EXISTUJÍCÍCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

1.1 ANALÝZA VYBRANÝCH ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Monitoringu zavádění a realizace výuky podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a přechodu na školní vzdělávací programy (ŠVP) se věnuje několik tematických zpráv České školní inspekce (ČŠI). Tematická zpráva¹ z roku 2008 shrnuje výsledky provedeného šetření na výběrovém souboru 567 základních škol a uvádí následující zjištění:

Silné stránky ŠVP:

- umožňuje využití různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky i všech podpůrných opatření s cílem uspokojit individuální vzdělávací potřeby žáků (92,0 %);
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování (92,0 %);
- jasně stanovuje vzdělávací cíle a záměry školy (95,6 %).

Slabé stránky ŠVP:

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

Uvedená zpráva konstatuje nedostatek zkušeností v identifikaci nadaných žáků, který se nepříznivě projevuje i v péči o jejich osobnostní rozvoj. Institucionální hodnocení v základních školách potvrdilo, že k úspěšné praktické realizaci ŠVP nejvíce přispívají manažerské

¹ ČŠI. Tematická zpráva: *Přechod na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, říjen 2008 [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_PrechodnaSVP/html5/indexhtml?&locale=CSY&pn=1

dovednosti ředitelů, profesní rozvoj a vhodná zainteresovanost ostatních pedagogických pracovníků a také soulad plánování vzdělávacího procesu s reálnými podmínkami školy.

Inspekční hodnocení ŠVP za období 2007–2010², při kterém bylo analyzováno 3 368 ŠVP základních škol, potvrdilo předchozí zjištění týkající se silných stránek ŠVP a identifikovalo pokrok v oblasti péče o nadané žáky:

- ŠVP zahrnuje obsah a formy zabezpečení výuky mimořádně nadaných žáků (87,3 % malé školy, 93,5 % velké školy), zjištění z roku 2009/2010.

Šetřením byly potvrzeny slabé stránky ŠVP:

- nejsou rozpracována pravidla hodnocení žáků (22,1 % velké školy, 23,9 % malé školy);
- nejsou rozpracovány nebo respektovány poznámky k učebnímu plánu, které z organizačního i obsahového hlediska přihlížejí k věkovým zvláštnostem (25,0 % velké školy, 24,3 % malé školy); týká se to také časové dotace pro 1. stupeň (19,5 % ŠVP s chybami);
- nejsou stanovena kritéria a časové rozvržení k vlastnímu hodnocení školy (26,7 % velké školy, 30,5 % malé školy).

Na základě analýz ŠVP vymezila ČŠI mimo jiné následující doporučení ke zvýšení kvality a efektivity ŠVP v praxi škol:

- zajistit vypracování národního programu vzdělávání, který by mimo jiné obsahoval vzdělávací cíle závazné pro hlediska hodnocení;
- zlepšit vazby RVP mezi stupni vzdělávání;
- vytvořit komplexní podpůrný systém pro další postup kurikulární reformy (např. učebnice a pomůcky jsou většinou pouze formálně uvedeny do souladu s RVP, ale jejich koncepce často nepodporuje proměny kurikula).

² ČŠI. Tematická zpráva: *Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007–2010* [online]. Praha, září 2010 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP_2007_11/resources/_pdfs_/TZ_analyzaSVP_2007-2011__.pdf

Vypracování národního programu pro vzdělávání jako základního kurikulárního dokumentu je potřebným krokem, který byl doporučen již v roce 2001 v tzv. Bílé knize.³

Zlepšení vazeb mezi stupni vzdělávání je požadavkem, který bude při revizi RVP akceptován a zajištěn. Odborná skupina pro 1. stupeň⁴ spolupracuje s odbornými skupinami, které pracují na revizích RVP pro jednotlivé vzdělávací oblasti, bude se podílet na tvorbě očekávaných výsledků učení pro uzlové body vzdělávání (3. a 5. ročník) a je připravena poskytovat konzultace na základě požadavků jednotlivých odborných týmů.

S ohledem na zjištěnou významnou vazbu výuky na používané učebnice by NÚV mohl iniciovat jednání s MŠMT o způsobu udělování schvalovacích doložek pro učebnice a učební materiály, tak, aby tyto nebyly udělovány pouze na základě formální shody s RVP, nýbrž aby koncepce učebnic a učebních materiálů podporovala proměny kurikula. Pouze formální shoda učebnic a učebních materiálů s RVP představuje potenciální riziko z pohledu naplňování cílů a obsahu vzdělávání.

Kromě ČŠI se analýzou školních vzdělávacích programů zabývají také další výzkumné instituce a akademická pracoviště, většinou s cílem získání dat pro určitou specifickou oblast vzdělávání. Také tato dílčí zjištění je třeba mít při revizích RVP na zřeteli. Zjištěná data se týkají konkrétních vzdělávacích oblastí, proto jsou závěry a doporučení z těchto výzkumů uváděny u konkrétních vzdělávacích oblastí.

³ MŠMT. *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha, 2001 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

⁴ Odborná skupina je sestavena ze zástupců kateder vysokých škol, které se zabývají primárním vzděláváním.

1.2 ANALÝZA REALIZOVANÉHO KURIKULA NA ZÁKLADĚ TEMATICKÝCH ZPRÁV ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE A MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ

Souhrnné poznatky o realizovaném kurikulu z určitého tematického okruhu a jejich analýzu obsahují tematické zprávy ČŠI. Zjištění uvedená v těchto tematických zprávách porovnáváme s údaji získanými na základě mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS.

Mezinárodní šetření PIRLS je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ a probíhá v pětiletém cyklu.

Mezinárodní šetření TIMSS zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku ZŠ v matematice a v přírodovědných předmětech. Cyklus tohoto šetření je čtyřletý.

Obě šetření koordinuje na mezinárodní úrovni Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA, v České republice (ČR) je jejich realizátorem ČŠI. Porovnáváním dat získaných z testů, dotazníků a údajů z encyklopedie (obsahuje údaje o kurikulárních dokumentech a vzdělávacím systému dané země), kterou připravují národní centra jednotlivých zemí, lze poukázat na rozdíl mezi zamýšleným a dosaženým kurikulem.

1.2.1 GRAMOTNOSTI A JEJICH ROZVOJ

1.2.1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V roce 2011 vydala ČŠI tematickou zprávu⁵ obsahující podněty, které by měly vést ke zlepšení čtenářských dovedností žáků v základním vzdělávání. Pro účely inspekčního hodnocení bylo převzato základní vymezení pojmu čtenářská gramotnost z mezinárodního šetření PISA 2001: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ [ČŠI, 2011, s. 3]. Hodnocení ČŠI je založeno na návštěvách 5 869 základních škol. Potvrdilo se, že ve školách je pojem čtenářská gramotnost vykládán různě a stejně rozmanitá je i praxe škol a kvalita výuky. V RVP ZV není čtenářská

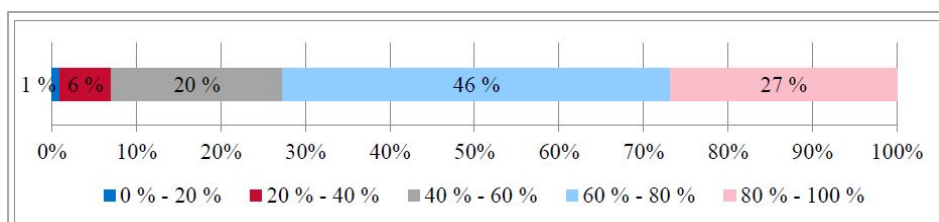
⁵ ČŠI. Tematická zpráva: *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, únor 2011 [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_rozvojeCG/flipviewerxpress.html

gramotnost nastavena jako cíl, jsou zde vymezeny dílčí aktivity směřující k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Školy při směřování k rozvíjení čtenářské gramotnosti vycházejí z očekávaných výstupů pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, přitom očekávané výstupy, které směřují ke čtenářsky gramotnému žákovi, jsou záležitostí i dalších vzdělávacích oblastí.

ČŠI mimo jiné uvedla následující doporučení:

- doplnit v RVP ZV standardy pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti a podporovat vznik nástrojů, které pedagogickým pracovníkům napomohou průběžně hodnotit úroveň a posun jednotlivých žáků v cestě za dosažením individuální maximální úrovně čtenářské gramotnosti.

Následné šetření ČŠI⁶, které bylo zaměřeno na rozvoj čtenářské gramotnosti, proběhlo ve školním roce 2015/2016 v 6. ročníku ZŠ. Údaje týkající se výsledků žáků při výběrovém testování jsou pro podkladovou studii relevantní, protože odrážejí skutečnost, že v předchozích letech byla podpoře čtenářství na 1. stupni věnována rostoucí pozornost. Celková úspěšnost žáků byla 71 %. Z rozložení výsledků žáků podle průměrné úspěšnosti (graf 1) je zřetelně patrné, že více než čtvrtina žáků 6. ročníku ZŠ vyřešila v testu čtenářské gramotnosti správně více než čtyři pětiny úloh. Poměrně vysoké zastoupení žáků s výborným výsledkem vytváří dobré předpoklady pro další rozvoj čtenářské gramotnosti, neboť v rámci žakovských kolektivů je dostatek žáků, kteří mohou být příkladem i motivací pro prozatím slabší žáky. Učitelům to také otevírá možnosti pro pokročilejší a pestřejší výukové metody.

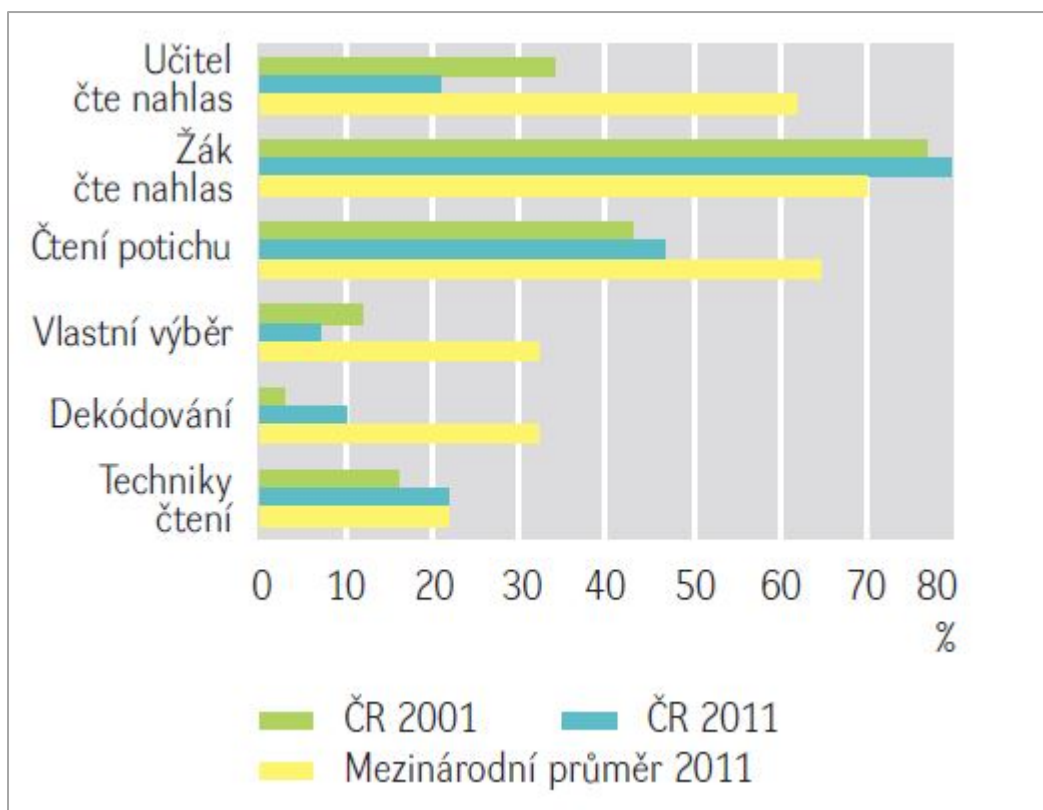


Graf 1: Rozložení výsledků žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti v testu [ČŠI, listopad 2016, s. 28]

⁶ ČŠI. Tematická zpráva: *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha, listopad 2016 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.pdf

V šetření PIRLS je čtenářská gramotnost chápána jako tvořivý proces, při němž se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky. Způsob výuky nepochybně ovlivňuje dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Dotazníkové šetření PIRLS 2011⁷ mimo jiné mezi učiteli zjišťovalo, jaké metody, činnosti a pomůcky během svých hodin pravidelně zařazují a užívají. Graf 2 ukazuje srovnání zjištěných údajů v letech 2001 a 2011 a zasazuje je do mezinárodního kontextu. Jak je patrné, u českých učitelů se výuka čtení zaměřuje převážně na čtení žáků nahlas a čtení žáků potichu. Jen velmi málo českých učitelů ve srovnání s učiteli z ostatních zemí využívá při výuce čtení pestřejší škálu aktivit. Například čtení knih podle vlastního výběru stojí v ČR na posledním místě. Významné jsou činnosti, které vedou k rozvoji čtenářských dovedností. Ve všech zemích učitelé jednotně kladou velký důraz na vyhledání informací v textu, určení hlavní myšlenky v textu nebo jeho vysvětlení. Velké rozdíly panují u zbývajících dovedností (porovnání, zobecnění či posouzení textů). Málo času věnují čeští učitelé budování dovednosti odhadování, co se stane dále v textu, který žáci čtou, co bude následovat, porovnání přečteného textu s jinými texty, které četli již dříve, popsání uspořádání přečteného textu, určení záměru autora.

⁷ ČŠI. *Národní zpráva PIRLS 2011* [online]. Praha, prosinec 2012, s. 24–28 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/NZ_PIRLS_2011.pdf



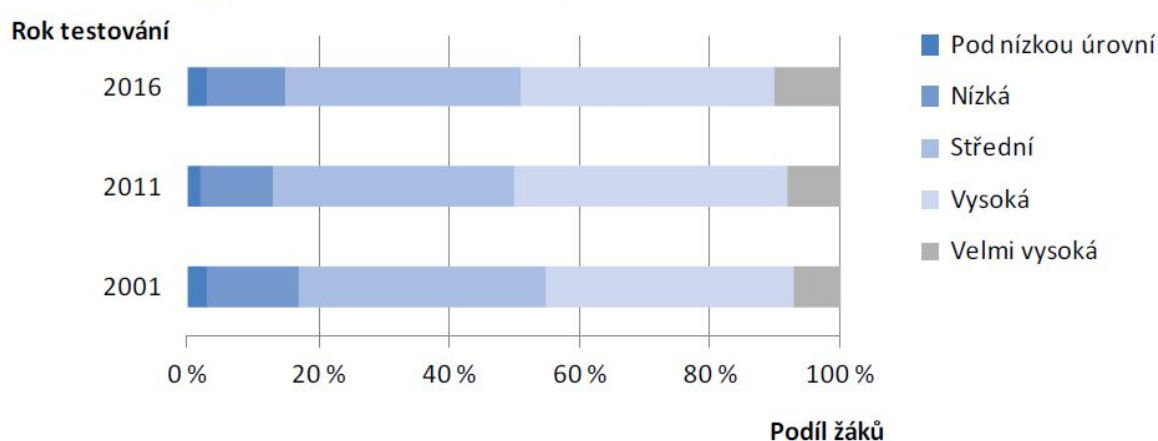
Graf 2: Podíl žáků, jejichž učitelé využívají jednotlivé aktivity při výuce denně [ČŠI, prosinec 2012, s. 24]

Téměř všechny země, které se zúčastnily šetření PIRLS 2011⁸, mají národní kurikula, ve kterých je určitým způsobem zahrnuta oblast čtení. Ve většině zemí tato výuka probíhá v rámci výuky mateřského jazyka. Podíl času věnovaný čtení se v jednotlivých zemích víceméně liší. V mezinárodním srovnání je nejvíce času vymezeno čtení, v ČR je největší pozornost věnována mluvnici a pravopisu, a to v 46 % celkového podílu časové dotace. Ve většině zahraničních kurikul je také stanoveno, zda má žák umět číst nahlas, či potichu, jak dlouhý a jak obtížný text má přečíst, jakou rychlostí a jakou technikou. ČR patří k těm zemím, kde se více procvičuje čtení nahlas než čtení potichu. Různý přístup mají jednotlivé země v diferenciaci výuky podle schopností žáků. V ČR existuje poměrně málo žáků, kterým by byla nabízena náročnější nebo rozšiřující výuka čtení (14 %). Také vytváření skupin, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi, je v ČR méně frekventované (19 % žáků se s tímto způsobem rozdělování setkalo). Společným deklarovaným cílem pro všechny země je čtení s porozuměním. Ve většině kurikul je zmíněno, že by žáci měli umět přečíst různé typy textů.

⁸ ČŠI. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011 vybraná zjištění* [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS-TIMSVybranaZjisteni/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3>

Dovednost přečíst literární text různého rozsahu je zahrnuta v kurikulu většiny zemí. Čtení informativních textů není v jednotlivých kurikulech tak silně zastoupeno, je ale vidět, že se tato část stává postupně jejich nedílnou součástí. Některé země také zmiňují, že by žáci měli umět pracovat s neverbálními prvky textu, tato dovednost patří k inovacím v oblasti kurikula čtení. V této souvislosti je třeba upozornit na to, že podle výše uvedeného dotazníkového šetření PIRLS 2011 má 85 % českých žáků učitele, kteří využívají jako základní učební pomůcku učebnice.

Poslední šetření PIRLS z roku 2016⁹ (graf 3) ukázalo, že za posledních patnáct let se v ČR statisticky významně zvýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti a zároveň přibližně 3 % českých žáků svými dovednostmi nedosáhla ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Ve srovnání s mezinárodním průměrem má ČR relativně nižší podíl slabých žáků, ale také poměrně málo žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti.



Graf 3: Porovnání zastoupení českých žáků na různých úrovních čtenářské gramotnosti [ČŠI, prosinec 2017, s. 14]

Významné zlepšení nastalo v roce 2011, od té doby se výsledky na škále literárních textů nezměnily, na škále informačních textů došlo k mírnému zhoršení. Na škálách podle postupů porozumění se čeští žáci umístili lépe v úlohách vyžadujících vyhledávání a vyvozování informací (jednodušší čtenářské dovednosti), v úlohách zaměřených na interpretaci a posuzování čteného textu (komplexnější čtenářské dovednosti) dosáhli horšího výsledku.

⁹ ČŠI. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva* [online]. Praha, prosinec 2017 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf

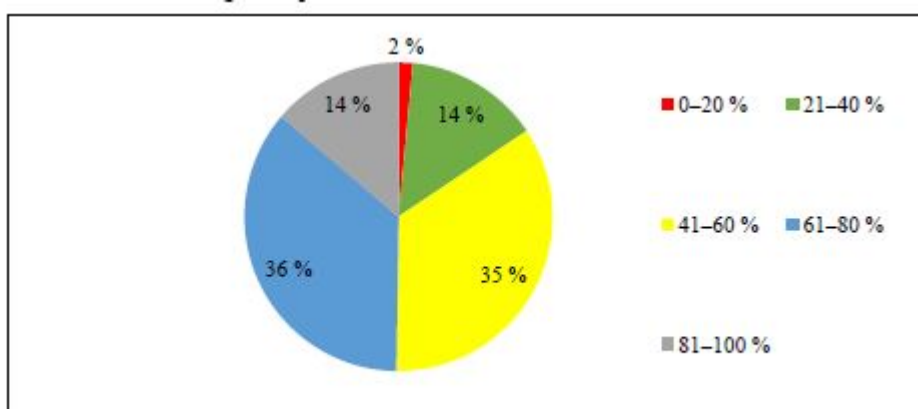
V českém kurikulu nejsou konkrétně zakotveny některé čtenářské dovednosti testované v šetření PIRLS, především dovednosti z oblasti interpretace a posuzování textu. Jedná se například o porovnávání informací uvnitř textu i napříč různými texty nebo o určování postoje či záměru autora. V těchto dovednostech dosahují čeští žáci horších výsledků. V porovnání s rokem 2011 nedošlo k žádné významné změně v oblasti činností a metod, které čeští učitelé do výuky zařazují. Učitelé v hodinách čtení stále nejčastěji požadují od žáků čtení nahlas a věnují se rozšiřování jejich slovní zásoby, mírně se zvýšil počet učitelů, kteří žákům v hodinách předčítají a názorně předvádějí techniky čtení. Ze čtenářských dovedností učitelé nejčastěji rozvíjejí vyhledávání informací, určení hlavních myšlenek textu a vysvětlení přečteného textu. Naopak nejméně často se žáky procvičují popis stylu či uspořádání textu nebo určují postoj či záměr autora. K mírnému zlepšení došlo i v zařazování jiných textů než čítankových. Učitelé zařazují do výuky čtení kratších příběhů, např. pověsti, pohádky, dobrodružné příběhy, science fiction nebo detektivní příběhy (minimálně jednou týdně je čte 94 % žáků). Delší beletristické knihy členěné do kapitol využívají učitelé u 57 % žáků.

Učitelé dotazníky v šetření PIRLS 2016 poprvé podrobněji zjišťovaly míru a způsoby využívání elektronických textů v rámci výuky. Čtení elektronických textů, především v prostředí internetu, se stává stále častější aktivitou žáků a vzrůstá potřeba rozvíjet strategie i postupy čtení s porozuměním v tomto odlišném prostředí. Pro výuku čtení může počítače využívat 29 % českých žáků. Učitelé žáky nejčastěji vybízejí k tomu, aby na počítačích vyhledávali informace ke konkrétnímu tématu či problému. Jen málo učitelů po žácích požaduje, aby četli elektronické texty, anebo je učí strategie čtení elektronických textů. Čeští učitelé rovněž žáky příliš neučí kritickému přístupu při čtení na internetu.

Posledního zjišťování ČŠI¹⁰, které se zaměřilo mimo jiné na testování úrovně znalostí v českém jazyce, se zúčastnilo 17 108 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 60,7 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu spadl do kategorií úspěšnosti 40–60 % a 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně

¹⁰ ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

vysoký počet žáků ovšem dosáhl nízké úspěšnosti (nižší než 40 %) a zároveň je možné identifikovat skupinu žáků s velmi vysokou úspěšností v testu.



Graf 4: Rozdělení výsledků žáků v testu podle kategorie úspěšnosti v testu z českého jazyka [ČŠI, listopad 2017, s. 11]

Položky testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku byly rozděleny do čtyř tematických částí: pravopis a mluvnice (70,3 % úspěšných žáků), slovní zásoba a slovtvorba (50,9 % úspěšných žáků), větná skladba (78,3 % úspěšných žáků), porozumění textu (41,4 % úspěšných žáků). Větší problémy činily žákům testové položky tematických částí slovní zásoba a slovtvorba a zejména porozumění textu. Tyto výsledky by podporovaly hypotézu, že učitelé přikládají v hodinách českého jazyka velký význam procvičování gramatiky na úkor rozvíjení všech úrovní čtenářské gramotnosti.

Podněty získané z těchto analýz by měly být zohledněny při formulování očekávaných výsledků učení ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura.

1.2.1.2 MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

Šetření ČŠI v roce 2009/2010¹¹ bylo zaměřeno na monitorování forem a metod výuky směřujících k rozvíjení matematické gramotnosti ve ŠVP. Vzorek 1 928 základních škol odpovídá 46,7 % z jejich celkového počtu. Na 1. stupni byla zjištěna velmi dobrá úroveň

¹¹ ČŠI. Tematická zpráva: *Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, únor 2011 [cit. 2018-05-04]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_mg/flipviewerexpress.html

v motivaci žáků a využívání názorných učebních pomůcek (78 %), dobrá znalost numerického počítání, užívání matematické terminologie a symboliky. Nedostatky byly zjištěny v rozvíjení geometrické představivosti, v práci s daty kvantitativní povahy obsaženými v tabulkách a grafech a v rozvíjení samostatnosti při řešení úloh. Analýza ukázala významný přínos ostatních vyučovacích předmětů pro rozvoj matematické gramotnosti.

Výskyt v předmětech na 1. stupni ZŠ (podíl sledovaných hodin v %)	M	ČJ	CJ	Př*	Sp*
Přiměřený matematický model	91	40	26	48	47
Rozvíjení abstraktní představivosti	88	80	70	76	79
Logické myšlenkové postupy (dedukce, indukce, analýza, syntéza)	92	86	80	95	90

*/ Př – přírodovědná oblast, Sp – společenskovední oblast

Graf 5: Záznam rozvíjení matematické gramotnosti [ČŠI, únor 2011, s. 18]

Šetřením bylo zjištěno, že mezi školami existují značné rozdíly v počtu vyučovacích hodin, které jsou určeny matematice, protože některé školy (7,6 %) nevyužily žádnou z disponibilních hodin pro posílení výuky matematiky. Jako pozitivní se ukazuje zjištění, že poměrně často byly ve sledovaných hodinách zařazovány příležitosti pro experimentování, byly rozvíjeny základy kompetencí vedoucích k řešení problémů, docházelo k propojení činností s reálným světem a využití zkušeností žáků.

Šetření ČŠI v roce 2015/2016¹² ukázalo zvýšený zájem ředitelů o výuku matematiky na 1. stupni ZŠ, narůstá trend využívání rozmanitějších forem a metod směrem ke kooperativním a činnostním metodám učení. Ve školách, kde ředitelé usilovali o realizaci změn spojených s výukou matematiky, se nejčastěji jednalo o širší využití výukových technologií (interaktivní tabule či tablety – 74 %), o změnu edukačních metod (68 %) a o zavádění nových aktivit obohacujících výuku matematiky (např. matematické kroužky, 39 %).

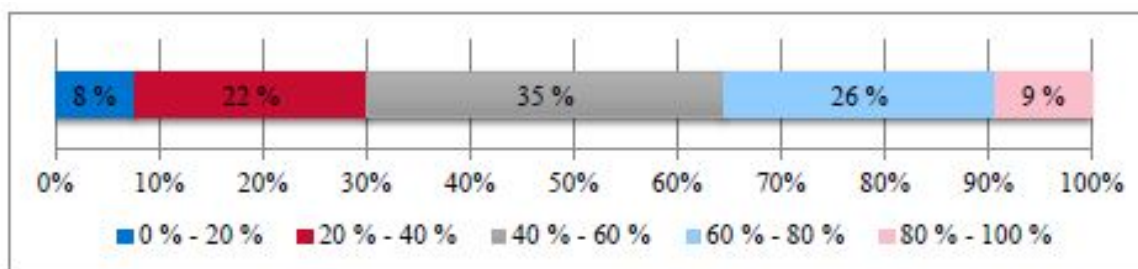
Zajímavé je to, jakou didaktickou obtížnost připisují učitelé jednotlivým tematickým celkům.

¹² ČŠI. Tematická zpráva: *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha, listopad 2016 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.pdf

Za didakticky nejnáročnější považují	1. stupeň ZŠ
slovní úlohy	60,4 %
prostorovou geometrii	17,0 %
přechod mezi aritmetikou a algebrou	1,9 %
rovinnou geometrii	9,4 %
práci s daty	5,7 %
aritmetiku	1,9 %
jiné	3,8 %

Graf 6: Didakticky nejnáročnější témata [ČŠI, listopad 2016, s. 41]

Výsledky výběrového testování žáků 6. ročníku, které bylo součástí uváděného šetření, jsou ukazatelem předchozího pedagogického působení vyučujících na 1. stupni.



Graf 7: Rozložení výsledků žáků 6. ročníku ZŠ podle průměrné úspěšnosti v testu [ČŠI, listopad 2016, s. 47]

Celková úspěšnost byla jen 51 %. Z rozložení výsledků je patrný relativně vysoký podíl žáků (30 %), kteří nezodpověděli správně ani dvě pětiny otázek, a jen malý podíl žáků, kteří odpověděli správně na více než čtyři pětiny otázek. Výsledky žáků 6. ročníku zůstaly mírně za očekáváním a ukázaly potřebu podpory vyučovacích metod, které vedou k rozvoji elementárních početních dovedností u všech žáků. Je potřeba posilovat také podíl problémově založené výuky matematiky, která se opírá o úlohy vycházející z reálných, pro žáky známých situací.

Národní zpráva, která uvádí výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2015,¹³ srovnává výsledky českých žáků v šetřeních od roku 1995 do roku 2007, kdy byl v ČR zaznamenán

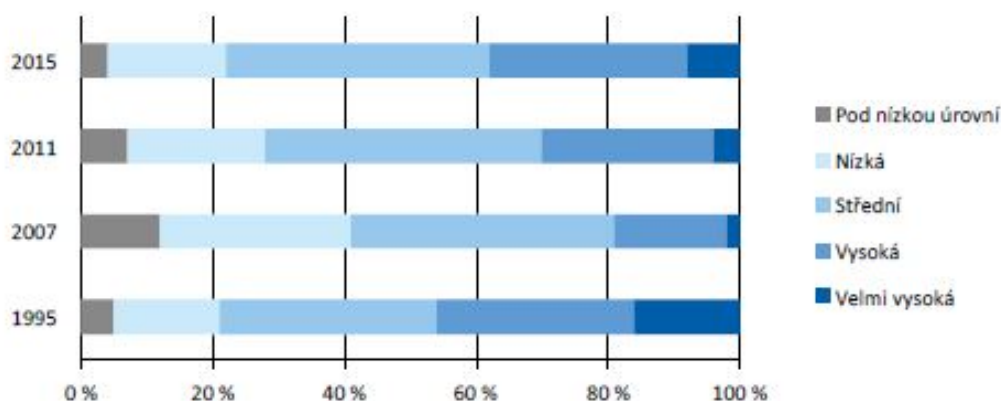
¹³ ČŠI. Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva [online]. Praha, listopad 2016 [cit. 2018-05-07].

Dostupné z:

http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a%20rod%20ad%20c5%20a1et%20c5%209en%20ad/timss_.pdf

významný pokles výsledků žáků 4. ročníku v matematice. V matematice se výsledek českých žáků od roku 2007 zlepšoval, přesto byl v roce 2015 horší než výsledek v roce 1995.

Za posledních osm let se čeští žáci zlepšili v matematice ve všech obsahových okruzích. Relativně lépe si vedli v geometrii a prokázali lepší dovednosti při řešení úloh na uvažování, poměrně hůře si vedli v prokazování znalostí.



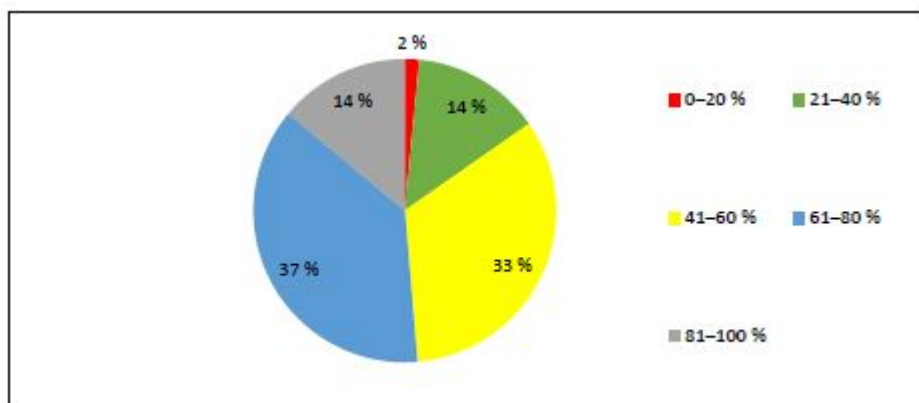
Graf 8: Porovnání zastoupení českých žáků ve vědomostních úrovních za 20 let [ČŠI, listopad 2016, s. 16]

V grafu 8 pozorujeme snižování podílu žáků v nízké vědomostní úrovni a pod touto úrovní. Odlišná situace je na opačném konci spektra žákovských výsledků. Od roku 2007 se podíl žáků ve dvou nejvyšších úrovních zvyšoval, přesto je jeho hodnota ve velmi vysoké úrovni z roku 2015 poloviční v porovnání s rokem 1995.

Poslední šetření ČŠI¹⁴, do kterého byli zapojeni žáci z 5. ročníků z celkem 5 040 škol, ukázalo nerovnoměrnost výsledků v jednotlivých položkách testu: počítání s čísly (úspěšnost 71,4 % žáků), slovní úlohy (úspěšnost 47,1 % žáků) a geometrie (úspěšnost 46,8 % žáků). Graf 9 předkládá rozdělení výsledků žáků podle kategorií úspěšnosti. V porovnání s výsledky TIMSS 2015 byli žáci při testování ČŠI úspěšnější. Méně je žáků, kteří vykazovali úspěšnost pod nízkou úrovní, naopak více je žáků na velmi vysoké úrovni. Tento rozdíl může být způsoben odlišným typem úloh, které byly zadány, také rozdílným ročníkem, v němž byli testováni žáci (TIMSS

¹⁴ ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

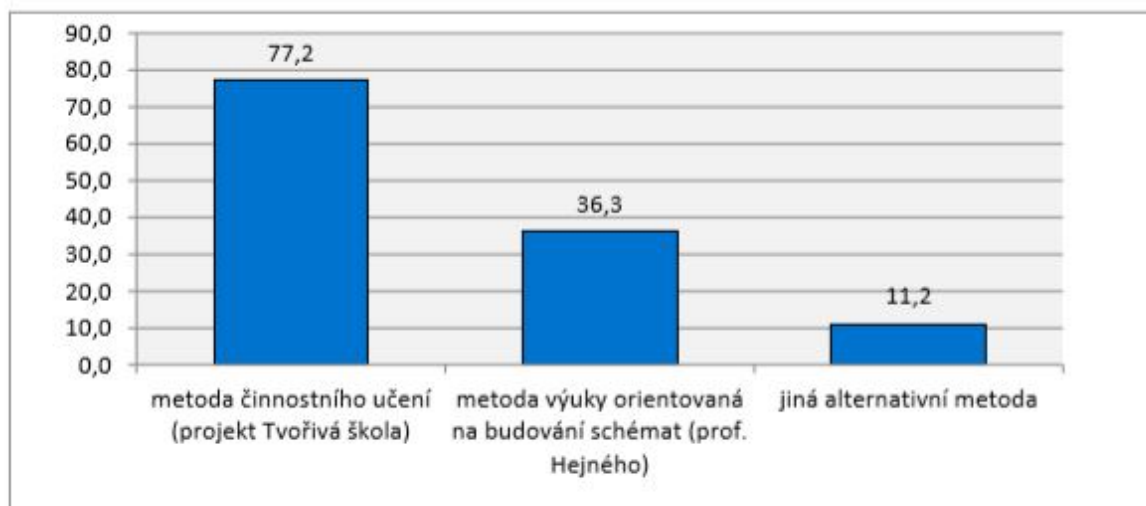
4. roč., ČŠI 5. roč.). Zároveň testování ČŠI mohlo lépe zohlednit specifika českých žáků a požadavků, které jsou na ně kladeny stanovenými očekávanými výstupy RVP ZV. Nicméně alarmující je nižší úspěšnost žáků při řešení slovních úloh a v geometrii.



Graf 9: Rozdělení výsledků žáků v testu podle kategorií úspěšnosti v testu z matematiky [ČŠI, listopad 2017, s. 8]

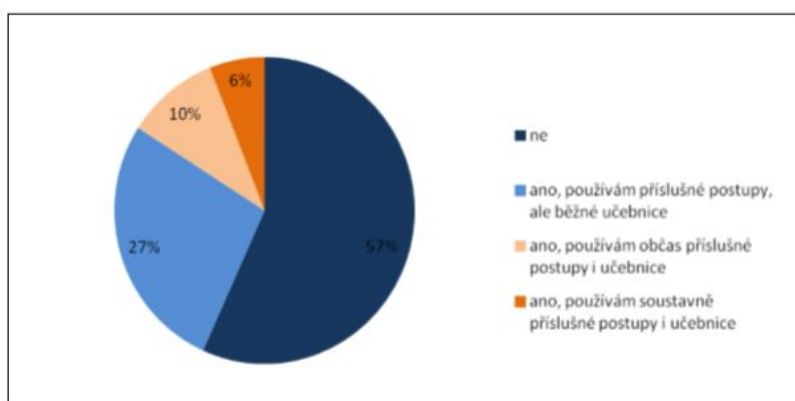
V roce 2014 provedla ČŠI elektronické zjišťování¹⁵ zaměřené na využívání alternativních metod ve výuce. Více než tři čtvrtiny škol, ve kterých se podle vyjádření jejich ředitelů vyučuje matematika alternativními metodami, nebo se alespoň využívají prvky těchto alternativních metod, aplikují metodu činnostního učení (z projektu Tvořivá škola), která umožňuje efektivní rozvoj tvořivosti a u žáků podporuje logické myšlení a prohlubování emoční inteligence. Přes třetinu škol, které se do zjišťování zapojily, uplatňuje metodu výuky orientovanou na budování schémat (metoda prof. Hejného). Tato schémata jsou uspořádána tak, aby žák byl schopen matematiku objevovat sám. ČŠI uvádí, že využívání alternativních metod může vést k rozvíjení matematické gramotnosti u žáků.

¹⁵ ČŠI. *Informace. Alternativní metody výuky*. [online]. Praha, prosinec 2014 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravvy/2014_Alternativni_metody_vyuky.pdf



Graf 10: Alternativní metody výuky matematiky v % [ČŠI, prosinec 2014, s. 9]

Závěrečná zpráva ČŠI¹⁶ také uvádí zjištění týkající se využívání tzv. Hejného matematiky. V tomto zjištění uvedlo využívání metody nebo některých jejích prvků 40 % oslovených učitelů. Byl vyhodnocen rovněž vztah Hejného matematiky k dosaženým výsledkům žáků 5. ročníku v testování matematiky. Výsledky ukazují na mírně vyšší průměrnou úspěšnost žáků při využití Hejného matematiky (61,6 %, respektive 60,5 %). Tyto výsledky nejsou statisticky významné.



Graf 11: Struktura odpovědí učitelů na otázku: „Využíváte ve výuce matematiky v nějaké míře postupy označované jako Hejného matematika?“ [ČŠI, listopad 2017, s. 133]

¹⁶ ČŠI. *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017. Závěrečná zpráva* [online]. Praha, listopad 2017 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

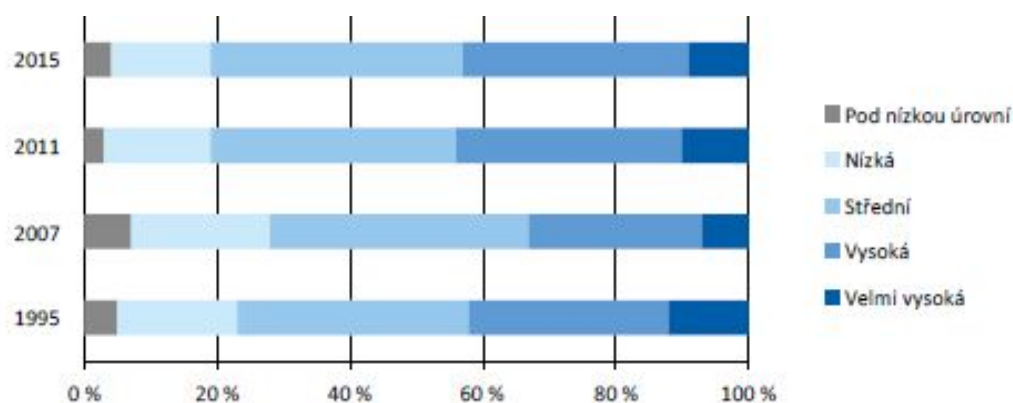
Podněty získané z uvedených analýz by měly být zohledněny při formulování očekávaných výsledků učení ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace.

1.2.1.3 PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST

Národní zpráva z posledního mezinárodního šetření TIMSS 2015¹⁷ poukazuje na rovnoměrné výsledky českých žáků v přírodovědě. Po dobu dvacetiletého trvání projektu zůstává výsledek ČR přibližně na stejné úrovni s výjimkou zhoršení v roce 2007. Pozorujeme pokles podílu žáků v nízké vědomostní úrovni a pod ní. Na druhé straně byl však také zjištěn nižší podíl českých žáků ve velmi vysoké úrovni.

V přírodovědě měli čeští žáci relativně lepší výsledek v oblasti živá příroda a při prokazování znalostí. Naopak v oblastech neživá příroda a nauka o Zemi a v používání znalostí a v uvažování si v porovnání s celkovým výsledkem vedli hůře.

Badatelská činnost žáků a propojování učiva s každodenním životem jsou v přírodních vědách důležitou a podstatnou součástí výuky a šetření TIMSS na ně klade odpovídající důraz. V ČR nemáme relevantní údaje, na jejichž základě bychom mohli posoudit zařazování badatelské činnosti do výuky na 1. stupni, ačkoli faktem zůstává, že její zařazování je žádoucí.



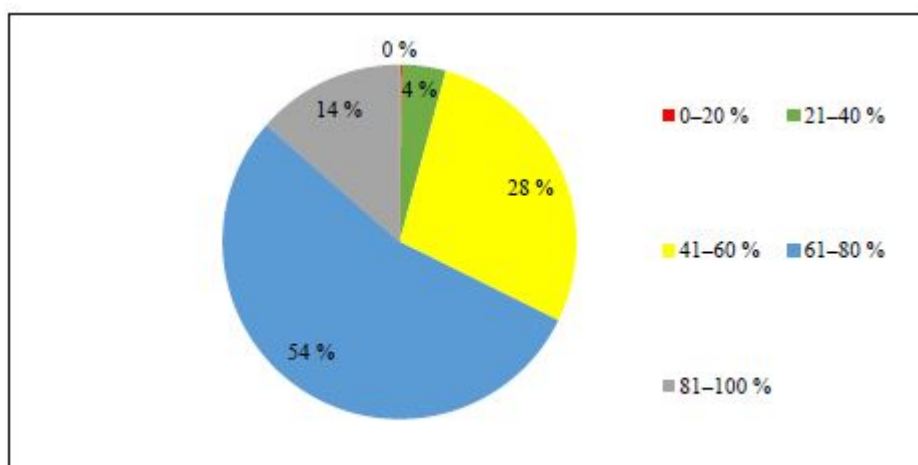
Graf 12: Porovnání zastoupení českých žáků ve vědomostních úrovních [ČŠI, listopad 2016, s. 18]

¹⁷ ČŠI. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva* [online]. Praha, listopad 2016 [cit. 2018-05-07].

Dostupné z:

http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/timss_.pdf

ČŠI¹⁸ šetřila u žáků míru osvojení učiva ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na úlohách, které obsahovaly různé typy testových položek zahrnujících vybrané učivo dané vzdělávací oblasti. Hodnocení výsledků je založeno na odpovědích celkem 8 903 žáků, jejichž průměrný výsledek v testu dosáhl hodnoty 65,3 % správně zodpovězených testových položek.



Graf 13: Rozdělení výsledků žáků v testu podle kategorií úspěšnosti v testu Člověk a jeho svět [ČŠI, listopad 2017, s. 18]

Nejvyšší podíl žáků připadl zároveň na kategorii úspěšnosti 60–80 % správně zodpovězených testových položek, s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 40–60 % správně zodpovězených testových položek. Podíl žáků s horší úspěšností odpovědí na testové otázky byl poměrně nízký.

Tato zjištění by ukazovala na hypotézu, že učitelé kladou důraz nejen na osvojování znalostí, ale i na jejich vzájemné propojování a dávání do souvislostí s reálným světem žáků. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je integrovanou vzdělávací oblastí, která svým charakterem poskytuje mnoho příležitostí pro vzájemné propojování vědomostí a dovedností do souvislostí. To by mělo být při revizích RVP zohledněno.

¹⁸ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

1.2.1.4 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST

Testování ČŠI zaměřené na rozvoj jazykové gramotnosti¹⁹ probíhalo také v 5. ročníku, je tedy jedním z ukazatelů úrovně jazykového vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Do testování bylo zapojeno celkem 1 009 škol. V testovaných 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 dřívějším šetřením. K určitému 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. Naproti tomu 86 % žáků vyřešilo správně více než tři pětiny otázek. Nejlépe uspěli žáci 5. ročníku, v komunikačně významných tematických částech Poslech s porozuměním a Slovní zásoba dosáhli zřetelně vyšší úspěšnosti než v obdobném zjišťování v roce 2013.

Podle dotazníkového šetření věnují učitelé ve výuce největší pozornost rozvoji mluvení, naopak nejmenší pozornost je věnována rozvoji psaní. Na rozvoj poslechu a čtení s porozuměním se klade převážně velký důraz. Téměř tři čtvrtiny učitelů uvádějí časté používání cizího jazyka při vedení výuky. Existenci problematických aspektů RVP ZV 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.

Testování ČŠI ve školním roce 2016/2017²⁰ bylo zaměřeno na zjištění úrovně, na které žáci zvládli vybrané části učiva cizího (anglického) jazyka. Testování se zúčastnilo 16 027 žáků a jejich průměrný výsledek v testu dosáhl poměrně vysoké hodnoty 77,3 % správně zodpovězených testových položek. Nejvyšší podíl žáků spadl do nejvyšší kategorie úspěšnosti

¹⁹ ČŠI. Tematická zpráva: *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha, březen 2018 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/0806b65c-19c4-40e4-b8c0-abd335308886/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf>

²⁰ ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

80–100 % správně zodpovězených testových položek, s tím, že druhou nejpočetnější byla kategorie 60–80 % správně zodpovězených testových položek. Poměrně nízký počet žáků naopak dosáhl dvou nejnižších kategorií úspěšnosti s méně než 20%, respektive s méně než 40 % správně zodpovězených testových položek. Tyto výsledky naznačují, že žáci 5. ročníku zvládli testované učivo na vysoké úrovni.

1.2.1.5 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH, TALENTOVANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

Jak ukazují zjištění z inspekční činnosti²¹, oblast podpory a vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků je ve školách stále v počátečním stadiu. Ve srovnání se vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tato oblast v praxi škol méně akcentována a mnohem méně propracována. Toto obecné zjištění se týká různou měrou všech stupňů vzdělávání a všech aspektů vzdělávání nadaných, počínaje pojetím vzdělávání v koncepčních dokumentech škol a identifikací nadání přes organizační stránku (např. ustanovení funkce garanta/koordinátora péče o nadané) až po aplikaci účinné podpory. Zejména s ohledem na zavádění principů společného vzdělávání je proměna přístupu ke vzdělávání talentovaných, nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků nezbytná.

Tuto oblast lze postihnout při revizích RVP v části, která se bude zabývat metodickou podporou, ukázkami vhodných učebních činností a možnými způsoby hodnocení dosažené úrovně očekávaných výsledků učení žáka.

1.2.1.6 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Podle zjišťování ČŠI²² tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem 2,5 % z celkového počtu žáků. Jazyková příprava je nejčastěji organizována a probíhá v kmenové škole, kde žák plní

²¹ ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků* [online]. Praha, říjen 2016 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/resources/_pdfs/_TZ_Vzdelavani_nadanych_.pdf

²² ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha, září 2015 [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-07/flipviewerexpress.html>

povinnou školní docházku. Cílem jazykové přípravy je připravit žáky na komunikaci v češtině a na vstup do výuky v jazyce, kterému nerozumí.

Školy mohou žákům s odlišným mateřským jazykem nabízet doučování nebo výuku češtiny jako druhého jazyka, přizpůsobovat metody, formy výuky a hodnocení specifickým potřebám těchto žáků, případně využívat individuální vzdělávací plán (IVP) nebo plán pedagogické podpory (PLPP) a přítomnost asistenta pedagoga v hodině. Asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán představují vyrovnávací opatření, která jsou určena pro žáky se sociálním znevýhodněním (tj. i žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka), k jejich zajištění je však třeba vyšetření ve školském poradenském zařízení. Školy častěji než individuální vzdělávací plán využívají tzv. vyrovnávací plán, který si také mohou sestavit.

Ve více než čtyřech pětinach zkoumaných škol byli pedagogové připraveni přizpůsobit nebo přímo přizpůsobovali metody a způsob výuky žákům s odlišným mateřským jazykem a hodnotili žáky podle jejich individuálního pokroku, nikoli ve srovnání s jejich spolužáky. Téměř tři čtvrtiny těchto škol nabízely žákům možnost doučování českého jazyka nebo výuku češtiny jako druhého jazyka.

Inspekční činnost přesto ukázala, že systematicky nastavený postup jazykové podpory má pouze zhruba polovina sledovaných základních škol. Některé školy používají podpůrný systém, který však není zacílen přímo na skupinu těchto žáků a spíše analogicky uplatňují postup aplikovaný u žáků se SVP. Školy uvádějí, že chybí metodické doporučení, jak postupovat, pokud žáci český jazyk při nástupu do školy vůbec neovládají.

Na základě výsledků tematické inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem ČŠI doporučuje systémově nastavit konkrétní obsah a rozsah jazykové přípravy, aby měli všichni žáci s odlišným mateřským jazykem možnost absolvovat kvalitativně shodnou jazykovou přípravu s předem definovanými výstupy, které určí jazykovou úroveň potřebnou pro vstup do základního vzdělávání.

1.3 MONITORING ZAHRANIČNÍCH ZKUŠENOSTÍ: SROVNÁVACÍ ANALÝZA CELKOVÉ STRUKTURY A OBSAHU VYBRANÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ PŘÍSLUŠNÉHO STUPNĚ VZDĚLÁNÍ

1.3.1 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU – ISCED 1, 2

Inspirací pro revize RVP mohou být zahraniční školské systémy. V zemích Evropské unie jsou tyto systémy různorodé a v mnohých aspektech odlišné. I přes tyto rozdíly v nich lze nalézt shodné prvky a principy a zároveň jsou ovlivňovány podobnými trendy. Můžeme tvrdit, že i přes snahu vzdělávací systémy vystavit stejným podmínkám a požadavkům jsou pak na úrovni jednotlivých států formovány zaběhnutou tradicí a místními podmínkami a kontexty.

Tato skutečnost je současně i limitem pro srovnávací analýzu. Pro potřeby společnosti Člověk v tísni, o.p.s., byla v roce 2012 zpracována Komparativní analýza²³ vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2 (Rakousko, Německo, Dánsko, Francie), která se zaměřuje na primární a nižší sekundární systémy vzdělávání.

Primární vzdělávání neboli první stupeň základního vzdělávání označuje úroveň ISCED 1. Představuje stupeň, na němž je základní vzdělávání povinně zahájeno a začíná systematické vzdělávání. Obsah primárního vzdělávání je zaměřen zejména na rozvoj základních dovedností, jako jsou čtení, psaní, počítání, dále na rozvoj základních postojů a vědomostí o světě.

Věk je hlavním kritériem pro zahájení povinné školní docházky, bývá však podmíněn dosažením školní zralosti a rozhodnutím rodičů, kteří mohou dítě zapsat do školy později (žádost o odklad), ale i dříve. Záleží také na provázanosti předškolního a školního vzdělávání. Například ve Francii je předškolní výchova koncipována jako rozšíření školní přípravy. Většinou je předškolní vzdělávání od prvního stupně odděleno, výjimečně tvoří integrovanou součást základních škol (Dánsko, Nizozemsko, Irsko).

²³ SocioFactor: *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2* [online]. Ostrava, 2012 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf

Kompozice základní školy, jak ji známe z ČR, není ve světě obvyklá. Podobu „základní školy“ nalezneme nejčastěji ve skandinávských a postkomunistických zemích.

Rakouské školy jsou autonomní a mají možnost přizpůsobit kurikulum místním potřebám. Celý systém spadá pod dohled inspektorů. Rámcové požadavky ve vztahu ke kurikulu jsou dány federálním ministerstvem. Povinnými předměty v primárním vzdělávání jsou náboženství, místní geografie, historie, biologie a němčina, čtení, psaní, matematika, hudební výchova, výtvarná výchova, textilní/technická výchova, sport, cizí jazyk a bezpečnost v dopravě (povinná praktika). Během povinné školní docházky neexistuje žádný formální systém externího testování. Ohodnocení provádí učitel na základě školní účasti a výsledků ústních, písemných, praktických či výtvarných prací a úkolů. Pravidlem je to, že postup na vyšší úroveň závisí na kladném zvládnutí výsledků ve všech předmětech. Výjimkou je primární vzdělávání – jeden předmět může být ohodnocen záporně (neuspěl/a).

V Dánsku se stará o Folkeskole (povinné primární a nižší sekundární vzdělávání) ministerstvo školství společně s obcemi. Kurikulum má tři bloky: humanitní, praktický/umělecký a vědecký. Humanitní blok obsahuje dánštinu (po celou dobu), angličtinu (3.–9. stupeň), křesťanská studia (po celou dobu s výjimkami), historii (3.–9. stupeň). Praktický a umělecký blok zahrnuje sport (všechny stupně), hudební výchovu (1.–6. stupeň), umění (1.–5. stupeň), textilní design, technickou výchovu a domácí hospodaření (4.–7. stupeň). Škola musí sladit individuální a skupinové potřeby žáků. Toho se dosahuje skrze koncept diferenciacie, který je základním principem primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Ve Folkeskole nejsou předepsány žádné učebnice. Ohodnocení žáků je kontinuální a postup do dalšího roku je automatický.

V Německu je odpovědnost za vzdělávací systém podmíněna federální strukturou. Legislativa je primárně odpovědností ministerstva školství, vědy a kultury a regionálních aktérů. Základní vzdělávání je pro všechny děti stejné. Přejít z primární na vyšší úroveň je předmětem různých ustanovení a odvíjí se od legislativy v dané spolkové zemi. Na rozhodnutí ohledně volby typu školy se podílejí rodiče, škola, školní poradce a dosažené výsledky žáka. Průběžné hodnocení založené na cvičeních a ústních zkoušeních je běžnou praxí na všech úrovních. Všechny děti automaticky postupují z první do druhé třídy základní školy. Postup do vyšší třídy se odvíjí od výsledků promítnutých do školní zprávy na konci školního roku. Rozhodnutí o postupu je na konferenci, kde se setkávají učitelé. V primárním vzdělávání je podporován

individuální rozvoj, pozornost míří k orientaci na dítě a jeho potřeby a interdisciplinární přístup.

Francouzský veřejný vzdělávací systém patří pod správu ministerstva školství. Většina dětí dochází do veřejných škol. Na 87,7 % navštěvuje primární veřejné vzdělávání. I přes snahu o decentralizaci hraje důležitou roli ve vzdělávací politice stát. Ten prostřednictvím ministerstva školství definuje školní programy, výukové cíle a znalosti a dovednosti, kterých se má dosáhnout. Učitelé si vybírají metody a školní učebnice. Kurikulum obsahuje: čtení, psaní, aritmetiku, rozvoj motoriky a dovedností. Primární vzdělávání, které se uzavírá ve 12 letech žáků, neukončují žádné zkoušky, jež by podmiňovaly postup do nižšího sekundárního vzdělávání.

Uvedené vzdělávací systémy a jejich institucionální zakotvení se do značné míry podobají. Vycházejí ovšem z tradice daného státu a do značné míry jsou podmíněny odlišnými administrativními strukturami zemí. Všechny vzdělávací systémy v posledních letech procházejí reformami. Nepřehlédnutelný je důraz vzdělávacích systémů na praxi – žáků i učitelů. Žáci jsou směřováni do světa práce, snad nejvýrazněji je tomu tak v Německu prostřednictvím systému propojení škol a zaměstnavatelů.

1.3.2 CHARAKTERISTIKY A VÝVOJOVÉ TRENDY ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V DALŠÍCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE (EU)

Srovnáním základních parametrů, charakteristik a vývojových trendů ve školství a vzdělávání v 25 zemích Evropské unie (EU) se zabývá také studie²⁴ Kateřiny Vlčkové z Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Ve své studii upozorňuje na to, že školské systémy jednotlivých zemí EU jsou velmi různorodé, přesto se vyznačují společnými obecnými trendy a principy, které se uplatňují ve všech zemích, ovšem podoba a míra jejich uplatňování a realizace je různá.

Obsah primárního vzdělávání vyjádřený rozdělením do vyučovacích předmětů se mezi zeměmi významným způsobem neliší. Do primárního vzdělávání se obvykle zařazují předměty: mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo druhý jazyk země), společenskovední

²⁴ VLČKOVÁ, K., Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In GOŇCOVÁ, M. (Eds.) *Vzdělávací politika Evropské unie*. Brno: PdF MU, 2006 [online]. [cit. 2018-05-14] Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/EU_skolstvi_trendy_2006.pdf

a přírodovědný základ, umělecko-výchovné předměty, praktická výchova, tělesná výchova a náboženství. Odlišnosti se vyskytují u cizího jazyka, který do primárního vzdělávání nezařazují jako povinný všechny země (např. Francie, Řecko). Podle zdrojů Eurydice (2003) se 50 % žáků v primárním vzdělávání ve státech EU a přidružených zemích učí nejméně jeden cizí jazyk. Výuka cizích jazyků je povinná od primárního vzdělávání prakticky ve všech zemích. Z jazyků je v primárním vzdělávání nejvíce zastoupena angličtina, po ní němčina. Cizí jazyky v kurikulu povinného vzdělávání a jejich časové zařazování právě do primárního vzdělávání patří mezi nejdiskutovanější témata současného základního vzdělávání.

Odlišnosti v obsahu vzdělávání se týkají také prvouky a navazující vlastivědy a přírodovědy, které mají různou podobu integrovaného předmětu mezipředmětového charakteru. Země se odlišují také koncepcí informačních a komunikačních technologií (ICT). Jako o základním obsahu vzdělávání se uvažuje také o integrovaných tématech pro tzv. evropské kurikulum (xenofobie, drogy, multikulturalita, témata týkající se seniorů aj.), nicméně v kurikulech jednotlivých zemí zatím nejsou začleněna.

Záměr a obsah primárního vzdělávání stanovený v českém kurikulu se významně neodlišuje od vzdělávání v uvedených evropských zemích.

1.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU VE VZTAHU K PŘÍSLUŠNÉMU STUPNI VZDĚLÁNÍ A KURIKULÁRNÍ PROBLEMATICE

1.4.1 PŘECHOD MEZI STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ

Všechny stupně vzdělávání ve výchovně vzdělávacím systému deklarují svou návaznost. Přesto je v českém školním vzdělávacím systému přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávání vnímán jako kritické místo. Za první zlomový okamžik se považuje vstup dítěte do základní školy. S tím souvisí problematika vysokého procenta žádostí o odklad povinné školní docházky.

1.4.1.1 ODKLADY POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V PERSPEKTIVĚ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL²⁵

Jedním z očekávání rodičovské a učitelské veřejnosti od mateřské školy (MŠ) je příprava dětí na vstup do ZŠ. V ČR musí šestileté dítě nastoupit povinnou školní docházkou. Věk je prvním kritériem, které je nutné naplnit při vstupu do ZŠ. Nástupu do ZŠ ve většině případů předchází docházka do MŠ.²⁶ Většina dětí v ČR dnes předškolním vzděláváním tedy prochází. Má se za to, že děti jsou tak systematicky připravovány i na vstup do ZŠ. Při nástupu do základního vzdělávání musejí děti naplňovat jisté minimální rozvojové požadavky. Pokud se tak nestane, je jim udělen odklad povinné školní docházky.

Odklad povinné školní docházky dostanou děti, které se jeví jako nezralé a nepřipravené v základních kognitivních, somatických, psychosociálních a pracovních dovednostech. Pracujeme s pojmy připravenost a zralost. Připravenost se váže spíše na sociální, emocionální, pracovní dovednosti, zralost má vazbu na somatické dispozice a zralost centrální nervové soustavy. Z pohledu učitelů MŠ je vhodnější hovořit o připravenosti. V RVP PV není požadavek přípravy na základní školu explicitně formulován. Je v něm však jako jeden z úkolů předškolního vzdělávání akcentováno: „... vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“ [RVP PV, 2016]

Vysoké hodnoty odkladů povinné školní docházky svědčí o tom, že ve stávající situaci mnozí rodiče s nástupem svých dětí do školy rok čekají. Přání rodičů se ve věci odkladů považuje za dominující, potvrdily to výsledky předkládaného šetření.

Empirická studie je založená na kvalitativní obsahové analýze 25 verbálních komunikátů. Analýza získaných dat ukázala, že klíčovým článkem odkladů jsou podle učitelek rodiče, kteří

²⁵ MAJERČÍKOVÁ, Jana. *Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol*. Orbis scholae, 2017, roč. 11 (1), s. 9–30 [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103221

²⁶ MŠMT. *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání*. Praha, březen 2017 [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/40134/>

zdánlivě zohledňují zájmy a potřeby dětí, soustřeďují se ale na vlastní zájmy. Učitelky vnímají i nedostatečnou akceptaci svých odborných připomínek ohledně odkladů, zklamání z očekávané odbornosti poraden a nefunkční spolupráci s některými základními školami. Odklady jsou využívány jako prevence, eliminace možných problémů, které mohou při nástupu do školy vzniknout.

Řešením je rozvíjení efektivní spolupráce MŠ a ZŠ. Sladování a kooperace se ZŠ jsou cesty, jak se můžeme pokusit řešit problém s vysokými počty odkladů. Učitelky MŠ účastnící se výzkumu zmiňovaly analogii přípravného ročníku, který se aktuálně organizuje při některých ZŠ, s koncepcí Velké Británie, kde je předškolní příprava povinnou součástí primárního vzdělávání. Napomoci by mohlo také propojení předškolního a primárního vzdělávání na úrovni kurikulárních dokumentů.

1.4.1.2 PŘECHOD MEZI STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

D. Dvořák ve svém příspěvku na konferenci České asociace pedagogického výzkumu²⁷ konstatoval, že přechodu z prvního na druhý stupeň v rámci českého základního vzdělávání dosud nebyla věnována taková pozornost, jaké se dostává vstupu do ZŠ nebo přechodu do vyššího sekundárního stupně, často spojenému s volbou povolání.

Jednou z příčin může být to, že žák v mnoha případech zůstává zdánlivě ve stejné organizaci, a dokonce ve stejné budově. Přesto data ukazují, že přechod přináší nemalé části žáků značné obtíže. Kvalitativní zjištění autora jsou v souladu s kvantitativními daty školské statistiky, jež potvrzují dramatický nárůst počtu žáků opakujících ročník po přechodu na druhý stupeň.

Zahraniční zkušenosti naznačují, že žákovské obavy, které jsou spojené s přechodem z prvního stupně na druhý stupeň a týkají se vztahů s vrstevníky nebo odlišné organizace výuky, se žákům daří poměrně rychle překonat.

²⁷ DVOŘÁK, D. Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. In T. Janík, Knecht, P., Šebestová, S. (Eds.) *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 57–61 [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: <http://www.ped. muni.cz/capv2011/sbornikprispveku/dominikdvorak.pdf>

Naproti tomu problémy spojené s kurikulem, vázané na obsahy vzdělávání, mohou přetrvávat dlouhodobě. Povaha těchto problémů může být rozdílná. Může jít např. o tzv. „nový start“, kdy učitelé druhého stupně považují dosavadní žákovo učení ve škole za nepříliš hodnotné, nenavazují na ně, začínají stavět svůj předmět „od nuly“, nevyužívají poznatkové prekoncepty, které si žáci přinášejí z předchozího období a na nichž lze stavět jejich další vzdělávání. Na druhé straně učitelé, kteří jsou zaměřeni na obsah učiva, mohou předpokládat kontinuitu poznávání a pokračovat rychle k náročnějším abstraktním pojmům, pro něž žáci z prvního stupně nemají dostatečně vytvořené předpoklady. V obou případech to může vést ke stagnaci či dokonce poklesu žákových znalostí a k problémům v oblasti postojů k učení (nuda ve škole, strach ze školy, pocity žáka, že nezvládá nové požadavky).

Primární vzdělávání má vytvářet základ pro celoživotní učení, formovat vztah ke vzdělávání vůbec a kompenzovat nerovnosti vyplývající z rozdílné sociální a kulturní úrovně rodin, z nichž děti přicházejí. Na jedné straně je nutné zamyslet se nad kontinuitou kurikula v obsahové rovině jednotlivých vzdělávacích oblastí jako nad jedním z faktorů určujících úspěšnost žáka při přechodu na 2. stupeň ZŠ. Na straně druhé je nutné posilovat svébytnost a didaktickou specifičnost primární školy a zajistit, aby ji neohrožovaly požadavky na přestup do vyššího stupně školy, které by byly jednostranně orientovány jen na výkon nebo jen na znalosti požadované osnovami vyučovacích předmětů.

1.4.2 DVA SVĚTY ZÁKLADNÍ ŠKOLY? ÚSKALÍ PŘECHODU Z 1. NA 2. STUPEŇ

Publikace E. Walterové²⁸ je kolektivním výstupem projektu řešeného v letech 2006–2011. Zabývá se základní školou a zaměřuje se především na problémy přechodu mezi oběma stupni, hledá skrytá rizika i příležitosti a možnosti usnadnění tohoto přechodu.

Výsledky výzkumu dokládají, že přechod z 1. na 2. stupeň školního vzdělávání je možné považovat za klíčový a současně za kritický bod vzdělávací dráhy žáků. Dilema jednotnosti a diferenciací prochází historií základního vzdělávání. Optimální řešení nalezeno nebylo, zůstává otevřenou otázkou, zda je efektivnější a vhodnější vzdělávání žáků v jedné instituci

²⁸ WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-024-620-435.

s diferencovaným vzdělávacím obsahem na nižším sekundárním stupni, následujícím po primárním stupni, nebo třídění žáků do různých institucí.

Výrazná změna nastavení vztahů učitelů a žáků, změna fyzického a sociálního prostředí třídy, kurikula a výukových situací je zlomem ve vzdělávací dráze žáků. Přichází v období prepuberty a puberty, kdy u žáků dochází k zásadním změnám ve fyzickém a emocionálním vývoji, v rozvoji myšlení a sociálních vztahů. Důsledky těchto procesů, které mají komplexní povahu a vzájemně na sebe působí, se promítají do školního prostředí a ovlivňují vztah žáků ke škole a učení.

Přechod žáků na 2. stupeň je zátěžovou situací nejen pro žáky, ale i pro vedení škol a učitele; škola ztrácí zpravidla nejlepší žáky, kteří odcházejí studovat na víceletá gymnázia, potažmo i aktivně spolupracující rodiče. Přicházejí žáci ze základních škol, v nichž jsou pouze třídy 1. stupně, nebo ze škol malotřídních. Mění se složení třídních kolektivů, jejich sociální, demografické a psychologické charakteristiky. Noví žáci se adaptují na školní prostředí, učitelé musejí reflektovat rozdíly ve vzdělávacích programech a úrovni škol, z nichž noví žáci přicházejí, a vyrovnat se s nimi.

Otázka návaznosti prvního a druhého stupně v obsahové části jednotlivých vzdělávacích oblastí by měla být zajištěna kontinuitou jednotlivých očekávaných výsledků učení v uzlových, na sebe navazujících bodech vzdělávání. Dále je to otázka vlastní konkretizace ŠVP, kde si škola při distribuci těchto očekávaných výsledků učení žáka do jednotlivých ročníků určí, jakým způsobem požadované znalosti, dovednosti a návyky spojí tak, aby nedocházelo ke zbytečnému přetížení žáků a aby zároveň mohli získané znalosti a dovednosti okamžitě využívat.

2 IDENTIFIKACE NOVÝCH SPOLEČENSKÝCH POTŘEB

2.1 ANALÝZA STRATEGICKÝCH MATERIÁLŮ VE VZTAHU K PŘÍSLUŠNÉMU STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ

2.1.1 STRATEGICKÝ RÁMEC ČESKÁ REPUBLIKA 2030

Dokument Úřadu vlády České republiky Česká republika 2030²⁹ je strategickým rámcem pro dlouhodobý rozvoj české společnosti. Na základě strukturální analýzy současného stavu a trendů formuluje strategické a specifické cíle, kterých by Česká republika měla do roku 2030 dosáhnout. Globalizovaný svět bude přinášet více výzev a lidé v něm budou potřebovat širší záběr a schopnost orientace. Rychle se bude proměňovat a vyvíjet skladba potřebných znalostí a dovedností, bude narůstat potřeba přenositelných kompetencí. Lze jen těžko určit, které to budou.

Vzdělávání musí učit kritickému myšlení a připravenosti zvládat změny, ale také posilovat schopnost tyto změny ovlivňovat a usměrňovat (účastnit se plánování a rozhodování). Je žádoucí, aby se důraz kladl na rozvoj kognitivních schopností, dovedností i praktických kompetencí pro nakládání s reálným světem a aby se rozvoj dovedností s nabytými znalostmi dále rozvíjel. Zároveň je potřeba posílit vědomí o etiketě jako vhodném chování v různých životních situacích. Důraz by se měl zaměřit také na zvýšení jazykových dovedností (ovládání v Evropě nejpoužívanějších cizích jazyků), neboť jsou důležitým předpokladem studijní i pracovní mobility. Je také žádoucí zacílit změny na pochopení a osvojení si evropských kulturních hodnot vycházejících z tradic humanismu a osvícenství.

Vzdělávání musí být zaměřeno na rozvoj celoživotních kompetencí potřebných pro nastoupení cesty udržitelného rozvoje. V obsahu vzdělávání má být důležitým aspektem transdisciplinarita – propojení různých oborů a oblastí lidské činnosti a porozumění vzájemné propojenosti společenských a přírodních, lokálních a globálních, minulých a budoucích procesů s cílem přijmout spoluzodpovědnost za vytváření světa, ve kterém žijeme. K tomu je bezesporu zapotřebí využívat rozmanitost aktivních a participativních vzdělávacích přístupů a metod.

²⁹ Vzdělávání. In *Strategický rámeček Česká republika 2030* [online]. Úřad vlády ČR, 2017 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://www.cr2030.cz/cile/1-4-vzdelavani/>

Naopak je třeba snížit velké množství osvojovaných faktů, které brání kreativě a hlubšímu poznání vyučovaného tématu.

Dokument upozorňuje také na fakt, že náš vzdělávací systém doposud nedokáže ocenit a rozvíjet individuální předpoklady žáků, čímž omezuje jejich životní šance. Všechny zmíněné aspekty je třeba uplatnit při plánovaných revizích obsahu kurikulárních dokumentů.

2.1.2 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020

Strategie³⁰ vychází z předpokladu, že pro další období je třeba stanovit omezené množství priorit, o jejichž dosažení by tvůrci vzdělávací politiky měli systematicky usilovat. Vzdělávací politika České republiky by měla směřovat obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení, tak, aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářejícího předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění.

Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje strategie pro následující období tři průřezové priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Strategie si klade jako svůj obecný cíl zlepšení výsledků a motivace dětí, žáků a studentů na všech stupních školského systému od předškolního až po terciární vzdělávání. Vychází přitom z myšlenky, že každému jednotlivci by mělo vzdělávání pomoci maximálně rozvinout vlastní potenciál. K tomu je potřeba zajistit, aby vzdělávací systém obecně:

- vytvářel bezpečné a stimulační prostředí a motivoval děti, žáky, studenty a další účastníky vzdělávání k učení v průběhu celého života;
- vytvářel příležitosti pro vzdělávání dětí od raného věku a včasnou intervenci podporoval zejména účast dětí ze znevýhodněného prostředí a dětí z prostředí etnických menšin na předškolním vzdělávání;

³⁰ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

- zajišťoval dobrou dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny;
- neumožňoval formální diferenciaci vzdělávacích cest na nižších stupních vzdělávání;
- podporoval individuální integraci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami;
- zejména prostřednictvím fungující poradenské sítě omezoval předčasné odchody ze vzdělávání a rizika plynoucí ze školního neúspěchu;
- zejména na nižších stupních školské soustavy se zaměřoval na rozvoj základních znalostí, dovedností, schopností a postojů, s jejichž pomocí budou žáci schopni kdykoli navázat dalším, specializovanějším vzděláváním;
- podporoval metody hodnocení, které jsou zaměřeny na sledování individuálního pokroku každého žáka a studenta;
- podporoval rovné šance na přechod do terciárního vzdělávání z oborů středního vzdělávání;
- na základě znalosti potřeb trhu práce vytvářel základ pro dlouhodobou uplatnitelnost absolventů i podmínky k snazšímu přechodu na trh práce z těch částí vzdělávací soustavy, které své žáky a studenty pro bezprostřední uplatnění připravují;
- vytvářel podmínky k tomu, aby si každý mohl kdykoli v průběhu svého života vzdělání doplnit, zvýšit či rozšířit (zvláštní pozornost by přitom měla být věnována osobám s nedokončeným vzděláním nižších stupňů).

2.1.3 DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY NA OBDOBÍ 2015–2020

Dlouhodobý záměr ČR³¹ vychází ze schválené Strategie 2020 a navazuje na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje

³¹ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. MŠMT [online]. [cit. 2018-05-21] Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-cr-2015-2020.pdf

rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy.

V oblasti základního vzdělávání je do roku 2020 hlavním úkolem snížit množství odkladů povinné školní docházky a kapacitně zajistit plnění povinné školní docházky zejména žáků 1. stupně ZŠ při zachování kvality vzdělávání.

Dlouhodobý záměr uvádí mezi požadavky na zlepšení podmínek v základním vzdělávání potřebu jasněji vymezit očekávané cíle vzdělávání jako referenční body srozumitelné pro učitele, žáky a studenty, rodiče, zaměstnavatele i veřejnost, a to způsobem, aby zdůrazňovaly očekávané výstupy v rozhodujících složkách vzdělávání, směřovaly ke zřetelnějšímu vymezení cílů v RVP, aby podpořily matematické, jazykové, polytechnické, občanské a ICT vzdělávání a aby zahrnovaly popisy očekávaných úrovní znalostí, dovedností a postojů vytvářejících předpoklady pro aktivní občanství a udržitelný rozvoj.

2.1.4 NÁRODNÍ STRATEGIE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ AKTUALIZOVANÁ PRO OBDOBÍ 2016–2017

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání, naposledy aktualizovaná pro období 2016–2017³², definuje požadavek, aby hlavní vzdělávací koncepce a vzdělávací programy odrážely cíle a principy globálního rozvojového vzdělávání (dále GRV) a globální dimenzi ve vzdělávání, a uvádí přehled nezbytných opatření:

- zohlednit cíle, principy a témata globálního rozvojového vzdělávání při přípravě a realizaci vzdělávacích strategií, ve vztahu ke strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj (dále VUR) vymezit vztah mezi GRV a VUR v praktické rovině;
- zapracovat cíle, principy a témata GRV do všech kurikulárních dokumentů, v rámci revize rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a střední vzdělávání prověřit jejich začlenění do průřezových témat, do vzdělávacích oblastí (např. Dítě a společnost, Dítě a svět, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda), do vzdělávacích oborů či předmětů souvisejících s tématy GRV (např. Člověk a jeho svět,

³² *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017* [online]. MZV a MŠMT, 2016 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/Narodni_strategie_GRV_2016_2017.pdf

Výchova k občanství, Občanský a společenskovední základ, Biologie, Zeměpis, Dějepis);

- podpořit, vytvořit a zpřístupnit pedagogům škálu aktuálních a relevantních výukových materiálů (učebnice a učební texty, ostatní texty a materiály) k začleňování GRV do vzdělávacích procesů.

2.2 STUDIUM VEŘEJNĚ ZAUJÍMANÝCH POSTOJŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

2.2.1 NÁZORY UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA POTŘEBU ZMĚN VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Výzkum, který proběhl mezi 553 učiteli ze 128 základních škol,³³ poskytuje vzhled do přemýšlení učitelů sice na omezeném vzorku, přesto dokazuje, že učitelé si uvědomují změny, ke kterým dochází ve společnosti i v životě dětí, a cítí potřebu je ve své práci zohledňovat. Téměř 90 % respondentů uvedlo, že změnili v průběhu své kariéry názory na výuku a pojetí vzdělávání. Tři čtvrtiny z nich uvedly, že příčinou změn v jejich názorech a přístupech byly změny ve společnosti a v životě dětí. Učitelé se také shodli v tom, že dnešní děti je obtížné něčím zaujmout, že je třeba využívat nové výukové metody a že je nutné děti vzdělávat s využitím informačních technologií.

Při podrobnější analýze získaných dat je však zřejmé, že se pohledy na vývoj ve společnosti a názory na to, jak by na něj měla škola reagovat, mezi učiteli značně liší. Tři čtvrtiny učitelů se domnívají, že škola připravuje žáky dobře na život. Rozdílné názory panují na to, v čem škola selhává v přípravě žáků na život, tedy v čem by se primárně měla změnit. V otevřených odpovědích byly zaznamenány tři dominantní, přibližně stejně zastoupené názory. Část učitelů vyjádřila tyto názory:

1. škola nejvíce selhává v přípravě na řešení praktických úkolů, neboť je výuka příliš teoretická a má málo společného s praktickými situacemi běžného života;

³³ STRAKOVÁ, Jana, SPILKOVÁ, Vladimíra, SIMONOVÁ, Jaroslava. *Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání* [online]. Orbis scholae, 2013, 7 (1), s. 79–100 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103838

2. škola vychází žákům příliš vstřícně, neučí je překonávat překážky a omezovat svá přání ve prospěch druhých;
3. škola se málo přizpůsobuje změnám ve společnosti a na trhu práce, neumí žáky motivovat a vybavovat dovednostmi potřebnými pro život v současném světě.

Ze shromážděných údajů vyplývá, že učitelé i studenti učitelství si potřebu změn uvědomují. Na dosavadní vývoj nicméně nemají jednotný pohled a jednotný pohled nemají ani na změny, které by se měly uskutečňovat.

Na druhé straně je třeba si uvědomit, že proces implementace jakékoli změny musí zahrnovat nejen vytvoření vizí a plánů, ale také vhodné prostředí a zajištění nutných podmínek pro jejich uskutečnění. Proces změny je třeba soustavně sledovat, vyhodnocovat dílčí kroky, eventuálně činit korekce. V případě transformace českého vzdělávání, a zejména v prvních fázích realizace kurikulární reformy, byl proces kvalitního řízení změny podceněn, selhala zejména podpora směřovaná k učitelům. Změny ve školství není možné žádným způsobem provádět jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují hlavní aktéři změny – školy, jednotliví učitelé a ředitelé. Učitele nelze zvnějšku přinutit k opravdové změně, přinutit je lze pouze k formálnímu naplnění požadavků na změnu.

Prezentovaný výzkum ukazuje, že učitelé pocítují potřebu změn, ale mají velmi rozdílné pohledy na to, jaké změny již proběhly, a zejména na to, jaké by měly být priority dalšího vývoje. Výsledky dotazníkového šetření mohou ze své podstaty poskytnout jen velmi omezený vhled do přemýšlení učitelů. Nicméně zřetelně napovídají, že jakékoli další reformy je třeba zahájit až po důkladné debatě, v níž proběhne sjednocení porozumění v rámci pedagogické komunity a interpretace dosavadního vývoje. Podle uváděné studie bude prosazení kurikulární reformy v širším měřítku možné tehdy, až se výrazně zvýší počet učitelů, kteří se s filozofií nového pojetí školního vzdělání vnitřně ztotožňují a chtějí se v jejím prosazování aktivně angažovat.

2.3 STUDIUM VÝSLEDKŮ SOCIOLOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH VÝZKUMŮ TÝKAJÍCÍ SE POTŘEB A OČEKÁVÁNÍ VE VZTAHU K ŽÁKŮM

2.3.1 SOCIOLOGICKÝ VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA ANALÝZU STRUKTURY POSTOJŮ A OČEKÁVÁNÍ VEŘEJNOSTI K OBLASTI ŠKOLSTVÍ, VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ. ČÁST 2. POSTOJE RODIČŮ A ŽÁKŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Z hlavních zjištění závěrečné zprávy z výzkumného šetření³⁴, které pro MŠMT ČR realizovala agentura STEM/MARK, vyplývá, že rodičovská veřejnost hodnotí úroveň našeho základního školství vcelku příznivě – podle tří čtvrtin rodičů je dobrá. Většina rodičů i žáků se kloní k názoru, že dnešní děti potřebují získávat celkově spíše jiné vědomosti a dovednosti než jejich rodiče v době své školní docházky. Rozhodně jiné vědomosti a dovednosti by měly děti získávat v oblasti výpočetní techniky a ICT, v oblasti managementu, ekonomiky, podnikání a obchodu, ale i v oblasti cizích jazyků, práce s informacemi a v oblasti technických a technologických znalostí.

Méně jednoznačně, nicméně s převahou názorů, že dnes je třeba převážně jiných vědomostí, jsou vnímány oblasti „soft skills“, jako tvorba vlastního názoru, schopnost rozhodovat se, řešení nestandardních úkolů a komunikace. Poměrně překvapivě však jen necelá polovina respondentů z řad rodičů i žáků má za to, že převážně jiné vědomosti potřebují dnešní děti v oblasti společenských věd a novodobých dějin.

Mezi žáky povinného vzdělávání je velmi rozšířen názor, že by se měli ve škole učit jen to, co budou v životě potřebovat. Podle názorů rodičů i žáků by ve vzdělávání měl být čas věnovaný znalostem (jež lze známkovat) a dovednostem přibližně vyrovnaný. Rodiče pociťují deficit v oblasti výchovného působení školy. Spíše menší část rodičů má za to, že se dnešní škola snaží vést děti k prosociálním postojům, a naopak zřetelná většina je pro to, aby škola děti vychovávala, i kdyby to mělo být na úkor výuky znalostí a dovedností, a také to, aby je vedla k sebeprosazení v současném světě.

³⁴ *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. STEM/MARK, Praha, květen 2009 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwinh_j6qYHVAhUoDJ oKHZuOCbQ4ChAWCCQwAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10098_1_1%2Fdownload%2F&usq=AFQjCNE34dzgXAXc-_nRsU-ioKH-JvJWog

Jak mezi rodiči, tak mezi žáky mírně převažuje názor, že způsob, jakým učitelé na základních školách vyučují, je třeba změnit. Za nejdůležitější reformní opatření rodičovská veřejnost považuje důraz na kompetence a větší využití jiného než frontálního způsobu výuky a na opatření směřující k posílení kázně a pořádku při výuce. Samostatnost škol, pokud jde o program vzdělávání nebo změnu vztahu učitele a žáka na vztah partnerský, nejsou z pohledu rodičů významné. Ještě méně důležitý je pro rodiče větší důraz na výuku matematiky a přírodovědných předmětů.

3 NÁVRH NA REVIDOVANÉ RVP VE VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH

3.1 NÁVRHY NA HLAVNÍ ZMĚNY V OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKÁCH UČENÍ ŽÁKA V JEDNOTLIVÝCH VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH

Návrhy úprav ve vzdělávání na 1. stupni základní školy vycházejí z výše uváděných analýz mezinárodních šetření, výsledků vědeckého výzkumu prováděného na 1. stupni ZŠ v ČR a ze zpráv ČŠI. V potaz byly vzaty koncepční materiály MŠMT, návrhy dalších zainteresovaných aktérů a zaznamenané názory pedagogické veřejnosti. Další podněty by měly být podchyceny i v konkrétních podkladových studiích pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Jejich doporučeními se budou odborné skupiny při formulacích očekávaných výsledků žáka v uzlových bodech pro 3. a 5. ročník v konkrétních vzdělávacích oblastech zabývat. Dá se předpokládat, že další náměty na revize RVP v jednotlivých vzdělávacích oblastech vyplynou při diskusích odborných skupin v konkrétních vzdělávacích oblastech.

3.1.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura by měla být zvýrazněna souvislost jazyka a myšlení, neboť v období primárního vzdělávání se vytváří výchozí základna myšlenkových operací prostřednictvím mateřského jazyka. Důraz klademe na komunikační funkci jazyka. Uvědomujeme si, že rozvíjení komunikativních dovedností je komplexní, nepřetržitou a cílevědomou činností, která je náročná na metodickou a odbornou přípravu učitelů. Svou účinností ale pomáhá odbourávat zábrany při komunikaci a činí hodiny českého jazyka přitažlivějšími. Při úpravách RVP je třeba mít na mysli, že jazyková, slohová a literární složka tvoří na prvním stupni (zvláště v prvním období) kompaktní a neoddělitelný celek a opírá se o čtyři základní komunikační dovednosti: naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou přirozené pro učení u žáků mladšího školního věku. V příloze 1 uvádíme výzkumná zjištění zabývající se specifickou oblastí elementárního čtení a psaní, která mohou být podkladem při uvažování nad očekávanými výsledky učení pro toto období.

Byla identifikována potřeba jednotně vymezit pojem čtenářská gramotnost, vymezit centrální cíle a stanovit jasnou národní strategii pro její rozvoj, doplnit standardy pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti, podporovat vznik nástrojů, které pedagogickým pracovníkům umožní sledovat úroveň a posun žáků při rozvíjení čtenářské gramotnosti tak, aby si školy mohly stanovit za tímto účelem svoji vlastní strategii.

Ačkoli je rozvíjení čtenářské gramotnosti doménově vázáno na vzdělávací oblast Český jazyk a literatura, je třeba zahrnout cíle rozvoje čtenářské gramotnosti do všech vzdělávacích oblastí. Právě v ostatních vzdělávacích oblastech je možné hledat největší potenciál ke zlepšení celkové situace v podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti.

Očekávané výsledky učení je třeba zřetelně formulovat, tak, aby byl dán větší prostor pro práci s mluveným i psaným textem (mluvený projev, aktivní naslouchání, hlasité a tiché čtení, psaní, práce s textem vedoucí k osvojení gramatických pravidel). S ohledem na charakteristiku vzdělávací oblasti ve všech jeho složkách a funkční integraci složek v rámci mezipředmětových vztahů ve výuce doporučujeme:

- literární složku pojmout jako rozvoj schopnosti estetického vnímání textů;
- komunikační a slohovou složku pojmout jako celostní rozvoj a zároveň rozvoj detailních dovedností vnímání a produkce komunikátů v souladu se záměrem, komunikační situací a kontextem;
- jazykovou složku pojmout jako složku, která vede k využívání osvojených pravidel při tvoření vlastních komunikátů.

V rámci metodické podpory učitelů by bylo vhodné využít materiály uvolněné v rámci mezinárodních výzkumů PIRLS a poskytnout učitelům metodicky komentované ukázky úloh, kterými se rozvíjí a ověřuje čtenářská gramotnost v jejím širším pojetí. V prvním období by měla být postihnuta variabilita metod výuky počátečního čtení a psaní.

3.1.2 VZDĚLÁVACÍ OBLAST CIZÍ JAZYK

Ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk jsou očekávané výsledky učení nastavovány podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky³⁵ a požadavky na případné úpravy formulací budou vycházet z podkladové studie, kterou vypracovala odborná skupina zabývající se touto vzdělávací oblastí.

³⁵ MŠMT. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. Praha, září 2017 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

3.1.3 VZDĚLÁVACÍ OBLAST MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE

Ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace byla identifikována potřeba jasně vymezit oblast rozvíjení matematické gramotnosti a všech jejích složek. Důraz by měl být kladen na rozvíjení samostatnosti žáků při řešení úloh, na pochopení role matematiky jako nepostradatelného pomocníka při řešení reálných situací, které nejsou vázány na jednotlivé školní předměty. Ačkoli se požadavek na rozvíjení matematické gramotnosti doménově váže ke vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace, je potřeba tyto cíle zahrnout i do ostatních vzdělávacích oblastí, které poskytnou žákům svým obsahem a kontexty možnost využívat získaný matematický aparát v souvislostech a ukážou jim jeho smysluplnost. V příloze 2 uvádíme výzkumná zjištění týkající se problematických míst ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace.

Pro 1. období (1.–3. ročník) doporučujeme významným způsobem upravit očekávané výsledky učení pro tematický okruh Geometrie. Doporučujeme vyřadit zavádění abstraktních pojmů (bod, přímka, polopřímka, rovina...), které odporuje pedagogicko-psychologickým zřetelům daného věkového období. Nepřiměřený věku je také požadavek na práci s kružítkem, přesné rýsování, zápisy konstrukcí, předčasné používání matematické symboliky. Doporučujeme posílit oblast geometrie v prostoru, což je přirozené již pro děti v předškolním věku a v níž lze při osvojování učiva využít manipulativní činnosti.

V souvislosti s výsledky žáků v mezinárodním testování TIMSS 2015 doporučujeme prodiskutovat drobnou úpravu vzdělávacího obsahu směrem k doplnění nezařazených vzdělávacích obsahů:

- určení násobku a dělitelů čísla, jednoduché úlohy na úměrnost,
- zlomky se jmenovatelem 6, 8, 12, 100; rozpoznání jednoduchých ekvivalentních zlomků; sčítání a odčítání desetinných čísel,
- odhadování délek; porovnávání úhlů podle jejich velikosti; používání neformálních soustav souřadnic k určení polohy bodu v rovině; narýsování daného úhlu; otočení,
- chápání vztahů mezi tělesy a jejich zobrazení v rovině; počítání obsahů a objemů pokrýváním daným obrazcem nebo vyplňováním krychlemi.

Další doporučení se týká metodické podpory učitelů, která by vedla k lepšímu uchopení kritických míst ve vzdělávacím obsahu Matematika a její aplikace na 1. stupni.

Jedná se o počítání s přechodem přes desítku, zaokrouhlování, dělení se zbytkem, algoritmus písemného dělení dvojciferným dělitelem, rýsování, míru v geometrii (obsah a obvod), slovní úlohy.

Nikoli jen s ohledem na výše uvedené podněty doporučujeme cíleně rozvíjet matematickou, ale i čtenářskou gramotnost žáků a předkládat žákům v hodinách matematiky i na 1. stupni – kromě tzv. učebnicového textu – věkově přiměřené a zároveň rozmanité texty (např. texty z popularizačních médií různé úrovně spolehlivosti, texty šířené prostřednictvím internetu včetně textů multimediálních, nelineární texty, jako jsou grafy, diagramy, tabulky, modely, matematické zápisy, obrázky, náčrtky, fotografie).

V rámci metodické podpory je potřebné upozorňovat učitele na využívání badatelské výuky. V příloze 3 uvádíme výzkumná zjištění, která se touto problematikou zabývají.

3.1.4 VZDĚLÁVACÍ OBLAST INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE

Návrhy na podstatné změny pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie jsou předkládány v podkladové studii, kterou zpracovala odborná skupina zabývající se touto vzdělávací oblastí. Na 1. stupni ZŠ by měl být se zřetelem k poznatkům vývojové psychologie kladen důraz na úměrné a smysluplné zařazování digitálních technologií do výuky.

3.1.5 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných. Vzdělávací oblast tak postupně připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví na 2. stupni ZŠ.

Podle výroční zprávy ČŠI za rok 2015/2016³⁶ byla ve vyučovacích hodinách vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pozorována výrazná aktivita a zájem za strany žáků (65,3 % pozorovaných hodin), v převážném počtu hodin panovalo klima podporující učení, ve třech čtvrtinách hodin měli žáci příležitost uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení, u většiny žáků výuka posilovala pozitivní sebepojetí, žáci měli dostatek prostoru pro svoji iniciativu a aktivitu a zároveň byla rozvíjena vzájemná spolupráce mezi nimi. Toto zjištění ukazuje, že integrovaná vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je učiteli vnímána a využívána jako prostor k rozvíjení a upevňování znalostí a dovedností žáků za využití rozmanitých učebních metod a forem.

Člověk a jeho svět je vzdělávací oblastí kombinující systematické poznávání světa v oblasti přírodovědné a sociálně-humanitní. Tato složka vzdělávání tradičně plnila funkci především propedeutickou, tedy připravovala žáky na studium ve vyšších ročnících vzdělávání.

Úkolem vzdělávací oblasti je vybudování konceptové vrstvy pro vzdělávací obory, které na ni v dalším období na 2. stupni základní školy navazují. Očekávané výsledky učení budou vycházet z potřeb a požadavků těchto vzdělávacích oborů při současném respektování specifík daného věkového období. Je třeba zajistit vzájemnou komunikaci mezi odbornými skupinami pro jednotlivé vzdělávací oblasti tak, aby bylo eliminováno riziko požadavků na zvýšení počtu očekávaných výsledků učení pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a tím i rozšíření vzdělávacího obsahu.

Především v tématech zaměřujících se na oblast historie doporučujeme respektovat vývojové zvláštnosti žáků 1. stupně, aby nedocházelo ke zbytečnému kognitivnímu přetěžování. Velké riziko spatřujeme v tendenci učitelů „předbíhat“ vývoj a zahrnovat žáky množstvím informací, se kterými se budou setkávat ve vyšších ročnících. Obsahová vyprázdněnost je ovšem stejně velkým rizikem jako přílišné množství informací. Očekávané výsledky učení by měly být formulovány s ohledem na myšlenkové procesy budující historické myšlení žáků mladšího věku, kteří se teprve konceptuálně seznamují s dějinami. Jako nosné se ukazuje více stavět na prožitku a prostřednictvím dějin učit chápat svět, ve kterém žák žije. V příloze 4 uvádíme výsledky výzkumu, který se zabýval zařazením dějepisného učiva na 1. stupeň ZŠ.

³⁶ ČŠI. *Výroční zpráva za školní rok 2015/2016* [online]. Praha, prosinec 2016 [cit. 2018-05-27]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-zaskolni-\(2\)/Vyrocnizprava_CSI_2015-2016.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-zaskolni-(2)/Vyrocnizprava_CSI_2015-2016.pdf)

V příloze 5 uvádíme výzkumná zjištění týkající se problémově orientované výuky a v příloze 6 zjištění, která se týkají terénní výuky jako vhodných učebních činností vedoucích k dosažení očekávaných výsledků učení v této integrované vzdělávací oblasti.

3.1.6 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA

Doporučení na úpravy očekávaných výsledků učení žáka budou formulována na základě analyticko-koncepční studie pro danou vzdělávací oblast. Tato studie není v současné době dokončena.

Otázkou k diskusi je zavedení povinné výuky Dramatické výchovy jako součásti vzdělávací oblasti Umění a kultura.

3.1.7 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A ZDRAVÍ

Stav školní TV a pohybového režimu žáků není přímo monitorován, jako zdroj informací využíváme tematickou zprávu ČŠI³⁷, v níž je mimo jiné doporučeno:

- poskytovat žákům dostatek volných prostor pro pohybové aktivity i mimo výuku tělesné výchovy a systematicky podporovat žáky i v jiných formách pohybových aktivit;
- podněcovat školy k častějšímu využívání disponibilních hodin pro posílení výuky tělesné výchovy v kontextu rozvoje pohybových aktivit školy;
- podněcovat širší zavádění vyučovacího předmětu Zdravotní tělesná výchova ve školách, zejména s ohledem na vysoký podíl žáků osvobozených od tělesné výchovy.

Tato doporučení doplňují dále uvedená doporučení pro možné směřování revizí v této oblasti vyplývající ze studie Habrdlové, Lupače a Vlčka (příloha 7).

Zásadním nedostatkem tělesné výchovy je neprovázanost (značně abstraktních) vzdělávacích cílů a vzdělávacího obsahu. Cíle akcentují především podporu zdraví. Jestliže má tělesná výchova směřovat k podpoře zdraví jako základní hodnotě vzdělávání v tělesné výchově, je třeba tyto cíle promítnout také do formulací očekávaných výsledků učení.

³⁷ ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností* [online]. Praha, srpen 2016 [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2016_TZ_vzdelavani_v_tele_sne_vychove.pdf

Pro metodickou podporu učitelů doporučujeme využít metodiku zpracovanou v projektu Hodina pohybu navíc,³⁸ ověřovanou v praxi v letech 2015–2016.

Inspirací pro stanovení očekávaných výsledků učení může být srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice (příloha 7) a analýza pojetí výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva (příloha 8).

3.1.8 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

Některé očekávané výstupy formulované pro vzdělávací oblast Člověk a svět práce se překrývají s očekávanými výstupy jiných vzdělávacích oblastí, pro porovnání uvádíme např.

ČSP-3-3-01 provádí pozorování přírody, zaznamená a zhodnotí výsledky pozorování

a

ČJS-3-4-01 pozoruje, popisuje a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích

Doporučujeme při revizích ve spolupráci s ostatními vzdělávacími oblastmi zajistit odstranění duplicity.

Další podněty a návrhy by mohly být předloženy na základě podkladové studie pro danou vzdělávací oblast.

3.2 NÁVRH NA ZPŮSOBY HODNOCENÍ OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKŮ UČENÍ

Hodnocení, které podporuje učení, je založeno na posuzování práce žáků v rámci individuální vztahové normy, tedy porovnávání současného výkonu žáka s jeho předchozím výkonem a hledání posunu v nějakém sledovaném výkonu v rámci přijatých cílů (výsledků) učení. Pokud formulujeme kritéria pro hodnocení jako sadu kritérií, která popisují dosažení očekávaného výkonu ve více úrovních, může žák spolu s učitelem průběžně sledovat svůj osobní posun. Zvolený způsob hodnocení má pomáhat žákovi porozumět jeho vlastnímu učení

³⁸ Projekt *Hodina pohybu navíc* [online]. [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/>

a dobře ho posuzovat. To mu pomůže zlepšit jeho současné učení a zároveň mu poskytne oporu pro další učení.

Hodnocení, které žáka informuje, zda jeho úsilí vede, či nevede k žádoucímu cíli, musí být konkrétní, okamžité, průběžné a kvalitní. Zároveň nesmí být v rozporu se zájmy žáka, protože každé hodnocení ovlivňuje vztah žáka k vlastní osobě, vztah k učení, ovlivňuje žákovu motivaci k učení. Hodnocení nesmí v žákovi vyvolat dojem, že vytyčeného cíle nedosáhne, i když se sebevíc snaží.

Hodnocení se tak stává procesem spolupráce mezi učitelem a žákem s hlavním cílem nalézat cesty vedoucí k žákovu lepšímu učení, k porozumění zkoumaným jevům a problémům a k posilování důvěry ve vlastní schopnosti.

ČŠI³⁹ zjišťovala ve školním roce 2016/2017 formou dotazníkového šetření mezi učiteli, jaké způsoby hodnocení používají. Učitelé vybírali a označovali takové způsoby zjišťování a hodnocení úrovně žáků, které mají významný vliv na jejich výsledné hodnocení/známku na vysvědčení.

Učitelé vybírali z následující nabídky:

- ústní zkoušení u tabule;
- rozsáhlejší písemné práce v hodině;
- krátká písemná opakování;
- zkoušení v lavici;
- aktivita žáka v hodině;
- hodnocení domácí práce;
- hodnocení portfolia výkonů žáka;
- jiné podklady.

³⁹ ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017 [2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>

Za tři nejčastěji využívané podklady klasifikace byly zúčastněnými učiteli uvedeny:

1. aktivita žáka v hodině (7 216 souhlasných odpovědí);
2. rozsáhlejší písemné práce v hodině (5 697 souhlasných odpovědí);
3. krátká písemná opakování (5 234 souhlasných odpovědí).

Nejméně často byly vybírány tyto možnosti hodnocení:

1. domácí práce (789 souhlasných odpovědí);
2. hodnocení portfolia výkonů žáků (1 594 souhlasných odpovědí).

Do dotazníkového šetření byli zahrnuti učitelé 1. stupně (30 % z celkové skupiny respondentů) a 2. stupně (70 % z celkové skupiny respondentů), z tohoto důvodu neposkytuje výše uvedený souhrn relevantní informace, na jejichž základě by bylo možné souhrnně uvést, jaké způsoby hodnocení preferují učitelé 1. stupně.

Z dílčích zjištění lze uvést krátká písemná opakování (tzv. pětiminutovky), která jsou o něco častěji využívána jako významný podklad klasifikace žáků učiteli 1. stupně, dále pak zkoušení v lavici a aktivita žáka v hodině. Hodnocení portfolia výkonů žáka je o něco častěji využíváno učiteli 1. stupně základních škol než učiteli 2. stupně.

V dokumentu ČŠI zaměřeném na hodnocení klíčových kompetencí⁴⁰ se doporučuje využívání žákovského portfolia.

Portfolia jsou používána převážně při formativním hodnocení, kde vedou žáky k odpovědnosti za učení se a k reflexi. Portfolio se pomalu stává součástí práce ve školách, má podporu zejména v jazykovém vzdělávání, evropské jazykové portfolio existuje jak v tištěné, tak v on-line formě, mnohé učebnice cizích jazyků portfolia obsahují a učitelé je začínají používat ve výuce.

Jako stěžejní a využitelné (nejen pro hodnocení klíčových kompetencí) se jeví tyto hodnoticí nástroje:

⁴⁰ ČŠI: *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV* [online]. Praha, únor 2018 [2018-05-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>

1. záznamové archy pro učitele (záznam průběžného pozorování, rozhovorů, žákovských prací pro jednotlivé žáky),
2. dokladové žákovské portfolio (soubor materiálů jako zdroj evidence žákových pokroků v učení),
3. záznamové archy pro vrstevnické hodnocení (žák hodnotí svého spolužáka a zaznamenává jeho učební pokroky a formuluje doporučení pro další učení).

Výše zmíněné nástroje tvoří dohromady nedílný celek a jsou často společně využívány.

Jako další hodnoticí nástroje uvádíme (nejsou řazeny podle důležitosti, kterou jim učitelé přikládají):

1. standardizovaný test;
2. předem stanovený soubor hodnoticích kritérií (hodnoticí škály, záznamové archy);
3. digitální portfolio (e-portfolio) – elektronický nástroj pro ukládání vlastních vytvořených digitálních objektů (např. text, obrázek, audio, video);
4. sebehodnoticí dotazníky (žáci hodnotí svoji určitou úroveň a svůj pokrok za určité časové období);
5. zpětná vazba (vrstevníci, učitel/é).

Metodická podpora k RVP by měla zahrnout doporučené způsoby ověřování a hodnocení dosažení očekávaných výsledků učení žáka s konkrétními ukázkami, co je vhodné hodnotit a jakým způsobem.

Podrobné náměty na formy a způsoby hodnocení lze čerpat například z publikací:

- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- WILIAM, Dylan, LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.

3.3 POPIS HLAVNÍCH UČEBNÍCH ČINNOSTÍ ŽÁKŮ

Učební činnosti žáků na 1. stupni mají činnostní a praktický charakter. Vhodné jsou takové činnosti, které umožňují žákovi hledat, objevovat, tvořit a zažívat pocit radosti a uspokojení. Zároveň vedou k propojení toho, co se žáci ve škole naučí, s běžnými reálnými situacemi. Důraz se klade na samostatnou tvořivou práci žáků, která umožňuje individualizaci vzdělávacího cíle a jejímž prostřednictvím dochází k rozvoji kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence pracovní, ale také na spolupráci ve skupinách, která přispívá k rozvoji dalších žádoucích celoživotních kompetencí, především kompetence komunikativní, sociální a personální.

Vhodné je efektivní, promyšlené a smysluplné střídání výukových forem: frontálního vyučování, při kterém učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků najednou (proces učení však probíhá převážně individuálně), individuálních forem vyučování (při kterých učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků), individualizovaného vyučování (řízení učební činnosti je zprostředkováno učebním úkolem) s vyučováním párovým a skupinovým.

Mezi významné učební činnosti žáka na 1. stupni lze zařadit:

- získávání informací na základě vlastní činnosti a objevování;
- osvojování dovedností a zkušeností pomocí praktických činností;
- práce s chybou;
- práce s různými typy textu;
- aktivní tvoření vlastního textu;
- formulace a kladení otázek;
- diskuse a argumentace;
- zobecňování získaných zkušeností;
- tvořivé činnosti;
- navrhování a formulace postupů řešení;
- pokusy a vysvětlování;
- využívání konkrétních aplikací digitálních technologií;
- práce na projektech;
- přijímání a poskytování zpětné vazby;
- prezentace výsledků.

Každá vzdělávací oblast svým cílovým zaměřením a vzdělávacím obsahem umožňuje využívání mnoha dalších forem, metod výuky a činností žáků, které učitel volí s ohledem na specifika žáků ve své třídě, místní podmínky dané školy a podle cíle, který chce v dané výukové jednotce naplnit. Dále uvádíme náměty na některé z nich, výčet ale není úplný.

Např. Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace:

- práce s modely a s pomůckami;
- vhodné didaktické hry;
- badatelské úlohy;
- problémové úlohy;
- projekty;
- tvorba vlastních úloh na základě textu nebo obrázku (fotografie);
- neúplné úlohy;
- úlohy typu concept cartoons⁴¹;
- diskuse ve skupině;
- vysvětlení učiva žákem.

Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura:

- vytváření komunikačních situací ze života žáků;
- vhodné didaktické hry;
- práce s textem literární povahy;
- práce s textem neliterární povahy;
- tvorba vlastních textů;
- sdílení vlastních textů;
- sdílení prožitků z četby;
- skupinová práce.

⁴¹ Samková, L. (2016) Didaktické znalosti obsahu budoucích učitelů 1. stupně základní školy před studiem didaktiky matematiky. *Scientia in educatione*, 7(2), str. 71-99. [online]. [2018-05-21]. Dostupné na: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/254/315>

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět:

- pokusy a pozorování;
- badatelsky orientované vyučování;
- terénní výuka;
- projekty;
- skupinová práce.

Pro další inspiraci můžeme doporučit publikaci:

- GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. EDULAB, 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.

3.4 NÁVRH NA ZDROJE PRO ILUSTRAČNÍ ČÁST RVP

Kvalitní vzdělání musí umožňovat využití získaných vědomostí, dovedností a návyků v dlouhodobé perspektivě dalšího vzdělávání nebo v každodenním životě každého žáka. Úlohy a činnosti zařazované učiteli do výuky by měly podněcovat tvořivost, sebedůvěru žáka, schopnost komunikovat a řešit i nenadálé problémy a situace. Zároveň měly by vycházet z reálného života a žákům blízkého prostředí. Měly by respektovat různost rodinného prostředí i kulturního zázemí, ze kterého žáci do školy přicházejí.

Zdrojem a inspirací pro pedagogy, jak se vzdělávacím obsahem na 1. stupni základní školy pracovat, by mohly být úlohy z následujících zdrojů:

- *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <http://kritickemysleni.cz/inspirace.php>
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou. Rady pro učitele*. Praha. Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání* [online]. NÚV, 2015 [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- SAMKOVÁ, Libuše, HOŠPESOVÁ, Alena, ROUBÍČEK, Filip, TICHÁ, Marie. *Badatelsky orientované vyučování matematice* [online]. Scientia in educatione, 2015, 6 (1), s. 91–122 [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/154/145>
- *Uvolněné úlohy z mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS* [online]. [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy>
- *Projekt Matematika pro všechny* [online]. Praha: JČMF [cit. 2018-08-14]. Dostupné z: http://home.pf.jcu.cz/~math4all/download/M_uloha_0433_SU.pdf
- FUCHS, E., LIŠKOVÁ, H., ZELENDOVÁ, E. *Manipulativní činnosti a modelování rozvíjející matematickou gramotnost* [online]. Praha: JČMF 2014 [cit. 2018-08-14]. ISBN 978-80-7015-021-4.

Silné stránky

- Návrhy jsou předkládány na základě analýz dostupných mezinárodních šetření, zpráv ČŠI zachycujících současný stav ve školách i na základě výzkumných šetření
- Odborná skupina pro 1. stupeň je sestavena ze zástupců pedagogických fakult, které vzdělávají budoucí učitele 1. stupně, v odborných skupinách jsou zastoupeni také učitelé a odborníci zabývající se danou tematikou

Slabé stránky

- Nepochybnost s podkladovými studii a navrhovanými změnami v ostatních vzdělávacích oblastech
- Neexistence průběžného monitorování implementace RVP a tvorby ŠVP
- Neexistence hlubšího šetření na školách týkajícího se jejich zkušenosti s RVP a ŠVP
- Široký záběr studie, která by měla pokrýt celou problematiku vzdělávání na 1. stupni

Příležitosti

- Legislativní ukotvení jasně vymezených závazných očekávaných výsledků učení v základním vzdělávání
- Přehledné zpracování RVP usnadní implementaci do ŠVP a interpretaci pro potřeby stanovení vzdělávacích cílů a záměrů školy a pro kontrolu výsledků vzdělávání
- Podpora komplexního přístupu při naplnění vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování
- Posílení metodické podpory výuky a proměna výuky směrem k žákovi
- Revize procesu schvalování učebnic doplněných metodickými příručkami pro učitele

Hrozby

- Nepochopení potřebnosti změn RVP u pedagogů a části veřejnosti
- Pomalá realizace v důsledku setrvačnosti v chodu škol
- Organizace výuky (přetrvávání frontální výuky, nevyužívání formativního hodnocení a konstruktivistických přístupů ve vyučování)
- Orientace na měřitelné výstupy vzdělávání na úkor jiných dimenzí vzdělávání, přílišný důraz na osvojování znalostí, které lze testovat, a omezení autonomie škol a učitelů
- Neadekvátní požadavky na změny RVP ze strany různých zájmových skupin

5 SEZNAM ZKRATEK

ČG	čtenářská gramotnost
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
GRV	globální rozvojové vzdělávání
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IVP	individuální vzdělávací plán
MG	matematická gramotnost
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU Brno	Masarykova univerzita v Brně
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OČBRMU	ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PLPP	plán pedagogické podpory
POKOS	příprava občanů k obraně státu
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

TV	tělesná výchova
VG	víceleté gymnázium
VUR	vzdělávání pro udržitelný rozvoj
ZŠ	základní škola

- ČEŠKOVÁ, Tereza, KNECHT, Petr. Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy. *Orbis scholae*, 2016, 10 (2), s. 93–115. [online]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103331
- ČŠI. Tematická zpráva: *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007–2011* [online]. Praha, září 2012. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP_2007_11/resources/_pdfs_/TZ_analyzaSVP_2007-2011_.pdf
- ČŠI: *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV* [online]. Praha, únor 2018. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>
- ČŠI. Tematická zpráva: *Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání* [online]. Praha, červen 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_etika/flipviewerexpress.html
- ČŠI. Tematická zpráva: *Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007–2010* [online]. Praha, září 2010. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZAnalyzaSVP_2007_11/resources/_pdfs_/TZ_analyzaSVP_2007-2011_.pdf
- ČŠI. Tematická zpráva: *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, únor 2011. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_rozvojeCG/flipviewerexpress.html
- ČŠI. Tematická zpráva: *Přechod na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, říjen 2008. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_PrechodnaSVP/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- ČŠI. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva* [online]. Praha, prosinec 2017. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf
- ČŠI. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva* [online]. Praha, listopad 2016 [2018-05-07]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20%a1rodn%20%ad%20%20%5%a1et%20%5%99en%20%ad/timss_.pdf
- ČŠI. *Národní zpráva PIRLS 2011* [online]. Praha, prosinec 2012, s. 24–28. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20%a1rodn%20%ad%20%20%5%a1et%20%5%99en%20%ad/NZ_PIRLS_2011.pdf
- ČŠI. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011 vybraná zjištění* [online]. Praha, 2013. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS-TIMSVybranaZjisteni/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3>

- ČŠI. Tematická zpráva: *Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha, únor 2011. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_mg/flipviewerxpress.html
- ČŠI. Tematická zpráva: *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha, listopad 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.pdf
- ČŠI. Tematická zpráva: *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha, březen 2018. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/0806b65c-19c4-40e4-b8c0-abd335308886/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf>
- ČŠI. Závěrečná zpráva: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha, listopad 2017. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aebf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>
- ČŠI. Tematická zpráva *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha, září 2015. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-07/flipviewerxpress.html>
- ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků* [online]. Praha, říjen 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/resources/_pdfs_/TZ_Vzdelavani_nadanych_.pdf
- ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání v bezpečnostních tématech* [online]. Praha, duben 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_vzdelavani_v_bezpecnostnich_tematech.pdf
- ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách* [online]. Praha, červenec 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html
- ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností* [online]. Praha, srpen 2016. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_vzdelavani_v_telesne_vychove.pdf
- ČŠI. *Výroční zpráva za školní rok 2015/2016* [online]. Praha, prosinec 2016. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf)
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. MŠMT. Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhody-zamer-cr-2015-2020.pdf

- DVOŘÁK, Dominik. 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1896-8.
- DVOŘÁK, D. *Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace*. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (Eds.) *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, s. 57–61. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispveku/dominikdvorak.pdf>
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. EDULAB, 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.
- HABRDLOVÁ, Martina, LUPAČ, Michal, VLČEK, Petr. Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. *Pedagogická orientace*, 2017, roč. 27, č. 3, s. 449–472 [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8443/pdf>
- HAVLÍNOVÁ, Hana. *Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti*. ORBIS SCHOLAE, 2016, 10 (2), s. 145–157. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103343
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7376-628-5.
- HOŠPESOVÁ, Alena. Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání. *Orbis scholae*, 2016, 10 (2), s. 117–130. [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103335
- JANÍK, Tomáš. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 2009. ISBN 978-80-7315-193-5. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp16.pdf>
- *Analýza školních vzdělávacích programů ve vztahu k terénní výuce* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, České Budějovice, 2016. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/Svobodova_Misarova_Hofmann.pdf
- KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KUPČÁKOVÁ, Marie. *Návrh změn standardů geometrie pro 1. stupeň ZŠ*. KMa PřF UHK, červen 2014. Interní nepublikovaný materiál.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

- MAJERČÍKOVÁ, Jana. Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 2017, roč. 11 (1), s. 9–30. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103221
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: PedF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.
- *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. NÚV, 2015 [online]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011-2015, aktualizovaná pro období 2016–2017*. MZV a MŠMT, 2016. http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/Narodni_strategie_GRV_2016_2017.pdf
- PALENČÁROVÁ, Jana, ŠEBESTA, Karel. *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- Projekt *Hodina pohybu navíc* [online]. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/>
- RENDL, Miroslav, VONDROVÁ, Naďa a kol. 2013. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-723-6.
- Samková, L. (2016) Didaktické znalosti obsahu budoucích učitelů 1. stupně základní školy před studiem didaktiky matematiky. *Scientia in educatione*, 7(2), str. 71-99. [online]. [2018-05-21]. Dostupné na: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/254/315>
- SAMKOVÁ, Libuše, HOŠPESOVÁ, Alena, ROUBÍČEK, Filip, TICHÁ, Marie. Badatelsky orientované vyučování matematice. *Scientia in educatione*, 2015, 6 (1), s. 9 –122. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/154/145>
- SocioFactor: *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2* [online]. Ostrava, 2012. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf
- *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. STEMMARK, Praha, květen 2009. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUK Ewinh_j6qYHVAhUoDJoKHZuOCbQ4ChAWCCQwAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10098_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNE34dzgxAXc-_nRsU-ioKH-JvJWog
- Souhrn námětů pro úpravy vzdělávacího obsahu v RVP ZV z dostupných zdrojů (podkladový materiál v rámci řešení úkolu inovací RVP PV a RVP ZV). Interní materiál NÚV, oddělení 1.1, 1.2 a 1.3. Praha, 2013.

- STARÁ, Jana, STARÝ, Karel. Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*, 2017, roč. 27, č. 1, s. 6–29 [online]. [cit. 2018-05-14] Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6736/pdf>
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STRAKOVÁ, Jana, SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava SIMONOVÁ: Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 2013, 7 (1), s. 79–100. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/-dload.jsp?prezMat=103838
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT, 2014. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: PedF OU, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
- *Uvolněné úlohy z mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS* [online]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy>
- VLČKOVÁ, Kateřina. Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In GOŇCOVÁ, M. (Eds.) *Vzdělávací politika Evropské unie*. Brno: PedF MU, 2006. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/EU_skolstvi_trendy_2006.pdf
- *Vzdělávání*. In *Strategický rámec Česká republika 2030*. Úřad vlády ČR, 2017. Dostupné z: <http://www.cr2030.cz/cile/1-4-vzdelavani/>
- WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-024-620-435.
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
- WILIAM, Dylan, LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.
- *Zpráva z výzkumné sondy zaměřené na stávající pojetí výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva ve školních vzdělávacích programech vybraných základních škol v ČR* [online]. Brno, červen 2016. Dostupné z: hzscr.cz/soubor/analyza-svp-bezpecnost-zprava-pdf.aspx

Oblast elementárního čtení a psaní spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, a ačkoli je vzdělávací oblast Český jazyk a literatura pro 1. stupeň dělena na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu, je v 1. ročníku k výuce českého jazyka přistupováno komplexně. Nejde pouze o to, aby žáci zvládli techniku čtení a psaní, ale aby byla rozvíjena čtenářská gramotnost a dovednost tvořit vlastní texty. Cílem je využití čtení a psaní jako interdisciplinárního jevu, tedy i v jiných vzdělávacích oblastech a především při dalším uplatnění v životě.

Postavení elementárního čtení a psaní v kurikulárních dokumentech vnímáme jako významnou a neopominutelnou komplexní disciplínu, která je základem pro rozvíjení všech klíčových kompetencí žáka. Porozumění textům byla věnována pozornost v kapitole 1.2.1.1 v souvislosti s výsledky mezinárodních šetření a se zjištěními zachycenými ve zprávách ČŠI.

Shrnutí výsledků významných výzkumů, které se zabývaly výukou počátečního čtení a rozvojem čtenářské gramotnosti, shrnuje empirická studie⁴² z roku 2016. Výsledky žádného z uvedených pedagogických výzkumů nemohou odrážet pouze období, kdy byly zjišťovány, jsou odrazem stavu výuky předchozích let, někdy i desetiletí, vzhledem k tomu, že proměny přístupu pedagogů k výuce, používání nových metod a forem práce se v reálném kurikulu neprojeví okamžitě po jejich zavedení.

Výzkum z let 1996–2002 pod vedením R. Wildové⁴³ ukázal, že rozvoj čtenářství není v 1. ročníku základní školy cílem, který by byl systematicky naplňován. Školní výuka podporuje rozvoj dovednosti čtení ve smyslu techniky čtení, rozvoj čtenářství je spíše ponechán náhodě ve formě vlastních aktivit žáků. Výzkumem nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi rychlostí čtení a porozuměním čtenému textu a mezi rychlostí čtení a čtenářstvím neboli vztahem ke knihám. Naopak statisticky významný vztah se projevil mezi správností čtení a porozuměním čtenému textu, mezi plynulým tempem čtení a čtenářstvím žáka. Tato zjištění

⁴² HAVLÍNOVÁ, Hana. *Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti*. Orbis scholae, 2016, 10 (2), s. 145–157 [online]. [cit. 2018-05-22] Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103343

⁴³ WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

znamenají, že již v počátečním čtení spolu úzce souvisí rozvoj jednotlivých znaků. Žák, který čte správně, lépe rozumí a stává se lepším čtenářem. Tento vztah lze analyzovat i obráceně, pokud žák čte často, je lepším čtenářem, čte s vyšším porozuměním, což ovlivňuje správnost čtení. Tyto závěry hovoří ve prospěch hledání optimálního poměru mezi rozvojem techniky čtení a rozvojem porozumění. Preference nácviku techniky čtení může vést ke zhoršení porozumění čtenému textu, naopak preference porozumění může mít za následek zhoršení techniky čtení a celkové snížení zájmu o čtení.

Výzkum z let 2008–2011 pod vedením M. Švrčkové⁴⁴ přinesl zjištění, že největší důraz ve výuce učitelé kladou na rozvoj techniky čtení, rozvoj komunikační složky a verbálního jazykového projevu žáka, rozvoj čtení s porozuměním a další práci s textem, rozvoj čtenářství. Učitelé nejvíce používají dvě metody výuky počátečního čtení, metodu analyticko-syntetickou (81 %) a metodu genetickou (19 %). Z výsledků šetření didaktické práce učitele vyplynulo, že se liší kvalita didaktické práce jednotlivých učitelek vyučujících odlišnými metodami výuky počátečního čtení. U učitelek vyučujících analyticko-syntetickou metodou je patrná velká návaznost na texty z učebnice, naproti tomu u učitelek vyučujících genetickou metodou bylo pozorováno častější užití dětské knihy.

Výzkum z roku 2010 pod vedením R. Metelkové Svobodové a M. Švrčkové⁴⁵ doplnil výsledky předchozích výzkumů o následující zjištění. V 1. ročníku byl pozorován způsob práce učitelů, který vede k posílení techniky čtení nikoli na rozvoj porozumění textu a další práci s ním vedoucí ke komplexnímu pojetí všech rovin čtenářské gramotnosti. V 2. ročníku nebyla situace pro rozvoj čtenářské gramotnosti příznivější, ve všech případech byly využívány pouze úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Výše popsané závěry naznačují, že přístup pedagogů k rozvíjení jednotlivých úrovní počáteční čtenářské gramotnosti podle Bloomovy taxonomie není optimální. Převažuje práce s úlohami zaměřenými na reprodukci pamětních poznatků a k získávání informací bez hlubšího porozumění. Žáci nedokážou získané poznatky propojit a aplikovat v běžných životních situacích. Tento stav způsobuje především kvalita textů v učebnicích, texty jsou pro žáky obsahově chudé, nemotivující. To patrně souvisí

⁴⁴ ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: PedF OU, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

⁴⁵ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: PedF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

i s používáním analyticko-syntetické metody a lpění na tradičních prvcích výuky, ačkoli učitel má možnost zařazovat do výuky inovativní prvky, které mohou být kombinací metodických kroků jiných metod. Může metody variovat tak, aby si žáci co nejdříve osvojili techniku čtení, neboť příliš zdlouhavé vyvozování abecedy bývá příčinou poklesu zájmu a motivace žáků pro čtení.

Výzkum z let 2009–2011 pod vedením M. Kocurové⁴⁶ ukázal, že žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou čtou většinou rychleji, naproti tomu žáci vyučovaní genetickou metodou čtenému textu lépe rozumějí a jsou pro samostatnou četbu více motivováni. Šetření ukázalo, že se výraznější podpory čtenářství v podobě předčítání a zájmu o vyprávění dětem dostává v rodinách, kde je dítě vyučováno genetickou metodou. O pravidelném čtenářském výcviku doma vypověděla v obou skupinách srovnatelně polovina žáků. Výzkum neshledal při srovnání obou metod důvod k doporučení upřednostnění jedné z nich.

V ČR se žáci mohou učit psát podle dvou písemných předloh: jednotažné lineární písmo a nevázané písmo Comenia Script.

Podle výzkumů M. Fasnerové⁴⁷ žáci píšící jednotažným lineárním písmem určovali lépe hranici slov ve větě. Je to pochopitelné, neboť u jednotažného lineárního písma se snažíme slovo jako významovou jednotku napsat jedním tahem a tím žáci pochopí soudržnost a funkci slov ve větě. U předlohy Comenia Script v tomto směru narážíme na vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku a úroveň jejich rozlišovacích schopností, která jim při použití nevázaného písma znesnadňuje rozeznávání hranice slov ve větě. Naproti tomu globální úhlednost písma byla lepší u žáků píšících podle předlohy Comenia Script. U jednotažného lineárního písma je pro začínající pisáře obtížné udržet stejnoměrnost písmen, což může vést k neuspořádanosti. Psaní podle předlohy Comenia Script si žáci osvojí rychleji, jsou motivováni k psaní vlastních textů a zaznamenávání myšlenek. Obě písemné předlohy mají své klady a zápory, které by bylo možné využít podle individuálních potřeb žáků.

⁴⁶ KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha, PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

⁴⁷ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha, Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

Výzkum realizovaný v letech 2011–2013⁴⁸ shromáždil názory učitelů na tzv. kritická místa v matematice, tedy na oblasti, v nichž žáci často a opakovaně selhávají. Vzorek 26 učitelů 1. stupně nelze považovat za reprezentativní, nicméně je dostatečně různorodý. Zapojení učitelé pocházejí z různých škol z různých krajů ČR, jsou různého věku, s různou délkou praxe a nezastávají jednotné pojetí výuky matematiky.

Identifikované kritické oblasti:

1. oblast konvencí – zaokrouhlování,
2. oblast aritmetických operací – počítání s přechodem přes desítku, dělení se zbytkem, písemné dělení dvojciferným dělitelem,
3. oblast 2D geometrie – konstrukce, rýsování, obvody, obsahy,
4. oblast průřezová – slovní úlohy.

Oblast zaokrouhlování vyžaduje od žáků nejen zapamatování, ale také dovednost pracovat s podmínkami a vyslovená pravidla aplikovat (tj. vybrat správné pravidlo a podle něj operaci realizovat). Obtížnost vysvětlují učitelé tím, že nedokážou dát nácviku zaokrouhlování smysl. Někteří učitelé řeší situaci tak, že odloží výklad látky do vyšších ročníků, kde např. při operaci písemné dělení vyvstává potřeba umět zaokrouhlovat. V prvních ročnících je kritickým místem počítání s přechodem přes desítku (především odčítání), ve vyšších ročnících tento problém mizí, naproti tomu dělení se zbytkem a dělení dvojciferným dělitelem u některých žáků přetrvává až na 2. stupeň. Dělení se zbytkem je učební látka objektivně obtížná, protože vyžaduje řetězení několika mentálních operací, stejně tak algoritmus písemného dělení dvojciferným dělitelem.

Učivo geometrie bývá oddělováno od aritmetiky či algebry, malý důraz bývá kladen na porozumění geometrickým pojmům, naopak hojně je zastoupeno používání vzorců a konstrukce pomocí pravítka a kružítka, přesnost rýsování bývá ukazatelem geometrické

⁴⁸ RENDL, Miroslav, VONDROVÁ, Nad'a a kol. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: PedF UK, 2013. ISBN978-80-7290-723-6.

úrovně žáka. Výuka geometrie nevyužívá existující zkušenosti žáků a začíná budovat pojmosloví abstraktními pojmy, jako je bod, přímka, úsečka a polopřímka. Z hlediska didaktiky matematiky se jedná o nejobtížnější pojmy, např. přímku nelze vymodelovat a nemáme smysluplné manipulativní úlohy, pomocí kterých bychom žákům tyto pojmy přiblížili. V této fázi dochází u žáků k formálnímu osvojení namísto pochopení. Pojmy obsah a obvod nejsou obvykle budovány konceptuálně, ale učitelé začínají uvedením vzorce pro daný výpočet. Navíc s využitím algebraického jazyka, ačkoli v předchozím období nenastal proces postupného přechodu k používání písmen v roli proměnné.

Slovní úlohy jako kritické místo zmiňují učitelé trvale. Problémem je chybějící logické myšlení žáků, nedostatečná čtenářská gramotnost – porozumění textu, porozumění některým slovům, nesprávné provedení zápisu úlohy nebo jejího grafického znázornění, chybějící nebo špatná formulace odpovědi.

Vzhledem k věku žáků by měl být větší důraz kladen na použití manipulativních aktivit, v oblasti geometrie (obvod, obsah, objem, povrch) by se mělo jednat o propedeutiku pojmů, ne o používání daných vzorců předložených učitelem.

V roce 2014 vypracovala M. Kupčáková pro NÚV návrh na změny v oblasti učiva geometrie.⁴⁹ Opírá se o následující výzkumná zjištění:

1. Obsah učiva geometrie na 1. stupni ZŠ je nepřiměřený.
2. České standardy geometrie 1. stupně aktuálně neobstojí v mezinárodním srovnání.

Axiomatické pojetí učiva geometrie odporuje pedagogicko-psychologickým zřetelům, k chápání abstraktních pojmů dochází až ve věku 12 let. Přemíra nepoužitelných informací, které neodpovídají přirozenému zájmu žáka o geometrické problémy, utvrzuje žáky v přesvědčení, že geometrie je něco, co nikdy nepochopí a nedokážou a co nebudou nikdy v životě potřebovat. Autorka navrhuje upravit okruhy českých standardů podle mezinárodních zkušeností a standardů, využít nové podnětné přístupy ke geometrii, doplnit standardy pro předškolní vzdělávání. Zároveň doporučuje výslovně uvést, co se v tom kterém ročníku

⁴⁹ KUPČÁKOVÁ, Marie. *Návrh změn standardů geometrie pro 1. stupeň ZŠ*. KMa PřF UHK, červen 2014. Interní nepublikovaný materiál.

výslovně nesmí učit. Materiál je diskutován v pracovní skupině pro revize RVP pro vzdělávací oblast Matematika a její aplikace.

PŘÍLOHA 3: STUDIUM VÝSLEDKŮ VĚDY A VÝZKUMU RELEVANTNÍCH PRO PŘÍSLUŠNÝ STUPEŇ VZDĚLÁNÍ: BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA MATEMATIKY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ⁵⁰

Při badatelsky orientované výuce vytvoří učitel ve třídě podmínky pro to, aby mohli žáci část poznatků, které se mají naučit, sami objevit. Cílem předkládané studie bylo na základě analýzy několika hodin badatelsky vedené výuky matematiky identifikovat jevy, které jsou pro takto koncipovanou výuku charakteristické, a to, co způsobuje při jejím průběhu obtíže. Žák při bádání pozoruje, klade otázky, hledá cesty, jak najít správné odpovědi, interpretuje získaná data, formuluje závěry a zobecnění, komunikuje o svých zjištěních se spolužáky a učitelem. Lze předpokládat, že tím, jak se žák podílí na konstrukci poznatku, ho aktivně propojí s již existujícími poznatkovými sítěmi a prohloubí si představu o souvisejících matematických pojmech.

Studie vychází z kvalitativní analýzy 18 výukových experimentů, které se uskutečnily v období podzim 2014 – podzim 2015. Autorka uvádí, že největší obtíží, kterou musejí učitel i žáci v počátcích zavádění badatelsky orientované výuky překonat, je přesunutí odpovědnosti za celý proces bádání, respektive řešení úlohy na žáka/skupinu žáků. Učitel bádání stimuluje úlohou. Musí ji formulovat nebo vybrat tak, aby umožňovala samostatné bádání žáků a zároveň žáky k bádání motivovala. To znamená, že úloha musí být dostatečně otevřená, ale zároveň autentická ve vztahu k žakovým zájmům i zkušenostem. Zároveň je nutné, aby učitel bral v úvahu požadavky kurikula a úlohu zadával jasně vymezeným didaktickým cílem. Pokud by to neudělal, stává se bádání motivující a zajímavou činností žáků, nicméně ve vztahu k požadavkům kurikula nedůležitou a zdržující.

Při vlastním bádání pak žáci hledají cesty uchopení úlohy, které nemají být na první pohled zjevné. To vede k nejasným a neurčitým nápadům a k pokusům o řešení, které žáci provádějí, případně diskutují se spolužáky. Učitel se v této fázi vzdává svého vlivu na řešení úlohy. Celý proces jen sleduje, konfrontuje svá očekávání s tím, co probíhá ve třídě. Promýšlí nečekané reakce žáků. Žáci v této fázi zkoušejí různé cesty, které často nevedou k cíli. To se může učiteli

⁵⁰ HOŠPEŠOVÁ, Alena. *Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání* [online]. Orbis scholae, 2016, 10 (2), s. 117–130 [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103335

jevit jako ztracený čas a cítí se nesvůj, že žákům nenapomáhá. V závěru opět učitel přebírá odpovědnost za řešení úlohy a měl by se žáky prodiskutovat jejich různé přístupy a vyhodnotit jejich přínos. Při otevřenosti úlohy je možné, že se někteří žáci ubírají jinými cestami a nesměřují k objevení poznatku, který byl stanoven jako cíl. U žáků i učitelů byla zjištěna potřeba shrnout vše, co se naučili. Tato fáze může být komplikována nejasností a neurčitostí návrhů žáků. V případě, že nebyl dostatečně přesně formulován cíl, může být některý cenný příspěvek žáků přehlédnut a shrnutí může zůstat na úrovni povšechných konstatování.

Badatelsky orientovaná výuka vytváří příležitost k experimentování, k rozvíjení kompetence k řešení problémů, k používání různých reprezentací k prohloubení porozumění. Její využití ve výuce je ale komplikováno tím, že na „objevených“ znalostech bude žák v budoucnosti stavět a pro další úspěch je tedy nutné, aby jim dobře porozuměl. Úspěch bádání souvisí s obecnou kulturou učení a vyučování, kterou učitel pěstuje i v ostatních vyučovacích předmětech. Ochota žáků k bádání i jejich úspěšnost se prohlubují zkušenostmi. Osamostatňování jednotlivců i skupin žáků při řešení problému je postupný proces, k němuž bychom měli vytvářet příležitosti.

Uváděná studie se zabývala vývojovými předpoklady žáků 1. stupně ZŠ pro chápání dějepisného učiva. I když je výuka dějepisného učiva pro děti mladšího školního věku náročná, dokážou porozumět obecným chronologickým sekvencím (např. vývoj dopravních prostředků) a historickým událostem (např. na základě příběhů lidí, se kterými se mohou identifikovat) nebo rozlišovat mezi událostmi dávne a méně dávne historie na základě srovnávání jednotlivých aspektů života lidí v různém období (např. bydlení, odívání, používání různých nástrojů), i když nejsou schopny analyticky zacházet s abstraktními historickými pojmy a tématy. Předchozí výzkumy ukázaly, že historická data nemají pro žáky do 3. ročníku primární školy velký význam, ve 3. a 4. ročníku sice porozumějí jejich číselné hodnotě, teprve v 5. ročníku dokážou data propojit do kontextových souvislostí.

Rozvoj žákovského porozumění historii může být podpořen zdůrazňováním vyšších hladin myšlení při diskutování o historických událostech. Přístup, který omezuje přetěžování žáků nadměrným množstvím faktografických informací, je přístupem zdůrazňujícím rozvoj historického vědomí žáků a užívání badatelských metod pro konstruování historických znalostí. Smyslem dějepisné výuky není učit o dějinách, ale prostřednictvím dějin se učit chápat svět, ve kterém žijeme.

⁵¹ STARÁ, Jana, STARÝ, Karel. *Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ* [online]. Pedagogická orientace, 2017, roč. 27, č. 1, s. 6–29 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6736/pdf>

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích analyzovala 50 ŠVP základních škol ve vztahu k terénní výuce⁵². Cílem analýzy bylo ověření hypotézy, že „terénní výuka je na základní škole pojata nekonceptně, jednotlivé formy terénní výuky na sebe nenavazují ani se vzájemně nedoplňují.“ Analýza ŠVP ukázala, že jednotlivé dokumenty se liší nejen kvalitou obsahu, ale také zařazením různých forem terénní výuky. Zatímco některé z analyzovaných ŠVP obsahují detailní popis učiva včetně terénní výuky, jiné v podstatě jen plní funkci nezbytného dokumentu, který musí mít každá škola zpracovaný. Z pohledu terénní výuky je důležitý fakt, že u řady výstupů a učiva není možné jen na základě analýzy ŠVP přesně určit, jestli je terénní výuka skutečně realizována, nebo není. Uvedené aktivity je možné provádět jak ve třídě, tak venku. Z tohoto důvodu není ani prozatím možné potvrdit nebo vyvrátit stanovenou hypotézu, přestože prvotní výsledky spíše naznačují nízkou provázanost jednotlivých forem terénní výuky. Daná zjištění jsou podnětem, který je potřebné zohlednit při revizi očekávaných výsledků učení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

⁵² *Analýza školních vzdělávacích programů ve vztahu k terénní výuce* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra geografie, České Budějovice, 2016 [cit. 2017-05-19]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/Svobodova_Misarova_Hofmann.pdf

PŘÍLOHA 6: STUDIUM VÝSLEDKŮ VĚDY A VÝZKUMU RELEVANTNÍCH PRO PŘÍSLUŠNÝ STUPEŇ VZDĚLÁNÍ: ANALÝZA PROBLÉMOVĚ ORIENTOVANÝCH VÝUKOVÝCH SITUACÍ VE VÝUCE PŘÍRODOVĚDY⁵³

Jedním z projevů tzv. nové kultury vyučování a učení je obnovení zájmu o problémové vyučování a učení. Zmiňovaná studie se zabývá analýzou výukových situací směřujících k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce přírodovědy. Autoři při analýze deseti videozáznamů vyučovacích hodin přírodovědy pořizených v letech 2010–2011 hledají odpověď na otázku, jaké je zastoupení a délka jednotlivých fází problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy na 1. stupni ZŠ.

Výzkumná zjištění, k nimž autoři dospěli, umožňují zaujmout pozitivní postoj ke kvalitě výuky v pozorovaných vyučovacích hodinách. Problémově orientované učební úlohy měly mezi všemi učebními úlohami 8% zastoupení. Tato hodnota je nicméně vzdálena ideální hodnotě doporučené některými výzkumníky, která se pohybuje mezi 25 % a 30 %. Uváděný výzkum podporuje závěry některých předchozích výzkumů, které naznačily, že výuka v primárních školách v ČR má výrazně lepší kvalitativní parametry ve srovnání s výukou na vyšších stupních škol.

Výzkum odhalil, že problémově orientované vyučování mělo ve zkoumaném souboru vyučovacích hodin stabilní místo. Analýza jednotlivých fází problémově orientovaných výukových situací ale ukázala, že čím je fáze náročnější na aktivitu žáků, tím méně byla ve zkoumané výuce zastoupena. Týkalo se to především fází zaměřených na vyhledávání informací, prezentování výsledků a reflektování procesu řešení žáky.

Při plánování problémově orientovaného vyučování je potřeba mít na zřeteli několik zásad:

1. dovednost algoritmicky nebo heuristicky řešit složitější problém si žáci neosvojí bez příslušných oborových znalostí (faktografických a konceptuálních) a dostatečně hlubokého oborového vhledu;

⁵³ ČEŠKOVÁ, Tereza, KNECHT, Petr. *Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy*. Orbis scholae, 2016, 10 (2), s. 93–115 [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103331

2. problémově orientované učení nemá pozitivní vliv na úspěšnost žáků při zodpovídání otázek nižší kognitivní náročnosti (založených převážně na faktografických a konceptuálních znalostech);
3. problémově orientované učení přispívá k dlouhodobému pamětnímu osvojení faktografických znalostí; na osvojování faktografických znalostí uložených v krátkodobé paměti patrně nemá žádný vliv;
4. problémově orientované učení za určitých podmínek přispívá k rozvíjení náročnějších myšlenkových operací, podporuje přenos naučeného a usnadňuje aplikaci znalostí při řešení nových, doposud neznámých problémů;
5. problémově orientované učení zvyšuje motivaci žáků a jejich zájem o učivo;
6. problémově orientované učení zvyšuje schopnost žáků samostatně řídit své učení a převzít zodpovědnost za své učení.

Souhrnně lze konstatovat, že problémově orientované vyučování a učení má potenciál rozvíjet především procedurální a kontextuální znalosti, čímž napomáhá žákům porozumět učivu do hloubky a zdůvodňovat svoje výroky v argumentaci. Jak je zmíněno výše, k úspěšnému řešení složitějších problémů je nutná faktografická znalost příslušného oborového vyjadřovacího a sdělovacího aparátu. S ohledem na požadavek rozvíjení kompetence k řešení problémů by měly být ve školní výuce začleňovány prvky problémově orientovaného vyučování a učení, nicméně nikoli bezvýhradně.

PŘÍLOHA 7: STUDIUM VÝSLEDKŮ VĚDY A VÝZKUMU RELEVANTNÍCH PRO PŘÍSLUŠNÝ STUPEŇ VZDĚLÁNÍ: SROVNÁNÍ OBSAHU VYBRANÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY PRO PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V IRSKU, NIZOZEMSKU A ČESKÉ REPUBLICE

Záměrem autorů bylo analyzovat a porovnat projektovaná kurikula tělesné výchovy (TV) Irska, Nizozemska a České republiky.⁵⁴ Cílem analýzy bylo zjistit, co mohou výsledky tohoto srovnání přinést pro český kontext.

Výsledky provedené komparace lze shrnout do následujících tezí:

1. V každém z dokumentů zaznamenáváme rozdílné pojetí cílů pro TV. Irský dokument předepisuje obecné cíle, které jsou dále konkretizovány ve formě specifických cílů, jež se promítají do několika dimenzí žákova vývoje, nizozemské kurikulum projektuje pro TV pouze dva značně obecné cíle. České RVP stanovuje cíle jednak v podobě klíčových kompetencí (tedy úrovně, jež je pro žáka individuálně dosažitelná a jež má být mezistupněm dalšího vzdělávání), jednak ve formě cílů oboru TV.
2. Všechny tři dokumenty akcentují individualizaci cílů – má být usilováno o osobní maximální úroveň každého jedince v závislosti na jeho individuálních možnostech.
3. Všechny sledované dokumenty vymezují cíle pro úroveň rozvoje žáka a také ve formě konkrétního učiva, které si má žák osvojit.
4. Projektovaný obsah učiva se v mnoha oblastech do značné míry shoduje, zřejmá je však rozdílná úroveň významnosti, jež je jednotlivým obsahům přisuzována.
5. Ve všech kurikulárních dokumentech jde spíše o proměnu celkové zkušenosti žáka ve škole, nikoli o oborově specifické otázky tělesné výchovy (odklon od jednostranné orientace na výkon v českém a irském dokumentu – tato oblast je nahrazována důrazem na osobní prožitek a seberealizaci žáků).
6. Ve všech dokumentech zaujímají sportovní aktivity spíše vedlejší úlohu; jak je avizováno, je třeba rozvíjet zvláště pohybové dovednosti.

⁵⁴ HABRDLOVÁ, Martina, LUPAČ, Michal, VLČEK, Petr. *Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice*. Pedagogická orientace, 2017, roč. 27, č. 3, s. 449–472 [online]. [cit. 2018-05-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8443/pdf>

7. Pojem zdatnost je nahlížen ve všech případech v zásadě shodně – prostředkem jejího rozvoje také není dosažený výkon, zdatnost je považována za nezbytnou součást lidského zdraví.
8. U všech porovnávaných zemí je patrný požadavek komplexnosti působení na žáka, na jeho rozvoj v oblasti kognitivní, sociální a osobnostní, volní, u českých a irských dokumentů také v oblasti emocionální.
9. Míra podrobnosti a srozumitelnosti pro učitele jako další kvality kurikula je vysoká v irském a nizozemském vzdělávacím obsahu.

PŘÍLOHA 8: STUDIUM VÝSLEDKŮ VĚDY A VÝZKUMU RELEVANTNÍCH PRO PŘÍSLUŠNÝ STUPEŇ VZDĚLÁNÍ: POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI OCHRANY OBYVATELSTVA

Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se ve svém výzkumu zaměřil na to, jak je v ŠVP vybraných základních škol v České republice zastoupeno stávající pojetí výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva.⁵⁵

Analýza ukázala rozložení sledovaných samostatných témat do jednotlivých školních předmětů. Témata spojená s dopravní výchovou se probírají převážně v rámci prvouky a přírodovědy, ochrana za běžných rizik je nejčastěji předmětem tělesné výchovy, pracovních činností, prvouky, přírodovědy a výchovy ke zdraví, ochrana za mimořádných událostí je primárně záležitostí přírodovědy, obrana státu spadá do domény občanské výchovy, prvouky a vlastivědy a ochrana zdraví primárně naplňuje předměty tělesná výchova, pracovní činnosti, přírodověda, prvouka a výchova ke zdraví.

Studie formulovala tyto obecnější závěry:

- témata vztahující se ke sledovaným oblastem jsou ve školních vzdělávacích programech vhodně zastoupena a lze usuzovat na jejich zastoupení i v probíhající výuce;
- formulace v ŠVP jsou často velmi obecné (např.: Cílem je ochrana člověka za mimořádných událostí) a nezdá se v zásadě neliší od formulací v RVP ZV;
- stejné výroky se (doslovně) opakují ve formulacích výstupů či učiva pro různé ročníky;
- ve druhém období 1. stupně (4. a 5. ročník) se výroky téměř neliší;
- mezi ročníky nebyla pozorována zřetelná návaznost ani stoupající náročnost.

Ačkoli se jednalo o velmi malý výzkumný vzorek, zahrnující pouze 3 modelově vybrané ŠVP (základní škola v obci se zhruba 300 tis. obyvatel, základní škola v obci s 50 tis. obyvatel,

⁵⁵ Zpráva z výzkumné sondy zaměřené na stávající pojetí výchovy a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva ve školních vzdělávacích programech vybraných základních škol v ČR [online]. Brno, červen 2016 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: hzscr.cz/soubor/analyza-svp-bezpecnost-zprava-pdf.aspx

málotřídní škola v obci s asi 1 tis. obyvatel), uvedená zjištění potvrzují inspekční zjišťování ČŠI, která v tematické zprávě z roku 2016⁵⁶ uvedla obdobné závěry:

- dopravní výchova se zaměřuje na získávání teoretických znalostí a praktických dovedností žáků v oblasti bezpečnosti silničního provozu, je zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět;
- vzdělávací obsah přípravy občanů k obraně státu (POKOS) je začleněn do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a zaměřuje se zejména na zdravotnickou přípravu, přípravu k civilní ochraně nebo na přípravu ke vzájemné pomoci v krizových situacích vojenského i nevojenského charakteru;
- ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČBRMU) je v základním vzdělávání součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, má za cíl připravit žáky na dopad možných následků živelních pohrom a dalších mimořádných událostí;
- ochrana zdraví je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (prvouky a přírodovědy).

Vzdělávání v oblasti bezpečnosti je komplexním tématem a záleží na rozhodnutí škol, jakým způsobem je v jednotlivých tématech v rámci určitých ŠVP organizováno, do kterých předmětů nebo vzdělávacích oblastí a jakým způsobem se daná bezpečnostní témata zařazují. Vzhledem k tomu, že je žádoucí v průběhu vzdělávání věnovat adekvátní pozornost rovnoměrně všem uvedeným bezpečnostním tématům, mohou být uvedené závěry podnětem při formulování očekávaných výsledků učení ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět a Člověk a zdraví.

⁵⁶ ČŠI. Tematická zpráva: *Vzdělávání v bezpečnostních tématech* [online]. Praha, duben 2016 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%a9%20zpr%a1vy/2016_TZ_vzdelavani_v_bezpecnostnich_tematech.pdf



NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
Weilova1271/6
102 00 Praha 10
www.nuv.cz