Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Státní maturita pro sluchově postižené studenty

National leaving examination for student with hearing disability

Obor: Čeština v komunikaci neslyšících
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jasňa Šlédrová, CSc.
Konzultant: Mgr. Andrea Hudáková
Vypracovala: Bc. Milena Najmanová
Adresa autorky: Krchleby 284, 288 02 Nymburk
Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Jasny Šlédrové, CSc. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.



.....

Praha, 31. července, 2008

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta
Katedra / ústav: ÚČJTK

ZADÁNÍ/ZMĚNA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Milena Najmanová

Datum narození: 2. 2. 1979

Kontaktní adresa: Krchleby 284, Nymburk 288 02

Obor studia / kombinace: Čeština v komunikaci neslyšících

Diplomní obor: Čeština v komunikaci neslyšících

Název práce v češtině Státní maturita pro SP studenty

Název práce v angličtině: National leaving examination for student with hearing disability

Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Šlédrová, CSc.

Konzultant:

Pokyny k vypracování:

- Historický přehled vývoje maturitních zkoušek pro školy se SP.
- Charakteristika současného stavu maturit na českých školách pro SP.
- Vztah učebních textů a maturitních požadavků.
- Typologie jednotlivých oblastí/tematických okruhů maturitní zkoušky, způsob zohlednění sluchového postižení; srovnání s maturitami pro slyšící.
- Analýza celostátních maturit vytvořených Centrem pro reformu maturit.
- Porovnání typologie úkolů pro slyšící studenty a studenty se sluchovým postižením.
- Výsledky analýzy a závěrečné zhodnocení, doporučení pro praxi.

Doporučená literatura:

- Materiály vytvořené Centrem pro reformu maturit.
- Kurikulární materiály pro slyšící studenty a studenty se sluchovým postižení.
- Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. ISV, Praha 2002.
- Strnadová, V.: Hluchota a jazyková komunikace. FF UK, Praha 1998.
- Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Karolinum, Praha 1999.
- Vybraná čísla časopisu Speciální pedagogika.

Vedoucí práce (podpis): PhDr. Jasňa Šlédrová, CSc.

Datum zadání práce: 12. 12. 2006

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

....

Vedoucí základní součásti: Děkan:

Datum: 3. 5. 2007

Poděkování patří:

Za vedení diplomové práce:
PhDr. Jasně Šlédrové, CSc.

Za odbornou konzultaci:
Mgr. Andree Hudákové
Mgr. Radku Schindlerovi
Mgr. Leně Lichtenbegové
pracovníkům CERMATu
ředitelům a pedagogům středních škol pro sluchově postižené žáky v ČR

Za pomoc při získávání literatury:
Mgr. Jitce Motejzíkové

Za korekturu závěrečné verze:
Mgr. Jitce Motejzíkové

Za podporu

Mé rodině a přátelům.

1 ÚVOD 7

2 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH 9

2.1 K POJMU „ŠKOLSTVÍ“ 9
2.2 DRUHY STŘEDNÍCH ŠKOL 11
2.2.1 GYMNÁZIUM 14
2.2.2 STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA A VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA 16
2.2.3 STŘEDNÍ ODBORNÉ UČILIŠTĚ 16
2.3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM STÁTĚ 17
2.3.1 POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ 17
2.3.2 JEZUITSKÉ ŠKOLSTVÍ 19
2.3.3 RAKOUSKÉ STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ V 19. A NA ZAČÁTKU 20. STOLETÍ 21
2.3.4 DÍVČÍ ŠKOLSTVÍ 23

3 HISTORIE MATURITNÍ ZKOUŠKY 25

3.1 K POJMU MATURITNÍ ZKOUŠKA Z ETYMOLOGICKÉHO HLEDISKA 25
3.2 ZAVEDENÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY 25
3.3 MARCHETOVY ZÁKONY 27
3.4 DALŠÍ VÝZNAMNÉ ÚPRAVY MATURITNÍ ZKOUŠKY 32
3.4.1 DEVALVACE MATURITNÍ ZKOUŠKY 36
3.4.2 NÁVRAT GYMNÁZIÍ A DALŠÍ VÝVOJ MATURITNÍ ZKOUŠKY 38
3.4.3 MATURITNÍ ZKOUŠKA PO ROCE 1989 43
3.5 CHRONOLOGICKÝ POHLED NA MATURITNÍ ZKOUŠKU 43
3.6 SHRNUTÍ 45

4 SOUČASNÁ FORMA MATURITNÍ ZKOUŠKY 47

4.1 SOUČASNÁ REALIZACE MATURITNÍ ZKOUŠKY 47

5 MATURITA NA ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU..50

5.1 HISTORIE MATURIT NA ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU 50
5.1.1 PRVNÍ STŘEDNÍ ŠKOLA PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU 51
5.2 PŘEHLED STŘEDNÍCH ŠKOL PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU 57
5.2.1 PRŮBĚH MATURIT 60
5.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ 62
5.3.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ 63

6 KURIKULÁRNÍ MATERIÁLY A MATURITNÍ POŽADAVKY..... 76

6.1 METODICKÉ UČEBNÍ PLÁNY DO ROKU 2007 77
6.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN 78
6.3 ZPŮSOB ZOHLEDNĚNÍ SLUCHOVÉ ZTRÁTY 81
6.4 EVALUACE VZDĚLÁVANÍ 86
6.4.1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE 86
6.4.2 TESTOVÁNÍ MANA A PROGRAM MATURITA BEZ HANDICAPU 87
6.5 TESTOVÉ ÚLOHY A DIDAKTICKÝ TEST 98
6.5.1 TYPOLOGIE DIDAKTICKÝCH TESTŮ A TYPY TESTOVÝCH ÚLOH 102
6.6 UČEBNÍ TEXTY A MATURITNÍ POŽADAVKY 104

7 ANALÝZA MATURIT VYTVOŘENÝCH CERMATEM 107

7.1 KONCEPCE MATURITY PRO ROK 2010/2011 108
7.1.1 SPOLEČNÁ ČÁST MZ 110
7.1.2 PROFILOVÁ ČÁST MATURITNÍ ZKOUŠKY 112
7.2 STÁTNÍ MATURITA 2012/2013 113
7.2.1 POŽADAVKY PRO ČESKÝ JAZYK A LITERATURU VE SPOLEČNÉ ČÁSTI MZ 114
7.3 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA A KATALOGY MATURUÍ ZKOUŠKY 120
7.4 SHRNUTÍ 126

8 ZÁVĚR 129

8.1 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI 129

9 RESUMÉ 134

9.1 RESUMÉ V ČEŠTINĚ 134
9.2 SUMMARY 134

10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 136

10.1 POUŽITÁ LITERATURA 136
10.2 WEBOVÉ STRÁNKY 141

1 ÚVOD

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem, jenž souvisí s právě probíhajícím procesem reformy státní maturity. Kdo se středoškolským vzděláváním více zabývá, ví, že současný návrh reformy maturitní zkoušky, který předkládá Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT),[1] byť ještě není definitivní, dělí veřejnost, ať laickou či odbornou, na dva velké tábory. První skupina s reformu souhlasí a druhá skupina ji odmítá. Pro lepší pochopení současného stavu je proto naším záměrem popsat současný návrh koncepce státní maturitní zkoušky.

Maturitní zkouška je chápána jako závěrečná zkouška na středních školách. Proto jsme se snažili též popsat, jaké střední školy existovaly a jaké v současné době existují. V chronologických souvislostech se zaváděním maturit na různé střední školy jsme vytyčili důležitá data, jež významně ovlivnila úroveň maturitní zkoušky. Též jsme popsali aktuální realizaci maturitní zkoušky na školách pro žáky se ztrátou sluchu.[2] Z exkurzí na těchto

---

[1] CERMAT = Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání navazuje na činnost Centra pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT), později Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV), které bylo jako divize Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále jen ÚIV) v roce 1999 pověřeno MŠMT přípravou reformované maturitní zkoušky. Nyní je CERMAT „organizační složkou státu přímo řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Bylo zřízeno MŠMT ČR k 1. 1. 2006 na základě ustanovení § 80, odst. (2) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ (www.cermat.cz, aktualizováno 30. 7. 2007).

[2] Termín sluchově postižený žák je v této práci minimálně využíván, pokud je již použit, bývá to zpravidla v citacích. Pro účely této práce budeme používat označení student se ztrátou sluchu. Užití tohoto termínu nenavozuje pejorativní označení tak jako označení sluchově postižený. Toto téma je hezky popsáno v článku Hudákové a Motejzíkové (Srov. Hudáková, Motejzíková, 2005).

školách lze vysledovat, že současná situace týkající se maturitních zkoušek, a to zejména jejich obsahové stránky, je velmi rozmanitá. Během působení v CERMATu jsme zjistili, že výsledky současné maturitní zkoušky nelze mezi školami jednoznačně porovnat, neboť to nepřímo souvisí s historií maturitní zkoušky.

Součástí práce je popis i analýza reformy státní maturity nejen na základě dotazníkového šetření, které jsme uskutečnili na současných středních školách pro žáky se ztrátou sluchu, ale i zjišťování současné realizace maturit na těchto školách. Dále jsme popsali, s jakými možnými problémy se mohou tyto školy s přípravou na realizaci státní maturitní zkoušky potýkat.

V neposlední řadě jsme se též zabývali kurikulárními materiály, maturitními požadavky a typologií testových úloh. Cílem této práce je tedy nejen poukázat na maturitní zkoušku z historického pohledu, ale i z toho současného na základě legislativních úprav. Zaměřili jsme se jen na některé pasáže současného školského zákona, které souvisí se středními školami poskytující částečné či úplné středoškolské vzdělání. V jiných souvislostech jsme se pak snažili popsat oblasti, které jsou specifické pro žáky se ztrátou sluchu a které se týkají jejich znakového jazyka. V závěru práce najdeme doporučení pro praxi: návrhy a doporučení pro uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky pro studenty se ztrátou sluchu.

2 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

V této kapitole nejprve podáváme stručný výklad pojmů, které jsou obvykle podstatné pro charakteristiku českého sekundárního školství. Z hlediska Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED)u[3] (vyšší) sekundární vzdělávání „začíná obvykle po ukončení běžné povinné školní docházky v těch zemích, kde existuje" (Průcha a kol., 2000, s. 249). Z tabulky, která se na téže straně publikace nachází, se dočteme, že délka sekundárního studia obecně bývá studia 2-5 let (ale – zejména u rekvalifikačních kurzu zakončených maturitní zkouškou – může být i kratší) (tamtéž).

V českém systému se do sekundárního vzdělávání zařazuje úroveň vzdělání ve čtyřletém, popř. pětiletém gymnáziu, ve 3. – 6. ročníku šestiletého gymnázia, v 5. – 7. ročníku sedmiletého gymnázia, v 5. – 8. ročníku osmiletého gymnázia, ve středních odborných školách (dále jen SOŠ), středních odborných učilištích (dále jen SOU) nebo středních speciálních školách ukončených závěrečnou nebo maturitní zkouškou. Dále sem patří studia jednotlivých předmětů na střední škole a na rekvalifikačních kurzech ukončených závěrečnou zkouškou (tamtéž).

2.1 K POJMU „ŠKOLSTVÍ"

Pojem školství bývá obecně charakterizován jako: vzdělávání ve všech jeho formách. Do školství patří instituce, které vzdělávání ve všech formách zabezpečují, podpůrné služby, školští pracovníci, kteří zajišťují vzdělávání a legislativa upravující poskytování vzdělání a služeb.

---

[3] International Standard Classification of Education.

Dle Ottovy encyklopedie[4] školou „v nejširším smysle nazývá se každý ústav pro společné vychování a vyučování mládeže“ (Ottův slovník naučný, 1906, s. 640). Na další straně se píše, že „ve školství evropském vyvinulo se různění podle stupně podávané výchovy a vzdělání na š-ly[5] obecné, střední a vysoké. (…) Š-la obecná má býti všeobecně povinná pro útlý věk 6 – 14 let, aby se v ní vypěstilo vědomí občanské rovnosti, aby v ní veškerá mládež bez rozdílu rodu, majetku, pohlaví na základě výchovy rodinné byla dále vychovávána pro veřejnost, společnost, národ, stát, bezplatná (…)“ (Ottův slovník naučný, 1906, s. 641). Na této škole se vyučovalo národním jazykem. Ke škole obecné se pak připojovala měšťanská škola, která měla „poskytovati další vzdělání se zřetelem k praktickým potřebám životním, zejména stavu zemědělského, živnostenského, obchodního a místním poměrům určitého kraje“ (Ottův slovník naučný, 1906, s. 641). Měšťanská škola se skládala ze tří tříd, které následovaly po pěti letech školy obecné. Na rozdíl od měšťanské školy obecná škola mohla být školou smíšenou, tj. pro obě pohlaví, a vyučovali na ní třídní učitelé. Kdežto na měšťanských školách oproti tomu působili odborní učitelé, kteří měli aprobaci pro jimi vyučovaný předmět. Třídy musely být rozděleny podle pohlaví (Ottův slovník naučný, 1906).

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2005) se termín „škola“ definuje podobně: je to „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se **změnami společenských potřeb** (srov. kapitolu 2.3). Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělávání, stále

---

[4] Vysvětlení pojmů z Ottovy encyklopedie je záměrné. Bude patrné, že chápání pojmů týkající se školství během zhruba sto let, se nijak výrazně nezměnilo (Srovnej Průcha, 2005).

[5] Rozuměj školy.

se více otevírá životní realitě a sbližuje se s neformálním vzděláváním“[6] (Průcha a kol., 2005, s. 221). A školství se zde vysvětluje jako „součást sociálního systému“, který je jednou ze sfér sociálních služeb. A podobně, jako je výše uvedeno, podle autorů slovníku je součástí školství nejen vzdělávací systém, ale i další podpůrné struktury vzdělávání a zařízení a lidské zdroje. Jinými slovy jde o vzdělávací soustavu, kterou tvoří školy a školská zařízení.

2.2 DRUHY STŘEDNÍCH ŠKOL

Současný školský zákon 561/2004 Sb. specifikuje druhy škol: jsou to „mateřská škola, základní škola, **střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště),**[7] konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky“ (Školský zákon 561/2004 Sb., §7). Podle české terminologie je ve vzdělávání střední školství stupeň mezi základní školou a vysokou školou, popř. vyšší odbornou školou a poskytuje vzdělání, které je zakončeno maturitní nebo závěrečnou zkouškou. Dle Ottova naučného slovníku je střední škola druhým stupněm celkové školské soustavy a podává vyšší odborné vzdělání a dělí se„ve všech kulturních státech na dva druhy: na gymnasijní a reální, někdy nedosti přesně odlišováno jako školství humanitní a reální, …“ (Ottův slovník naučný, 1906, s. 644).

Pokud bychom však nahlíželi na střední školu na mezinárodní úrovni, zjistili bychom, že v Anglii se pod termínem „middle school“ sice chápe „střední škola“, nicméně v tamějším školském systému je řazena mezi nižší sekundární školy (Průcha, 2006). Autor proto doporučuje: „namísto obecného

---

[6] Toto vzdělávání, též organizované, systematické, ale probíhající mimo formální vzdělávání, se „poskytuje pro určité skupiny populace, dospělé i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech a je organizováno různými institucemi (např. podniky, nadacemi, kulturními zařízeními, kluby i školami)…“ (Průcha a kol., 2005, s. 129).

[7] Zvýraznila M. N.

výrazu střední škola je přesnější pro komparativní (a vůbec odborné pedagogické) účely používat termín **vyšší sekundární škola/vzdělání**"[8] (Průcha, 2006, s. 100).

Mezi vyšší sekundární školy tedy zařazujeme gymnázia se středoškolským všeobecným vzděláním, střední odborné školy se středoškolským odborným vzděláním, střední odborná učiliště se středoškolským profesním vzděláním (Průcha, 2006). Zmíněné vyšší sekundární vzdělání má „buď charakter 'konečné' fáze vzdělávání, tj. jeho absolventi vstupují přímo na trh práce, nebo má charakter tranzitní fáze vzdělávání, tj. připravuje absolventy pro vstup do postsekundárního nebo terciárního vzdělávání" (Průcha, 2006, s. 99).

Vyjdeme-li z této definice, zjistíme, že zpravidla to bývá tak, že gymnázia jsou školy, které mají spíše tranzitní charakter, kdežto vyšší odborné školy a vyšší odborná učiliště mají spíše charakter „konečné fáze vzdělávání". Když budeme dále porovnávat VOŠ a střední odborná učiliště s gymnáziem, zjistíme: „z hlediska obsahu se vyšší sekundární vzdělávání dělí na dva základní typy: všeobecné vzdělávání (general upper secondary education); odborné/profesní vzdělávání (vocational/technical education) včetně přípravy učňů" (Průcha, 2006, s. 100). Z této citace můžeme vyvodit, že gymnázium poskytuje zpravila všeobecné vzdělání a zaměřuje se především na teoretickou složku vzdělání. Soustředí se na pěstování duševních schopností, které vedou absolventa dané školy k tomu, aby se dovedl rychle a s porozuměním rozhodnout o postupu či řešení, vypracovat všechny úlohy, které mu život „přichystá". Podle tohoto pojetí (Průcha, 2006) tedy nezáleží příliš na vědomostech, které žák na škole získá, jako spíše na výcviku duševních schopností. Při výchově se pak nepřihlíží jen k budoucímu povolání absolventů, nýbrž také k tomu, aby se absolventi naučili s pochopením a porozuměním

[8] Zvýraznila M. N.

vnímat a osvojovat si kulturní statky. Jinými slovy, gymnázia nabízí všeobecné vzdělání a zároveň se mohou určitým způsobem profilovat, např. mohou existovat gymnázia přírodovědná nebo humanitní. Student gymnázia by měl získat „úplné středoškolské vzdělání". Vzdělání v těchto institucích je zaměřeno hlavně na teorii. Studenti pak zpravidla získávají teoretické poznatky a minimálně zkušeností z praxe.

Na rozdíl od gymnázií poskytujících obecné vzdělání „odborné/profesní vzdělávání" může student získat na středních odborných školách (SOŠ) a na středních odborných učilištích (SOU), jež se více zaměřují na praktickou část výuky. Teorie se zde také vyučuje, ale v nižších hodinových dotacích (Průcha, 2006).

V souvislosti s posunem původního významu pojmu „střední škola" k dnešnímu chápání, Morkes (2003, s. 6) uvádí: „V průběhu více než stopadesátileté doby existence a samozřejmě i odpovídajícího vývoje a změn maturity v našem školství došlo i k významným obsahovým změnám v chápání dnes běžně používaného pojmového označení „střední škola". Autor dále píše, že prakticky až po druhé světové válce (tj. do školského zákona z dubna 1948) se pod pojem střední školy zahrnovala pouze gymnázia, reálky[9] (popř. jejich alternativní kombinace) a učitelské ústavy. Ty však zanikly v roce 1946, protože vzdělávání učitelů převzala vysokoškolská pedagogická fakulta. Nepřesnost v užití termínu „střední škola" přinesl zákon z roku 1948, protože pod něj začal zahrnovat i školy tzv. druhého stupně. „Tedy ty, které byly určeny žákům ve věku 11-15 let, u nichž ovšem maturita nemohla nijak připadat v úvahu" (Morkes, 2003, s. 6).

---

[9] Reálka = reálná škola, která poskytovala středoškolské odborné vzdělání. Před 18. stoletím vznikaly školy podobného odborného zaměření, ale skutečná první reálka v rakouské monarchii byla založena 1771 ve Vídni. Tato škola měla za úkol připravit své žáky na vše, co je potřeba znát v obchodnickém řemeslu (Ottův slovník naučný, 1904, s. 344).

2.2.1 Gymnázium

Gymnázium je typ střední školy, která poskytuje všeobecné středoškolské vzdělání (viz kapitola 2.2) zakončené maturitou. V českém školství má gymnázium dlouholetou tradici, prvním gymnáziem bylo Akademické gymnázium, které bylo založeno roku 1556 v Praze 1. Gymnázium z počátku své existence byla instituce, která poskytovala široké a náročné vzdělání a měla dlouhotrvající tradici, absolvent gymnázia byl ve společnosti chován ve velké úctě. V dřívějších dobách byla gymnázia jedinými školami, které připravovaly své studenty na vysokoškolské studium. Dle Morkese (2003, s. 10): „vysokou prestiž gymnázia ovlivňovalo a posilovalo jistě i to, že maturita se stala již nezbytnou podmínkou (a to podmínkou zcela postačující) k univerzitnímu studiu." Autor dále poznamenává, že od roku 1873 všechny vysokoškolské instituce v Rakousko-uherské monarchii požadovaly pro přijetí ke studiu úspěšné složení maturitní zkoušky.

Během dvou světových válek v první polovině 20. století školství stagnovalo, protože školy byly zavřené pro malý počet žáků a hlavně pedagogů – mužů, z nichž většina byla do válek povolána. V poválečných letech došlo ke znovuotevření většiny středních škol, tedy i gymnázií, a k navázání na násilně přerušenou tradici. Ale ani další období nebylo pro střední školy – a zejména pro gymnázia – příliš nešťastným: kvůli zásahům tehdejší vlády, které vycházely z politické teze o 'třídní' povaze vzdělání a vedoucí úloze dělnické třídy ve společnosti" (Morkes, 2003, s. 38), došlo k úpadku jejich dosud vysoké prestiže. Stalo se to kvůli zásahům tehdejší vlády, které vycházely z politické „teze o „třídní" povaze vzdělání a vedoucí úloze dělnické třídy ve společnosti" (Morkes, 2003, s. 38). O konkrétních krocích, které způsobily devalvaci středoškolského vzdělání, a tím pádem i maturitní zkoušky je pojednáno v kapitole 3.4.

Roku 1953 došlo k tzv. „formální likvidaci gymnázia, tedy školy mající pro charakter a obsah maturitní zkoušky základní a historický tradiční význam. Gymnázium bylo zákonem č. 31/1953 Sb. v podstatě nahrazeno posledními třemi ročníky jednotné 'jedenáctileté střední školy'" (Morkes, 2003, s. 38).

Jinými slovy: gymnázia přestala oficiálně existovat. Název gymnázium se začal znovu používat až roku 1968, kdy byl přijat tehdejší nový školský zákon.[10] Přesto v dalších letech neměly tyto školy dřívější prestižní úlohu, větší důraz se kladl na střední odborná učiliště, která své žáky odborně připravovala na budoucí dělnickou profesi.

Roku 1979 se „na prvních pěti gymnáziích (...) formou experimentu začíná realizovat tzn. nová koncepce" (Morkes, 2003, s. 58). Ta měla na základě vytvořeného jednotného učebního plánu, který se ve výuce zaměřoval zejména na základy matematiky a přírodovědných předmětů, prohloubit přípravu žáků na technické vysokoškolské studium a umožnit absolventům též širší uplatnění v praxi. Tato koncepce způsobila, že došlo k oslabení humanitní orientace gymnázií. Záměrem tehdejší vlády bylo, aby i absolventi gymnázií byli odborně připraveni na práci v dělnické sféře. Do učebního plánu se proto zavedly základy odborných předmětů různých oborů jako například strojírenství, elektrotechnika, chemická technologie, stavebnictví, zemědělství apod. Tyto povinně volitelné bloky s následnou příslušnou odbornou praxí se nazývaly ZVOP – „základy výroby a odborné přípravy" (Morkes, 2003).

Po roce 1989 se příprava na vysokoškolské studium rozšířila o víceletá gymnázia a stala se tak hlavním posláním všech gymnázií. „V současné době existují dva hlavní typy gymnázií: (1) čtyřletá gymnázia navazující na základní školu; jejich rámcový učební plán, umožňuje vytvářet větve nebo profilovat studium obsahovou diferenciací výuky ve vyšších ročnících; (2) víceletá gymnázia: klasická (osmiletá), reálná a všeobecná (sedmiletá a šestiletá), bilingvní (pětiletá). Základ učebního plánu nižších ročníků koresponduje s příslušnými ročníky základní školy, ve vyšších ročnících stoupá podíl specializační a volitelné složky" (Průcha a kol., 2005, s. 74).

---

[10] Od 1968 byl název gymnázium obnoven „pro čtyřleté studium, připravující na vysokou školu a na některé profese" (Pedagogický slovník, 2005, s. 74).

2.2.2 Střední odborná škola a vyšší odborná škola

V současné době jsou střední odborná škola a vyšší odborná škola[11] školy, které jsou oborově různorodé. Podle Morkese (2003) vznikly mnohé z nich už v 19. století. V minulosti to byly školy, které nespadaly pod označení střední školy a většinou nesly označení školy odborné či vyšší odborné školy. Morkes v této souvislosti upozorňuje na význam slova vyšší, který se v minulosti chápal jinak než dnes. „Označení jako 'vyšší' znamenalo pouze to, že se jedná o školy, na něž se přijímají žáci jak z měšťanských škol, tak i z nižších reálek či z nižších gymnázií. A že tedy jejich absolventi jsou – alespoň věkově – zcela srovnatelní s absolventy tehdy tradičních a uznávaných středních škol" (Morkes, 2003, s. 6).

Dnes se pod termínem vyšší odborná škola chápe ta škola, na které lze pokračovat ve studiu po absolvování střední školy s maturitou. Jinými slovy, „jde o instituce, v nichž dochází k bezprostřednímu provázání programu střední a vyšší školy ve společném ústavu a označení střední a vyšší je společně včleněno do oficiálního názvu školy" (Morkes, 2003, s. 6). Tyto školy pak mají program podobný programům na vysokých školách.

2.2.3 Střední odborné učiliště

Střední odborné učiliště (SOU) „připravuje v učebních oborech žáky pro výkon dělnických povolání a odborných činností, ve studijních oborech pro výkon náročných dělnických povolání a některých technicko-hospodářských činností provozního charakteru. Zajišťuje zprav. teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování (Průcha a kol., 2005, s. 215). Jinými slovy se žák může rozhodnout pro studium na kratší dobu, pak volí učební obor

---

[11] Podle Průchy se Vyšší odborné školy neřadí podle měřítka ISCED mezi (vyšší) sekundární vzdělávání, ale mezi tzv. postsekundární vzdělávání, jež nespadá ani do sekundárního, ani do ~~mezi~~ terciárního vzdělávání (vzdělávání na vysokých školách). Délka tohoto studia bývá od několika měsíců až do dvou let (Průcha, 2006).

se závěrečnou zkouškou, nebo pro studium na delší dobu, tj. čtyři až pět let, jež je zakončeno maturitní zkouškou. Autoři Pedagogického slovníku se ještě zmiňují o „učňovském školství". Podle nich je to „hovorový, v současné době legislativně nepodložený název pro přípravu mládeže na dělnická povolání. Zahrnuje střední odborná učiliště, střediska praktického vyučování, učiliště a odborná učiliště. V zahraničí významná forma odborné přípravy, realizovaná často jako duální vzdělávání" (Průcha a kol., 2005, s. 244)., tj. „kombinovaná forma přípravy na povolání realizovaná zvl. v rámci učňovského školství současně ve škole a v podniku. V zahraničí je rozšířena např. v SRN, Rakousku (Průcha a kol., 2005, s. 56).

SOU je tedy školská instituce připravující své žáky na výkon rozmanitých praktických a dělnických povolání, jež vznikala až v padesátých letech 20. století. Teprve od roku 1973 začala být zařazována mezi střední školy. V témže roce se uskutečnilo experimentální zavedení závěrečné zkoušky v podobě maturity a od té doby se studium na středním odborném učilišti může zakončit maturitní zkouškou.

2.3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM STÁTĚ

2.3.1 Počátky vzdělávání

Než se budeme věnovat historii maturitních zkoušek, nejprve velmi stručně nastíníme, jak a proč vlastně vznikly školy obecně. Ještě ve středověku bylo běžné, že chudí lidé byli negramotní, tzn. neuměli číst a psát. Souviselo to s nedostatkem peněz na vzdělání. Vzdělání získal jen ten, kdo se chtěl stát knězem, nebo potomek bohatých lidí, kteří si mohli dovolit zaplatit dětem soukromého učitele. Školy jako instituce neexistovaly. V pozdějších letech se zejména díky reformátorům náboženství dostalo do povědomí lidí, že získat vzdělání je pro snazší život velmi důležité.

Nebudeme tu podrobně popisovat, kdy a jaké náboženské reformy se v průběhu vývoje škol staly. To není cílem této práce. Jen stručně uvedeme, že v 18. století došlo ve společnosti k uvědomění, že vzdělání je velmi

podstatné, proto se začínaly ve větším měřítku zakládat školy. Ty byly většinou církevní a navštěvovali je ze začátku jen chlapci. Děvčata v tehdejší společnosti měla jinou podobu přípravy na život. V průběhu let, kdy se hodnoty ve společnosti měnily, se jejím potřebám školy přizpůsobovaly: vznikaly školy s oddělenými třídami, tzn. pro chlapce a děvčata a později i třídy smíšené. Tak tomu je ve většině evropských zemích až dodnes (Ottův slovník naučný, 1896).

V Ottově encyklopedii se v obsáhlém textu o tradici středních škol dočteme, že je můžeme označit „za nejstarší útvar školy" v Evropě. Nositelem této prastaré tradice je však gymnázium - škola latinská. Předchůdcem gymnasií byly školy klášterní, jejichž hlavním cílem byla příprava teologů, nicméně poskytovaly i vyšší vzdělání pro tzv. kruhy aristokratické. Za studium se totiž muselo platit, a proto si vzdělání mohl dovolit jen majetný člověk, tj. šlechtic. Na těchto školách se učila zejména latina, protože to byl a je církevní jazyk.

Od poloviny 18. století se začaly v Evropě objevovat univerzity.[12] Tento trend způsobil, že se větší města rozhodla v 19. století založit městské školy, ve kterých se učilo tzv. trivium (gramatika, rétorika a dialektika), proto se nazývaly též školy triviální. Když bychom je porovnaly s dalšími školami v tehdejší době, byly nižším stupněm škol latinských a zároveň základem tzv. škol měšťanských[13] (Ottův slovník naučný, 1896). Měšťanské školy se pak snažily přizpůsobit univerzitním podmínkám, zejména požadavkům na přijímací zkoušky. Univerzity těmto školám dodávaly i učitele a dozíraly na provoz. Takto byl položen základ pro současné střední školství. Nicméně úkol tehdejší

---

[12] Univerzity existovaly i dříve, ale z dnešního pohledu to byl tzv. „historický typ školy, poskytující nejvyšší vzdělání ve středověku. Středověká univerzita vznikala buď z městských škol, nebo při klášterech a katedrálách. Středověká univerzita mívala 4 fakulty (...). Univerzita byla chápána především jako nositelka humanistických tradic a pěstovaly se na ní humanitní a přírodovědné obory. V současné době se lze ve vyspělých zemích setkat na univerzitách i s technickými obory" (Průcha, 2005, s. 245 – 246).

[13] Viz kapitola 2.1.

měšťanské školy byl jiný, než má dnešní střední škola. Ve srovnání s univerzitami podávajícími maximum všeobecného vzdělání poskytovaly měšťanské školy vzdělání částečné, partikulární. Proto se jim také říkalo školy partikulární.

2.3.2 Jezuitské školství

Školství v katolických zemích, kam patřila i česká země, bylo po dlouhá staletí ovlivňováno zejména jezuity, kteří tyto země plně ovládali až do doby, kdy byly střední školy zestátněny. Podle jezuitských zásad se učilo i na jiných školách řádových, zejména na školách piaristických.[14] Z řad jezuitů je důležité upozornit na Claudia Aquaviu, který redigoval pedagogickou publikaci Ratio atque Institutio Studiorum z roku 1599, podle něhož se jezuitské ústavy dělily na nižší a vyšší. „Nižší (...), s g-iem[15] asi souhlasné, měly 5 tříd (...) a směřovaly jednotně k dokonalému si osvojení latiny jakožto společného jazyka církevního; řečtině učeno sice již od počátku, ale čtvrť hodiny denně, a mimo náboženství předměty ostatní (zahrnované jednotným názvem eruditio) existovaly toliko na papíře. Školy vyšší (...) obsahovaly 2 – 3 letý kurz filosofický a po něm následující 4letý theologický" (Ottův slovník naučný, 1896, s. 653). Tato organizace středního školství převládala v Rakousku-Uhersku s menšími obměnami až do r. 1848 (tamtéž).

V 17. století, kdy došlo k rozvoji přírodních věd, se měnil i pohled na výuku na středních školách. Začali se zakládat školy, které poskytovaly základy vzdělání vesnickým dětem, a staly se tak základem lidového vzdělání. Latina ztratila dominantní postavení ve výuce, avšak nadále zůstala jedním

---

[14] Piaristé byli kněží, kteří se věnovali zejména výuce chudé mládeže. Tento řád byl založen v Itálii 1597 a do Čech se rozšířil v první polovině 17. století. Snažili se vyučovat mládež na všech typech škol. Na rozdíl od jezuitů se zejména zaměřovali na základní školství a měli větší pochopení pro mateřský jazyk. Ve výuce se věnovali zejména přírodním vědám.

[15] Rozuměj gymnáziem.

z hlavních předmětů na klasických gymnáziích. Na ostatních školách začal být kladen větší důraz na reálie, matematiku a mateřský jazyk – německý jazyk. Též se vyučovala francouzština, která byla chápána jako jazyk „vznešených kruhů a diplomacie“ (Ottův slovník naučný, 1896).

Kolem roku 1750, Marie Terezie a její syn Josef II. usilovali o to, aby došlo k zestátnění středních škol nebo alespoň o to, aby se dostaly pod důkladnější státní dozor. Tito panovníci podporovali především studium věd přírodních, které byly dosud zanedbávány. Prosazovali také výuku němčiny namísto latiny. Tu se podařilo prosadit až roku 1753, kdy „byla všechna g-ia podrobena dozoru státnímu, vykonávaném politickými orgány krajskými a zemskými, od r. 1775 pak zaveden na g-iích nový plán učební (sestavený od piaristy G. Marxa)“ (Ottův slovník naučný, 1896, s. 654).

Rakouské školství však pevnou organizaci dostalo až vydáním tzv. Gymnasijního kodexu z roku 1808 (tamtéž). Když byl v druhé polovině 18. století zrušen jezuitský řád, výuku ve školách převzaly jiné řády, zejména již zmínění piaristé.[16] Vedle gymnázií od poloviny 18. století začaly vznikat již výše zmíněné reálky (viz kapitola 2.2). Ze začátku byly reálky chápány jako průpravné školy pro řemeslnický obor. Jiný, pozdější, pohled tyto školy označoval jako vyšší obecné školy. Pokud bychom je chtěli přirovnat k dnešním školám, obsahem učiva by odpovídaly průmyslovým školám. Reálky začaly vznikat jako důsledek změny životního stylu. V souvislosti s industrializací výroby začala být poptávka po vyšším odborném vzdělání, po jehož získání pak mohl absolvent pracovat jako technická síla v průmyslu. S tímto trendem vznikaly i nové vysoké školy, na které přecházeli žáci z reálek. Ty se časem změnily na střední školu nabízející odborné technické vzdělání, jež umožnilo absolventovi pokračovat ve studiu na vysoké škole technické.

---

[16] Piaristé byli kněží, kteří se věnovali zejména výuce chudé mládeže. Tento řád byl založen v Itálii 1597 a do Čech se rozšířil v první polovině 17. století.

První reálka v bývalém Rakousku Uhersku vznikla ve Vídni (1771), po čtyřiceti letech následovala reálka v Brně (1811) a později i v dalších městech. „Vlastní školství reálné nabylo však u nás definitivní podoby teprve zvláštním statutem ze dne 13. srpna 1851" (Ottův naučný slovník, 1904, s. 344). Nicméně už roku 1867 učební plán prošel reformou, protože žáci reálek byli prý přetěžováni. „V Rakouských zemích nabyly od r. 1868 nynější své podoby a vytyčen jim dvojí cíl učebný: 1. aby podávaly všeobecné vzdělání se zvláštním zřetelem k vědám mathematickopřírodním a jazykům živým, 2. aby poskytovaly přípravu pro vyšší školy odborné, tj. pro vysoké školy technické, akademie lesnické a hornické i pro vysoké školy zemědělské" (Ottův slovník naučný, 1904, s. 344).

2.3.3 Rakouské střední školství v 19. a na začátku 20. století

Díky pedagogům Karlu Exnerovi a Herrmanu Bonitzovi byl v rakouskouherském školství, a tím i ve školství, položen nový základ středního školství. Vydáním Organizačního nástinu gymnasií a reálek[17] z roku 1849 došlo k rozvoji těchto dvou druhů škol. V tomto dokumentu byla právně ukotvena tzv. Exner-Bonitzova reforma „gymnázia mají být školami obecně vzdělávacími s výchovným směrem, zatímco reálky mají být školami obecně, ale i odborně vzdělávacími a vychovávajícími pro určitá zaměstnání" (Morkes, 2003, s. 9).

V praxi to znamenalo zrušení dosavadní tříleté filosofické třídy, která byla připojena k šestiletému gymnáziu,[18] a vytvoření osmitřídního (osmiletého) gymnázia, které bylo rozděleno do dvou stupňů: na nižší a na vyšší stupeň. Jinými slovy, došlo k sjednocení délky studia na gymnáziích na osm let. Došlo k omezení výuky latiny a ke zdůraznění mateřských jazyků a přírodních věd.

---

[17] Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich.

[18] Délka studia na gymnáziu se během let měnila. K šestiletému studiu na gymnáziu se pak přičítaly další roky studia na tzv. filosofickém kurzu, což byl úvod do filosofie, logiky, metafyziky, matematiky, přírodopisu, fyziky a etiky (Ottův slovník naučný, 1896).

Prostor byl dán také řečtině, která byla dosud zanedbávána. Toto studium se zakončovalo maturitní zkouškou, která jako jediná opravňovala k univerzitnímu studiu. Výše zmiňovaný dokument se zaměřoval zejména na gymnázia a jen pro ně zavedl maturitní zkoušku.

Podle Morkese (2003) byly důvody logické. Roku 1848 se rozhodlo, že studium na gymnáziích, kterých bylo tehdy málo, bude osmileté, kdežto „reálky byly v té době 2-3leté odborné školy zaměřené na konkrétní průmyslové či obchodní obory a nevyhovovaly ještě náročným maturitním požadavkům. Další školy, u nichž by připadaly maturity v úvahu, v té době ještě vůbec neexistovaly" (Morkes, 2003, s. 9).

Původní gymnázia se v průběhu druhé poloviny 19. století začala označovat jako „klasická", protože vedle nich začala vznikat další gymnázia, tzv. reálná, mající odlišnou učební osnovu (Morkes, 2003). První takovou instituci založili v Táboře a měla učební osnovy převzaté z obou větví „původního" gymnázia, tj. z klasické a částečně z reálné větve gymnázia. Výuka probíhala tak, že „studenti měli **společný základ** v prvním a druhém ročníku, od třetího ročníku probíhalo rozvětvení (bifurkace) na **větev gymnazijní** a **větev reálnou**. Až do sedmého ročníku přitom existovala společná výuka v některých předmětech" (Morkes, 2003, s. 12), konkrétně v náboženství, českém a německém jazyce, zeměpise, dějepise, matematice, přírodopisu a fyzice. Žáci reálného zaměření maturovali o rok dříve než žáci gymnaziálního směru (Morkes, 2003).

Roku 1908 prošlo rakouské školství tzv. Marchetovou reformou. K dosavadním typům středních škol přistoupilo vyšší reálné gymnázium, ve kterém byla výuka řečtiny nahrazena výukou francouzštiny. Morkes (2003) ještě dodává, že součástí reformy byl i pokus o reformu reálného gymnázia podle německého vzoru, podle níž se latina zaváděla do výuky až od páté třídy. Na nižších stupních reálného gymnázia byla zavedena osnova po vzoru reálek.

2.3.4 Dívčí školství

V Ottově slovníku (1906) najdeme také specifickou historii rakouského dívčího školství, jež se rozvíjelo jen velmi pomalu. Pro dívky byla až téměř do konce 19. století určena jiná podoba přípravy na život než pro chlapce. Dívky se většinou připravovaly na praktický život, a proto se jim státní správa tehdy nijak nevěnovala. Dívky sice mohly studovat na chlapeckých gymnáziích, ale jen externě, nebo soukromě. Skládat maturitní zkoušku jim však bylo umožněno až roku 1878 a až za několik let později, roku 1890, bylo zřízeno první soukromé plnohodnotné dívčí gymnázium Minerva,[19] jehož žačky skládaly první maturity roku 1895 na Akademickém gymnáziu (Morkes, 2003). Morkes vysvětluje, proč studentky maturovaly jinde. Minerva byla „mladá" škola, až v pozdějších letech dostala tzv. **propůjčené právo veřejnosti**, jenž soukromým školám, povolovalo realizovat maturitní zkoušku. V případě, že toto právo neměla, mohl student skládat maturitní zkoušku na veřejném ústavu podobného zaměření. Toto byla běžná praxe na právě založených školách, protože toto právo nedostala škola hned na začátku své existence, ale po nějaké delší době, zpravidla po pěti letech. Jinými slovy, pokud škola neměla propůjčené právo veřejnosti, měl student možnost skládat maturitní zkoušku jen na veřejném ústavu podobného charakteru (Morkes, 2003).

Roku 1900 vyšel organizační status šestiletých dívčích lyceí, jehož účelem bylo „jednak poskytovati soustavné přípravy k návštěvě univerzit, jednak podávati jednotného, uceleného vzdělání pro další život soukromý zřetelem právě ke zvláštnostem pohlaví ženského" (Ottův slovník naučný, 1906, s. 646). Od roku 1912 byl studentkám umožněn na základě absolvování dalších kurzů přístup na vysoké školy, jež měly doplňující charakter k jejich vzdělání. V témže roce se zároveň povolovalo dívkám, které studovaly soukromě, ve větším rozsahu studium na středních školách formou hospitací. Dívčí lycea

---

[19] Další soukromé dívčí školy byly např. Vyšší dívčí škola či Vesna.

byla zrušena roku 1922, protože byla zavedena všeobecná koedukace. Místo lyceí tak vznikly střední školy s podobnými osnovami, které byly podobné osnovám středních škol pro chlapce (Morkes, 2003).

3 HISTORIE MATURITNÍ ZKOUŠKY

V této kapitole se seznámíme nejen s historií, ale i koncepcí maturitní zkoušky. Dozvíme se, kdy a na jakých školách mohl student skládat maturitní zkoušku, a jaké důležité úpravy maturitní zkoušky se v průběhu historie staly a proč.

3.1 K POJMU MATURITNÍ ZKOUŠKA Z ETYMOLOGICKÉHO HLEDISKA

Pokud bychom pátrali po původu slova maturitní, popř. maturita, najdeme pod tímto heslem v Ottově naučném slovníku (1900, s. 1000) toto vysvětlení: „Maturita (z lat.) zralost." Dále pak maturitní vysvědčení je „vysvědčení dospělosti, vydává se absolventům středních škol (gymnázií, reálek, ústavů učitelských), kteří vykonali zkoušky maturitní, a tím prokázali svou způsobilost k návštěvě škol vysokých" (Ottův naučný slovník, 1900, s. 1000). Ve Stručném etymologickém slovníku (1978, s. 479) se pojem maturita dává do spojitosti s výrazem zřetelý, jež vznikl ze slova teleti, resp. mateřeti. Toto staročeské slovo znamenalo tlít, stárnout. V přeneseném významu se pak maturita tedy chápe jako zkouška, ke které student musí dozrát, tj. dospět (Stručný etymologický slovník, 1978, s. 479).

Podle Rejzka (2001) se od slova maturita vznikly další odvozeniny: „maturitní, maturant(ka), maturovat, odmaturovat". „Z něm. Maturitätsexamen podle středověce latinského examen maturitatis vzniklo označení 'zkouška dospělosti', z lat. mātūritās 'zralost, dospělost' od mātūrus 'zralý, včasný, dospělý'" (Rejzek, 2001). Tento výraz je na téže stránce srovnáván s pojmem matiné, které znamená 'dopolední slavnost' a je odvozeno z francouzského slova matiné, které znamená 'ráno, dopoledne'. Z latiny je převzat pojem mātūtīnum (tempus), které se překládá jako ranní (čas), které souvisí s mātūrus (tamtéž).

3.2 ZAVEDENÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY

V Česku se maturitní zkoušce v lidovém úzu říká „zkouška dospělosti", jež je svým rozsahem a obsahem náročná. Morkes (2003, s. 5) maturitu chápe jako „již tradiční a zcela obvyklou závěrečnou zkoušku, vykonávanou na závěr

středoškolského studia". A dále upozorňuje na to, že „maturita původně byla závěrečnou zkouškou pouze na gymnáziu a že k jejímu zavedení na dalších typech škol docházelo až s větším či menším časovým odstupem.[20] Přitom zcela logické je, že jestliže maturitní zkouška na gymnáziu odpovídala především výukovému programu této školy, výukovým programům dalších typů škol odpovídaly i na nich postupně zaváděné maturitní zkoušky" (Morkes, 2003, s. 6). V této souvislosti Morkes upozorňuje na to, že i když se v minulosti maturitní zkouška mohla skládat na různých typech střední školy, „nedávala tato zkouška všem, kteří ji absolvovali, stejná práva" (Morkes, 2003, s. 6). Z citace nepřímo vyplývá, že maturitní zkouška z různých škol neměla stejné postavení.

Jak bylo výše uvedeno, zpočátku měla maturitní zkouška na různých gymnáziích srovnatelně vysokou úroveň a její úspěšné složení bylo zřejmě v porovnání s dnešní podobou mnohem náročnější a maturitní komise byli početnější než dnes – maturovalo se totiž ze všech povinně vyučovaných předmětů (Morkes, 2003).[21] „Vysokou úroveň a srovnatelnost maturitní zkoušky na jednotlivých ústavech zabezpečovali předsedové maturitních komisí, kterými byli obvykle zemští školní inspektoři, ředitelé dalších gymnázií a profesoři vysokých škol" (Morkes, 2003, s. 11). Této komisi maturant musel dokázat, že má tolik vědomostí, kolik se tehdy požadovalo k obecnému vzdělání, a že dovede samostatně vědecky uvažovat. Tím, pak prokazoval svou připravenost pro vysokoškolské studium, kam byl přijat na základě potvrzení o úspěšném složení maturitní zkoušky (Morkes, 2003).

V současné době se u nás maturitní zkouška stále chápe jako nepovinná zkouška, kterou student zakončuje středoškolské studium: Přesto se k ní většina studentů „dobrovolně" přihlásí, protože pouze po jejím složení získají úplné

---

[20] Srovnej kapitola 2.3.3 Rakouské střední školství v 19. a na začátku 20. století.

[21] To se změnilo v 80. letech 19. století zavedením tzv. dispensu (prominutí, osvobození od nějaké povinnosti) od ústních zkoušek z dějepisu a fyziky za podmínky, že z těchto předmětů bude mít student a vysvědčení nejhorší známku chvalitebně.

střední vzdělání. Pokud maturitní zkoušku nesloží, obdrží pouze doklad o ukončeném vysvědčení z posledního dokončeného ročníku střední školy. V současné době se s maturitou se můžeme v určitých obměnách setkat ve školství v Rakousku, Bosně a Hercegovině, Bulharsku, Chorvatsku, Maďarsku, Lichtenštejnsku, Polsku, Srbsku, Černé Hoře, Slovinsku, Švýcarsku a na Slovensku.

3.3 MARCHETOVY ZÁKONY

Díky zavedení tzv. Marchetových zákonů (1908) došlo k podstatné změně maturitní zkoušky. Byly stanoveny pravidelné termíny pro její skládání, změněna byla také její realizace a obsah: byl zredukován počet obligatorních předmětů, přičemž „písemná část maturitní zkoušky však – ačkoliv to odborná veřejnost v anketě roku 1908 požadovala – zrušena nebyla“[22] (Morkes, 2003, s. 11). Nicméně došlo k redukci povinných písemných prací, do té doby byla povinná písemná práce z vyučovacího jazyka, francouzštiny a angličtiny či němčiny. Také se snížil počet povinných předmětů na čtyři. Tak došlo k tomu, že zatímco původní maturitní zkouška „měla zjistit, zda má abiturient určité školy potřebné **vědomosti**[23] pro vysokoškolské studium, nově koncipovaná maturitní zkouška měla prokázat, zda má **vzdělání**[24] plynoucí z předchozího vyučování“ (Morkes, 2003, s. 11).

---

[22] Nicméně došlo aspoň k redukci povinných písemných prací, v této době byla povinná písemná práce z vyučovacího jazyka, francouzštiny a angličtiny či němčiny. Také se snížil počet povinných předmětů na čtyři.

[23] „Převážně kognitivní, individuálně svébytná soustava představ a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si žák osvojí díky školnímu vzdělávání, vlastnímu učení a jiným vlivům. Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností“ (Průcha a kol., 2005, s, 250).

[24] „Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Navíc v české pedagogické terminologii se nesprávně zaměňují výrazy „vzdělání“ a vzdělávání“(Průcha a kol., 2005, s. 270). Pro účel zde je to „složka kognitivní vybavenosti

Tento zásadní posun v pojímání maturitní zkoušky umožnil její rozšíření z gymnázií maturitní zkoušky i na další školy: na základě Marchetovy úpravy vydala státní správa 20. března 1909 nařízení, ve kterém došlo k zrovnoprávnění maturitních zkoušek na gymnáziích, reálkách, reálných gymnáziích, reformních reálných gymnáziích a reálných gymnáziích děčínského typu[25] (Morkes, 2003). Je logické, že zároveň s rozšířením maturitní zkoušky do tolika rozdílných škol, došlo k jejímu zjednodušení a ztížení porovnávání jejích výsledků.

Změnilo se i složení maturitní zkoušky. Roku 1909 se maturita skládala z části písemné a z části ústní. Požadavky pro jednotlivé předměty byly přesně stanovené na základě druhu střední školy. Student pak skládal zkoušku z níže jmenovaných obligatorních předmětů (viz Tabulka č. 1). Jinými slovy, student si nemohl volně vybírat z předmětů, většina z nich byla povinná a rozhodovalo se na základě aktuálního prospěchu v pololetí a i výsledku písemné části MZ. Při zkoušce se důraz kladl zejména na celkový stupeň vzdělání, ne tedy jen na jednotlivé vědomosti a znalosti. Dále měl maturant ukázat svou duševní vyspělost a formální vyškolení. Poznamenejme ještě, že u překladů z cizího do mateřského jazyka bylo studentům povoleno používat slovníky. Témata pro maturitní předměty stanovoval zemský školní inspektor (Morkes 2003).

Tabulka 1 – přehled škol a předmětů maturitní zkoušky v roce 1909 (Morkes, 2003)

Část MZ Typ střední školy	předměty v písemné části MZ (délka trvání, volba z x témat)	předměty v ústní části MZ

osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacího procesu" (tamtéž).

[25]„Poslední dva jmenované typy gymnázií byly specifické ústavy blížící se svým charakterem a učebními osnovami gymnáziím reálným. Zatímco gymnázia děčínského typu byla spíše okrajovým typem – existovala pouze tři a charakterizovalo je větvení vyššího oddělení na větev gymnazijní, reálně gymnazijní a reální" (Morkes, 2006, s. 13).

Gymnázium	český jazyk (5h, 3) překlad z latiny do ČJ (5h, 3) překlad z řečtiny do ČJ (3h) *matematika[26] *překlad ČJ do latiny	matematika latina nebo řečtina[27] vlastivěda[28] český jazyk
Reálné gymnázium	český jazyk (5h, 3) latina (5h, 3) volné téma z francouzštiny	matematika latina ČJ nebo FJ Vlastivěda
Reálka	český jazyk (5h, 3) volné téma z francouzštiny nebo překlad z ČJ do FJ, popř. volná práce z NJ deskriptivní geometrie (5h) *matematika	ČJ nebo FJ vlastivěda matematika fyzika deskriptiva[29]

Je nápadné, že tehdy bylo součástí maturitní zkoušky relativně velké množství zkoušek z jazyků, přičemž jako vyučovací jazyk byl chápán český jazyk, popř. francouzština nebo němčina.[30] Volba vyučovaných jazyků záležela na typu školy a její nabídce.

Jak z textu výše a i tabulky č. 1 vyplývá, student mohl získat maturitu ne jenom na gymnáziu, ale i na jiné střední škole. Abychom se lépe v souvislosti se zaváděním maturit lépe orientovali v čase, vypracovali jsme pro lepší orientaci tabulku č. 2. V prvním sloupci se nachází druh školy, v druhém sloupci

---

[26] Tento symbol * značí od roku 1909 již nepovinné předměty, resp. zrušené předměty.

[27] Tato volba záležela na výsledku písemné části MZ. Student maturoval z toho předmětu, ve kterém byl úspěšnější. Pokud měl student v obou jazycích nedostatečnou, musel být zkoušen z obou těchto předmětů.

[28] Kombinace zeměpisu a dějepisu.

[29] Jen v tzv. pochybných případech (Morkes, 2003).

[30] Jednalo se zejména o německé či polské školy. Pokud do těchto škol chodily české děti, vyučovacím jazykem byla v německé škole němčina, v polské škole francouzština.

datum a místo vzniku školy, dále pak zavedení maturitní zkoušky v podobě testů a v posledním sloupci zánik školy). Informace k této tabulce jsme čerpali z Ottova naučného slovníku (1896) a Morkesovy brožury (2003).

Tabulka 2 – typy škol a údaje o MZ

	vznik školy, místo vzniku	délka studia (změna od roku)	zavedení MZ, popř. oficiální MZ	Zánik školy
Gymnázium	1556, Praha 1[31]	8 let (1848)	1849	1953 – 1968 „formální zánik", nahrazení zavedením tzv. výběrové jedenáctileté střední školy od 1968 se znovu objevuje
Reálné gymnázium	1862, Tábor	7/8 let	1869/1870[32]	-
Reálka	18. století	2-3 roky 6 let (od 1851) 7 let (od 1874)	1869 9. 5. 1972	po 2. sv. v. se většina reálek změnila na reálná gymnázia zbývající zanikly 1948 (nový školský zákon)
Obchodní škola	1872, Praha[33]	2 roky 3 roky 4 roky (od 1903)	1919[34]	-
Vyšší průmyslová škola	19. stol.,[35] Brno	4 roky	1887	-
Učitelský ústav	14. 5. 1869	4 roky	1869	31. 8. 1948

[31] Dnes Akademické gymnázium.

[32] Oddělené roky jsou pro větev reálnou/pro větev gymnaziální. Viz kap. 2.3.3.

[33] Česká obchodní akademie.

[34] Fakultativní typ zkoušky.

[35] Z dostupných zdrojů se bohužel nedalo vyčíst, kdy přesně byla průmyslová škola založena.

Dívčí lyceum	1900[36]	6 let	1900	1922 přeměněna na reálná gymnázia

3.4 DALŠÍ VÝZNAMNÉ ÚPRAVY MATURITNÍ ZKOUŠKY

Roku 1919 připravila Jednota českých matematiků a fyziků návrh na zkrácení studia na gymnáziích z osmi na šest let. V návrhu najdeme také neobvyklou představu o absolventech těchto gymnázií. Podle ní by tito studenti „neskládali žádnou maturitní zkoušku, ale dostali by jen závěrečné vysvědčení. (...) Zájemci o vysokoškolské studium by pokračovali ve studiu na jednoroční vysokoškolské přípravce" (Morkes, 2003, s. 24). Návrh tedy pamatoval i na středoškoláky, kteří nechtěli pokračovat ve studiu na vysoké škole. Právě v tomto spatřuje např. Morkes (2003) počátek devalvace maturitní zkoušky. Navíc vedení a spravování jednoroční vysokoškolské přípravy, která by měla být zakončena maturitní zkouškou, by bylo zřejmě finančně náročné, proto byla v návrhu uvedena poznámka, že tato přípravka by nemusela být součástí každého gymnázia (tamtéž).

Na základě výše zmíněného návrhu dále Jednota českých matematiků a fyziků roku 1919 navrhovala například (Morkes, 2003):

- z výuky odstranit velké množství odborných výkladů a termínů,
- výuku pouze v dopoledních hodinách,
- max. 30 hodin výuky na týden,
- snížit počet žáků ve třídě (na max. 30 žáků, pro jazykovou výuku dokonce jen na 10 žáků),
- výuku „povinně"[37] moderních jazyků (tj. francouzština, angličtina, slovanské jazyky a němčina),

---

[36] Zmínka viz kap. 2. 3.4.

[37] Rozuměj jako povinný maturitní předmět z nabídky výše uvedených jazyků, přičemž škola nemusela vyučovat všechny jazyky (Morkes, 2003).

- zkrácení vyučovací hodiny na 45 minut.[38]

Dle Mokrese (2003) tento návrh byl postoupen reformní komisi Ministerstva školství samostatného československého státu, které některé body nevzala v potaz. Například délku studia na gymnáziích ponechala na osmi letech, přičemž první čtyři roky studia měly probíhat bez výuky latiny, v pátém ročníku navrhla dělení žáků do dvou skupin – gymnazijní a reálné větve – s tím, že by, jak bylo tehdy běžné (viz Tabulka č. 1), studenti reálné větve studium ukončili o rok dříve než gymnazijní studenti. Jedině ti měli podle tohoto návrhu svá studia zakončovat maturitní zkouškou. Ministerstvo však nakonec tento návrh neprojednávalo a odložilo jej jako nevyřízenou věc (Morkes, 2003).

V souvislosti se vznikem samostatného Československa a jeho novým státním uspořádáním se začala řešit otázka českého jazyka jako jednoho z **povinných maturitních předmětů**. Do této doby se maturovalo z vyučovacího jazyka, tím mohla být i čeština. Nicméně návrh nebyl realizován.

K dalším úpravám maturitní zkoušky došlo roku 1931 v návaznosti na úpravu učebních plánů gymnázií (Morkes, 2003). Již výše zmíněná reformní komise vypracovala koncepci, která zavedla pro všechna gymnázia jednotný dvouletý studijní základ. Po jeho absolvování se studenti mohli rozhodnout pro konkrétní profilaci svého studia a podle toho si vedle povinných předmětů zvolit další předměty. Ve stejném roce došlo ke stanovení konkrétních celostátních termínů maturitní zkoušky. Protože došlo ke změně podoby maturitní zkoušky, vypracovali jsme tabulku č. 3 s jednotlivými typy středních škol a k nim se vážících počtů předmětů v obou částech MZ (srov. tab. č. 1).

V tabulce č. 3 jsou tyto značky: ~ = možnost volby předmětu), ~/a = volba, popř. obojí, AJ = angličtina, čs./ ČSJ = československý jazyk (resp. v ČR český a v SR slovenský jazyk), FJ = francouzština, NJ/něm. = německý jazyk/němčina, mineral. = mineralogie, VJ = vyučovací jazyk, zool. = zoologie.

---

[38] To je vůbec první zmínka o zkrácení času. A zřejmě to bylo z 60 min.

Tabulka 3 – MZ od roku 1931 (Morkes, 2003)

	předměty v písemné části MZ (délka trvání, volba z x témat)	**předměty v ústní části MZ**
Gymnázium	Vyučovací jazyk (5h, 3) němčina (ČSJ) překlad z latiny do VJ (3h) překlad z řečtiny do VJ (3h)	1. vyučovací jazyk ~ vlastivěda 2. latina 3. řečtina ~/a němčina (čs.) 4. matematika ~ fyzika ~ zoologie s botanikou
Reálné gymnázium	Vyučovací jazyk (5h, 3) překlad z latiny do VJ (3h) práce z AJ nebo FJ	1. vyučovací jazyk ~ vlastivěda 2. latina ~ matematika 3. FJ (AJ), NJ (čs.), popř. ČSJ (něm.) 4. fyzika, zool. + botanika, chemie s minerál.
Reálné reformní gymnázium[39]	Vyučovací jazyk (5h, 3) překlad z latiny do VJ (3h) práce z AJ nebo FJ	1. vyučovací jazyk ~ vlastivěda 2. FJ ~ matematika 3. latina, NJ (čs.), popř. ČSJ (něm.) 4. fyzika, zool. + botanika, chemie s minerál.
Reálka	Vyučovací jazyk (5h, 3) deskriptivní geometrie (5h) práce z francouzštiny	1. vyučovací jazyk ~ vlastivěda 2. matematika 3. FJ (AJ na něm. reálkách v Čechách), NJ (čs.) 4. fyzika, zool. + botanika, chemie s minerál.
Učitelský ústav	práce z VJ (5h) práce z pedagogiky (4h) práce z 2. jazyka (4h)	1. vyučovací jazyk 2. pedagogika 3. druhý jazyk, zeměpis a dějepis s vlastivědou

[39] Původně mělo jít o nový typ moderních gymnázií, jenže úpravou výukových plánů, které nařizovaly, aby se student učil povinně vedle výukového jazyka další čtyři cizí jazyky, došlo podle Morkese (2003) k jejich likvidaci.

		4. matematika, přírodopis s hygienou, fyzika s chemií

Z tabulky č. 3 je mj. zřejmé, že studenti museli psát práci z několika jazyků, což je velký rozdíl oproti dnešní praxi, kdy se písemná práce píše jen z mateřského jazyka, popř. z cizího jazyka. K předmětům v ústní části MZ dodejme, že dělení pomocí číslování značí, že student musel maturovat z předmětů podle toho, jak jsou v tabulce pro danou školu uvedeny. Dalším rozhodujícím faktorem byl studentův prospěch z daných předmětů.

V předmětech označených v tabulce č. 3 číslem jedna (poslední sloupec, v každé skupině první řádek) se jako konkrétní maturitní předmět volil ten, ve kterém měl student lepší známku na závěrečném vysvědčení. V případě hodnocení nedostatečně u vyučovacího jazyka musel student skládat písemnou maturitní zkoušku z obou „povinně volitelných" předmětů (Morkes, 2003).

U předmětů označených v tabulce č. 3 číslem dvě (poslední sloupec, v každé skupině druhý řádek) žák naopak skládal zkoušku z předmětu, z kterého měl na pololetním vysvědčení v posledním ročníku střední školy hodnocení nedostatečně. Pokud takto nebyl hodnocen z žádného z těchto předmětů, byl zkoušen z předmětu, ve kterém měl v pololetí lepší známku, a když byly známky v obou předmětech totožné, o volbě předmětu rozhodovala zkušební komise (tamtéž).

U předmětů označených v tabulce č. 3 číslem tři (poslední sloupec, v každé skupině třetí řádek) si student mohl vybírat z daných předmětů za předpokladu, že nebude mít na posledním vysvědčení nedostatečnou ani z jednoho jazyka. Pokud byl student na závěru pololetí hodnocen v jednom jazyce nedostatečně, musel povinně skládat zkoušku právě z tohoto předmětu (tamtéž).

U předmětů označených v tabulce č. 3 číslem čtyři (poslední sloupec, v každé skupině čtvrtý řádek) volba závisela zcela na studentovi (tamtéž). Dle Morkese (2003) poměrně vysoký počet maturitních jazyků vyplývá ze skutečnosti, že v tehdejším Československu existovaly školy jak školy

československé, tak německé s vyučovacím jazykem československým (pro ty platila povinná zkouška kromě vyučovacího jazyka i z některého z živých jazyků), tak.československé školy s jiným vyučovacím jazykem, kterým byla zpravidla němčina (na těch se pak zpravidla konala povinná zkouška nejen z němčiny jako vyučovacího jazyka, ale i z československého jazyka).

Při ústní zkoušce, která měla podobu kolokvia, byli po čtyři hodiny zkoušeni čtyři žáky ze čtyř předmětů. (Morkes, 2003). Bohužel z Morkesovy brožury se nelze dočíst, jak konkrétně zkouška probíhala.

U maturantů učitelského ústavu měla ústní zkouška specifickou podobu. Studenti si mohli zvolit zkoušku z jednoho předmětu, a to buď ze 3. nebo 4. skupiny. Po této studentské volbě byl každému z maturantů stanoven 4., poslední, a to ze skupiny, ze které si nevybíral student (tj. ze 3. či 4.). Nedílnou částí MZ u tohoto typu školy byla navíc praktická část, která se konala v tzv. cvičné škole, a úkoly pro ni byly studentovi oznámeny tři dny před jejím vlastním konáním.

K maturitní zkoušce na učitelském ústavu se váže ještě poznámka. Pokud se na maturitní zkoušku na učitelském ústavu hlásil externista, skládal písemnou zkoušku jen z pedagogiky a dále musel absolvovat tzv. předběžné zkoušky ze speciálních a hudebních předmětů a metodik. Navíc musel za zkoušku zaplatit (Morkes, 2003).

3.4.1 Devalvace maturitní zkoušky

V souvislosti s Marchetovou reformou (viz kap. 3. 3.) a tím spojené zrovnoprávnění maturit na všech školách došlo před 2. světovou válkou k další změně pojetí maturitní zkoušky. Tím, že bylo umožněno většímu počtu škol poskytovat tento typ zkoušek, došlo k poklesu její prestiže: „... největší změnou v otázce maturitní zkoušky byla zásadní proměna v jejím pojímání jako nezbytně nutné podmínky pro přijetí k vysokoškolskému studiu. Nadále sice maturita zůstávala nezbytnou podmínkou pro přijetí k vysokoškolskému studiu, nebyla ale již podmínkou pro přijetí zcela postačující“ (Morkes, 2003, s. 36). Podle Morkese (2003) pokles prestiže maturitní zkoušky bylo možné

zaznamenat nejen v její kvalitě, ale také ve vypovídající hodnotě o získaném vzdělání abiturientů. To bylo způsobeno několika skutečnostmi, jež se udály po roce 1945 (Morkes, 2003), např.:

- **Politická situace**, která rezolutně prosazovala svou tezi o tzv. „třídní" povaze vzdělání a vedoucí úloze dělnictva.
- Politický požadavek na **zaplnění vedoucích pozic** „novými dělnickými kádry".
- **Preference manuální práce** a obecné **znehodnocování a podceňování vzdělávání a vzdělanosti**.
- Určování **rozdílu** mezi **příslušníky inteligence** a dělníky.
- **Znehodnocování prestiže určitých povolání**, na která byla potřeba studijní průprava a vysoká kvalifikace.
- Další **rozšiřování možností k získání maturitní zkoušky** na dalších školách s obvykle nižší kvalitou a náročností (byly to zpravidla přípravky pro dělníky na jejich budoucí povolání, např. ve formě večerního či dálkového studia).
- **Formální likvidace gymnázia** na základě zákona č. 32/1953 Sb., které bylo nahrazeno tzv. „jedenáctiletou střední školou".
- **Změny v učebních plánech středních škol.**
- **Nucené snížení požadavků na úroveň znalostí nejen u maturitní zkoušky**, nýbrž i obecné zhoršení vysokoškolské přípravy ad. (Morkes, 2003, s. 38 – 39).

Jinými slovy, tehdejší vláda chtěla, aby maturitní zkoušku mělo co nejvíce lidí. A to právě na úkor snížení úrovně maturity. Tímto však devalvace maturity nekončila. Vznikaly další typy studia, což byla reakce na tehdejší potřebu, jak Morkes píše, „pro vybrané kádry". Byla to tzv. studia při zaměstnání na různých středních školách a jejich nabídka byla velká. Studia byla zakončována maturitní zkouškou. Zajímavostí je, že tyto školy byly hodnoceny podle toho, jak byli jejich studenti u maturitní zkoušky úspěšní. Tato skutečnost také přispěla k tomu, že úroveň stávající maturitní zkoušky dále klesala.

Zrušením gymnázia jako takového, došlo ke zrušení i pedagogického gymnázia, což byla instituce, jež připravovala učitele národních škol (Morkes, 2003). Tímto zásahem došlo na pracovním trhu k nedostatku pedagogických sil, proto tehdejší vláda zavedla možnost zakončit středoškolské studium tzv. doplňovací maturitní zkouškou na pedagogických školách pro 1. – 5. ročník, což byla náhradní způsob přípravy budoucích učitelů. Tato maturita byla složena z dílčí a závěrečné (maturitní) zkoušky. V dílčí části bylo více otázek, které si student losoval.z těchto předmětů: metodika ruského jazyka a dějepisu (1),[40] biologie a zeměpis (1), mateřský jazyk (1), matematika (1), hudební výchova (1), tělesná výchova (1) a metodika přípravného ročníku (1). V pedagogické dílčí zkoušky musel maturant doložit, že má absolvovanou povinně určenou praxi v podobě polodenních hospitací ve škole. V závěrečné části, která byla ústní, musel dokázat své znalosti v těchto předmětech: pedagogika (2), psychologie (1), didaktika a teorie výuky (1).

3.4.2 Návrat gymnázií a další vývoj maturitní zkoušky

Roku 1968 se do systému středního školství na základě zákona č. 168/1968 Sb. vrátil název gymnázium, což mělo přispět ke zvýšení úrovně středoškolského vzdělání. Došlo k prodloužení studia na čtyři roky, tj. na stejnou dobu jako u gymnázií před formálním zrušením, nicméně s výrazně rozdílným učivem. Podle učebních plánů pak došlo k rozlišení gymnázií na několik typů. Některá gymnázia se pak zaměřovala na určité oblasti ve vzdělávání a jiná měla rozšířenou výuku profilových předmětů (Morkes, 2003). Jedna směrnice, která se vztahovala k zákonu č. 168/1968 Sb., definovala maturitní zkoušku tak, že zkouška uzavírá studium a ověřuje, „zda žák dosáhl stanovené úrovně vzdělání a je připraven ke svému budoucímu povolání nebo k dalšímu studiu“ (Morkes, 2003, s. 44).

---

[40] Číslo v závorce udává počet otázek.

O rok později, roku 1969, vyšla obecná směrnice, která rozdělovala školy poskytující úplné střední vzdělávání:

- střední průmyslové školy,
- výtvarné a výtvarně technické obory na středních umělecko-průmyslových, středních průmyslových a středních odborných školách,
- střední ekonomické školy, školy ekonomiky služeb, střední školy společného stravování, střední hotelové školy, střední školy sociálně právní péče a střední knihovnické školy,
- střední zemědělské a lesnické technické školy,
- a pedagogické školy (Morkes, 2003).

Maturitní zkouška byla povinně z vyučovacího jazyka a dále z předmětů, které uváděly dílčí směrnice pro dané školy. V případě, že škola vyučovala jiným jazykem než českým, přikazovala povinnost písemné zkoušky z vyučovacího a českého jazyka. Dále „existovala možnost, aby žák z vlastní iniciativy skládal ještě dobrovolnou maturitní zkoušku z některého dalšího předmětu" (Morkes, 2003, s. 44), volit si mohl z živého jazyka, matematiky, popř. z teoretických předmětů, které byly vyučovány podle učebního plánu daného typu školy nejméně po dva roky.

Struktura maturitní zkoušky mimo gymnázia byla tato:

písemná část: z vyučovacího jazyka (5h), z cizího jazyka (4h) a matematiky (4h),

odborná maturitní práce, jež byla buď individuální, či kolektivní (max. čtyři studenti),

a **praktická maturitní zkouška**, jež pro střední zemědělské a lesnické technické školy neměla přesáhnout 8 hodin. Pro pedagogické školy do této části patřily dvě práce z výtvarné výchovy, zkouška z odborné polytechnické specializace, z lehké atletiky a volitelný předmět z hudební výchovy. Morkes (2003, s. 45) píše, že „otázky k ústním zkouškám měli navrhnout zkoušející, otázky měly být sestaveny do dvojic (trojic), projednány v předmětových

komicích a schváleny ředitelem školy". Nicméně není zřejmé, z jakých předmětů se ústní zkouška skládala.

Ve směrnici z roku 1969 se dále objevuje též zmínka o hodnocení maturitní zkoušky: „žák prospěl s vyznamenáním, jestliže vykázal z písemných, ústních, případně z praktických zkoušek a z obhajoby odborné práce alespoň 2. klasifikační stupeň" (Morkes, 2003, s. 46). To bylo ještě podmíněno tím, že ústních zkoušek musel mít maturant nejméně tolik výborných jako chvalitebných. Pro střední odborné školy i konzervatoře musel mít ještě navíc aspoň jednu jedničku z odborného předmětu. A dále, maturant nesměl mít v druhém pololetí na vysvědčení z maturitního předmětu horší známku než dvojku. Velmi zásadní podmínkou byla výborná z chování, pokud měl maturant horší známku z chování, nemohl skládat maturitní zkoušku.

Zmínka o gymnáziích se nachází i přílohách směrnic z roku 1971, jež dělí gymnázia na přírodovědnou a humanitní větev. Pro obě větve platila povinná písemná i ústní maturita z vyučovacího a ruského jazyka. Další předměty MZ vycházely ze zaměření studenta (tamtéž). Zmiňme se ještě o tzv. internátních středních školách pro pracující, které začaly existovat od roku 1973/74 a které byly podle tehdejší vlády úspěšné. „Šlo o jednoleté (!) střední školy, jejichž absolventi byli (...) bez jakékoliv přijímací zkoušky (!) přijímáni ke studiu na vysokých školách. Studenti těchto škol byli vybíráni podle politické a společenské aktivity, vztahu k práci a plnění povinností na pracovišti, (...) neměli být starší 30 let a před přijetím do internátní školy absolvovali přípravný kurs v délce 120 hodin" (Morkes, 2003, s. 47).

Další formou středoškolského studia byly dvouleté kursy pro příslušníky Sboru národní bezpečnosti, které měly uchazeče připravit na maturitní zkoušku na gymnáziu. Oba zmíněné typy studia přispěly podle Morkese (2003) výraznou měrou k devalvaci maturitní zkoušky.

V sedmdesátých letech pak dochází k přijetí a realizování zcela nové koncepce středního školství, která člení střední školy na **střední odborná učiliště** (další jejich dělení dle tabulky č. 4), **gymnázia** a **střední odborné školy a konzervatoře** (Morkes, 2003). Střední odborné učiliště se ještě dělilo. Jak

tabulka č. 4 naznačuje, délka studia zakončeného maturitní zkouškou byla čtyři roky. Podle Morkese (2003) se zaměření SOU na výrobní obory a na služby projevilo zejména ve volbě maturitních předmětů. Student se však mohl také rozhodnout pro studium zakončené výučním listem, pak byla doba studia kratší, zpravidla 2-3 roky. Dalšími školami, které nová koncepce do svého seznamu zahrnovala, byla gymnázia, střed o odborné školy a konzervatoře.

Tabulka 4 – přehled středních odborných učilišť v roce 1968 (Morkes, 2003)

	délka studia	**povinné předměty MZ (hod. dotace/týden)**	**výběrové předměty MZ (hod. dotace/týden)**
střední odborná učiliště (SOU) (výrobní obory)	4 roky	český jazyk a literatura (10) ruský jazyk (8)	matematika (12) ~ F či CH (9) odborný předmět (n)[41]
střední odborná učiliště (SOU) (služby)	4 roky	český jazyk a literatura (10) ruský jazyk (8)	živý jazyk (8) ~ matematika (12) volitelný odborný předmět (n)[42]

V průběhu osmdesátých let 20. století byly maturitní zkoušky ve všech třech právě zmíněných typech škol upraveny na základě směrnice z roku 1981 takto (viz Tabulka č. 5):

[41] Dle Morkese není zřejmé, jaká byla hodinová dotace pro týden. Je zde uveden pouze údaj 35 hodin pro celé čtyři roky studia (Morkes, 2003, s. 49).

[42] Údaj opět vykazuje jen počet hodin pro čtyři roky studia, tj. 32.

Tabulka 5 – maturitní zkouška na středních středoškolských z roku 1981 (Morkes, 2003)

	Písemná část MZ	Praktická část MZ	Ústní část MZ
SOU	vyučovací jazyk (5h) ruský jazyk (4h)	odborný předmět (forma technické zkoušky, laboratorní zkoušky či odborné práce)	vyučovací jazyk ruský jazyk dva odborné předměty (dle nabídky školy)
Gymnázia	vyučovací jazyk (5h) ruský jazyk (4h) matematika (4h)[43]	dtto	dtto
SOŠ a Konzervatoře	vyučovací jazyk (5h) ruský jazyk (4h) odborný předmět (n)[44]	dtto	dtto

K tabulce č. 5 dodáváme, že pokud byl ve škole vyučovací jazyk polský jazyk, pak místo ruského jazyka byla povinná zkouška z češtiny. Ředitel školy nabízející středoškolské vzdělání mohl povolit pátý maturitní předmět, musel to však být předmět, který byl povinný nebo volitelný a v průběhu studia byl vyučován v rozsahu nejméně čtyř hodin týdně (Morkes, 2003).

Další „předlistopadová" úprava maturitní zkoušky roku 1983 se dotkla jen gymnázií. Ze začátku šlo jen o experiment, který se však následně rozšířil. Šlo o nový koncept maturitní zkoušky, v němž byla opět povinná ústní část a písemná část z vyučovacího jazyka a ruštiny, dále povinná písemná zkouška z matematiky (3 hod.) a třetím předmětem u ústní zkoušky byl volitelný soubor odborných předmětů (VSOP). Vybíralo se z následujících předmětů: fyzika,

[43] Jen pro specializovaná gymnázia zaměřující se na výuku matematiky a fyziky.

[44] Doba trvání této části nebyla uvedena.

chemie a biologie, zeměpis, dějepis s občanskou naukou a další cizí jazyk. Pokud měl student písemné práci z matematiky hodnocenou jako nedostatečnou, musel z ní absolvovat i ústní zkoušku. Tento experiment byl ukončen přijetím školského zákona roku 1984, který v souvislosti s maturitní zkouškou deklaroval, „že maturitní zkouškou se ukončuje:

- čtyřleté studium na středních odborných učilištích,
- čtyřleté studium na gymnáziích,
- čtyřleté studium na středních odborných školách,
- čtyřleté studium na konzervatořích“ (Morkes, 2003, s. 56).

Morkes (2003) dodává, že tímto zákonem mj. došlo ke zrušení dosud platných středních škol pro pracující – jejich funkci přejala střední odborná učiliště.

3.4.3 Maturitní zkouška po roce 1989

Po tzv. listopadové revoluci se podoba maturitní zkoušky nijak výrazně nezměnila. Došlo pouze k zrovnoprávnění výuky cizích jazyků. To znamenalo, že ruský jazyk ztratil dosud dominantní postavení a stal se jedním z dalších vyučovaných cizích jazyků. Úroveň maturitní zkoušky zůstávala nadále různorodá, a proto nebyla kvalitním dokladem odpovídajícího středoškolského vzdělání, tak jak tomu bylo při zavedení maturitní zkoušky na gymnáziích (viz. kap. 3.2 - Zavedení maturitní zkoušky). Proto se nemůžeme divit, že současná snaha o změnu podoby maturitní zkoušky se zaměřuje též na pozdvižení její kvality a úrovně. O tom však bude pojednáno v dalších kapitolách (viz kap. Závěr a doporučení pro praxi).

3.5 CHRONOLOGICKÝ POHLED NA MATURITNÍ ZKOUŠKU

Ojedinělý vývoj u maturity se týká poslání a cílů maturitní zkoušky. Obojí má také svou historii, která je úzce spjata s historií maturitní zkoušky. Ta měla ze začátku prokázat, že maturant má **získané vědomosti** a že je schopen **samostatně vědecky pracovat** (Morkes, 2003). Proto mohla být v případě zájmu pro studenta tzv. „vstupenkou“ na vysokoškolská studia.

Zopakujme, že v průběhu vývoje středního školství, kdy se úroveň MZ začala snižovat, se postupně měnilo i její pojetí, a tím i její poslání. Její specifika nám mohou potvrdit tyto citace: „Maturitní zkouška měla dokladovat, že absolvent má tolik obecného vzdělání a duševní vyspělosti, kolik je třeba ke studiu na vysokých školách" (Morkes, 2003, s. 33). A dále: Cílem maturitní zkoušky na vyšších průmyslových školách bylo „prokázati, zda abiturienti dosáhli oné míry odborného a všeobecného vzdělání, která odpovídá učebnému cíli dotyčných ústavů" (Morkes, 2003, s. 33). Výše zmíněné citace ukazují, že MZ v předmnichovské době měla ve výsledku dokazovat, že maturant má **odpovídající vzdělání** plynoucí z předchozího středoškolského studia, které poskytovaly různé střední školy.

Pro hodnocení výsledků MZ se ze začátku používala klasická školní pětistupňová číselná klasifikace, která byla v Marchetových úpravách roku 1908 nahrazena slovním hodnocením. Maturant „byl slovní formulací prohlášen za dospělého buď s vyznamenáním, všemi hlasy nebo většinou hlasů. Formulace o dospělosti byla přitom vztahována k tomu, že je 'dospělý k návštěvě univerzitní' a tedy k tomu, aby pokračoval v dalším, již vysokoškolském studiu" (Morkes, 2003, s. 15). Slovní hodnocení však nebylo laickou ani odbornou veřejností nijak příznivě přijato. Z maturitního dokladu totiž zmizely nejen známky u konkrétních předmětů, došlo také k tomu, že žák, který by podle číselného hodnocení neprospěl, díky slovnímu hodnocení maturitní zkoušku složil, protože na vysvědčení se slovním hodnocením neměl napsanou známku (Morkes, 2003). Jinými slovy byl slovně ohodnocen. To, že se typy hodnocení měnily, nám dokazuje další Morkusova poznámka, která se týká hodnocení na průmyslových školách: „V předpisech hovořících o hodnocení maturitní zkoušky (...), student může být prohlášen dospělým jednomyslně či většinou hlasů (i pokud v jednom předmětu nevyhověl). Pokud byl kandidát prohlášen dospělým všemi hlasy, mohla komise dále hlasovat o tom, zda mu přizná přídomek 's vyznamenáním'" (Morkes, 2003, s. 35). Z citace nepřímo vyplývá, že i když student neprospěl v jednom předmětu, mohl dostat vyznamenání. Dále

Morkes (2003) píše, že nikde nenašel zmínku o oprávnění této maturitní zkoušky k dalšímu studiu na univerzitě.

Po druhé světové válce se tedy úroveň a výsledky maturity na různých školách staly obtížněji srovnatelnými, a proto už maturitní vysvědčení nemohlo být – jak tomu bylo při zavádění maturitní zkoušky na gymnázia (viz. kap. 3.2) – „vstupenkou" na univerzitu. Nicméně i nadále bylo úspěšné vykonání maturitní zkoušky jednou z podmínek pro přijetí na vysokoškolská studia.

Roku 1981 došlo ke změně zkoušky. Maturitní zkouška podle ní ověřovala, zda „žák, student při zaměstnání nebo učeň dosáhl úrovně výchovy a vzdělávání požadované v učebních osnovách a je připraven ke svému budoucímu povolání nebo dalšímu studiu" (Morkes, 2003, s. 54). Pro střední odborná učiliště s maturitní zkouškou maturitní vysvědčení plnilo zároveň funkci výučního listu (Morkes, 2003).

Poslední významná zmínka o hodnocení se týká gymnázií (Morkes, 2003). Na základě nově koncipované maturitní zkoušky roku 1983 bylo stanoveno, že u ústní zkoušky z matematiky záleží na známce z písemné práce. Pokud byla nevyhovující, pak musel student skládat i ústní zkoušku. Pokud se student v písemné práci z matematiky zlepšil o jeden a více stupňů oproti poslednímu pololetnímu vysvědčení, o výsledné známce u maturity se rozhodlo na základě prospěchu ve 4. ročníku. U maturity z jazyků (tj. českého jazyka, ruského jazyka a dalšího živého jazyka) záleželo na výsledné známce z kontrolních písemných prací ve 4. ročníku.

3.6 SHRNUTÍ

Maturitní zkouška byla původně zavedena jen na gymnáziích (viz kap. 3. 2), na maturanty kladla vysoké nároky, studenti mj. museli dokázat své získané znalosti ve všech povinných předmětech. Maturovalo se z pěti předmětů v písemné části MZ a ze čtyř předmětů v ústní části MZ (viz Tabulka 1). Roku 1909 došlo k redukci obligatorních předmětů.

Roku 1969 bylo stanoveno, že zkouška z českého jazyka je povinná ve všech středních školách, tj. i v těch školách, kde se vyučovalo jiným

jazykem. Po převratu, tj. roku 1989, přestal být ruský jazyk jediným povinným cizím jazykem a stal se jedním z povinně volitelných cizích jazyků.

4 SOUČASNÁ FORMA MATURITNÍ ZKOUŠKY

Pro lepší pochopení následujících kapitol si stručně popíšeme současnou podobu maturitní zkoušky na středních školách. Informace pro tuto část jsme čerpali zejména z dotazníků, které jsme připravili v rámci dotazníkového šetření pro zástupce středních škol pro sluchově postižené žáky, což byl zpravidla učitel, a rozhovorů s pedagogy, popř. účastníky a absolventy maturitní zkoušky.

4.1 SOUČASNÁ REALIZACE MATURITNÍ ZKOUŠKY

Maturita se na českých školách skládá ze dvou částí – písemné a ústní, popř. ještě ze třetí, praktické části. Vše je specifikováno na základě vyhlášky č. 672/2004 Sb. Studenti mají školským zákonem č. 561/2004 Sb. stanovenou povinnou zkoušku z českého jazyka (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 78). Ta se skládá z ústní části a z písemné části, která má podobu slohové práce. V den, který je stanoven na základě instrukcí z MŠMT ČR, dostanou studenti při písemné části zkoušky 15 minut na výběr ze čtyř a témat a jim odpovídajících slohových útvarů. Studentovu volbu pak zkoušející zapíše do maturitního protokolu. Na zpracování zvoleného tématu má student celkem čtyři hodiny, musí pracovat samostatně a má povoleno používat Pravidla českého pravopisu (Vyhláška č. 672/2004 Sb., §9).

U ústní zkoušky by měl student během 15 minut[45] prokázat před zkušební komisí své znalosti nejen z českého jazyka a literatury, ale i z dalších minimálně tří předmětů. Doba 15 minut se vztahuje na každý z těchto předmětů. Ústní zkouška se skládá z českého jazyka, cizího jazyka a dalších dvou volitelných předmětů. Pokud chce student skládat zkoušku z dalšího předmětu navíc, škola by mu to měla umožnit (tamtéž).

---

[45] Do tohoto času se nezahrnuje čas na přípravu, kterou má student před vlastním zkoušením a která trvá též 15 - 20 min.

Hodnocení písemné práce a ostatních předmětů je pětistupňové[46] a k úspěšnému složení zkoušky musí mít student z každého předmětu nejhorší známku „dostatečnou". Netýká se to nepovinných předmětů, které si zkoušený student vybral navíc.

Dnešní realizace maturitní zkoušky se tedy v porovnání před reformou nijak výrazně nezměnila a jak bylo řečeno v kapitole 3.4.3 - Maturitní zkouška po roce 1989, došlo jen ke změně postavení ruského jazyka, který měl před listopadem 1989 dominantní postavení. V dnešní době si maturanti mohou vybírat z většího počtu cizích jazyků, které nabízí jejich škola. Zpravidla to bývá angličtina nebo němčina, popř. francouzština (Morkes, 2003).

S praktickou částí maturitní zkoušky se můžeme též na školách setkat, ale výjimečně se koná na gymnáziích, protože tyto instituce poskytují všeobecné vzdělání, tedy teorii (viz kapitola 2.2). Ve vyhlášce č. 672/2004 Sb. je uvedeno, že během praktické části zkoušky student prokazuje své znalosti v daném předmětu. Téma určuje ředitel školy, pokud je v nabídce více témat daného předmětu, může si student zvolit téma zkoušky. Pokud student splní výše zmíněné, tzn. úspěšně složí ve všech povinných částech maturitní zkoušky, obdrží maturitní vysvědčení. V případě, že student neuspěje, se postupuje na základě vyhlášky č. 672/2004 Sb., §21.

Na maturitní zkoušku se musí student přihlásit na základě přihlášky, kterou dává řediteli ve třetím, popř. šestém/sedmém ročníku.[47] A nejen v posledním ročníku studia se pak student připravuje na závěrečnou (maturitní) zkoušku.

Před konáním ústní maturitní zkoušky dostávají studenti týdenní studijní volno. „Dnes vypadá maturitní zkouška převážně tak, že si žáci ve všech

---

[46] Tj.: 1 – výborná; 2 – chvalitebná; 3 – dobrá; 4 – dostatečná; 5 – nedostatečná (Vyhláška č. 672/2004 Sb., § 7).

[47] V případě víceletých gymnázií.

předmětech vylosují jednu z 25 až 30 otázek, a nezřídka záleží jen na jejich štěstí, zda si vybrali lehkou či těžkou otázku. Často je zkouška zaměřena pouze na to, co se žáci dokázali v době předmaturitní naučit nazpaměť. Během zkoušek nebývají zkoušeni žáci komplexně, ze svých znalostí a dovedností. Maturitní otázky jsou parciálně zaměřené, postrádají komplexní rozměr. Samozřejmě to neplatí o všech školách" (Brož a Sittová, 2006, s. 10).

5 MATURITA NA ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU

V této kapitole si nejdříve představíme historii středních škol pro sluchově postižené žáky, jenž jsou podle vyhlášky č. 62/2007 Sb. zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Střední školy pro sluchově postižené žáky poskytují speciální vzdělávání, které je upraveno na základě již výše zmíněné vyhlášky a potřeb žáků se ztrátou sluchu. Tato kapitola mapuje stav maturitních zkoušek ve školách pro žáky se ztrátou sluchu ve školním roce 2007/2008. Informace byly čerpány zejména z publikace J. Hrubého (1999) a také ze školních sborníků. Je třeba zdůraznit, že se budeme zabývat jen českými školami, které poskytují středoškolské vzdělávání pro žáky se ztrátou sluchu. Studium v rámci integrace v běžných středních školách zcela záměrně opomíjíme, a to zejména proto, že není možné s jistotou zjistit, kolik existuje studentů, kteří se rozhodli v integraci studovat, ať už za přítomnosti tlumočníka českého znakového jazyka, nebo bez něj.

5.1 HISTORIE MATURIT NA ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE ZTRÁTOU SLUCHU

Historie středních škol pro žáky se ztrátou sluchu není dlouhá. Souviselo to se zažitým názorem, že ten, kdo je „sluchově postižený", nemůže vnímat slova, a proto je nevzdělavatelný. „Špatná čeština"[48] byla chápána jako důsledek hluchoty. Přitom nikoho nenapadlo, že nerozvinuté rozumové schopnosti jsou spíše důsledkem nedostatku, popř. absence **vhodných, náhradních, přístupných smyslových** podnětů. O zažitém názoru, že sluchově postižený jedinec je nevzdělavatelný, se můžeme dočíst už u Aristotela, který zastával teorii, že „vše, co vstupuje do vědomí, musí projít nejprve některým smyslovým orgánem. A chybí-li některý smyslový orgán, musí podle Aristotela chybět

[48] Rozuměj agramatické vyjadřování a tvoření nevhodných stylistických konstrukcí.

i některá část vědomostí, kterou nelze žádným jiným způsobem získat" (Hrubý, 1999, s. 90). O neslyšících lidech si Aristoteles myslel, že hlas mají, ale nemají řeč. Dějiny vzdělávání neslyšících nejen ve světě dostatečně popsal Hrubý (1999), historií vzdělávání se zde proto nebudeme podrobně zabývat. Zaměříme se zde jen na vznik škol poskytující částečné či úplné středoškolské vzdělání v České republice.

5.1.1 První střední škola pro žáky se ztrátou sluchu

O problému vyššího vzdělávání se začalo jednat až ve 30. letech 20. století. Když tuto dobu porovnáme se školami pro slyšící studenty, resp. se vznikem gymnázií a reálek (viz kap. 2.2), zjistíme, že historie středoškolského vzdělávání pro žáky se ztrátou sluchu je opravdu krátká. Abychom zjistili, jaké středoškolské instituce s maturitou (tj. střední školy a střední odborné školy a SOU) pro žáky se ztrátou sluchu existují v současné době, vytvořili jsme tabulku číslo 6 (viz str. 55 – 56), kde jsou pro přehlednost uspořádány informace o školách poskytujících středoškolské vzdělání, o jejich vzniku, popř. o souvisejících významných událostech, které ovlivnily chod dané školy

Zopakujme jen, že první školy pro žáky se ztrátou sluchu vznikly až v 18. a na začátku 19. století. První ústav pro hluchoněmé[49] v České zemi byl založen roku 1786 v Praze. Ten byl původně německý, tzn. vyučovacím jazykem byla němčina. Až v pozdějších letech, v roce 1836, kdy se slavilo 50.

---

[49] To je oficiální název školy, nicméně termín hluchoněmý je dnes již zastaralý. „V minulosti se lidem s vadami sluchu, především těm s těžkou sluchovou vadou, říkalo **hluchoněmí**. Vycházelo se z toho, že lidé neslyšící se zkrátka nenaučí mluvit, takže jsou němí. To je ale hluboký omyl. To, že člověk neslyší, ještě neznamená, že nedokáže 'vyloudit' žádný zvuk, křičet nebo se hlasitě smát. (...) Jejich schopnost nabýt mluvené řeči je jen kvůli jejich vadě sluchu snížena" (Hudáková; Motejzíková, 2005, s. 12). Porovnej s kapitolou „Sluchově postižení" (Hrubý, 1999, s. 38 – 54).

výročí založení ústavu, se zde začalo vyučovat v českém jazyce (Hrubý, 1999, s. 121).

Pokud bychom zjišťovali, která škola pro žáky se ztrátou sluchu nabízející středoškolské vzdělání byla „první", zřejmě by to byla Pokračovací škola pro hluchoněmé, kterou roku 1920 v Praze založil Zemský spolek pro péči o hluchoněmé. „Vznikla z potřeby připraviti hluchoněmé učně pro praktický život s hlediska živnostníka. Zkušenost totiž ukázala, že do normálních pokračovacích škol docházeli hluchonĕmí učňové celkem bez užitku, ježto vyučovací způsob a rozsah učiva jim tam nebyl přístupný" (Souček, 1940, s. 5). Tato škola sice začala výuku jen v jedné třídě, ale roku 1940 vyučování probíhalo již ve čtyřech třídách. „Vyučuje se v pondělí a ve čtvrtek od 13 do 18 hodin. Vyučování trvá 10 měsíců. V pondělí se vyučuje předmětům literním[50] (vyučují je učitelé hluchoněmých), čtvrtek jest vyhražen předmětům technickým a odbornému vyučování dílenskému" (Souček, 1940, s. 76). Kromě osvojování řemesla měla škola také pokračovat v „udržování řeči" neslyšících studentů – to byl jeden z jejích cílů: aby student mohl komunikovat bez problémů ve svém povolání (tamtéž).

Škola se často stěhovala. Významným rokem pro ni byl rok 1928, kdy se přestěhovala do Výmolova ústavu na Praze 5 a došlo v ní k rozšíření výuky, což v praxi znamenalo, že se učilo i v neděli odpoledne.[51] O dva roky později se škola přejmenovala na Všeobecnou živnostenskou školu pokračovací pro hluchoněmé. „Zásadní charakteristikou školy bylo, že se učňům dostávalo odborného výcviku u vhodných živnostníků a ve škole se učily pouze všeobecně vzdělávací předměty" (Hrubý, 1999, s. 183). Atypické pro tehdejší dobu je spektrum 24 oborů (Hrubý, 2003; Holajová, 2006), v nichž byli učni s vadou

[50] Předměty, jež souvisely s literou = písmem.

[51] Čili celkem tři odpoledne.

sluchu vzděláváni, např. zámečník, autoklempíř, optik, truhlář, fotograf ad. (Hrubý, 1999).

Tato škola učňům nenabízela úplné středoškolské vzdělání tak, jak jej chápeme dnes, ale zakladatelé školy záhy zjistili, že založení školy byl krok správným směrem, a tak začaly vznikat školy další (výčet škol viz Tabulka 6).

Roku 1931 byl v Radlické ulici v Praze zřízen Ústav sociálně zdravotní péče o hluchoněmou mládež. V téže budově se nacházel též Domov hluchoněmých učňů a učednic a Sociální poradna pro hluchoněmé. O osm let později se v Holečkově ulici na Praze Smíchově otevřely Učebné dílny pro hluchoněmé, které na rozdíl od učeben v Radlicích poskytovaly teoretické i odborné vzdělávání přímo ve škole. Studenti z Pokračovací školy v Radlicích v rámci výuky se učili přímo u živnostníků (Hrubý, 1999).

Ve 30. letech 20. století se v souvislosti se vzděláváním žáků se ztrátou sluchu diskutovalo o možnostech jejich vyššího vzdělávání. „Hlavní argumenty, které se v názorových střetech objevovaly, byly tyto skutečnosti:

- nepovinná školní docházka pro hluchoněmé,
- problém učebních osnov,
- neprovedená diferenciace vnitřní a vnější ve školství hluchoněmých,
- neodbornost výuky předmětů ve třídách se žáky od vyššího školního věku,
- potřeba rozšíření školní povinnosti pro všechny hluchoněmé děti alespoň na 10 školních roků (od 6 – 16 let věku),
- nutnost vytvoření mateřských škol pro hluchoněmé,
- potřeba vhodných učebnic, pomůcek a elektrotechnických přístrojů pro školy“ (Holajová, 2006, s. 11).

Snahu zlepšit situaci ve vzdělávání žáků se ztrátou sluchu i Hrubý (1999), když píše, že roku 1922 se paní poslankyně Sychravová pokoušela prosadit povinnou školní docházku pro neslyšící děti a nepodařilo se jí to. Povinná školní docházka pro neslyšící děti byla zavedena až komunisty roku 1948, kdy došlo na základě školského zákona č. 95/1948 Sb. k úpravě jednotného školství. Došlo též k zestátnění a kategorizaci škol, přičemž „školy

pro zdravotně postižené byly tehdy nazvány 'školy pro mládež vyžadující zvláštní péči'" (Hrubý, 1999, s. 190).

V tabulce č. 6 jsou použity zkratky: NS – nástavbové studium, OU – odborné učiliště, PŠ – Pokračovací škola,[52] SOŠ – Střední odborná škola, SP – sluchově postižený, SPŠ – střední průmyslová škola, SŠ – střední škola, SZŠ – střední zdravotnická škola, VŽŠP – Všeobecná živnostenská škola pokračovací.

[52] „Forma realizace částečné povinné školní docházky. Je určena mládeži, která nepokračuje v žádné jiné formě vzdělávání v době po ukončení povinné školní docházky. Tento typ je zavedený v zahraničí (např. SRN, Nizozemsko) v ČR dnes neexistuje, ačkoliv měl svou tradici v předválečném školství" (Průcha at. kol., 2005, s. 159).

Tabulka 6 – Stručný chronologický přehled škol pro žáky se ztrátou sluchu v letech 1920 – 2006 (Hrubý, 1999; Hudáková 2006 a 2007; Rérychová, J. a kol., 2008)[53]

	Vznik školy, město	rok – významná událost
PŠ pro hluchoněmé	1920, Praha	1931 - název školy: VŽŠP pro hluchoněmé
Živnostenská škola pokračovací	9. 2. 1931, Ivančice	1948 – název školy: SŠ pro hluchoněmé
Učebné dílny pro hluchoněmé	1939, Praha (Holečkova)	1. 1. 1999 - sloučení se školou pro SP v Holečkově ulici
		2005 – 2leté nástavbové studium Společné stravování
		2006 – 4leté studium Hotelnictví a turismus
Veřejná škola pro nedoslýchavé	1945, Praha (Ječná)	1947 – název: Národní a Střední škola pro nedoslýchavé
		1954 – 11letá škola při školách pro nedoslýchavé
		1961 – změna na 12letou školu
		1969 – název: Gymnázium pro mládež s vadami sluchu
Vyšší osvětová škola pro neslyšící	1948, Praha (Radlice)	1949 – název školy Lidová akademie pro neslyšící
		1953 – osmiletá střední škola pro neslyšící
SŠ pro hluchoněmé	1948, Lipník n. Bečvou	Ø
SŠ pro hluchoněmé	1948 Valašské Meziříčí	16. 6. 1987 – nový obor: Elektrovýroba
		1991/92 – zahájení výuky na SPŠ[54]
		1996 – **první maturanti**[55]
		1997 – nový obor: zahradník

[53] Jako doplňující zdroj informací jsme čerpali z webových stránek škol, jež jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

[54] Celý název: Střední průmyslová škola elektrotechnická se zaměřením na výpočetní techniku.

[55] Zvýraznila M. N. První maturanti měli postlingvální vadu sluchu (Hudáková, 2006).

		2005 – zkrácení doby studia v oboru Elektronické počítačové systémy z pěti let na čtyři roky
Učňovská škola pro mládež s vadami sluchu	1965 Brno	1979/1980 – Střední odborné učiliště při MŠ, ZŠ
		1981 – obor: Krejčová a změna původního oboru (Zámečník) na Strojního mechanik
		1987 a 1988 - zřízení samostatného SOU a první výuka
		1992 – vznik SPŠ oděvní pro SP mládež
		1996 – OU: Šití oděvů, Zámečnické práce a údržba
		1998 – nové učební obory SOU: Lakýrník, Kadeřnice
		2005 – zkrácení doby studia v oboru Oděvnictví z původně pěti let na čtyři roky
		2006 – nový obor Informatika v ekonomice
Střední pedagogická škola	1992, Hradec Králové	vznik při Speciálních školách pro sluchově postižené[56]
Střední odborné učiliště	?[57], Hradec Králové	2006 – NS: Dřevařská a nábytkářská výroba
2letá SŠ pro sluchově postižené	1992, Praha	1997 – SZŠ pro sluchově postižené
SZŠ pro sluchově postižené	1994, Beroun	2003 – stěhování SZŠ do budovy školy v Praze 5
		2006 – změna názvu oboru na Asistent zubního technika

S tabulkou 6 souvisí dvě poznámky. První souvisí s informací o experimentálním otevření první měšťanské třídy pro hluchoněmé v Plzni

[56] První ústav v Hradci Králové vznikl už roku 1881, v 50. letech 20. století se ústav musel stěhovat do Hořiček u České Skalice. Do nové budovy se škola přestěhovala až roku 1991.

[57] Ze současných zdrojů nelze zjistit, kdy toto SOU vzniklo.

(Hrubý, 1999), do tabulky jsme ji nemohli zpracovat, protože z dostupných zdrojů nebylo možné ověřit údaje.

Další poznámka souvisí se školou pro žáky se ztrátou sluchu, která ve svém názvu měla označení „střední". První touto školou byla Národní a střední škola pro nedoslýchavé, která byla založena roku 1947. První gymnázium pro studenty se ztrátou sluchu vzniklo až roku 1969 a bylo to Gymnázium pro sluchově postižené. Relativně pozdní založení souvisí se zánikem a návratem označení gymnázií v 50. – 70. letech 20. století (srovnej kap. 3.4.2 - Návrat gymnázií a další vývoj maturity). **První absolventi maturovali** roku 1957.[58] Zdůrazněme však, že to byli studenti s postlingvální ztrátou sluchu. Tento fakt potvrzují slova Hudákové: „ještě před dvaceti lety bylo téměř nemožné, aby dítě s těžkou prelingvální vadou sluchu dosáhlo středního vzdělání s maturitou. V celém Československu existovaly pouze dvě střední školy pro sluchově postižené zakončené maturitní zkouškou: gymnázium v Praze a střední průmyslová škola oděvní ve slovenské Kremnici. Na těchto školách studovali převážně žáci nedoslýchaví a žáci s postlingválními vadami sluchu" (Hudáková, 2006, s. 12).

5.2 Přehled středních škol pro žáky se ztrátou sluchu

I když se o nedostatku oborů pro žáky s vadou sluchu, resp. o možnosti pokračovat v dalším studiu diskutovalo již ve 30. letech 20. století, a porovnáme tehdejší stav se současnou nabídkou studia zakončené maturitní zkouškou pro žáky se ztrátou sluchu, zjistíme, že nabídka oborů je i nadále omezená, např. stále chybí možnost středoškolského nástavbového studia (Hudáková, 2006) (porovnej tabulku č. 6 a přílohu 1).

---

[58] Bohužel z dostupných zdrojů nešlo ověřit, zda do roku 1957 zmíněná škola byla s maturitou.

Vedle vzniku nových oborů, další výraznou změnou byla změna roku 2005, kdy došlo ke zkrácení délky studia na oboru Oděvnictví Střední průmyslové školy v Brně z pěti let na čtyři roky. „Obdobně byl ke stejnému datu z pětiletého na čtyřletý zkrácen obor Elektronické počítačové systémy ve Valašském Meziříčí" (Hudáková, 2006, s. 12). V současné době, tj. ve školním roce 2007 – 2008, mají studenti možnost pokračovat na vyšších odborných školách za přítomnosti tlumočníka do znakové řeči.[59]

K nabídce maturitních oborů pro studenty se ztrátou sluchu píše Hudáková (2006, s. 12): „Dnes máme jak čtyřleté a pětileté obory pro absolventy základních škol, tak i nástavby pro absolventy jiných středních škol bez maturity. Co na našem maturitním trhu chybí? Určitě možnost kombinovaného (večerního, dálkového, distančního) maturitního studia ve škole pro sluchově postižené." A dále píše: „Nezapomínejme, že doba, kdy bylo většině žáků s těžkou vadou sluchu studium zakončené maturitou odepíráno, není tak vzdálená. Máme hodně vyučených lidí s vadou sluchu ve středním a vyšším věku, kteří by o maturitu velmi stáli. Povinnosti v zaměstnání a starost o rodinu jim však nedovolují nastoupit do denního studia" (tamtéž). Autorka dodává: „hodně vyučených lidí s vadou sluchu vestředním a vyšším věku, kteří by o maturitu velmi stáli. Povinnosti v zaměstnání a starost o rodinu jim však nedovolují nastoupit do denního studia" (tamtéž).

---

[59] Zde je termín znaková řeč interpretován na základě Zákona o znakové řeči 155/1998 Sb. Pod tento termín spadá jak český znakový jazyk, tak i znakovaná čeština. V současné době prochází tento zákon novelizací, jež by měla změnit původní znění zákona na „Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob" (více na http://www.asnep.cz/zakony_soubory/ZZR_s_PN_k_novele_3.rtf).

Přestože Zákon o znakové řeči 155/1998 Sb. již existuje 10 let, dosud chybí prováděcí vyhláška,[60] která by využívání tlumočníka na školách v praxi zrealizovala. V současné době školy financování tlumočníků řeší jiným způsobem. Na základě zákona školského zákona (561/2004 Sb., §16) musí „střední škola či vyšší odborná škola vhodné podmínky při přijímání ke vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodnění zajistit". Mezi adekvátními podmínkami pro průběh je chápáno i zajištění tlumočníka do znakového jazyka, popř. znakové řeči. „Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se **zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči**"[61] (tamtéž).

Zde se ještě v souvislosti s tlumočníkem zmíníme o speciálních školách pro žáky se ztrátou sluchu, jež tlumočníka svým studentům zajišťují. V současné době můžeme střední školy pro žáky se ztrátou sluchu rozdělit do dvou skupin. V první skupině jsou to **školy**, které ve **výuce používají znakový jazyk, popř. znakovanou češtinu**. Výuka pak bývá zpravidla zorganizována tak, že některé předměty učí slyšící učitelé a za přítomnosti tlumočníka do ZJ/ZČ. A jiné předměty zase učí neslyšící učitelé, kteří podle potřeb studentů využívají tlumočníka. Respektive záleží na složení třídy, pokud je třída smíšená, tzn. že jsou tam neslyšící a nedoslýchaví studenti, z nichž ne všichni ovládají oba jazyky, pak výuka buď probíhá 1. za přítomnosti tlumočníka nebo 2. studenti jsou na některé předměty rozděleni do skupin podle preference jazyka. V praxi to pak vypadá tak, že do *skupiny A s výukou v mluveném jazyce*, což bývá zejména pro nedoslýchavé žáky, popř. žáky, jež v komunikaci preferují mluvený jazyk. Tuto skupinu pak většinou učí slyšící učitel. Druhou *skupinu B tvoří žáci*

---

[60] Školy chybějící vyhlášku obcházejí. Některé školy „nutí" své budoucí studenty podepsat papír, ve kterém se píše, že student nebude na škole požadovat zajištění a uhrazení tlumočnických služeb.

[61] Zvýraznila M. N.

komunikující v ZJ, popř. ZČ a mají neslyšícího učitele. Na tato opatření některé školy přistoupily, protože studenti mají ze zákona 155/1998 Sb. a i na základě školského zákona 561/2004 Sb., § 16 nárok na vzdělávání v tom komunikačním kódu, který preferují. Další školy svou výuku vedou jen v mluveném jazyce, bývají to tzv. školy s orální metodou.

5.2.1 Průběh maturit

Speciální školy pro sluchově postižené se zaměřují na studenty se ztrátou sluchu. Maturitní zkouška probíhá obdobně jako na školách pro žáky bez ztráty sluchu, ale přesto má některá svá specifika. Školský zákon 561/2004 Sb. konkretizuje práva a podmínky dítěte, žáka, studenta se speciálními vzdělávacími potřebami takto: „délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky (Zákon č. 561/2004 Sb., §16). Zpravidla to bývá možnost prodloužení studia z klasických čtyř let na pět, výuka na základě upravených učebních osnov, popř. jejich kombinace – tj. prodloužení studia a upravené učební osnovy.

Učební plány středních škol pro žáky se ztrátou sluchu jsou téměř totožné s učebními plány obdobných škol pro žáky bez ztráty sluchu. Obsahují předměty český jazyk a literaturu, jeden cizí jazyk, což bývají zároveň i maturitní předměty. Další předměty k maturitě si pak student vybírá, tak jako slyšící student, podle zaměření a nabídky školy. Konkrétní požadavky na maturitní zkoušku, popř. popsaný průběh maturity lze najít na webových stránkách škol pro studenty se ztrátou sluchu nebo tyto informace lze získat na dni otevřených dveří, které každý rok školy pořádají. Podobně lze zjistit, jak probíhá výuka, zda na školách pro žáky se ztrátou sluchu vyučují pedagogové se ztrátou sluchu a zda je v případě slyšících kantorů jejich výuka během studia běžně tlumočena do znakového jazyka, popř. znakované češtiny. Pokud je během studia zajištěno tlumočení, nebývá zpravidla problém požádat školu o tlumočení do/z ČZJ, popř. ZČ. během maturitních zkoušek. Konkrétní požadavky na maturitní zkoušku, popř. popsaný průběh maturity lze najít

na webových stránkách škol pro studenty se ztrátou sluchu nebo tyto informace lze získat na dni otevřených dveří, které každý rok školy pořádají.

Součástí maturitní zkoušky pro žáky se ztrátou sluchu je písemná část z českého jazyka, při které píší studenti sloh na základě témat, která byla předem školou určena. Tato část zkoušky je zřejmě nejvíce problematická pro studenty, kteří mají ztrátu sluchu vyšší (zde mluvíme o prelingválně neslyšících) a jejichž znalost českého jazyka je ve srovnání se slyšícími lidmi nebo s lidmi s lehčími vadami sluchu, odlišná. Z důvodu omezeného, popř. nulového zvukového podnětu, si jazyk nemohli osvojit běžnou cestou, tento jazyk se proto učili jiným způsobem. Pokud by však měli neslyšící studenti adekvátní, smyslově přístupný komunikační kód, neměli by problém s psanou a čtenou formou většinového jazyka. V případě českých neslyšících je tím adekvátně přístupným komunikačním kódem český znakový jazyk. Na základě tohoto přirozeného jazyka je tedy možné učit další jazyk – český jazyk (o této problematice viz např. Macurová, 1995; Zýková, 1996/1997; Komorná, 2008).

Ústní maturitní zkouška probíhá ve školách pro studenty se ztrátou sluchu stejně jako na školách pro slyšící studenty. Specifikem těchto maturit je však přítomnost tlumočníka znakového jazyka, kterého si mohou studenti na základě již výše zmíněného Zákona o znakové řeči 158/1998 Sb., vyžádat. Většina škol na požádání studentovi tlumočníka z/do znakového jazyka zajistí. Příkladem takové praxe je střední zdravotnická škola na Praze 5. Zde je maturitní zkouška tlumočena do/ze znakového jazyka po celou dobu, a to ze dvou důvodů. Za prvé, na této škole vyučují i neslyšící učitelé, kteří bývají i zároveň zkoušejícími u maturit. A za druhé, tlumočník tlumočí také pro „obecenstvo", protože ústní zkouška je zkouškou veřejnou. A aby byl ochráněn jak student, tak i škola, bývá celý průběh ústní zkoušky zaznamenáván kamerami a videomateriál je uschován. V případě, že student nesouhlasí s výsledkem ústní zkoušky, má právo protestovat.

K problematice tlumočení ze/do znakového jazyka ve školách[62] dodejme, že tlumočení maturit není lehkou záležitostí, proto je běžné, že u maturit bývají dva tlumočníci, kteří se podle vzájemné domluvy střídají. Tlumočník, který právě netlumočí, sleduje průběh zkoušky a v případě potřeby svého kolegu tlumočníka doplňuje, popř. pomáhá kolegovi s překladem odborných termínů. Problematika tlumočení u maturitní zkoušky by mohla být podnětnou oblastí bádání, protože jsou s ním spojena úskalí, jež jsou popsána v závěrečné kapitole.

5.3 Dotazníkové šetření

Z tabulky v příloze č. 1 jsme si pro účel dotazníkového šetření vybrali střední školy, které poskytují středoškolské vzdělání studentům se ztrátou sluchu. Některé z nich mají studium zakončené maturitní zkouškou, další pouze závěrečnou zkouškou. Jak jsme již výše uvedli, seznam pochází z aktuálního Adresáře služeb nejen pro neslyšící (2007). Ze všech 11 škol jsme 9 škol kontaktovali dopisem a e-mailem, ve kterém jsme žádali o spolupráci při vyplnění dotazníku. Všechny školy zareagovaly, ale ve výsledku jen dvě třetiny (z devíti škol) dotazník vyplnily. V seznamu je za názvem školy je uveden důvod, které nám školy poslaly jako jejich vysvětlení. K tomu ještě dodejme, že z 11 škol jsme dvě (SŠ - České Budějovice a SOU - Výmolova, Praha 5) nekontaktovaly, protože jejich nabídka studia je zakončena jen závěrečnou zkouškou a dotazníky se zabývaly maturitní zkouškou. Další tři školy (SŠ - Ostrava – Poruba, SŠ – Aloise Klara, Praha a SŠ - Holečkova, Praha 5) neposlaly vyplněný dotazník, a proto nebyly zařazeny do dotazníkového šetření.

---

[62] O tom více psala Červinková Houšková (2008) a Záhumenská a kol. (2008)-

5.3.1 Vyhodnocení dotazníků

Z dotazníkového šetření (dotazník viz příloha 2) jsme tedy vyloučili celkem pět škol SŠ - České Budějovice, SOU - Výmolova, Praha 5, SŠ - Ostrava – Poruba, SŠ – Aloise Klara, Praha a SŠ - Holečkova, Praha 5), odpovědi dalších šesti škol jsme pro lepší názornost vložili do tabulky. Některé odpovědi přišly emailem, jiné dopisem. Dva dotazníky byly vyplněny při osobním setkání (Gymnázium Ječná, Praha 2) a SŠ, ZŠ a MŠ pro SP (Výmolova, Praha 5). Cílem dotazníků bylo zmapovat první konání maturitní zkoušky na školách pro studenty se ztrátou sluchu, dále též získat aktuální informace o současných maturitách a také názory škol na návrh podoby maturitní zkoušky, který předkládal CERMAT. Přesné znění otázek v dotazníku najdete v příloze č. 2.

K názvům škol dodáváme, že z důvodu relativně malého počtu škol pro žáky se ztrátou sluchu, jež vrátily vyplněný dotazník, jsme pro lepší přehlednost v této kapitole názvy škol zjednodušili takto: Brno, Hradec Králové (HK), Olomouc (Ol), Ječná, Radlice a Valašské Meziříčí (Val. Mez.). K odpovědím lze jen dodat, že za každou školu odpověděl jeden zástupce školy, to však neplatilo pro školu ve Valašském Meziříčí, kde dotazník vyplnili tři pedagogové. Jejich odpovědi jsme však spojili do jedné, protože tito pedagogové se ve výuce zaměřovali na různé předměty, ze kterých předávali své zkušenosti. Z odpovědí lze vyčíst, že dotazník vyplňoval pedagog, který učí český jazyk (2 učitelé) a pak další (1 učitel), který učí anglický jazyk.

Pro lepší přehlednost jsou výsledky uspořádány do tabulky č. 7. Odpovědi na otázku č. 2 a č. 3 jsou odpovědi jsou uvedeny zvlášť v tabulce č. 8. Odpovědi na otázky č. 4, 10 a 11 mají formu delších vět, nejsou proto zakomponovány do tabulky č. 7, ale jsou vyhodnoceny v tabulce č. 9 (otázka č. 4) nebo ve shrnutí pod tabulkami č. 7. a č. 8. Školy jsou ve shrnutí řazeny stejně jako v tabulce č. 7 (Brno, HK, Ol, Ječná, Radlice a Val. Mez.).

V tabulce číslo 7 a 8 byly použity tyto zkratky a symboly: AJ – angličtina, Bi – biologie, ČJ – český jazyk, ČJL – český jazyk a literatura, Fy – fyzika, HK – Hradec Králové, Ch – chemie, ITZ – informačně technologický základ, MA – matematika, NJ – německý jazyk, Ol - Olomouc, ON – občanská

nauka, OU – odborné učiliště, OV – občanská výchova, PP – povinný předmět, PZ – praktická zkouška, RJ – ruský jazyk, SPŠ – střední průmyslová škola, SŠ – střední škola, SZ - společná zkouška[63], TV – tělesná výchova, Val. Mez. – Valašské Meziříčí, VP – volitelný předmět, VT – výpočetní technika, VV – výtvarná výchova, ZSV – základy společenských věd, Ø – nezodpovězená otázka, „?“ – nezaškrtnutá odpověď.[64]

Tabulka 7 - Seznam vybraných otázek z dotazníků speciálních škol pro žáky se ztrátou sluchu

Zkratka názvu školy (město)	SŠ a OU (Brno)	SŠ (HK)	SŠ (Ol)	Gymnázium (Ječná)	SŠ (Radlice)	SPŠ (Val. Mez.)
Otázka č. 1	1997 obor oděvnictví	1997	2005	1957	1999	1995 2000 státní maturita
Otázka č. 5	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
Otázka č. 6	Ø	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano
Otázka č. 7	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
Otázka č. 8	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano
Otázka č. 9	Ano	?	Ano	Ano	Ano	Ne

Zastavíme se u **první otázky**. První maturanti se ztrátou sluchu byli, jak jsme se již na straně 49 zmínili, až roku 1957 (Gymnázium Praha Ječná). Naopak „nejmladší“ školou v tomto směru je Střední škola v Olomouci, kde skládali studenti zkoušku teprve před třemi lety, v roce 2005. Z tabulky je zřejmé, že na většině škol (dvě třetiny škol) se poprvé maturovalo až v 90. letech 20. století. O tom psala Hudáková (2006) ve svém článku „Maturitní

[63] Z odpovědí respondentů vyplývá, že společná zkouška je zkouška, která se skládá z více předmětů.

[64] Tento symbol vyjadřuje skutečnost, že odpověď nebyla zaškrtnuta, ale dotazovaný na ni odpověděl. Nezvolil však variantu odpovědi Ano či Ne.

obory na středních školách pro sluchově postižené“: „Po roce 1989 se situace[65] radikálně změnila. Ke studiu na středních školách zakončených maturitní zkouškou se najednou mohli začít hlásit žáci se všemi typy a stupni sluchových vad. Během poměrně krátké doby se podařilo otevřít k stávajícím dvěma školám další školy a obory, v nichž mohli žáci s vadou sluchu, kteří nechtěli nebo nemohli studovat tzv. v integraci, získat maturitní vysvědčení; všechny obory byly pětileté“ (Hudáková, 2006, s. 12). Stávajícími školami má Hudáková na mysli Gymnázium v Ječné ulici a Střední průmyslovou školu oděvní v Kremnici na Slovensku. Uvědomme si, že tehdejší situace, tj. situace před rokem 1989, se týkala ještě éry Československé republiky.

Druhou a třetí otázkou jsme zjišťovali, jaké maturitní předměty byly a jsou aktuální. Pro názornost jsou výsledky seřazeny do tabulky č. 8, z níž vyčteme, že všechny školy nabízí povinné předměty a volitelné předměty. U všech škol se totožně objevuje jako povinný předmět ČJL (český jazyk a literatura), popř. jen ČJ.[66] Překvapit může fakt, že zkoušku z cizího jazyka je povinnou zkouškou pouze v Gymnáziu v Ječné, ostatní školy mají cizí jazyk v nabídce volitelných předmětů a dvě školy (Radlice a Val. Mez.) nenabízí vůbec. Jak budou tyto dvě posledně jmenované školy řešit situaci, která souvisí s novou koncepcí MZ, v níž se se zkouškou z cizího jazyka počítá jako s jednou z povinných zkoušek? To není zřejmé, nicméně ve Valašském Meziříčí o tomto problému zřejmě ví, protože v odpovědi č. 10 se učitelka AJ zmiňuje o nedostatečné dotaci hodin již na ZŠ pro studenty se ztrátou sluchu.

Pokud bychom to pak vyhodnocovali z pohledu koncepce státní MZ, jejichž podmínku by byla schopna splnit zatím jen jedna škola, a to Gymnázium (Ječná).

---

[65] Rozuměj nabídku maturitních oborů pro studenty se ztrátou sluchu.

[66] Dotazovaní zřejmě měli na mysli i literaturu, jen označili předmět jako český jazyk a ne správně český jazyk a literatura.

Tabulka 8 - Seznam předmětů u MZ na školách pro žáky se ztrátou sluchu

Otázka č. 2 a 3	Povinné předměty (PP)	Volitelné předměty (VP)	Změna předmětů MZ (odpověď na otázku č. 3)
SŠ a OU (Brno)	ČJL Konstrukce oděvů Technologie	Nauka o materiálech, Strojnictví, Fy, AJ apod.	Podobné jako dříve, ale rozšíření VP o Informační a komunikační technologii
SŠ (HK)	ČJL Pedagogika a psychologie	Biologie, speciální pedagogika aj., PZ	VP - min. 4 h dotace, PZ
		TV ~ VV s metodikou	TV ~ VV s metodikou
SŠ (OI)	ČJ SZ: Ekonomika, Účetnictví, Management a marketing	MA ~ NJ	Beze změny
Gymnázium (Ječná)	ČJL Cizí jazyk (RJ) Matematika	OV (ZSV), IVT, Bi, Ch, Fy	Cizí jazyk AJ nebo NJ MA není PP, jen VP
SŠ (Radlice)	ČJ Stomatologické protézy Protetická technologie Zhotovování stomatologických protéz	ON ~ Stomatologie	Beze změny
SPŠ (Val. Mez.)	ČJ Elektrotechnika VT	Elektrotechnika ~ MA	Beze změny

U čtvrté otázky měli respondenti popsat, jak probíhá maturitní zkouška. Cílem bylo zjistit, zda se najdou nějaké rozdíly mezi jednotlivými školami.

Jediná škola (Olomouc – Svatý kopeček) nechala tuto otázku nezodpovězenou prázdnou. Ostatní školy se pokusily situaci stručně vylíčit.

Tabulka 9 - Odpovědi respondentů na otázku č. 4

Školy	Odpověď
SŠ a OU (Brno)	„Písemná část v dubnu, ústní je obdobná jako na jiných školách. Žák si vylosuje 1 téma z 25. 10 min. se připravuje a potom před komisí předvede, co se naučil".
SŠ (HK)	„V dubnu je písemná maturitní zkouška z českého jazyka a literatury. V květnu – praktická MZ – koná se ve dvou dnech, součástí MZ je praktický výstup s dětmi. Ústní zkouška – v rozsahu 15 min., studenti mají k dispozici tlumočníka, o kterého předem požádají".
SŠ (Ol)	Ø
Gymnázium (Ječná)	„V dubnu se píšou písemné práce, v květnu a červnu ústní zkouška, popř. u některých předmětů (ITZ)[67] praktická zkouška".
SŠ (Radlice)	„Zadání písemných i praktických maturit probíhá za přítomnosti tlumočníka. V průběhu 4 dní praktických maturit je tlumočník také přítomen, u ústní zkoušky je také souvisle přítomen tlumočník".
SPŠ (Val. Mez.)	„Písemná ČJ + výpočetní technika nebo elektrotechnika. Ústní část povinný předmět + volitelné předměty viz výše (tj. ČJ, elektrotechnika, VT + elektrotechnika nebo matematika)".

Z výše uvedených odpovědí v tabulce č. 9 vychází, že maturitní zkouška probíhá obdobně jako na školách pro slyšící studenty. To znamená, že studenti ve školou stanoveném dubnovém termínu píšou písemnou práci z českého jazyka a pak mají ústní zkoušku. Na některých školách dělají studenti ještě praktickou zkoušku, která se koná zpravidla v květnových termínech. Jedinou výjimkou je přítomnost tlumočníka do znakového jazyka, popř. do znakované češtiny, na kterého mají studenti ze Zákona o znakové řeči č.158/1998 Sb. nárok. S tímto zákonem úzce souvisí i odpovědi na **otázku číslo 5**, která

[67] Rozuměj Informačně technologický základ.

se zaměřovala na to, zda mohou studenti využít u ústních zkoušek tlumočníka do znakového jazyka. Ve většině případů byla kladná odpověď (5), jediné gymnázium v Praze v Ječné odpovědělo záporně a jako důvod bylo uvedeno, že toto gymnázium je školou vyučující **orální metodou**.[68]

Šestá otázka zjišťovala, zda existují nějaké problémy, jež souvisí s maturitami. Otázka byla takto záměrně položena, protože jsme se domnívali, že se mohou objevit skutečnosti a okolnosti, které jsme nás nemuseli při psaní diplomové práce zohlednit. To se nám i potvrdilo. V jednom případě škola neodpověděla vůbec (Brno), ve dvou případech se objevila záporná odpověď (Olomouc a Ječná) a ve třech případech byla kladná odpověď s uvedenými důvody:

Odpověď z Hradce Králové: „Ano, řešili jsme problém, jak hodnotit písemné práce z českého jazyka. Stanovili jsme kritéria jako vnitřní dokument školy a podle nich hodnotíme".

Odpověď z Radlic: „Ano, ze základních škol k nám přichází pologramotné děti, které musí zvládnout středoškolskou látku k maturitě za 4 roky + 1 rok na požádání k řediteli školy (odklad) + velké množství látky za jiných okolností z osnov základní školy".

Odpověď z Valašského Meziříčí: „Ano, nedostatečná dotace hodin předmětů maturitních již na ZŠ!!!".

Tyto odpovědi jsou velmi závažné a poukazují na to, že současné školství pro studenty se ztrátou sluchu má hlubší problémy. Odpovědi ze školy v Radlicích a Valašského Meziříčí by mohly potvrdit Morkesův názor, který prezentuje ve svém článku „Osudová nedokonalost státních maturit" (2007), a to, že reforma MZ přišla v nevhodnou dobu. Pochybení, o nichž se v článku píše, se týkají nejasného vyslovení se k základní otázce, zda vůbec je možné

---

[68] Způsob vzdělávání dětí se ztrátou sluchu, jehož hlavním znakem „je vyloučení jakýchkoliv posunků ze vzdělávání" (Hrubý, 1999, s. 57).

realizovat společnou maturitní zkoušku na diametrálně odlišných školách, a dále, nulové diskuse na dané téma na odborné úrovni. Morkes dále píše, že k dalším závažným skutečnostem „patřilo i nevhodné načasování připravovaných změn. Byly spuštěny v době, kdy nejenže nebyly vyjasněny a ustáleny učební dokumenty středních škol, ale změny maturit začaly být připravovány i v časovém předstihu před školským zákonem a zásadními koncepčními materiály" (Morkes, 2007, s. 5).

Z textu vyplývají dvě závažná fakta: první se týká toho, že reforma MZ odstartovala dříve, než byly připravené právní dokumenty – Školský zákon a vzdělávací dokumenty. Druhý fakt souvisí s různými úrovněmi, které poskytují školy se středoškolským vzděláváním. Uvědomme si, že pokud má i současné střední školství pro slyšící žáky problémy, které se týkají úrovně poskytovaného vzdělávání a nastavení maturitní zkoušky, jak to potom vypadá u škol pro žáky se ztrátou sluchu? Odpovědí je současná situace, která je mnohem závažnější a komplikovanější, protože žáci přicházejí na střední školy z různých ZŠ, jejichž úroveň se po obsahové i formální stránce velmi liší.[69] ZŠ se podle Hudákové od sebe liší z několika důvodů: „Žáci, kteří byli zařazení do škol *pro žáky se zbytky sluchu*[70] a do škol *pro neslyšící* byli vyučování podle učebních plánů a učebních osnov, jež „ukládaly pedagogům zaměřit veškeré školní úsilí na sluchový trénink, procvičování odezírání a nácvik mluvení. Tento způsob "výuky češtiny" byl nejen neefektivní, ale také značně časově náročný. (...) To byl jeden z důvodů redukce obsahů ostatních předmětů v ZŠ pro neslyšící a v ZŠ pro žáky se zbytky sluchu. Druhým důvodem k redukci učiva byla neexistence plnohodnotného komunikačního kódu mezi učiteli a jejich žáky" (Hudáková, 2004, s. 178 – 179). Pokud se tedy ZŠ pro žáky se ztrátou sluchu

---

[69] Rozuměj tomu tak, že existují školy pro žáky se ztrátou sluchu, jež vyučují podle různých metod a učebních plánů. Více o tomto tématu viz Hudáková, A.: Žáci s vadami sluchu u tátních maturit? In: Speciální pedagogika. 2004, roč. 14, č. 3, s. 177 – 198.

[70] Podle vzoru A. H. *zvýraznila* M. N.

potýkají s problémy, které bychom mohli popsat jako neadekvátní vzdělávací přístup k žákům a redukce učiva, pokládáme si zde otázku, zda by se neměl nejdříve vyřešit tento problém základních škol a teprve poté, v návaznosti, pokračovat s reformami na středních školách. O dalších problémech, které souvisí s reformou maturitních zkoušek, budeme podrobněji polemizovat v 8. kapitole.

Sedmá otázka zjišťovala, zda školy do budoucna plánují nabídnout předmět český znakový jazyk jako maturitní předmět. Všechny školy uvedly zápornou odpověď s různými důvody, dvě školy neuvedly konkrétnější důvod (Ječná[71] a Olomouc), u ostatních škol uvedeme jejich odpovědi:

Odpověď z Brna: „Předmět ZJ není v učebních plánech, tudíž z něho nelze maturovat".

Odpověď z Hradce Králové: „Nebránili bychom se tomu, zatím na to ale nejsme připraveni ani rozsahem hodin v učebním plánu, ani kvalifikovanými učiteli, zformulovaným obsahem učiva, učebními texty, atd. Ve školním vzdělávacím programu navýšíme počet vyučovacích hodin. Ale obávám se, že k maturitní zkoušce to nebude stačit. Asi bychom se o to intenzivněji zajímali, pokud by z něj bylo možné maturovat místo českého jazyka a český jazyk by byl považován za cizí jazyk".

Odpověď z Radlic: „Ne, protože na ZŠ se znakový jazyk nevyučuje tak, aby se v něm dalo středoškolsky pokračovat. Navíc nejsou k dispozici SŠ osnovy takového předmětu. Výzva k ministerstvu: Žádáme o takové osnovy! Aspoň pro 9 let ZŠ!! V případě, že naši studenti budou chtít studovat lingvistiku ČZJ, budou si jistě moci zvolit i ČZJ k maturitě na naší škole…".

Odpověď z Valašského Meziříčí: „Ne, protože nemáme aprobovaného vyučujícího a též nebyl projeven zájem ze strany studentů. Pokud by však škola sehnala aprobovaného učitele, byl by zařazen i výukový předmět ZJ".

---

[71] Resp. Ječná uvedla, že jsou „orální" školou.

Všechny výše uvedené odpovědi zmiňují neexistenci učebních osnov a učebního plánu pro předmět znakový jazyk. To by však nemusel být problém takové osnovy vytvořit, předpokládá to však změnu situace na základních školách pro žáky se ztrátou sluchu. To, že lze vyučovat předmět znakový jazyk na základní škole, nám dokazuje praxe na brněnské škole i hradecké školy, které mají v učebním plánu zahrnutý i předmět znakový jazyk: „V září 2003 v Hradci Králové i v Brně první absolventi bilingválních programů v MŠ nastoupili do ZŠ, kde jejich vzdělávání pokračuje ve stejném **bilingválním a bikulturním duchu**[72] (...). V ZŠ v Hradci Králové je už sedmým rokem český znakový jazyk vyučovaným předmětem a je vyučován výlučně neslyšícími pedagogy. Ve všech ostatních předmětech je český znakový jazyk – vedle češtiny – i jazykem vyučovacím. (...). V Brně je český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět jen v přípravném a v prvním ročníku, ale jinak je tam organizace vyučování velmi podobná“ (Hudáková, 2004, s. 195). Na téže stránce se Hudáková zmiňuje též o materiálech, které vytváří pedagogové v Hradci Králové a i v Brně. V této souvislosti lze tedy odpovědi, že neexistují podklady pro předmět ČZJ, vyvrátit tím, že inspiraci na tvorbu učebních plánů pro předmět ČZJ lze již čerpat ze zkušeností škol, které předmět ČZJ vyučují.

Osmá otázka se týkala účasti škol na programu Maturita nanečisto (viz kap. 6.4.2). V pěti případech (Brno, Hradec Králové, Radlice, Ječná a Valašské Meziříčí) byla kladná odpověď. Důvody byly uvedeny tyto:

- žáci si mohou ověřit znalosti (2)
- pro lepší připravenost na státní maturity (3 případy) a zpětnou vazbu na případné problémové okruhy u žáků (1)

---

[72] Zvýraznila M. N. Bilingvální a bikulturní přístup je přístup respektující přítomnost jak obou jazyků (mluveného i znakového jazyka v komunikaci), tak i přítomnost obou kultur (většinové - slyšící a menšinové - neslyšící společnosti). Tento přístup Hudáková podrobněji vysvětluje ve svém článku „Žáci s vadami sluchu u státních maturit?“ (2004), v němž uvádí ještě další informace k tématu bilingvismus.

- podílení se na vývoji státních maturit (2) a možnost studenty na maturitu připravit (3)
- pro srovnání s ostatními středními školami a pro průměr.[73]

Z kladných odpovědí můžeme vysledovat, že školy mají zájem se podílet na změně a zlepšení současné situace, jež souvisí s maturitní zkouškou. V jednom případě (Olomouc – Svatý kopeček) byla negativní odpověď s důvodem, že nemají dostatek informací a zatím nebylo potřeba se tohoto programu účastnit. V případě, že budou státní maturity, bude tato škola o Maturitě nanečisto uvažovat.

U **deváté otázky** se měli respondenti vyjádřit k tomu, zda s Maturitami nanečisto v podobě, kterou předkládá CERMAT, souhlasí. Ve většině případů školy souhlasily (Brno, Olomouc – Svatý kopeček, Radlice, Ječná) a důvody byly uváděny tyto:

- prodloužení času a upravené texty (někdy jsou však instrukce moc složité a těžko srozumitelné);
- lepší připravenost studentů;
- souhlasíme s členěním na tři skupiny, také se členěním na společnou a profilovou část MZ;
- v základě pro srovnání ano, také se nám líbí myšlenka na návaznost na VŠ, ale moc zkoušek.

Přestože byly odpovědi na otázku č. 9 většinou kladné, byly vždy doplněny o nějaké připomínky. To by poukazovalo na to, že je skutečně potřeba více času věnovat diskuzím na téma státní maturita a též jejich úpravám. Dále by nepřehledné situaci pomohla lepší informovanost škol ze strany CERMATu, popř. MŠMT. Je stále nutné pracovat na tom, jak šířit osvětu mezi školy a podávat jim jasný a přehledný popis formy a průběhu maturit. Tuto domněnku potvrzuje i nejistá odpověď školy z Hradce Králové, jejíž zástupce vyplňující

---

[73] Rozuměj v úspěšnosti.

dotazník si nebyl jist, jaká verze maturit vlastně platí (resp. jaká verze platila v době, kdy byl dotazník vyplňován. To bylo v listopadu 2007). Jako jediná nesouhlasila škola z Valašského Meziříčí, protože se, ve srovnání se slyšícími žáky, potýká s nedostatečnou dotací na maturitní předměty.

Poslední dvě otázky (**číslo 10. a 11.**) nechávaly volný prostor k vyjádření se k programu Maturita nanečisto a k tématu Stání maturita. Odpovědi na obě otázky jsou řazeny pod sebe.[74]

Odpověď z Brna:

10) „Nemám."

11) „Sluchově postižení budou zbaveni poslechové části z cizího jazyka, přesto povinná zkouška z ČJL[75] bude pro některé nepřekonatelná překážka. O nic lehčí nebude ani zkouška z ČJL, hlavně literární část, neboť je všeobecně známo, že jen malé procento sluchově postižených čte. Obsahy literárních děl se budou učit nazpaměť."

Odpověď z Hradce Králové:

10) „Český jazyk – u těžce sluchově postižených zachovat češtinu jako cizí jazyk. Strukturovaná písemná práce je obtížně hodnotitelná (časová náročnost, subjektivita hodnotitelů,...). Ústní část zatím není vyzkoušena a není nám zcela jasné, jak by to mělo probíhat. Anglický jazyk – strukturovaná písemná práce – totéž co u ČJ. Občanský základ – líbí se nám, chtěli bychom zachovat formu překladu do ČZJ na videozáznamu."

11) „ČJ je potřeba pojmout jako cizí jazyk. AJ zatím zohlednit v požadavcích kratší dobu učení se v tomto jazyku v porovnání se slyšícími studenty. Úkoly a zadání překládat do ZJ, pokud nejsou zaměřené na zjišťování jazykových dovedností!"

---

[74] Odpovědi jsou uváděny formou citací, M. N. jen rozepsala některé zkratky, aby byl obsah sdělení „čitelnější".

[75] Rozuměj český jazyk a literatura.

Odpověď z Olomouce:

10) „Nemám, nejsem s nimi detailně seznámen."

11) „Zatím připravujeme maturitu pro skupinu studentů jakoby „zdravých", nemusíme sluchové postižení zohledňovat (pouze drobné zohlednění – hlasitá mluva, výrazná artikulace, ...)".

Odpověď z Radlic:

10) „Tlumočit, tlumočit, tlumočit...! Potřebujeme, aby bylo počítáno v koncepci ministerstva školství s tlumočníky... někdo je musí plnohodnotně platit. Proč má mít vysokoškolsky vzdělaný tlumočník nižší platovou třídu než stejně vzdělaný učitel???"

11) „Jsme vděčni za centrální překlad textů neutrálními tlumočníky..."

Odpověď z Ječné:

10) „Obáváme se ztráty motivace pro studenty, protože je hodně povinných předmětů"

11) „Souhlasíme s vyloučením poslechového subtestu"

Odpověď z Valašského Meziříčí:

10) „Upravit obsah Kánonu titulů – zrušit povinnost dodržování poměrů u výběru. U neslyšících bych úroveň AJ, kterou musí studenti zvládnout v AJ, snížila z B1/B2 na C1/C2, zvláště pokud jim nebudou dány srovnatelné startovní podmínky s ohledem na jejich hendikep. A sluch, jak všichni jazykáři ví, je velmi důležitý pro zvládnutí jazyka."

11) „Podle mého názoru by SP měli maturovat ze svého jazyka (znakového) a z ČJ maturovat jako z prvního cizího jazyka. Na mnoha ZŠ pro sluchově postižené je nedostatečná hodinová dotace AJ, mnohdy školy upřednostňují navýšení hodin ČJ v neprospěch AJ; anglický jazyk pro neslyšící byl zaveden později než u slyšící populace. To vše neslyšící znevýhodňuje v podání stejného (očekávaného) výsledku. Navíce vzhledem k jejich hendikepu by mělo být větší navýšení hodiny, jinak jsou diskriminováni."

Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že každá škola se potýká s jinými překážkami. Můžeme však říci, že výše zmíněné připomínky jsou oblastmi,

které jsou předmětem diskuzí, které byly CERMATu vedeny, a to v rámci pracovních setkání s pedagogy, kterých se za své působnosti v CERMATu autorka této diplomové práce zúčastnila. Do dnešní doby však nebyly některé body jednání jasně vyřešeny. O tom bude více projednáno v 8. kapitole.

Na závěr této kapitoly dodejme, že z výsledků dotazníku je zřejmé, že většina škol by ráda spolupracovala na hledání adekvátních změn podmínek u maturit a je připravena v rámci svých možností své studenty na státní maturity připravit. Pokud však školy nebudou mít jasně stanovená pravidla, která by se týkala adekvátního průběhu maturitních zkoušek, budou nadále existovat problémy, které budou nejen znevýhodňovat samotné školy, ale budou zejména poškozovat studenty se ztrátou sluchu.

6 KURIKULÁRNÍ MATERIÁLY A MATURITNÍ POŽADAVKY

Maturitní zkouška není zkouškou, která je vytvořena bez cíle a bez pravidel. Musí mít jasný cíl a smysl a musí také vycházet z nějakých podkladů. Ty jsou připravovány na základě metodických pokynů a **standardů,**[76] jež vydává stát prostřednictvím ministerstva školství, popř. dalších institucí pracujících v resortu školství. Pokud škola chce, aby její student úspěšně vykonal maturitní zkoušku, musí mu zajistit takové podmínky, aby student byl připravený v maturitní zkoušce obstát. Škola tyto podmínky připravuje na základě pokynů z ministerstva a zároveň na základě svých možností, za něž je zodpovědné vedení a správa školy. Vše však musí být podle norem.

Do roku 2007 školy vyučovaly podle různých normalizovaných vzdělávacích programů, které byly obsahem i formou různorodé. Od školního roku 2007/2008 se situace na školách změnila a na základě školského zákona 561/2004 Sb. byly do škol místo původních vzdělávacích programů zavedeny tzv. **rámcové vzdělávací programy (RVP)** a **školní vzdělávací programy (ŠVP)** Tyto vzdělávací programy by měly přispět ke sjednocení vzdělávacích požadavků pro každý typ školy.

Jak tyto programy vypadají a podle jakých dalších kritérií by měli učitelé na středoškolských institucích vyučovat, si vysvětlíme v následujících kapitolách (6.1 Metodické učební plány do roku 2007 a 6.2 Rámcový vzdělávací plán a školní vzdělávací plán). Dodejme jen ještě, že výše zmíněný školský zákon pamatuje i na podmínky a nařízení, které jsou spojeny s přípravou a průběhem maturitní zkoušky. Také zavedení RVP a ŠVP do škol souvisí s reformou maturit. Na jaká úskalí a problémy mohou pedagogové narazit, si

---

[76] Zvýraznila M. N. „Výraz „standard/standardy má v pedagogice (...) tento obecný význam: norma, žádoucí stupeň či úroveň nějakých edukačních konstruktů a procesů, resp. jejich výsledků" (Průcha, 1997, s. 254).

řekneme v předposlední podkapitole této kapitoly (6.4 Evaluace vzdělání). Též se podíváme na vztah učebních textů a maturitních požadavků.

6.1 METODICKÉ UČEBNÍ PLÁNY DO ROKU 2007

V současném českém školství probíhají velké změny, které se týkají předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Chystané změny se začaly „připravovat již před počátkem tohoto století. Návrhy na tyto změny vycházely z porovnání situace v našem vzdělávání se situací ve vyspělých zemích světa a Evropy (Zelená kniha). Souhrnně pak byly pojmenovány a schváleny v roce 2001 jako vzdělávací změny (Bílá kniha) pro následujících 5 až 10 let" (Tupý, 2006).[77] Autor dále píše, že i když se změny blíží (a v současné době již probíhají), nejsou i nadále některé body úprav jasné. Rodiče i pedagogové se ptají, proč je třeba něco ve školství měnit? Čeho přesně se změny týkají? Jak to změní v budoucnu fungování školy? A asi nejdůležitější otázkou je, co by měla reforma přinést dětem – žákům? (Tupý, 2006).

V dalších odstavcích Tupý vysvětluje, proč ke změnám dochází, a jako hlavní důvod uvádí nutnost dosažení **efektivity vzdělávání**,[78] protože efektivní vzdělávání podporuje ekonomickou prosperitu státu. Jinými slovy je potřeba, aby školy poskytovaly svým žákům kvalitní vzdělávání, jež by bylo úzce propojeno s životem a budoucí profesí žáka. Efektivní vzdělávání Tupý popisuje jako vzdělávání, „jehož výsledky jsou co nejlépe a co nejdéle využitelné v osobním životě i v zaměstnání (podnikání) a také u co největšího počtu obyvatel" (Tupý, 2006). Proto se dnes, podle něj, „hledají a stále více ve školách uplatňují takové způsoby vzdělávání, které **zpřístupňují vzdělávání všem**

---

[77] Tupý, J.: „Proč měnit vzdělávání?" je dostupný na http://www.rvp.cz/clanek/6/1001.

[78] O tomto tématu též píše Průcha (1997), který dále vysvětluje, kdy je škola/vzdělání efektivní. To lze podle něj zjistit dvěma přístupy: a) podle hodnocení vzdělávacích výsledků (starší přístup) a b) podle fungování školy a jejích produkovaných výsledků. Oba přístupy mají svá úskalí, o tom více v Moderní pedagogice (Průcha, 1997, s. 412 – 419).

žákům, nejen těm, kterým „učení jde", kteří nemají zdravotní či sociální problémy nebo kterým vyhovuje postup uplatňovaný učitelem" (Tupý, 2006). Dodejme, že na efektivní vzdělávání má právo každý student, tedy ať se ztrátou nebo bez ztráty sluchu, resp. s nějakým znevýhodněním.

V souvislosti s efektivitou vzdělávání autor ještě dodává, že „v době, kdy se během několika let informace znásobují, mnohé z nich se mění nebo přestávají platit, je zřejmé, že se nelze ani zdaleka naučit všemu, že můžeme zvládnout jen zlomek lidského poznání, o to důležitější je, aby si žáci vytvořili potřebné systémy poznatků a nacházeli jejich vzájemné vazby a aby se **učili v souvislostech**, které jsou zjevné a v **každodenním praktickém životě využitelné**. (...) V éře informační exploze je spíše nutné umět si **informace najít, zhodnotit a použít** pro daný úkol či situaci, než je uchovávat v paměti. Proto se dává školám větší samostatnost pro vytváření konečného modelu vzdělávání" (Tupý, 2006). Zmíněná samostatnost spočívá v možnosti nastavit vzdělávaní podle nových metodických materiálů: **Rámcového vzdělávacího plánu** a **Školního vzdělávacího plánu**.

K tomuto tématu ještě dodejme, že do roku 2007 školy vyučovaly podle **učebních plánů** (definice viz str. 52), které vycházely ze standardu (vysvětlení termínu viz předchozí strana). V České republice byl po roce 1995 platný dokument pro základní školy – Standard základního vzdělávání (1995), pro středoškolské instituce – **Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu** (1996) a **Standard středoškolského odborného vzdělávání** (1998). Všechny zmíněné dokumenty formulovaly požadavky státu na vzdělávání na dané úrovni a byly podkladem pro další dokumenty, např. vzdělávací programy jednotlivých škol.

6.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Od školního roku 2007/2008 začal platit nový Školský zákon č. 561/2004 Sb., který upravuje podmínky pro školská zařízení. Tento zákon platí pro všechny typy i druhy škol. V naší práci se však zaměříme jen na školy poskytující úplné či částečné středoškolské vzdělání. Na základě tohoto zákona jsou vymezeny již výše zmíněné vzdělávací plány. Podle Tupého (2006) již stát

nepřipravuje učební osnovy, které by školy automaticky převzaly. Stát vymezuje na základě RVZ rámec vzdělávání, který obsahuje „závazné cíle a předpokládané výsledky vzdělávání, doporučené učivo, rámcový učební plán, pravidla pro práci se žáky se zdravotními a sociálními problémy i se žáky mimořádně nadanými, pravidla pro sestavování školního vzdělávacího programu apod." (Tupý, 2006).

Tupý se ve svém článku „Proč měnit vzdělávání?" zaměřoval zejména na základní otázky, nicméně jeho tvrzení, že „...oproti dosavadní tradici jsou **nově formulované cíle vzdělávání**. Ty jsou vedle osvojení důležitých poznatků zaměřené na utváření a rozvíjení **životních dovedností** (klíčových kompetencí), jako jsou dovednosti: učit se, komunikovat, řešit problémy, spolupracovat, projevovat se jako svobodná osobnost, hájit svá práva, rozvíjet vnímavost k lidem, prostředí a přírodě, chránit zdraví, být tolerantní k jiným lidem a kulturám, poznávat vlastní schopnosti pro další život a výběr profese" (Tupý, 2006), platí i pro školy poskytující středoškolské vzdělání.

Konstrukce nového vzdělávacího plánu umožňuje vytvářet nové modely vzdělávání podle potřeb žáků, podmínek škol a dalších faktorů. „Volnost" v tvorbě vzdělávacího plánu umožňuje nastavit vzdělávání podle opravdové potřeby každého žáka. Školy pro žáky se ztrátou sluchu tedy mají možnost zamyslet se nad tím, jak budou **vzdělávací plán aplikovat na výuku studentů se ztrátou sluchu**. Důležité je také v této souvislosti zdůraznit, že tyto „vzdělávací programy nepředepisují, jakými metodami má učitel postupovat. Forma a způsob, jak si žáci budou předepsané vědomosti, dovednost a návyky osvojovat, je v plné kompetenci učitelů a ředitelů škol" (Hudáková, 2006, s. 16).

Jak jsme si výše vysvětlili, Rámcový vzdělávací program připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tento RVP obsahuje **Národní program vzdělávání**, jež „rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. (...) Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové

vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů ..." (Výňatek ze Školského zákona 561/2004Sb., § 1 – 3). Jak je uvedeno v citaci, RVP je platný pro všechny školy a vymezuje obecné oblasti vzdělávání. Z tohoto RVP se pak připravují pro jednotlivé školy Školní vzdělávací programy, které si připravuje každá škola. V příloze 5 najdeme podrobnější popis RVP a ŠVP a jejich cíle. V současné době, tj. v roce 2008, se již na některých školách učí podle těchto programů.

Dne 24. 7. 2007 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) Rámcově vzdělávací programy pro gymnázia (RVP G) a Rámcově vzdělávací programy pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP). „Tyto programy jsou učeny pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Od 1. 9. 2007 nastává dvouleté období, ve kterém budou gymnázia připravovat své školní vzdělávací programy, podle kterých začnou nejpozději od 1. září 2009 vyučovat" (VÚP,[79] 2008).

V článku se dále píše, že na základě RVP G a RVP GSP vznikají nové obory. S tímto úzce souvisí i nahrazování starých oborů obory novými. V praxi to znamená, že gymnázium, jež si vytvořilo na základě RVP G svůj Školní vzdělávací program, se muselo na základě instrukcí MŠMT zaregistrovat do rejstříku škol. Od nového školního roku, po registraci, se začalo na gymnáziu vyučovat podle RVP G. Pokud ještě existují gymnázia se stávajícími obory, ty byly a budou[80] označeny jako dobíhající. Platí to zejména pro ročníky, které nevyučují podle ŠVP, ale podle starých učebních plánů.

---

[79] Zkratka pro Výzkumný ústav pedagogický, článek „Co pro gymnázia znamená schválení RVP G a RVP GSP?" je dostupný na http://www.rvp.cz/sekce/81.

[80] Rozuměj tomu, že změny začaly roku 2007 a stále probíhají. Na některých gymnáziích se již vyučuje podle ŠVP, na některých gymnáziích se změny chystají až od letošního školního roku,

Pro vyšší odborné vzdělávání platí trochu jiná pravidla, která jsou stanovena v paragrafu 6 s názvem **Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání**. Ten stanovuje též „konkrétní cíle, formy, délku a obsah vzdělávání a jeho organizační uspořádání, profil absolventa vzdělávacího programu, vyučovací jazyk, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, jakož i podmínky pro vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky materiální, (...)" (Školský zákon, 561/2004 Sb., § 4). Ale dále ještě určuje programy, které jsou akreditované podle § 104 až 106.

6.3 ZPŮSOB ZOHLEDNĚNÍ SLUCHOVÉ ZTRÁTY

Rámcový vzdělávací plán a školní vzdělávací plán platí i pro školy, které se specializují na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon tohoto žáka definuje jako osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Školský zákon 561/2004 Sb., § 16, odstavec první). Na základe RVP si školy mohou ŠVP, jak tu již bylo řečeno, upravit na základě potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmínku o tom, jak mohou školy své podmínky přizpůsobit na základě potřeby studenta, najdeme zejména v paragrafu 16 výše zmíněného Školského zákona. Bohužel, i praxe ukázala, že jsou některé body zákona problematické, jak jsme to viděli v kapitole 5.3 – „Dotazníkové šetření".

Otázkou dále zůstává, jak měřit úroveň speciálních škol, zde škol pro žáky s vadami sluchu, když každá škola vyučovala do roku 2007 podle svých učebních plánů.[81] Jak mají střední školy pokračovat ve vzdělávání, když je úroveň znalostí studentů při příchodu ze základní školy různorodá? Pokud bychom testovali znalosti žáků ZŠ pro žáky se ztrátou sluchu, musíme

---

popř. až od příštího školního roku. Podrobnější pravidla pro registraci jsou zapsána v Manuálu pro tvorbu ŠVP, jež lze stáhnout na http://www.rvp.cz/sekce/81.

[81] „Dnes si každá ZŠ, stejně i ZŠ pro SP, může pro své žáky vybrat vzdělávací program a na něj navazující učební plán a osnovy" (Hudáková, 2004, s. 180).

vycházet ze současné situace daných škol. Nemůžeme např. srovnávat ZŠ pro studenty se ztrátou sluchu v Praze v Ječné ulici se školou pro žáky se ztrátou sluchu na Praze 5 – Smíchov, a to z toho důvodu, že jejich tradice, vzdělávací cíle a i užívaní komunikačních strategií jsou odlišné. Pozitivum nových vzdělávacích plánů je možné vidět v tom, že RVP je v základu pro všechny školy stejný. Otázkou je, jak si s přípravou a aplikováním ŠVP do praxe poradí samotné školy.

Pokud by však v budoucnu došlo díky novým vzdělávacím plánům k tomu, že se úroveň škol srovná, budou se moci mj. provádět objektivní testování nejen mezi školami s žáky se ztrátou sluchu, ale i mezi školami pro slyšící žáky. V současné době totiž nejsou testování, která probíhají např. v programu Maturita nanečisto (= MANA), objektivní. O tom ale více v další kapitole (6.4.2 – Testování maturit nanečisto).

Snaha o reformu MZ je sice velmi důležitá, ale v případě škol pro žáky se ztrátou sluchu je třeba se ptát: může reforma „aplikovat" na střední školy, jež mají problém už s absolventy základních škol? Nebylo by vhodnější, aby se vyřešil problém základních škol, který považujeme za mnohem závažnější? Jak mohou například učitelé jazyků na střední škole dohnat chybějící znalosti u absolventů ZŠ? Chybějící informace ze základních škol lze dohnat, ale je správné, že to bývá na úkor hodin pro jiné předměty a nezřídka právě ty maturitní?

V této souvislosti je potřeba ještě podotknout, že s tím úzce souvisí komunikační kód, který je zvolen pro komunikaci s žákem, jež má větší sluchovou ztrátu. „Někteří osvícenější pedagogové samozřejmě cítí, že vzdělávání, a zejména komunikace, žáků s vadami sluchu u nás není optimální. Proto se snaží svými vlastními silami, většinou zcela intuitivně, nesystematicky a neorganizovaně situaci změnit. (…) snaží se mluvenou češtinu pro své žáky alespoň částečně vizualizovat" (Hudáková, 2004, s. 182).

Hudáková ještě píše, že je třeba si uvědomit, že jsou „**učitelé a vychovatelé pro** své **žáky** s vadami sluchu **nezastupitelnými jazykovými vzory**“[82] (Hudáková, 2004, s. 182). Přesto Hudáková píše: „Kromě názvů škol se bohužel v mnoha školách oproti minulosti nezměnilo skoro nic. Velká část našich odborníků se snaží osoby s vadami sluchu „vyléčit“. Vyléčená osoba s vadou sluchu se podle jejich představ chová a žije jako osoba tzv. normální, tj. osoba slyšící“ (Hudáková, 2004, s. 185). Tuto práci píšeme s čtyřletým odstupem, bohužel však musíme říci, že přístup k osobám se ztrátou sluchu, se až na některé světlé výjimky, nijak výrazně nezměnil.

Tato podkapitola má název způsob zohlednění sluchové ztráty. V této souvislosti je třeba zmínit, že by se mělo pamatovat opravdu na všechny skupiny osob se ztrátou sluchu. Sluchová ztráta obsahuje rozmanitou škálu, od lehké nedoslýchavosti, přes těžší ztrátu sluchu, zbytky sluchu až po úplnou hluchotu. Návrh, který by toto zohledňoval a který považujeme za nejvhodnější, pochází od Hudákové (2005), která lidi se ztrátou sluchu,dělí na dvě velké skupiny: na neslyšící a nedoslýchavé lidi. A skupinu lidí neslyšících dělí dále ještě na dvě podskupiny podle nabytí mluveného jazyka (= MJ). **Prelingválně neslyšící lidé** jsou ti, kteří neslyší od narození, resp. sluch ztratili ještě dříve, než se mohli přirozenou cestou naučit mluvený jazyk. **Postlingválně neslyšící/ohluchlý/nedoslýchavý člověk** je ten, jenž „**ohluchl až poté, kdy si osvojil mluvenou řeč a strukturu mluveného jazyka (u nás češtiny)**, i kdyby to bylo např. ve čtyřech či v pěti letech, **je pro něj přirozené používat tento jazyk – v mluvené i v psané formě – a jeho znalost si udržet**“ (Hudáková a Motejzíková, 2005, s. 12).

Tabulka 10 - obecné rozdělení lidí se ztrátou sluchu

Doba vzniku ztráty	Hluchota	Nedoslýchavost

[82] Zvýraznila M. N.

sluchu/ velikost ztráty sluchu		
Před osvojením MJ (prelingválně)	neslyšící lidé	nedoslýchaví lidé
Po osvojení MJ (postlingvální)	neslyšící/ohluchlí lidé	nedoslýchaví lidé (většinou lidé se stařeckou nedoslýchavostí)

Tabulka č. 10 převzatá z článku „Terminologická džungle" (Hudáková a Motejzíková, 2005) je poupravena pro účely této práce, názorně ukazuje rozdělení lidí se ztrátou do dvou skupin. Paragraf § 2 Školského zákona 261/2004 Sb. v odstavci prvním s názvem „Zásady a cíle vzdělávání" vysvětluje, **že vzdělávaní v České republice, je** založeno **na zásadách: „**a) **rovného přístupu každého státního občana České republiky** nebo jiného členského státu Evropské unie **ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu** rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu **a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana**, b) **zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce!**"[83]

Jak Hudáková (2004) píše: „Tito žáci[84] nemají stejná vzdělávací práva (...) jako jejich slyšící vrstevníci?! Jak mají takto „připravení" žáci po absolvování střední školy pro sluchově postižené zvládnout maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury a ostatních předmětů?! Cestou redukce požadavků (tak jako v učebních plánech a učebních osnovách ZŠ pro sluchově postižené pokračovat nelze. Právě proto musí v ČR dojít k hluboké a dobře promyšlené změně v přístupu k výchově a vzdělávání žáků s vadami sluchu" (Hudáková, 2004, s. 187).

---

[83] Zvýraznila M. N.

[84] Rozuměj žáci s vadami sluchu, konkrétně prelingválně neslyšící žáci.

Hudáková proto nabízí řešení situace, které čerpá ze zahraničních zkušeností: „v roce 1983 se švédské ministerstvo školství rozhodlo udělat zásadní krok: vytvořilo koncepci vzdělávání žáků s vadami sluchu. Podle ní se děti co nejdříve po zjištění vady sluchu dělí na dvě základní skupiny: 1. Děti, jejichž mateřským/prvním jazykem bude mluvená švédština, a 2. děti, jejichž prvním /mateřským jazykem bude švédský znakový jazyk" (Hudáková, 2004, s. 187). Pokud bychom tento koncept aplikovali na české poměry a místo švédského jazyka/švédského znakového jazyka bychom mluvili o českém jazyce/českém znakovém jazyce, zjistili bychom, že tento koncept lze použít i v českém vzdělávání. Tento názor potvrzuje i Hudáková, která po podrobném popisu švédského modelu vzdělávání žáků se ztrátou sluchu, dále píše: „podobným směrem bychom se měli vydat i my – nejen v ZŠ, ale též při sestavování učebních dokumentů pro školy střední a také při koncipování požadavků ke státní maturitní zkoušce" (Hudáková, 2004, s. 190). O konkrétnějším návrhu podmínek u státních maturit bude pojednáno více v další kapitole (8. – Závěr).

Vraťme se ještě ke vzdělávání u prelingválně neslyšících dětí. Pro ně je způsob výuky českého jazyka na základě přiblížení se ke komunikaci slyšících neadekvátní a jak píše Hudáková **„v konečném důsledku děti celoživotně poškozující**. Jeho následky jsou „tonutí v bezjazyčí", psychické, citové, sociální a kognitivní deprivace, zmatení identity, špatné vzdělání a následné znevýhodnění na trhu práce atd... ***Tato skupina žáků nebude při zachování současného přístupu*** **k jejich komunikaci, výchově a vzdělávání pravděpodobně schopna složit státní maturitní zkoušku, popř. její maturitní zkouška bude nedůstojnou velmi zjednodušenou napodobeninou maturitní zkoušky žáků slyšících. Redukce požadavky by se nejspíše týkala všech předmětů, ale zejména předmětu Český jazyka a literatura"** (Hudáková, 2004, s.191).

Proto na závěr této podkapitoly dodejme, že pokud bychom měli na základě paragrafu 2 Školského zákona, zpřístupnit vzdělávaní opravdu všem občanům České republiky, měli bychom „bojovat" i za práva prelingválně

neslyšících dětí. A neměli bychom hledat výmluvy typu, vše závisí jenom na legislativě. Zajisté by změnám v přístupu pomohly i ohlasy ze strany rodičů dětí se ztrátou sluchu, ale i ze strany škol. O nedoslýchavých, které se učí mluvený jazyk, tu není třeba více pojednávat, protože u nich není situace tak závažná. Horší situaci mají děti/žáci, jejichž mateřským (tj. prvním jazykem) je znakový jazyk. Proto by bylo dobré apelovat na tvůrce RVP a ŠVP na ZŠ pro studenty se ztrátou sluchu, aby opravdu zvážili, jaký komunikační přístup zvolí pro vzdělávání svých žáků, též jaké hodinové dotace a jaké cíle budou sledovat. Je opravdu důležité, aby měl student se ztrátou sluchu podobné, tj. srovnatelné, podmínky pro vzdělávání jako student bez ztráty sluchu.

6.4 EVALUACE VZDĚLÁVANÍ

Jak jsme psali výše, ohodnocení úrovně maturitní zkoušky je obtížné. Jak se vlastně zjišťuje a vyhodnocuje úroveň vzdělávání? Na to jsou různé metodologické a evaluační nástroje, jsou soubory „speciálních procedur, metod a technik, profesních konvencí, které určují, jakými způsoby hodnocení provádět, aby splňovalo kritéria exaktnosti (např. jak zjišťovat znalosti žáků prostřednictvím specifických testů a jiných prostředků“ (Průcha, s. 2000, 125).

6.4.1 Pedagogická evaluace

Pedagogická evaluace je podle Průchy relativně „mladá“ disciplína, která se zabývá „hodnocením jevů edukační reality“ (Průcha, 2000, s. 124). Evaluaci zde chápejme jako teorii, která hodnotí vše, co souvisí s pedagogikou: vzdělávací potřeby jedinců, vzdělávací programy, edukační prostředí, výuku (učení a vyučovaní) a vzdělávací výsledky. Obecně je to tedy analýza, hodnocení a měření konkrétních vzdělávacích jevů, jež potřebujeme zjistit. Protože nás zajímá maturitní zkouška, která může být chápána také jako vzdělávací výsledek školy, vysvětlíme zde, v čem spočívá **evaluace vzdělávacích výsledků**. Podle Průchy v ní jde „o zjišťování, měření a srovnávání vědomostí a dovedností žáků nebo jiných subjektů vzdělávání, kterých je dosahováno na základě výuky určitých předmětů ve školách“ (Průcha,

2000, s. 127). Jinak řečeno, jde o proces zjišťování výsledků, které potřebujeme znát např. pro změnu formy výuky.

V souvislosti s maturitní zkouškou toto testování měl na starosti CERMAT, který připravoval a připravuje programy testování Maturita nanečisto (MANA) a Maturita bez handicapu (MBH).

6.4.2 Testování MANA a program Maturita bez handicapu

Do roku 2006 probíhalo různé testování vybraných maturitních předmětů, na základě kterého se vyvozovaly výsledky a řešily se aktuální problémy, na které se narazilo v průběhu testování. Do roku 2006 tato různá testování (např. testování 5. ročníků ZŠ a testování 9. ročníků ZŠ měl na starost CZVV (viz kap. 1. - Úvod). Od roku 2006 se CERMAT zaměřil na testování Maturit nanečisto, které přineslo výsledky, jenž poukazovaly např. na to, které testy jsou vhodné, které nedostatky, jež nebyly předvídatelné je třeba eliminovat apod.

Každý rok měla každá škola možnost se do programu MANA přihlásit a zúčastnit se testování. Týkalo se to též škol pro žáky se ztrátou sluchu, které se zapojily do programu Maturita bez handicapu (MBH), který byl součástí MANA 2006 a „vycházel z navržené koncepce nové maturitní zkoušky pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a přímo navazoval na předchozí programy *Maturita bez handicapu 2002 - 2005*. Organizačně byly oba programy MANA 06 a MBH 06 velmi těsně provázány, aby tak lépe simulovaly podobu nové maturitní zkoušky. Hlavním cílem bylo zapojit do širšího přípravného programu MANA 06 i speciální střední školy a školy běžného typu, které integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Brož a kol., 2006, č. 2, s. 18 – 19).

V těchto programech se pracuje s pojmem „Žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, který je definován na webových stránkách CERMATu a vychází z definice obsažené ve Školském zákoně 561/2004 Sb.: „Pod tímto pojmem zde rozumíme žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým), dále žáky se zdravotním znevýhodněním (např. žáky dlouhodobě nemocné, zdravotně oslabené, žáky s lehčími

zdravotními poruchami) a žáky se specifickými poruchami učení (SPU). Zároveň pod tento pojem řadíme žáky se souběžným postižením více vadami, přičemž v souvislosti s maturitní zkouškou uvažujeme výhradně takové žáky, jejichž intelektové schopnosti odpovídají požadavkům středoškolského studia" (CERMAT, online, dne 23. 3. 2008). Jinými slovy, do této skupiny lze zařadit všechny žáky, kteří sice mají nějaké fyzické či smyslové omezení, které se ale nijak se neprojevuje v jejich intelektuálních schopnostech. Po intelektuální stránce jsou na stejné či podobné úrovni jako žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb. To také znamená, že za určitých, jim přizpůsobených podmínek, mohou studovat na středních školách.

Program Maturita bez handicapu vychází z práva každého studenta, a tedy i studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, na právo a přístup ke vzdělání, jenž jsou definovány právě v již zmíněném Školském zákoně (561/2004 Sb., §16). Proto CERMAT žáky se SVP od samého počátku zahrnuje „do přípravných programů cyklu Krok za krokem k nové maturitě a do ostatních evaluačních projektů. Podstata přístupu k žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním tkví v adekvátním přizpůsobení podmínek zkoušky při současném zachování objektivity, rovnocennosti a srovnatelnosti výsledků" (CERMAT, 2008).

Tabulka 11 - Návrh rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (CERMAT, 2006)

	Skupina I	Skupina II	Skupina III
Tělesné postižení	prodloužený čas o 75 %, kompenzační pomůcky	prodloužený čas o 100 %, formální úpravy testu, kompenzační pomůcky, asistent	náhradní způsob[85]
Zrakové postižení	prodloužený čas o 75 %, kompenzační pomůcky	prodloužený čas o 100 %, formální úpravy testu, obsahová úprava a nahrazení úloh, kompenzační pomůcky, asistent/technický pracovník	náhradní způsob
Sluchové postižení	prodloužený čas o 50 % kompenzační pomůcky, vyloučen poslechový subtest z cizího jazyka	prodloužený čas o 100 %, formální úpravy testu, obsahová úprava a nahrazení úloh, kompenzační pomůcky technického i didaktického charakteru, vyloučen poslechový subtest z cizího jazyka	náhradní způsob, tlumočník[86] a/nebo videonahrávka v českém znakovém jazyce
Vývojové poruchy učení	prodloužený čas o 25 %, kompenzační pomůcky	prodloužený čas o 50 %, formální úpravy testu, kompenzační pomůcky	----------

Pracovníci CERMATu s dalšími odborníky a pracovníky speciálních škol vymysleli pro účely testovacích programů návrh pro rozdělení studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (viz Tabulka 11), jež je převzata z časopisu EDA (Brož a kol., 2006, č. 1, s. 16). Tabulka se v průběhu testování různě měnila, např. pro žáky se ztrátou sluchu bylo původní rozdělení jen do dvou skupin. Pak se však zjistilo, že rozdělení není adekvátní a na základě tohoto zjištění se udělaly potřebné úpravy.

---

[85] Náhradní způsob v podobě jiné formy testů. Neznamená však prominutí maturitní zkoušky. Více vysvětleno na následující straně.

[86] Rozuměj tlumočník do a z českého znakového jazyka/znakované češtiny.

V dokumentu „Pravidla pro zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do skupin podle rozsahu úprav podmínek konání maturitní zkoušky'" z roku 2006 CERMAT více specifikuje rozdělení studentů do první, druhé a třetí skupiny. Zaměřme se tu jen na žáky se ztrátou sluchu. Pro první skupinu žáků se ztrátou sluchu se připravují minimální změny podmínek, které spočívají zejména v prodloužení času o 50% při testování, dále v možnosti užívat kompenzační pomůcky a vyloučení poslechového subtestu z cizího jazyka.

Žáci ve skupině II mají testové materiály upraveny formou zvětšení písma (různého stupně) s řádkováním 1,5, přehlednějšího členění úloh v testu pro lepší orientaci, zvýraznění klíčových slov v zadání úlohy a přidání synonym u vybraných slov (např. nezvyklých slov, cizích slov, přejatých slov). Některé úlohy, které jsou založeny na jazykovém citu, jsou nahrazovány jinými, adekvátně sestavenými úlohami. Žáci své odpovědi zaznamenávají přímo do testového sešitu, to znamená, že nedostávají záznamové archy. Dále mají též navýšený čas o 100% na každou zkoušku, mají právo na individuální přestávky v průběhu testování, u cizího jazyka mají vyloučený poslechový subtest a u instrukcí mohou využít tlumočníka do znakového jazyka. V neposlední řadě mohou studenti používat kompenzační pomůcky didaktického charakteru (výkladový slovník, slovník cizích slov, slovník synonym apod.).

V posledním sloupci tabulky č. 11 si všimněme termínu „náhradní způsob", který CERMAT v pravidlech[87] více specifikuje takto: „Je určen žákům, kteří nemohou pracovat s písemným testem ani v upravené podobě a vyžadují tedy odlišnou formu testování. O konečné podobě náhradního způsobu rozhoduje CERMAT na základě stanoviska ředitele školy a vyjádření školského poradenského zařízení" (CERMAT, 2006, s. 12). „Skupina III

[87] Citace je z dokumentu, který připravil CERMAT pro školení. Dokument se nazývá Pravidla pro zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skupin podle rozsahu úprav konání maturitní zkoušky. (CERMAT, 2006, s. 22).

zahrnuje žáky s velmi těžkým, zpravidla vícečetným postižením, kteří nemohou pracovat s písemnými testy ani v upravené podobě. Je určena pro takové žáky, kteří nejsou schopni samostatně přečíst a porozumět zadání, zapsat své odpovědi, a vyžadují tedy zcela odlišnou formu testování – tzv. náhradní způsob konání maturitní zkoušky. V těchto případech je zcela nezbytná spolupráce asistenta v průběhu trvání celé zkoušky. (...) Konkrétní podoba náhradního způsobu testování je stanovena pro každého žáka zcela individuálně, a to po dohodě ředitele školy s CERMATem. Náhradní způsob nezahrnuje možnost prominutí maturitní zkoušky" (CERMAT, 2006, s. 17).

Pro žáky se ztrátou sluchu jsou proto připravovány původní testy s překladem do znakového jazyka. Popř. CERMAT uvažoval o přítomnosti tlumočníka znakového jazyka. Problém, který v souvislosti s tlumočením testů, popř. zadání, spatřujeme, spočívá v tom, že tlumočník, ačkoliv je profesionál a má s tlumočením bohaté zkušenosti, nikdy nezopakuje v případě potřeby studenta zadání stejně. Jinými slovy, když student nebude rozumět prvnímu přetlumočenému zadání, může tlumočníka poprosit, aby svůj překlad zopakoval, nicméně praxe ukázala, že tlumočník nikdy nepřeloží zadání zcela identicky. V tomto směru vidíme velkou výhodu překladů na DVD, popř.CD nosičích. Student pracuje u počítače a pokud nerozumí zadání, může si jednoduše kliknout pro zopakování zadání.

Dalším potenciálním problémem, je velký nedostatek tlumočníků, resp. tlumočníků profesionálů je málo. S nedostatkem kvalitních tlumočníků se potýkají zejména školy na Moravě. Pokud by také CERMAT přistoupil na tu variantu, při níž by byl tlumočník přítomen při didaktických testech, musel by zajistit i jeho odborné proškolení. Součástí tlumočnické profese je důkladná příprava na tlumočení - jak jsme již zmínili (viz průběh maturit), tlumočení ústních zkoušek je náročné a na adekvátní překlad je potřeba důsledná příprava. Tlumočník by musel tedy znát nejen obsah testu, odborné termíny, ale i cíle testových úloh. Může se zdát, že je to až zbytečně velký požadavek, je však třeba dodat, že pokud tlumočník nezná cíl testové úlohy, může ho při tlumočení „nechtěně", neúmyslně, prozradit. Je také třeba připomenout, že když bude

obsah testu znát více lidí, je mnohem větší riziko jeho prozrazení. Proto se nakonec na základě diskusí, které probíhaly v CERMATu v listopadu a prosinci 2007, vyhovělo požadavku, aby CERMAT připravil bezpečnostní opatření[88] a zajistil překlady do ČZJ na CD/DVD nosiče.

Při přípravě adekvátních podmínek pro maturitní zkoušku se zjistilo, že v porovnání s ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami[89] žáci se ztrátou sluchu se jevili jako nejobtížněji zařaditelní. Už jsme se zmínili o tom, že žáci se ztrátou sluchu tvoří zároveň také poměrně různorodou skupinu. Rozdělení žáků se ztrátou sluchu v tabulce č. 12 (pro CERMAT sestavila Hudáková a Najmanová) nevychází ze zažité tradice, tj. podle ztráty sluchu, ale z jejich preference primárního jazyka v komunikaci a z jejich způsobu vnímání mluveného jazyka. Stále však platí, že pokud se nevyřeší situace na ZŠ pro žáky se ztrátou sluchu, kde se často ve výuce používá neadekvátní způsob komunikace, nijak výrazně nepomohou ani námi navrhované rozdělení a změny podmínek u maturitních zkoušek.

Tabulka 12 – rozdělení žáků se ztrátou sluchu do tří skupin, dle preference jazyka v komunikaci

	skupina I	**skupina II**	**skupina III**
primární jazyk[90]	český jazyk	český jazyk	český znakový jazyk
způsob vnímání			komunikují v českém

[88] CERMAT se z pochopitelných důvodů obává, aby nedošlo k prozrazení obsahu testu dříve, než dojde k testování. Proto byly připraveny interní podmínky, které souvisí s přípravou překladu testů. Některé bezpečnostní podmínky jsou například, že celé natáčení/celý překlad se bude odehrávat v prostorách CERMATu, že spolupracovníci podepíší Prohlášení o neprozrazení obsahu. Pokud se stane, že někdo prozradí obsah, bude za to vysoký finanční postih, apod.

[89] Rozuměj žáky s tělesným nebo zrakovým postižením. Dále žáky, jež mají specifické problémy s učením.

[90] Rozuměj ten jazyk, který žáci se ztrátou sluchu preferují v komunikaci.

mluveného jazyka	komunikují bez odezírání	komunikují jen s odezíráním	znakovém jazyce
Podmínky	prodloužený čas o 50 % kompenzační pomůcky poslechový subtest z cizího jazyka vyloučen	prodloužený čas o 100 % kompenzační pomůcky poslechový subtest z cizího jazyka vyloučen formální úprava a nahrazení úloh, které jsou vázány na sluch jazykové příručky a slovníky ČJ	prodloužený čas o 100 % kompenzační pomůcky poslechový subtest z cizího jazyka vyloučen formální úprava a nahrazení úloh, které jsou vázány na sluch jazykové příručky a slovníky ČJ + překladové slovníky ČJ-ČZJ/ČZJ-ČJ test z ČJ koncipován jako test z cizího jazyka testy z předmětů ze společné části přeloženy do ČZJ

Jak jsme se již zmínili výše, rozdělení žáků se ztrátou sluchu v tabulce č. 12 vychází z jejich preference jazyka v komunikaci. Pro dělení do tří skupin byl rozhodující i způsob vnímání mluveného jazyka. Jak je z tabulky zřejmé, mluvený jazyk lze vnímat na základě závislosti/nezávislosti na odezírání.

V první skupině jsou studenti, jejichž sluchová ztráta je minimální. Mohou komunikovat bez problémů, nicméně k bezproblémové komunikaci potřebují kvalitní kompenzační pomůcky a pro některé z nich je potřeba i prodloužení času při testování. Studenti dostávají stejné testy jako slyšící žáci. Ve druhé skupině jsou studenti, jejichž vnímání mluveného jazyka je závislé na odezírání. Tito studenti pak mají čas prodloužený o 100%, mohou používat kompenzační pomůcky a mívají formální úpravu testů. Neznamená to však,

že testy jsou redukovány, jsou v nich jen zvýrazněna klíčová slova (viz příloha č. 3).

Do poslední, třetí, skupiny patří studenti, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk. Jsou to prelingválně[91] neslyšící studenti. Aby byly podmínky pro konání maturitní zkoušky opravdu adekvátní, navrhujeme mimo jiné, aby kromě prodloužení času, možnosti užívání kompenzačních pomůcek a vyloučení poslechového subtestu u cizího jazyka a dalších v tabulce zmíněných bodů mohli studenti konat zkoušku z českého jazyka jako cizího jazyka a z českého znakového jazyka jako mateřského jazyka. Obě zkoušky by byly povinné. Hlavním protiargumentem CERMATu však je, že ze zákona je jasně daná povinná zkouška z českého jazyka pro všechny žáky, kteří se narodili, popř. žijí v České republice. Nicméně na to tvrzení máme též protiargument. V Česku existuje polská menšina, která navštěvuje české školy s vyučovacím jazykem polštinou. Žáci těchto škol mohou skládat zkoušku z polského jazyka jako mateřského jazyka a z českého jazyka jako cizího jazyka.

Ve Školském zákoně 561/2004 Sb., §20) najdeme k této problematice následující: „Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, a kteří na území České republiky (...) dlouhodobě pobývají a kteří plní povinnou školní docházku podle tohoto zákona, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy

a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností **ve spolupráci se zeměmi původu** žáka **podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu**, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole“.

---

[91] Termín vysvětlen viz kap. 6. 3.

Ačkoliv toto platí zejména pro základní školu, nevidíme důvod, proč by se nemohly podobné podmínky aplikovat na střední školy a na situaci škol pro žáky se ztrátou sluchu, které řadíme v tabulce č. 12 do třetí skupiny. Tito žáci jsou totiž v pozici „cizinců" v České republice. Proč jim neumožnit podobné podmínky pro studium jako polským studentům?

CERMAT v roce 2006 v rámci MANA 06 zajistil jako pilotní projekt překlad didaktického testu z občanského základu do českého znakového jazyka. K tomuto kroku se CERMAT rozhodl na základě výsledků testování z předchozích let. Na školách pro žáky se ztrátou sluchu (zejména na těch, kde studovalo hodně prelingválně neslyšících studentů), byly výsledky testování znalostí z předmětu Občanský základ v porovnání s ostatními školami (zejména školami pro slyšící žáky) mnohem horší. Školy a další zainteresované subjekty argumentovaly tím, že žáci se ztrátou sluchu zadání testových úloh nerozumí, protože mají problémy s porozuměním psané češtině a často proto chybně pochopí zadání úloh.[92] Výsledky, které se takovým testováním získaly, byly tedy nutně zkreslené.

Poté, co CERMAT přistoupil na překlad testu pro předmět Občanský základ, byly výsledky testování lepší než v předchozích letech. Překlad testu do znakového jazyka odstranil jazykovou bariéru u studentů, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk. Přesto se v časopise EDA v článku o závěrečném vyhodnocení MANA 06 (Brož a kol., 2006) píše, že výsledek testování nemůže být objektivně hodnocen, protože do projektu MBH nebyli zařazeni studenti Speciální pedagogické školy v Hradci Králové.[93]

---

[92] A v konečném důsledku pak nešlo o testování znalostí daného předmětu, ale o testování čtení s porozuměním. K problematice porozumění psanému textu u lidí se ztrátou sluchu viz - Macurová, 1995; Zýková, 1996/1997; Komorná, 2008.

[93] Tato škola, ačkoliv měla o účast na testování velký zájem, se nemohla z organizačních důvodů zúčastnit.

U projektu MANA 06 se zaměříme na výsledky z testování znalostí českého jazyka. V časopise EDA (Brož a kol., 2006) se píše: „v porovnání žáků podle jednotlivých druhů zdravotního postižení či znevýhodnění si v českém jazyce vedli nejlépe žáci se sluchovým postižením(69,09 %) a nejhůře naopak žáci se specifickými poruchami učení (59,98 %). Žáci se sluchovým postižením tak dosáhli dokonce v průměru lepších výsledků než žáci intaktní.[94]

Výrazná změna oproti předchozím ročníkům, kdy byly výsledky sluchově postižených žáků naopak nejslabší, spočívá ve zcela novém pojetí úprav testu pro žáky se sluchovým postižením zařazené ve skupině II.[95] Průměrná úspěšnost těchto žáků dosáhla 79,02 %, zatímco u ostatních sluchově postižených žáků zařazených ve skupině I[96] se pohybovala až pod hranicí 50 procentních bodů (49,02 %). Tento výsledek nám potvrzuje, že nová forma uzpůsobení podmínek při zkoušce z českého jazyka, jak byla popsána výše, má u žáků se sluchovým postižením své opodstatnění“ (Brož a kol., 2006).

Test z českého jazyka byl upraven na základě předlohy testu z cizího jazyka. Pracovníci CERMATu při úpravě testu vycházeli z předpokladu, že žáci se ztrátou sluchu ve III. skupině (dle tabulky č. 12) by měli mít testy z českého jazyka jako cizího jazyka.[97]. Vytvoření tohoto testu má určitě své opodstatnění, nicméně, jak autor článku (Brož a kol., 2006) naznačil, úspěšnost studentů se ztrátou sluchu byla překvapující. Navrhuje se na vytváření těchto testů do budoucna více zaměřit. A připravit takovou úroveň testů, jež by opravdu

---

[94] Hojně užívaný termín, znamená žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, kterých je podle CERMATu většina. Nicméně termín „intaktní“ podle nás navozuje něco, co je zvláštního. Je to zavádějící pojem. Doporučujeme proto užívat termín žáci bez vzdělávacích potřeb.

[95] Jednalo se o žáky komunikující v ČZJ. V současné době tito žáci patří do skupiny III. Staré, původní dělení studentů bylo jen do dvou skupin, bylo nevyhovující.

[96] Podle tabulky č. 12 by to byli žáci se ztrátou sluchu z I. a II. skupiny.

[97] Ukázku testu z českého jazyka jako cizího jazyka, který byl použit v rámci MBH 06, lze najít v příloze 3.

odpovídala maturitním požadavkům z českého jazyka, resp. z českého jazyka jako cizího jazyka.

O rok později, tj. roku 2007, byla v rámci projektu MANA 07 spuštěna tzv. minimální varianta ZK, která spočívala v testování pouze formou didaktických testů předmětů ve společné části (Matematika, Občanský základ, Informačně technologický základ s praktickou úlohou) a formou Strukturované písemné práce (SPP). Cílem testování bylo ověřit studentovy znalosti na středoškolské úrovni ve všech testovaných předmětech, resp. v těch, na které se student přihlásil.

CERMAT zajistil překlady do ČZJ i pro další předměty (viz vyjmenované předměty v předchozí větě). Rozhodnutí zajistit tyto překlady se uskutečnilo na základě přihlášek škol do testování MANA 07. Studentům se ztrátou sluchu byly předloženy všechny testy ve stejném znění, v jakém je dostávají ostatní maturanti. Je třeba zdůraznit, že tyto testy nejsou nijak upravovány (co do obsahu), redukovány ani pozměňovány (s výjimkou úloh, které jsou přímo vázány na sluch). Tak je zajištěno, že je úroveň náročnosti testu pro maturanty se ztrátou sluchu srovnatelná s úrovní náročnosti pro maturanty ostatní.

V roce 2007 se poprvé testovaly Strukturované písemné práce (SPP) z českého jazyka a cizího jazyka. Pro třetí skupinu žáků se ztrátou sluchu byl zajištěn překlad SPP z ruského jazyka do psaného českého jazyka na úrovni A1. Při testování se vycházelo z předpokladu, že pro tuto skupinu studentů je český jazyk jako cizí jazyk. Volba úrovně A1 byla „zkušební". Cílem bylo zjistit, zda lze znalosti studenta testovat na základě jeho znalosti českého jazyka jako cizího jazyka. Z pozitivních reakcí, které jsme zaznamenali,[98] se tato volba ukázala

---

[98] Reakce zaznamenávala Najmanová v přímé interakci s žáky a pedagogy, kteří se testování zúčastnili. Tyto ohlasy zatím nemáme v „papírové podobě".

jako správná úvaha. Nicméně do budoucna bude tuto oblast více probádat a propracovat.

6.5 TESTOVÉ ÚLOHY A DIDAKTICKÝ TEST

Součástí testování bývají různé testy. Mohou to být písemné didaktické testy, strukturované písemné práce či ústní zkoušky. Písemný didaktický test je jedním ze základních nástrojů, které byly, jsou a budou užívány při státní maturitní zkoušce. Didaktické testy jsou „nástroje pro systematické měření výsledků vzdělávaní (...), jsou to soubory speciálně sestavovaných úloh, které musí konstrukčně splňovat určitá kritéria proto, aby se jimi dala vyhodnocovat úroveň vědomostí a dovedností žáků. Za tím účelem je vybudována specifická metodika týkající se vlastností testů (objektivnost, validita aj.), struktury (z hlediska typů úloh, jejich obtížností aj.), aplikace (způsobů zadávání testů, interpretace jejich výsledků aj.)" (Průcha, 2005, s. 134). Z výše uvedeného je zřejmé, že testy mohou být různého charakteru a mohou testovat různé oblasti znalostí.

Ale jak se vlastně pozná vhodně sestavený test? Jak poznáme, že test je dobrý nebo špatný? Autor rukověti testových úloh Schindler píše: „Samotný fakt, že se něco nazývá testem, ještě není zárukou vysoké kvality získaných informací. Špatné testy mohou podávat informace liché, v horším případě dokonce zkreslené či zavádějící. Vždy záleží na účelu testování, na kvalitě testu, na způsobu jeho užití a na interpretaci zjištěných výsledků. Nedá se proto říci, že testování obecně je jednoznačně dobré nebo jednoznačně špatné" (Schindler, 2006, s. 6).

A jak poznáme, že test je objektivní? Schindler dodává: „Test je objektivní tehdy, když se testování děje za dodržení předem stanovených podmínek a jsou limitovány subjektivní vlivy na straně testovaných i testujících. S oblibou se k němu využívají měřicí přístroje nebo hodnotící komise složené z nezávislých expertů daného oboru. Testovat lze kvalitu výrobků, přítomnost určitých chemických látek v prostředí (...) V humanitních vědách je tradiční doménou testování psychologie, která zkoumá lidské schopnosti, testuje určité

znaky osobnosti nebo psychický výkon. V pedagogice se nejčastěji mluví o testu didaktickém, který slouží ke zjišťování míry zvládnutí učiva a užívá se k měření výsledků vzdělávání" (Schindler, 2006, s. 6).

Existují různé druhy didaktických testů - to souvisí s tím, co přesně chceme testovat. Jinak vypadá test, který je pro větší počet lidí na přijímacích zkouškách, a jiný je test, který zadává učitel pro svou třídu. „Didaktický test je nástroj určený k objektivnímu měření výsledků vzdělávání v předem vymezené konkrétní oblasti. Bývá tvořen souborem úloh, které se vztahují k vybraným částem obsahu vzdělávání a které jsou určeny k řešení během přesně vymezeného časového úseku. Součástí didaktického testu je dokumentace, která výslovně definuje, co test měří, jaké populaci žáků je určen, jak má probíhat jeho zadávání, jak mají být vyhodnocena žákovská řešení a jak lze interpretovat zjištěné výsledky" (Schindler, 2006, s. 7).

Pokud bychom porovnali didaktický test s jinou formou zkoušky, např. s ústní zkouškou, zjistíme, že didaktický test má „obvykle písemnou formu a oproti ústní zkoušce sice neumožňuje individuální přístup ke každému žákovi, nemůže ověřit některé žákovy kompetence v oblasti mluveného projevu, avšak má důležité přednosti, které z něj dělají spolehlivější nástroj plošného zjišťování výsledků vzdělávání" (Schindler, 2006, s. 8). Autor spatřuje v didaktickém testu tyto hlavní výhody:

- malý nebo žádný subjektivní vliv učitele na průběh řešení úloh a na hodnocení studentových řešení;
- srovnatelné podmínky (úkoly, čas, kritéria hodnocení) pro všechny žáky;
- snížená časová náročnost (za kratší čas lze vyzkoušet více žáků). (Schindler, 2006). Neznamená to však, že úst ní zkoušení není důležité a že je zbytečné. Jak je již výše napsáno, záleží vždy na tom, jaké cíle jsou během testování sledovány. Ústní zkouška je pro zjištění úrovně znalostí též důležitá, na rozdíl od didaktického testu může testovat například pohotovost a adekvátnost odpovědí studenta na učitelovy dotazy. Výhodou ústní zkoušky je, že nemívá přísně stanovený čas a s tím podle Schindlera odpadá stres

z nedostatku času. Umožňuje též zvolit zkoušejícímu adekvátní, individuální přístup ke každému žákovi. Na druhou stranu má nevýhodu, že může být „zdrojem nerovných podmínek – různý obsah a různá obtížnost otázek, různá forma zadání, různá délka zkoušení, různé prostředí, nejasná kritéria hodnocení, žákův handicap v mluvené řeči, subjektivní vztah mezi učitelem a žákem, aktuální psychický stav učitele apod." (Schindler, 2006, s. 8).

V souvislosti se státní maturitní zkouškou, kterou připravuje CERMAT, jsou v časopise EDA didaktické testy charakterizovány takto: „Jedná se o testy zadávané na papíře (v menší míře též kombinované a speciální), testují kognitivní činnosti, mají široké (plošné, celostátní) využití, rozsahem jsou polytematické, testují výsledky vzdělávání, z hlediska časového se jedná o testy výstupní, měří spíše úroveň výkonu než rychlost a z hlediska interpretace výsledků lze většinu připravovaných testů označit jako ověřující (Brož, 2006, s. 14). O tom, jaké další výhody má didaktický test oproti ústní zkoušce a naopak se dočteme v Rukověti autora testových úloh (Schindler, 2006). Důležitou poznámkou je, že didaktický test by neměl být chápán jako alternativa ke zkoušce ústní nebo praktické. Spíše by měl být chápan jako adekvátní doplněk.

Vlastnosti kvalitního testu určují tyto parametry: **validita**, **objektivita**, **spolehlivost** (reliabilita) a **citlivost** (diskriminace). Pro účely této práce si tyto vlastnosti jen stručně popíšeme. **Validita** testu „představuje shodu mezi výsledky testu a účelem, pro který byl test vytvářen. (...) Zjednodušeně řečeno: výsledky testu nám mnoho neřeknou, pokud si nejsme jisti, co daný test měřil a co můžeme na základě jeho výsledků o žákovi zjistit" (Schindler, 2006, s. 12).

Objektivita testu je velmi důležitou, i když poněkud komplikovanou, vlastností: „V kontextu testování objektivitu chápeme zejména jako nepřítomnost výrazných subjektivních vlivů v průběhu testování" (Schindler, 2006, s. 11). Subjektivními vlivy, které se mohou během testování objevit, rozumíme: a)vlivy na straně zadavatele testu (ovlivnění při tvorbě testů, nízká neznalost testování a podmínek testování aj.) a b)vlivy na stran+ zkoušeného žáka (znalost – neznalost žáka, psychický stres apod.). Subjektivní činitele lze

snížit tím, že se stanoví pravidla, za jakých podmínek bude test vytvářen, pro jakou skupinu bude určen a co bude testovat a za jakých podmínek. Dodejme, že s objektivitou je úzce propojena i srovnatelnost, „všichni testovaní žáci řeší shodný test a za shodných podmínek, čímž se zvyšuje srovnatelnost jejich výsledků" (Schindler, 2006, s. 11).

Další komplikovanou vlastností je **reliabilita** (spolehlivost). U didaktického testu by jeho spolehlivost spočívala v poskytovaných směrodatných informacích o úrovni znalostí a dovedností žáka, jež nejsou zkreslené. Komplikovanost spočívá v v ovlivňujících faktorech, jenž Schindler jmenuje: kvalita testu, porozumění úlohám, podmínky, za kterých je test zadáván, momentální kondice žáka apod. Udává se v tzv. **koeficientech.**[99] Poslední vlastností testu je **diskriminace** (citlivost), která „vypovídá o schopnosti testu rozlišovat mezi žáky s různou úrovní skutečných znalostí a dovedností" (Schindler, 2006, s. 18). A jak bychom poznali, že test je dostatečně „citlivý"? Přednostně je potřeba znát účel testování. Schindler to uvádí na příkladu přijímacích zkoušek na vysokou školu, kde se rozhoduje o počtu přijatých studentů. Počet možných přijatých studentů bývá předem stanoven a aby škola měla jistotu, že přijme na studia opravdu vhodné kandidáty, měla by se postarat o to, aby test byl maximálně citlivý. Jinými slovy, test by měl zjistit, jaké znalosti student má a správný výsledek by se měl projevit v hodnocení, jež zahrnuje minimální rozdíly v koeficientech.

Jak jsme si vysvětlili, při sestavování kvalitního testu je potřeba znát vlastnosti didaktického testu a mít i na paměti další faktory (jako jsou cíle testování, počet lidí, doba testování apod.), ale také to, aby test nebyl diskriminační.[100] To znamená vytvořit takový test, který by neznevýhodňoval nějakou skupinu lidí. V souvislosti s testováním studentů se ztrátou sluchu může

---

[99] Číslo, které je činitelem, zpravidla známým, a obsahuje nějakou neznámou, proměnou.

[100] Rozuměj znevýhodňující. Test, který někoho znevýhodňuje.

být takovým diskriminačním testem poslechový subtest, který testuje zejména oblast porozumění mluvenému slovu. Slyšící studenti by tento test měli zvládnout bez větších potíží.[101] Student se ztrátou sluchu, který je při běžné komunikaci v osobním kontaktu („face to face") závislý na odezírání, by ovšem byl z tohoto hlediska diskriminován. Další podobné příklady diskriminačních úloh mohou být například nevhodně zvolené ukázky z filmů, které nemají české titulky, nebo testová úloha, která by byla sestavena na základě rozhovoru z rádia a neměla by papírovou podobu. Na tyto faktory by měl tvůrce úloh pamatovat.

6.5.1 Typologie didaktických testů a typy testových úloh

V předchozí kapitole jsme si vysvětlili, jak by měl vypadat kvalitní didaktický test. Zde se zaměříme různé druhy didaktických testů. A pokusíme se je ukázat na některých vybraných úlohách, které se nachází v didaktickém testu z projektu MANA 2006 (viz příloha 7). Ještě dodejme, že didaktických testů je hodně a liší se podle toho, za jakým účelem, podle jaké koncepce a jakou formou se vytváří. „Neexistuje jeden univerzální (a nejvhodnější) typ testu pro všechny příležitosti" (Schindler, 2006, s. 19).

Existují dva hlavní typy testů: **rozlišující** a **ověřující**. Rozdíl mezi nimi spočívá především ve vhodnosti pro jiný typ zkoušky. **Rozlišující test** se zabývá vzájemným porovnáváním žáků, testovat se mohou výkony žáků, popř. jejich výkonnostní průměr (příkladem jsou předmětové olympiády). Jsou vhodné pro testování větší skupiny, na rozdíl od **testů ověřujících,** které se zaměřují na výkon žáka podle předem daných kritérií (příkladem je test v autoškole). Didaktické testy jsou pak složeny z dílčích testových úloh, které bývají též různorodé, protože každá úloha u žáka/studenta testuje jinou vědomostní oblast. Úlohy se proto dělí na dvě skupiny: na **uzavřené a otevřené úlohy**.

Do první skupiny – **uzavřených úloh** patří:

---

[101] Míra porozumění nahrávky závisí ovšem nejen na kvalitě sluchu studenta, ale např.

- úlohy s dvoučlennou volbou, tzv. dichotomické (viz příloha 3, úloha 41 - 46),
- úlohy s výběrem více odpovědí (viz příloha 3, úloha 4 – 7),
- úlohy přiřazovací (viz příloha 3, úloha 21 – 26) a
- úlohy uspořádací (viz příloha 1, úloha 6).

Výhodou těchto úloh je objektivní vyhodnocování, jednoznačné rozhodnutí o výsledku (správný/špatný), rychlé vyhodnocení a v případě užití předtištěného formuláře i rychlé vyhodnocování výsledků. Další výhody Schindler (2006) spatřuje v tom, že žák, který má problém s vlastním vyjadřováním, nemusí formulovat odpovědi, ale zvolí si jednu/více nabízených variant. Na druhou stranu je to zároveň i nevýhoda, protože těmito úlohami nelze testovat produktivní znalosti žáka. Jinými slovy, do této skupiny nepatří úlohy, které by vyžadovaly žákovu samostatnou odpověď. Těmito úlohami dále nelze vysledovat myšlenkový postup žáka při řešení úloh, výsledky je možné jednoduše opisovat a někdy lze lehko uhádnout adekvátní odpověď.

Druhou skupinu pak tvoří tzv. **otevřené úlohy**, které dělíme na:

- úlohy se stručnou odpovědí (viz přílohu 7, 16 – 25) a
- úlohy se širokou odpovědí (viz příloha 4, úloha 2).

Na otevřených úlohách je pozitivní to, že jsou vhodné pro testování produktivních a kreativních znalostí studenta. Při formulování odpovědí jsou studenti nuceni, aby používali odborná slova, a tím pak prokážou znalost daného tématu a schopnost užívání adekvátních slov. Autor úloh může z odpovědí studenta poznat, zda správně pochopil zadání úlohy. Nevýhodou pro autora je, že musí vytvořit jasné a jednoznačné zadání úloh a stanovit kritéria hodnocení s výsledky různých správných odpovědí. U těchto úloh je náročnější jejich hodnocení, které by mělo být objektivní. V neposlední řadě tento typ úloh znevýhodňuje žáky, kteří mají problém při formulování svých odpovědí a

---

i na kvalitě nahraného zvukového záznamu, na znalosti tématu, apod.

názorů. Tyto úlohy se většinou objevují v písemné slohové práci a byly i součástí Strukturované písemné práce, jež byla testována v MANA 07.

Na jaká úskalí můžeme narazit při tvorbě a vyhodnocování testů, je podrobně popsáno s případnými dalšími odkazy v Rukověti autora testových úloh, kterou vydal CERMAT. Pokud bychom chtěli vytvářet testové úlohy, dobrou pomůckou jsou tzv. **specifikační tabulky** a **katalogy požadavků**. Specifikační tabulka „stanovuje, jaká úroveň osvojení znalostí má být celým testem zkoušena. Podle účelu testu je ve specifikační tabulce upřesněno, zda se test zaměřuje na pamětní osvojování učiva, nebo je jeho cílem ověřit i vyšší úroveň dovedností, jako je porozumění poznatkům, aplikace poznatků, analýza a syntéza apod." (Schindler, 2006, s. 26).

6.6 UČEBNÍ TEXTY A MATURITNÍ POŽADAVKY

Zaměřme se na učební texty, pod které zahrnujeme nejen učebnice, ale také „doprovodné" výukové a didaktické materiály, např. různá cvičení pro lepší zapamatování problematických oblastí daného předmětu apod. Zaměříme se jen na předmět český jazyk a literatura.

Z vlastní zkušenosti víme, že se školy potýkají s nedostatkem učebnic, důvodem bývají zpravidla omezené finance školy. Nicméně pokud bychom v současné nabídce učebnic hledali kvalitní učebnici, zjistíme, že to je velký problém.[102] Jedním důvodem je skutečnost, že označení „kvalitní učebnice" je spíše subjektivní. Dalším důvodem je, že v současné době je pět řad učebnic,[103]

---

[102] Porovnáváním učebnic Českého jazyka se zabývá např. diplomová práce H. Chvátalové (2005).

[103] Pět řad učebnic, informace čerpáme ze sylabu I. Zelené pro předmět Didaktika českého jazyka.

1.) Martinková, V.: Český jazyk 1, 2, 3, 4. Praha, Trizonia : 1991 – 1994; 2.) Hlavsa, Z. a. kol.: Český jazyk pro I. – IV. Ročník středních škol (mluvnická a stylistická část). Praha : SPN, 1995. 3.) Tejnor. A. a. kol.: Český jazyk pro střední odborné školy a studijní obory středních

které se zaměřují na typy středních škol. Některé z učebnic jsou vydávány jako soubory knih pro předmět český jazyk a literatura (učebnice mluvnice a stylistiky českého jazyka, učebnice – čítanka a metodická příručka pro učitele). Nebudeme se jimi podrobně zabývat, protože to není jednak cílem této práce, ale také proto, že se porovnáváním učebnic českého jazyka se již zabývala např. Chvátalová (2005).

Chvátalová mimo jiné na základě dotazníkového šetření zjišťovala, která z řady učebnic (viz poznámku pod čarou) je nejužívanější. Dále se zabývala pozitivními i negativními stránkami zmíněných učebnic. Z dotazníků Chvátalové vzešly např. tyto výtky na kvalitu učebnic: nedostatečný počet cvičení, odborně nesprávný výklad, omezené užívání živého jazyka, přetíženost některých učebnic (to lze řešit např. tím, že se bude učivo dělit na základní a rozšiřující), potřeba jednoduššího a kratšího výkladu látky, potřeba většího počtu kvalitních motivačních složek (tj. vhodně zvolených úryvků, cvičení apod. - měly by vycházet ze žákovy zkušenosti), každá řada by měla být doplněna o metodické příručky (nemají to být jen klíče, ale i inspirativní složky), a další (Chvátalová, 2005).

Z tohoto výčtu výtek a požadavků je zřejmé, že napsat kvalitní učebnici není jednoduché. Podle odpovědí z dotazníků (Chvátalová, 2005) si učitelé českého jazyka stěžovali na kvalitu jimi používaných učebnic - zřejmě však nemají jinou možnost, a proto podle nich i nadále vyučují.

Jiné školy (zde školy pro žáky se ztrátou sluchu) řeší navíc další, specifické problémy. Vezměme si příklad z praxe. V jedné střední škole pro žáky se ztrátou sluchu se výuka českého jazyka zaměřuje zejména na valenci. Učitelé na této škole vypozorovali, že jednou z nejproblematičtějších

---

odborných učilišť všech typů. Praha : SPN, 1996.; 4.) Kostečka, J: Český jazyk pro 1., 2., 3., 4. ročník gymnázií. Praha : SPN, 2001 – 2003.; 5.) Čechová, M. a kol.: Český jazyk pro 1., 2., 3., 4. ročník středních odborných škol. Praha : SPN, 2000 – 2003.

oblastí při výuce českého jazyka je u žáků se ztrátou valence. Učitelé proto připravují různé materiály sami a vychází z valenčního slovníku pro praxi,[104] protože učebnice, která by byla zaměřena na valenci, chybí. Kdybychom hledali mezi učebnicemi Český jazyk jako cizí jazyk, ani zde nenajdeme odpovídající učebnici. Podobnou situaci řeší i jiné školy pro žáky se ztrátou sluchu.

Proto se v kapitole 7.4 budeme zabývat srovnáváním dvou učebnic na základě požadavků z katalogu CERMATu pro předmět český jazyk. Z řady učebnic českého jazyka jsme vybrali dvě učebnice. První učebnicí je již výše zmíněný *Český jazyk pro střední školy (Mluvnická a stylistická část I. – IV. ročník)* (Hlavsa a kol., 1995) a druhou je *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící.* (Macurová a kol., 2001). Tyto učebnice podrobíme analýze, jejíž cílem bude zjistit, zda jsou adekvátním didaktickým materiálem, resp. zda jsou vhodné k výuce českého jazyka jako maturitního předmětu.

---

[104] SVOZILOVÁ, N.; PROUZOVÁ, H.; JIRSOVÁ, A.: *Slovesa pro praxi. Valenční slovník nejčastějších českých sloves.* Praha : 1997, Academia. ISBN 80-200-0618-4.

7 ANALÝZA MATURIT VYTVOŘENÝCH CERMATEM

V této kapitole se budeme podrobněji zabývat návrhem na reformu maturity. Zhruba v 90. letech se česká společnost začala zajímat o to, jak by se mohly adekvátně zreformovat maturitní zkoušky, konkrétnější návrhy se však objevily až kolem roku 2000, kdy CERMAT, resp. tehdy ještě CZVV,[105] veřejnosti předložil několik návrhů, které byly připomínkovány a o kterých se hodně diskutovalo. Na návrhu reformy spolupracovali nejen odborníci, ale i pedagogičtí pracovníci středních a vysokých škol. Cílem všech zúčastněných stran bylo najít optimální návrh, který by byl také realizovatelný. Přesto se však do dnešní doby neobjevil návrh, který by byl přijat jak odbornou, tak i laickou veřejností.

V této části práce si popíšeme nejen koncept, ale i cíle reformy, kterou připravuje CERMAT. Jak jsme se již zmínili v předchozím odstavci této kapitoly, několik návrhů na reformu se už objevilo, uvažovalo se například o tom, že bude MZ rozdělena na dvě velké části: **společnou a profilovou** s tím, že obě části budou v kompetenci CERMATu. Ve společné části mělo být vše postaveno na podkladech připravených pracovníky CERMATu, v profilovou část zkoušky pak měl na základě zadání CERMATu připravit ředitel školy tak, aby vyhovovala profilaci školy.

V současné době CERMAT předkládá návrh, který ponechává rozdělení maturitní zkoušky na dvě části, v návrhu však došlo k zásadní změně. Podle nejnovějšího modelu MZ bude společnou část zkoušky řídit centrálně CERMAT a profilovou část budou mít v plné kompetenci ředitelé škol. Který ze zmíněných návrhů je lepší, nelze jednoznačně říci. Dodejme však, že stále zůstává základní otázka, kterou si v souvislosti s tímto tématem pokládá Morkes: „Je vůbec možné realizovat společné maturity na diametrálně odlišných

---

[105] CZVV = stará zkratka pro Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

středních školách?“ (Morkes, 2007, s. 5 - 6). Morkes totiž oprávněně kritizuje skutečnost, že problematika odlišnosti středoškolských institucí nebyla ve spojení s maturitní zkouškou prodiskutována a posouzena na odborné úrovni, a dokonce nebyla ani jasně vyslovena. Autor jde v kritice dále a píše, že změna reformy maturit přišla v nevhodnou dobu, protože ministerstvo reformu připravuje, aniž by přihlíželo k současným pedagogickým přístupům a celkové školské politice. Současná reforma si podle Morkese nepřipouští žádnou objektivní existenci vážných problémů. Nicméně na druhou stranu lze podotknout, že Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou již na školách používány a vláda schválila odklad státních maturitních zkoušek na rok 2010. V tomto ohledu jsou již Morkesovy připomínky vyřešeny. Nadále je však aktuální otázka, zda lze maturitní zkoušku na státní úrovni provést již roku 2010, když středoškolské vzdělání s maturitou nabízí diametrálně odlišné školy? To však zřejmě ukáže čas.

7.1 KONCEPCE MATURITY PRO ROK 2010/2011

V současné době, tj. roku 2008, je zřejmé, že se model, který byl předkládán veřejnosti pro školní rok 2007/2008, nezrealizuje. Přesto je téma „reforma maturitní zkoušky“ stále hodně aktuální. Nový a vládou již schválený návrh realizaci MZ by měl být v roce 2010, kdy bude vše již pro uskutečnění MZ připravené. Souvisí to totiž i se zavedením RVP a ŠVP na školy. Tyto oficiální zkoušky budou z předmětů český jazyk (povinná zkouška), cizí jazyk a matematika (povinně volitelná) ve společné části. V další, profilové, části se bude maturovat ze tří zkoušek, o kterých bude rozhodovat ředitel školy. V roce 2012 by měla proběhnout celá maturita, k níž by mělo k výše zmíněným předmětům ve společné části přibýt více předmětů (viz přílohu 4). V roce 2010 bude povinná zkouška z českého jazyka, jednoho cizího jazyka nebo z matematiky. Definitivní rozhodnutí o realizaci MZ v této podobě by mělo „padnout“ v květnu či červnu roku 2008.

Jak je z textu výše patrné, maturitní zkouška má v dnešní době nejen jiné pojetí, tj. zjišťovat, zda student má ty znalosti, které mu škola předala, a i její

úroveň je na různých školách různá a nesrovnatelná. „O potřebě reformy maturitní zkoušky se začalo diskutovat už v první polovině 90. let minulého století, v zásadě v souvislosti se zvyšujícím se počtem škol, které poskytovaly středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Po tzv. Sondách Maturant,[106] které ověřovaly zejména to, zda lze zorganizovat 'celoplošnou' zkoušku, došlo na podzim roku 1999 dohodou tehdejších ředitelů Výzkumného ústavu pedagogického, Výzkumného ústavu odborného školství (dnes Národní ústav odborného vzdělávání) a Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) ke zřízení Centra pro reformu maturitní zkoušky. (...) Od roku 2001 byl zahájen dlouhodobý cyklus programů Krok za krokem k nové maturitě, pro něž se od roku 2003 ustálilo označení Maturita nanečisto s příslušným vročením“ (Brož a kol., 2006, č. 3, s. 10).

Po vyhodnocení výsledků, které probíhají vždy na závěr v rámci testování, se rozhodlo, že se budou připravovat testy pro maturitní předměty. Cílem organizátorů reforem maturity bylo stav nesouměřitelnosti škol změnit. Jednou z vizí reformy je, že by se navrátila její původní hodnota, taková, jaká byla v jejích počátcích. Tím se myslí se tím, že by maturitní zkouška měla být v základu srovnatelná na všech školách nabízejících středoškolské vzdělání a že by mohla být i „vstupenkou“ na univerzitní studia.

Autoři (Brož a kol., 2006, č. 3) v časopisu EDA poukazují na to, že v současné neexistuje „žádná možnost porovnání výsledků stávajících maturitních zkoušek na jednotlivých školách. Zatímco na některých školách jsou zkoušky velmi těžké, jinde příliš lehké. Přitom všichni mají „stejnou“ maturitu.

---

[106] „Sonda Maturant 98 byla přípravným krokem k tzv. státní maturitě. Proběhla v dubnu 1998 a měli se jí účastnit všichni žáci středních škol denního studia, kteří maturovali v roce 1998, tedy žáci gymnázií, středních odborných škol, integrovaných středních škol i žáci čtyřletých učilišť s maturitou. Celkem se testování v jednotlivých předmětech účastnilo kolem 70 000 žáků. Testy připravovala nadace Scio, vycházela přitom z toho, co se ve školách skutečně učí“ (http://www.scio.cz/media/vysledkysondy.asp?ac=930548212).

Žáci také nemají příliš velkou možnost při volbě jednotlivých předmětů. Hodnocení ze strany stávajících komisí bývá ryze subjektivní. Jinými slovy - maturitní zkouška postupně ztrácela výpovědní hodnotu, důkazem toho je i to, že stále klesá podíl vysokých škol, které zohledňují výsledek maturitní zkoušky v rámci přijímacího řízení" (Brož a kol., 2006, č. 3, s. 10).

Z tohoto důvodu se uvažuje o tom, že by byly dvě úrovně obtížnosti maturitní zkoušky. „Náročnější" varianta zkoušky by mohla být pro některé studenty také motivací a to tehdy, pokud by vysoké školy (VŠ) přistoupily na to, že uznají doklad o úspěšném absolvování maturitní zkoušky na základě jimi stanovených kritérií - student, který by úspěšně absolvoval maturitní zkoušku v testech s vyšší úrovní, by v budoucnu nemusel skládat přijímací zkoušky na VŠ. Vyšší úroveň maturity by totiž měla prokazovat, zda je student připraven na univerzitní studia.

Proto chce CERMATem sestavená koncepce zajistit, aby maturitní zkoušky měly takovou úroveň, která by byla v základu společná pro všechny středoškolské instituce s maturitou, tj. **společná část MZ,** a pak by se v druhé části specializovala podle profilu školy, tj. **profilová část MZ**. „Cílem nové maturitní zkoušky je změna, jejímž výsledkem bude zajištění minimálního standardu zkoušek, dosažení vyšší kvality zkoušek, objektivního hodnocení a v neposlední řádě i dosažení srovnatelnosti výsledků z jednotlivých škol" ((Brož a kol., 2006, č. 3, s. 10).

Návrh, o kterém tu budeme diskutovat, vychází z aktuálního pojetí (koncept viz přílohu 4) a v platnost vstoupí až za dva roky, tj. ve školním roce 2010/2011. MZ se bude skládat ze dvou částí: ze společné a profilové části. Student po úspěšném vykonání obou částí získá střední vzdělání s maturitní zkouškou (Brož; Sittová, 2006).

7.1.1 Společná část MZ

Společnou část MZ, která probíhá na celostátní úrovni a je povinná pro všechny školy nabízející středoškolské vzdělání s maturitou, bude centrálně řídit CERMAT. Ten připravuje pro rok 2010 dvě zkoušky. Student tak bude

muset složit **povinnou zkoušku z českého jazyka**, dále pak **jednu povinnou zkoušku z cizího jazyka** nebo **z matematiky**. Pak může skládat další **nepovinné zkoušky** (z **1-3 předmětů**, viz tabulka v příloze 5). Pro všechny zmíněné zkoušky existují dvě úrovně – základní a vyšší. K tomu CERMAT dodává: „Ve stávajícím platném modelu reformní maturity by museli všichni žáci skládat povinné zkoušky společné části v jedné úrovni obtížnosti. Jaká by to byla úroveň, je více než zřejmé. Musíte-li jednotný „test" posadit na minimální úroveň společnou všem maturitním oborům, pro valnou část maturantů je to zbytečná zkouška. Dvouúrovňová maturita znamená, že jsou žákům nabídnuty v rámci povinných zkoušek dvě úrovně obtížnosti (základní a vyšší) a žák má právo si úroveň vybrat" (CERMAT, 2008). Jinými slovy, dvě úrovně obtížnosti u některých předmětů by měly také studentovi umožnit se rozhodnout, zda bude v budoucnu chtít pokračovat v studiích na vysoké škole nebo ne. CERMAT zmiňuje ještě jinou motivaci, např. získání dokladu pro budoucího zaměstnavatele o tom, že student úspěšně absolvoval vyšší zkoušku z cizího jazyka.

Pro školní rok (tj. 2010), kdy bude poprvé oficiálně zavedena nová maturitní zkouška, dále platí, že ředitel školy nemůže omezit studentovu volbu volitelných maturitních předmětů. Zkouška z jazyků se od zkoušek ostatních maturitních předmětů liší. Jazyková zkouška je sestavena jako zkouška komplexní, tzn. skládá se z didaktického testu, písemné zkoušky a ústní zkoušky. U cizího jazyka je navíc zakomponován poslechový subtest.[107] Maturitní zkouška z nepovinného předmětu se koná jen v písemné formě,[108] která je na rozdíl od ústní části MZ veřejnosti nepřístupná. Student si bude moci

---

[107] U komplexní zkoušky z jazyků si bude student muset zvolit buď základní nebo vyšší obtížnost. Nemůže volit obtížnost v rámci jedné zkoušky, tj. v dílčích zkouškách (DT, PP, ÚZ, popř. poslechový subtest).

[108] U informačně technologického základu (ITZ) se písemná zkouška skládá z didaktického testu a praktické úlohy.

v každém předmětu zvolit úroveň, kterou chce z daného předmětu skládat, pokud je tato možnost v nabídce. V roce 2010 se tak student bude moci „vyhnout neúspěchu" tím, že si v rámci povinných zkoušek zvolí základní úroveň maturitního předmětu a z téhož předmětu si v rámci nepovinné zkoušky vybere vyšší úroveň. To se však změní od roku 2012, kdy to již nebude možné. Jak jsme již napsali, tuto část MZ zajišťuje CERMAT, nicméně na vedení školy je, aby zajistilo vzdělávání studentů podle **rámcově vzdělávacího programu a školního vzdělávacího plánu.**[109]

7.1.2 Profilová část maturitní zkoušky

V profilové zkoušce by se maturovalo ze **dvou** až **tří profilových zkoušek**, pro které se student rozhodne na základě nabídky předmětů stanovené ředitelem školy. Podle původního návrhu z roku 2007 měl za tuto část zkoušky odpovídat CERMAT, který měl připravit podklady, ale výběr předmětů měl stanovit ředitel školy. V novém návrhu však profilovou část má v plně v rukou ředitel školy a ten též stanoví, z kolika předmětů a z jakých předmětů se bude zkouška konat. Z tabulky je zřejmé, že ředitel bude moci nabídnout dvě až ři profilové zkoušky. Ředitel/škola však musí vycházet z **rámcového/školního vzdělávacího programu**. Když bude např. škola matematického zaměření, bude moci ředitel připravit zkoušky, které jsou úzce spjaty s matematickými obory. V praxi to může znamenat, že ředitel nabídne zkoušku z českého jazyka a matematiky (vyšší úroveň) za předpokladu, že student bude maturovat z matematiky (nižší úrovně) ve společné části, apod.

Školský zákon dále nabízí formy nepovinných zkoušek. Ředitel, příp. MŠMT, určí, zda bude zkouška v podobě „klasické" ústní či v podobě písemné práce. Zkouška však může probíhat také formou vypracování maturitní práce a její obhajobou před zkušební komisí nebo praktickou zkouškou,

---

[109] Ten byl na školách zaveden již v září roku 2007.

popř. kombinací dvou a více z výše uvedených variant. Žák koná maturitní zkoušku na škole, jejímž je studentem. Úspěšné složení maturity závisí na všech výsledcích povinných zkoušek. „V reálu to znamená, že žák musí složit úspěšně všechny povinné zkoušky společné části a všechny povinné zkoušky profilové části maturity" (CERMAT, 2008). V případě nepovinných zkoušek, které zadává ministerstvo, koná žák zkoušku ve škole, kterou určil CERMAT. Studenti mají i nadále týden studijního volna na přípravu samotné zkoušky. Další podmínky, které souvisí s průběhem a konáním maturitní zkoušky, stanovuje MŠMT na základě prováděcího právního předpisu (viz Zákon č. 561/2004 Sb., § 81).

7.2 Státní maturita 2012/2013

Pro školní rok 2012/2013 by maturita měla být také rozdělena do dvou částí – do **společné** a do **profilové části**, přičemž ve **společné části** by se maturovalo ze **tří předmětů**: ze **dvou povinných zkoušek bez volby** (tj. **komplexní zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka**) a z povinné zkoušky s volbou, při níž by si student vybíral ze **čtyř předmětů (matematiky, občanského základu, základů společenských věd a informatiky**). K tomu by mohl student maturovat z dalších jednoho až tří nepovinných předmětů (viz seznam v příloze č. 4). Nebude však moci konat nepovinnou zkoušku z předmětu, který si zvolil jako povinnou zkoušku s volbou, přičemž ředitel může omezit volitelnost předmětů. Jinými slovy, ředitel bude moci učit, z jakých nepovinných předmětů bude moci student maturovat.

V profilové části maturity se změny neobjevily, vše záleží na rozhodnutí ředitele školy. Z webových stránek CERMATu se můžeme ještě dočíst, že „v případě nepovinné zkoušky z předmětů matematika, cizí jazyk, občanský a společenskovědní základ a informatika si bude moci žák vybrat ze základní či vyšší úrovně. V případě „ryze nepovinných" předmětů, tj. fyziky, chemie, biologie, dějepisu, dějin umění a zeměpisu bude k dispozici pouze test jedné úrovně – vyšší" (CERMAT, 2008). Na dotaz, proč je u ryze nepovinných předmětů nabízena jen jedna úroveň obtížnosti, CERMAT odpovídá,

že předměty fyzika, chemie, biologie, dějepis, zeměpis a dějiny umění nejsou v nabídce povinných zkoušek. A jako další důvod uvádí, že pro dané předměty nelze najít společný základ úrovně, který by byl totožný pro všechny maturitní obory. Na některých školách se některé předměty učí v nižších hodinových dotacích, na jiných zase předměty nenabízí vůbec. A ještě k tomu dodává, že obsah těchto ryze nepovinných předmětů je společným průnikem učiva na středoškolské úrovni, která pak umožňuje pokračovat na vysokých školách daného oborového zaměření. Jinými slovy, tato vyšší zkouška by měla testovat úroveň znalostí a dovedností, které by měl správný absolvent střední školy – maturant - znát.

Způsob průběhu maturitní zkoušky už má taky konkrétní podobu. Didaktický test, písemná práce spolu s ostatními zkouškami ve společné části, proběhnou v první polovině dubna. V květnovém a červnovém termínu, na základě rozhodnutí ředitele, proběhnou ústní zkoušky v rámci profilových zkoušek.

7.2.1 Požadavky pro český jazyk a literaturu ve společné části mz

Český jazyk ve společné části MZ je zkouškou, která je komplexní. Zadává ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím CERMATu. V současné době jsou na webových stránkách CERMATu k dispozici katalogy pro maturitní předměty ve společné části. My se zde zaměříme jen na dva katalogy pro český jazyk a literaturu, která se nabízí jako zkouška se dvěmi úrovněmi: 1. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro **Český jazyk a literaturu – základní úroveň obtížnosti (ČJL ZÚ)** a 2. Katalog pro **Český jazyk a literaturu s vyšší úrovní obtížnosti (ČJL VÚ)**. „Rozdíly mezi úrovněmi obtížnosti jsou vymezeny jak rozsahem a hloubkou ověřovaných znalostí a dovedností (zejména u didaktického testu a ústní zkoušky), tak samotným zadáním dané části zkoušky (zejména u písemné zkoušky)“ (CERMAT, 2008, s. 3).

Pro lepší představu obecného rozdělení MZ se podívejme na přehlednou tabulku č. 13, z níž vyčteme, že v modelu maturity zůstávají dvě hlavní části, tj.

písemná a ústní část zkoušky. V písemné části dochází ještě k dělení zkoušky na **didaktický test (DT)**, který testuje čtenářovy základní jazykové kompetence v několika oblastech, a na **písemnou práci (PP)**, při níž se zjišťuje studentova schopnost tvorby a úpravy textů. „Obě složky písemné části zkoušky se konají podle jednotného testovacího schématu, tzn. jsou zadávány souběžně na všech středních školách zakončených maturitní zkouškou" (Brož a Sittová, 2006, s. 9).

Tabulka 13 - Struktura zkoušky z českého jazyka ve společné části maturitní zkoušky[110]

	Písemná část zkoušky		**Ústní část zkoušky**
Dílčí část MZ	Didaktický test	Písemná práce	Ústní zkouška
Testovaná oblast	Čtenářské a základní jazykové dovednosti	Tvorba a úprava textů	Práce s uměleckým textem Literárněhistorický kontext díla Porovnání textů Práce s neuměleckým textem
Délka testování	60 min.	60 min.	15 min.

Návrh zkoušky z českého jazyka se tedy při testování zaměřuje na tři velké oblasti, přičemž cílem je též zachovat komplexnost zkoušky. Jak již bylo zmíněno, současná verze[111] maturitní zkoušky testovala jen některé dílčí části studentových znalostí a často záviselo na jeho štěstí při volbě otázek. Tomu chce CERMAT předejít, a proto rozdělil zkoušku do několika částí, přičemž každá část se zaměřuje na specifickou oblast českého jazyka. CERMAT vysvětluje svůj záměr komplexního pojetí jazykových zkoušek takto: „Záměrem je ověřit všechny roviny jazykových dovedností. Komplexní pojetí zkoušek tak chce předejít potenciální deformaci výuky jazyků ve smyslu upřednostňování výuky

[110] Tabulka je převzata z Metodického materiálu (CERMAT, 2006) a upravena pro potřeby této práce.

[111] Rozuměj ještě před reformou.

té dovednostní složky, která by se zkoušela u maturit. Navíc zkoušky z cizích jazyků jsou koncipovány tak, aby splňovaly obsahové a metodické požadavky a parametry jazykových zkoušek dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v úrovni B1 (základní úroveň obtížnosti) a B2 (vyšší úroveň obtížnosti)" (CERMAT, 2008).

Požadavky k maturitní zkoušce jsou stanoveny pro každou část jinak. Pro všechny je společné, že jsou při nich očekávané znalosti a dovednosti, které vycházejí z předmětu ČJL. Podle katalogu je předmět ČJL tvořený třemi složkami: jazykovou, komunikační a literární. Za účelem přehlednosti a srovnání jsme pro předmět ČJL vytvořili tři tabulky, které jsou rozdělené do dvou sloupců. Každá z nich zastupuje dílčí část dané zkoušky, tj. **didaktický test** (tabulka č. 14), **písemnou práci** (tabulka č. 15) a **ústní část MZ** (tabulka č. 16). První sloupec v tabulce obsahuje seznam požadavků pro základní úroveň ČJL a druhý sloupec pro vyšší úroveň ČJL. Informace jsme čerpali z aktuálních katalogů pro český jazyk a literaturu.

Tabulka 14 - Maturitní požadavky pro didaktický test předmětu ČJL (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	Vyšší úroveň obtížnosti pro ČJL
-	**znalost základní lingvistické a literárněvědní terminologie, znalost jejího užívání i v mezipředmětových vztazích**
ovládání pravidel českého pravopisu	ovládání pravidel českého pravopisu
provedení slovotvorné a morfologické analýzy slovního tvaru	provedení **morfémové**, slovotvorné a morfologické analýzy slovního tvaru
pochopení významu pojmenování	pochopení významu pojmenování
Provedení syntaktické analýzy věty a souvětí	provedení syntaktické analýzy věty a souvětí
prokázaní porozumění celému textu i jeho částem	prokázání porozumění celému textu i jeho částem
rozeznání základního charakteru textu	rozeznání základního **funkčněstylového a žánrového** charakteru textu
analyzování výstavby výpovědi a textu	analyzování výstavby výpovědi a textu
-	**orientování se v oblasti literárních druhů a žánrů**
-	**posouzení textu vyprávění z hlediska naratologických kategorií**
-	**rozpoznání specifických prostředků básnického jazyka (poetického postupu)**
porovnání textů, rozpoznání využití jiného textu v původním textu	rozpoznání využití jiného textu v původním textu
uvědomění si interdisciplinárních souvislostí a orientování se v nich	-
-	**orientování se ve vývoji české a světové literatury**

Z tabulky č. 14 vyčteme rozdíly v požadavcích v obou úrovních obtížnosti. Některé body jsou společné, některé jsou odlišné. Původně jsme předpokládali, že vyšší úroveň bude vycházet ze základní úrovně a v některých bodech tomu tak skutečně je. Co se však v základní úrovni testuje a vyšší úrovni nikoliv, je uvědomění si interdisciplinárních souvislostí a orientování se v nich. Toto je, podle našeho názoru, dovednost, kterou by měl umět i žák s vyšší úrovní vzdělání.

Stejně jsou rozdělené úrovně v tabulce č. 15, která se týká **písemné práce**. Velký rozdíl zde nenajdeme, v obou úrovních se testují stejné znalosti, ale zřejmě se bude vycházet ještě s jiných kritérií, jako je např. délka textů apod.

K vývoji návrhu na formu písemné práce dodejme zajímavost, která souvisí s původním návrhem z roku 2007. Tehdy byl veřejnosti předkládán návrh na tzv. **strukturovanou písemnou práci** (SPP), která se měla skládat z několika dílčích částí. Takový test byl vytvořen v rámci MANA 07 a cílem bylo ověřit, zda je možné tuto formu zkoušky realizovat. Přestože byla ve výsledku realizovatelná, na popud škol, které s ní nesouhlasily, nakonec CERMAT od tohoto záměru upustil. Souviselo to zřejmě s nedořešeným bodem, který se týkal hodnocení. Toto téma je však obsáhlé a není v naší moci to adekvátně stručně popsat. V současné době proto CERMAT navrhuje verzi klasického esej-testu s jasně vymezenou metodikou jeho vyhodnocení.

Tabulka 15 - Požadavky pro písemnou část MZ (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	**Vyšší úroveň obtížnosti pro ČJL**
vytvoření textu podle zadaných kritérií	vytvoření textu podle zadaných kritérií
funkční používání spisovného jazyka v písemném projevu	funkční používání spisovného jazyka v písemném projevu
uplatňování zásad při kompoziční výstavbě textu	uplatňování zásad při kompoziční výstavbě textu

Na základě vyhlášení 10 tematicky různorodých zadání si student jedno zadání vybere. Zadání může mít několik podob, může být například tvořeno výchozími texty různé podoby a charakteru (např. krátký text, graf, tabulka, obrázek, mapa apod.). Žák – maturant by měl umět vytvořit text podle zadání tím, že se bude dobře orientovat v komunikační situaci, která je určená v pokynech, zvolí adekvátní formu písemného projevu, využije své znalosti funkčních stylů a vytvoří adekvátně myšlenkově ucelený a koherentní text. Témata by měla být koncipována tak, aby vždy alespoň jedno zadání mělo obsahovou souvislost s odborným profilem absolventa příslušného studijního

oboru. Písemná práce bude trvat v případě zkoušky základní úrovně obtížnosti 60, v případě vyšší úrovně obtížnosti 90 minut.

V **ústní části** MZ se bude sledovat, jak žák ovládá praktické komunikační dovednosti, a zda umí přiměřeně analyzovat a interpretovat umělecký i neuměleckÝ text. Žák bude muset ve stanoveném termínu (MŠMT) odevzdat řediteli školy seznam literárních děl sestavený na základě kritérií pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce.

„Zadání bude mít formu pracovních listů a žák si bude losovat jedno z celkem 20 zadání (v základní úrovni obtížnosti), resp. 30 zadání (ve vyšší úrovni obtížnosti). Pracovní listy budou postaveny na titulech umělecké literatury, jejichž seznam připraví škola na základě obecné centrální metodiky" (CERMAT, 2008). Jak to bude probíhat v praxi? Škola připraví na základě metodiky seznam nejméně 40 - 105 titulů umělecké literatury a zveřejní je. Žák si pak z tohoto seznamu 20/30 titulů vybere a škola pro vybrané tituly připraví zadání ústní zkoušky v podobě pracovních listů.

Tabulka 16 - Požadavky pro ústní část MZ (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	**Vyšší úroveň obtížnosti pro ČJL**
charakterizování uměleckého textu	**analyzování** uměleckého textu
charakterizování neuměleckého textu	**charakterizování literárněhistorického/obecně kulturního kontextu uměleckého díla**
-	**Porovnaní uměleckého a neuměleckého textu**
-	**analyzování neuměleckého textu**
formulování výpovědí v souladu s jazykovými normami a zásadami jazykové kultury	formulování výpovědí v souladu s jazykovými normami a zásadami jazykové kultury

Ústní zkouška pak probíhá tak, že si žák 15 minut před konáním zkoušky vylosuje jedno ze svých 20, resp. 30 zadání a 15 minut bude mít čas na přípravu, kterou zaznamenává na pracovní list - plní úkoly, které jsou uvedeny v pracovním listu. U vlastní ústní zkoušky bude muset žák prokázat znalosti a dovednosti, které jsou uvedené v tabulce 16. U základní úrovně jsou to základní

dovednosti, jako je charakteristika textů a formulace výpovědí na základě norem a zásad jazykové kultury. U vyšší úrovně se už více specifikuje, jak se bude charakterizovat konkrétní text.

U vyšší úrovně MZ se bude jednat o analýzu uměleckého textu, dále budou muset maturanti dát text do souvislosti s kulturním kontextem, zde se pak prokáže, zda má žák o problematice hlubší znalosti. Zřejmě půjde například o to, aby žák v textu našel a vysvětlil, v jaké době přibližně mohl daný text vzniknout a na základě čeho tak usuzuje. Další dovednost se bude testovat na základě porovnání dvou textů, přičemž žák bude muset vysvětlit, jaké prvky jsou typické pro umělecký a neuměleckýtext apod. K ústní zkoušce se váže již zmíněný **pracovní list**, který by měl obsahovat výňatek z uměleckého textu, výňatek z neuměleckého textu a obecnou strukturu zkoušky. V metodice jsou ještě stanovena konkrétní pravidla na formální úpravu pracovního listu.

Didaktický test bude zadáván a vyhodnocován centrálně. Písemná práce bude zadávána centrálně a vyhodnocována bude učiteli – hodnotiteli - na škole podle centrálně stanovené metodiky. Zadání ústní zkoušky a její vyhodnocení bude v kompetenci školy, resp. maturitní komise, a bude probíhat podle centrálně stanovené metodiky. V případě zkoušky z českého jazyka a literatury bude váha tří dílčích zkoušek stejná, tedy 1:1:1, v případě zkoušky z cizího jazyka 2:1:1. U cizího jazyka musíme totiž brát v úvahu ještě navíc poslechový subtest, který bude součástí didaktického testu. V případě, že žák neuspěje v nějaké dílčí zkoušce, bude muset zopakovat celou komplexní zkoušku, ale bude si moci vybrat úroveň obtížnosti.

7.3 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA A KATALOGY MATURUÍ ZKOUŠKY

Tato kapitola se bude zabývat stručnou analýzou dvou již výše zmíněných učebnic: učebnice *Český jazyk pro střední školy (mluvnická a stylistická část) I. – IV. ročník* a učebnice *Umíme číst a psát česky. Učebnice pro neslyšící.* Proč jsme vybrali právě tyto dvě učebnice? Učebnice Český jazyk pro střední školy (mluvnická a stylistická část) – má dvě části. Mohla by být

tudíž dobrým základem pro „nové“ maturitní požadavky. Druhým důvodem je, že z praxe víme, že je jednou z nejužívanějších učebnic. U učebnice Umíme číst a psát česky – jsme vycházeli z předpokladu, že učebnic pro neslyšící žáky je málo a tato učebnice není určena jenom pro střední školy nebo pro jeden ročník. Je to učebnice, která vychází, jak sami autoři píší, z psané češtiny: „z analýzy češtiny, kterou píší čeští neslyšící“ (Macurová a kol., 1998, 141). Autorům této knihy jde nejen „o čtení a psaní, ale především o porozumění – porozumění jazyku a jeho pravidlům, o porozumění smyslu textů, a konec konců i o porozumění světu“ (tamtéž). Vzhledem k tomu, že obě učebnice vychází z jiných potřeb (výše zmíněných), nebudeme je v této diplomové práci srovnávat.

Dodejme ještě, že cílem není kritika učebnic, ale spíše úvaha nad současnou situací, jež souvisí s reformou maturitní zkoušky. Jde nám o to poukázat na to, nakolik je reforma maturitní zkoušky promyšlená. Zda autoři reformy MZ pamatovali na existenci či neexistenci kvalitních výukových materiálů. Přestože možnost upravit si školní vzdělávací plán (ŠVP) na základě rámcově vzdělávacího plánu (RVP) dává školám „relativně“ volnost, mají opravdu pedagogové možnost připravit se adekvátně na výuku na základě kvalitních a jim dostupných učebních textů?

Při analýze učebnic nejdříve popíšeme první učebnicí, kterou nazveme „Učebnice pro střední školy“, a pak druhou – „Učebnici pro neslyšící“. V obou případech pak budeme maturitní požadavky porovnávat na základě tabulek č 14, 15 a 16, zaměříme se zde však zejména na základní úroveň obtížnosti pro ČJL. Abychom se nám lépe pracovalo, stručně si učebnice popíšeme. Kniha Český jazyk pro střední školy (mluvnická a stylistická část) je rozdělena do dvou velkých částí – mluvnické a stylistické. Mluvnická část je pak rozdělena do 13 kapitol a stylistická do 3 kapitol (od 14. – 16.):

1. úvod do problematiky českého jazyka
2. o původu a vývoji českého jazyka
3. zvuková stránka jazyka
4. grafická stránka jazyka

5. slovní zásoba
6. tvoření slov
7. slova přejatá
8. tvarosloví
9. skladba
10. obecné výklady o jazyce
11. jazyková kultura
12. jazykověda a její disciplíny
13. přehled vývoje naší jazykovědy

---

14. úvod do metod studia
15. obecné poučení o slohu
16. slohové útvary

Každá z těchto kapitol má ještě podkapitoly. Tyto kapitoly jsou dále rozděleny na obecnou část s výkladem, doplněnou o část, v níž jsou cvičení, která se nachází na konci každé kapitoly, resp. zpravidla na konci každé podkapitoly. Nicméně takto graficky zpracované kapitoly nejsou přehledné, chybí výrazné grafické rozdělení či rozčlenění, což ve výsledku působí dojmem, že je tam hodně informací.

Učebnice pro neslyšící je jinak koncipovaná, skládá se celkem z 19 lekcí, jež jsou graficky dobře rozdělené a na první pohled jasně členěné. Každá lekce sice nemá vlastní pojmenování, ale celá učebnice se dělí na tyto hlavní části: gramatika, slova a svět, text + četba a slovní zásoba.

Pro lepší přehlednost jsme maturitní požadavky převzali a zachovali jsme sled z tabulek č. 14, 15 a 16. Učebnice jsme pak dali do dvou sloupců vedle sebe, a zapisovali do nich čísla kapitol, které se danou oblastí zabývají.

Tabulka 17 – Maturitní požadavky pro didaktický test a související kapitoly v učebnicích (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	**Učebnice pro SŠ** (čísla kapitol)	**Učebnice pro neslyšící** (čísla lekcí)

Ovládání pravidel českého pravopisu	III., IV., **VII.**	1. – 13., 17., 19.
provedení slovotvorné a morfologické analýzy slovního tvaru	II., **V.**, **VI.**, **VIII.**	3. - 5., 8. - 9., 12., 14. - 15, 18. - 19.
pochopení významu pojmenování	V.	3., 5., 9., 12., 14., 15., 18., 19.
provedení syntaktické analýzy věty a souvětí	**IX.**	?
prokázaní porozumění celému textu i jeho částem	XV., XVI.	1. – 19.
rozeznání základního charakteru textu	XV., **XVI.**	4., 7., 8., 10., 13., 15., 18., 19.
analyzování výstavby výpovědi a textu	XIV., **XV.**	?
porovnání textů, rozpoznání využití jiného textu v původním textu	**XVI.**	3., 4., 6., 8., 10., 18.,
uvědomění si interdisciplinárních souvislostí a orientování se v nich	I., II., III., IV., V., VI., VII.,X., XI., XII., XIII., XIV.	1. – 19.

Nyní se zaměříme na požadavky pro **didaktický test**. Pro základní úroveň obtížnosti je těchto požadavků je 9 (9 oblastí).[112] Ty jsou vyjmenované v prvním sloupci tabulky č. 17. Ve druhém sloupci tabulky jsou čísla kapitol, které jsou totožné s čísly kapitol v učebnici pro SŠ. Tučně vyznačené číslice zastupují kapitoly, kde se dané téma probírá podrobněji.[113] V posledním, třetím, sloupci jsou čísla lekcí, které jsou obsaženy v učebnici pro neslyšící.

Z tabulky vychází, že v učebnici pro střední školy jsou zastoupeny všechny oblasti, které jsou v maturitních požadavcích určeny pro základní

---

[112] Pro vyšší úroveň se testuje 13 oblastí studentovy znalosti.

[113] U učebnice pro neslyšící tučné vyznačení chybí, protože učebnice je zaměřena více prakticky, než teoreticky. A testované znalosti se zaměřují i na teorii.

úroveň obtížnosti. V učebnici pro neslyšící jsou dané oblasti též zastoupeny, ne však všechny, některé z nich chybí (například provedení syntaktické analýzy věty a souvětí nebo analyzování výpovědi a textu). To ovšem nemusí nutně znamenat, že je to zápor této učebnice. Jak autoři (Macurová a kol., 1998) v závěru učebnice píšou, tato učebnice vychází z potřeb neslyšících žáků, zaměřuje se na porozumění psanému i čtenému textu. Procvičuje také pro rodilého mluvčího „překvapující věci", jako je například rod podstatných jmen.

Následující dvě tabulky se vztahují k dalším částem MZ – písemné části MZ (tabulka č. 18) a ústní části MZ (tabulka č. 19).

Tabulka 18 - Maturitní požadavky pro písemnou část MZ test a související kapitoly v učebnicích (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	**Učebnice pro SŠ** (čísla kapitol)	**Učebnice pro neslyšící** (čísla kapitol)
vytvoření textu podle zadaných kritérií	XV., XVI	-
funkční používání spisovného jazyka v písemném projevu	XV., **XVI.**	-
uplatňování zásad při kompoziční výstavbě textu	XV., XVI	-

Učebnice pro SŠ splňuje maturitní požadavky i v oblasti testující písemné dovednosti studenta. U učebnice pro neslyšící je situace jiná, související s povahou učebnice. Učebnice se primárně zaměřuje na problematické oblasti studenta se ztrátou sluchu. Jak autoři této učebice píší (Macurová a kol, 1998, s. 141) píše: „každý učitel neslyšících dobře ví, že jádro problémů, které neslyšící s češtinou mívají, spočívá v mluvnici (v tvarosloví a ve skladbě). Na jejich vysvětlování a procvičování se proto učebnice soustřeďuje v první řadě". Přestože se některé body nepřímo zabývaly psanou formou (např. v kapitole 4, kde je dopis z tábora), není zde nikde uveden návod, jak postupovat při vytváření konkrétního slohového útvaru.

Tabulka 19 - Maturitní požadavky pro ústní část MZ a související kapitoly v učebnicích (CERMAT, 2008)

Základní úroveň obtížnosti pro ČJL	Učebnice pro SŠ (čísla kapitol)	Učebnice pro neslyšící (čísla kapitol)
charakterizování uměleckého textu	XV., XVI.	-
charakterizování neuměleckého textu	XV., XVI.	-
formulování výpovědí v souladu s jazykovými normami a zásadami jazykové kultury	IX., XV., XVI.	-

Podobná situace je v učebnici pro neslyšící také u požadavků k ústní části maturitní zkoušky, kdy se mají studenti zabývat charakteristikou textu, ať už uměleckého či neuměleckého. Přestože jsou v textu učebnice krátké články různého typu (dopis, inzerát či vzkaz aj.), nikde není vysvětlena teorie, jak takové texty vytvořit, ani pobídka, aby si student zkusil texty sám vytvořit. Je to zřejmě proto, že je tato učebnice zaměřena na gramatické jevy českého jazyka a zejména na obtížné oblasti, které dělají studentům se ztrátou sluchu problém.

Učebnice český jazyk pro střední školy požadavky na ústní část MZ splňuje - splňuje tedy požadavky pro obě části MZ. V některých oblastech by však potřebovala více doplnit, mělo by v ní například být více rozmanitých cvičení, která by podněcovala studentovu jazykovou kreativitu.

Na závěr této podkapitoly bychom rádi zdůraznili, že cíl této menší exkurze nás měl podnítit k tomu, abychom se zamysleli, zda existují kvalitní učební texty, které by splňovaly nová kritéria pro maturitní požadavky. Proto nemůžeme určit, která z obou učebnic je v tomto směru vyhovující. Na vyvození závěrů je potřeba zahrnout do analýzy více kritérií a zabývat se jimi hlouběji.

V úvahu je třeba vzít již výše zmíněnou povahu obou učebnic. První, pro střední školy, je klasická učebnice. Ta by mohla být snadněji podrobena analýze. Druhá učebnice, která je určena pro „nerodilé" Čechy, je, jak sami

autoři píší, nápomocí, nemá být náhradou za jiné učebnice (Macurová a kol., 1996). Pozitivum této učebnice spatřujeme v nabídce rozmanitých cvičení.

V souvislosti s výukou českého jazyka pro nerodilého mluvčího máme na mysli skupinu žáků se ztrátou sluchu preferujících znakový jazyk. Pokud chceme připravit srovnatelné podmínky MZ jako pro žáky bez ztráty sluchu. V tomto případě by bylo opravdu více než nutné připravit povinnou zkoušku z **českého jazyka jako cizího jazyka** a **povinnou zkoušku z českého znakového jazyka**, tak jak je to umožněno například polským studentům, kteří mohou maturovat z polského jazyka jako mateřského jazyka a z českého jazyka jako cizího jazyka. Obě zkoušky jsou povinné.

7.4 SHRNUTÍ

Ačkoliv je maturitní zkouška již zákonem ustanovena a její průběh je popsán, bude se muset ještě otestovat. To je zřejmě v plánu pro rok 2008/2009. Vše je potřeba řádně připravit, aby mohla státní zkouška proběhnout bez větších zádrhelů. Tomu by mělo též přispět postupné spuštění maturit, nejdříve roku 2010 a následně, o dva roky později, již proběhne celá státní maturita. „Změna modelu reformní maturity je koncipována tak, že pokud chtějí žáci v roce 2010 maturovat podle toho, jak jim dovoluje platná právní úprava z roku 2004, jednoznačně mohou" (CERMAT, 2008).

V novele maturitní zkoušky se dále píše, že školy musí připravit své žáky na zkoušky společné části MZ nejméně v rozsahu základní úrovně obtížnosti. Toto ustanovení dává jistotu, že tato úroveň se bude vyučovat v každém maturitním oboru, tj. na středních školách, středních odborných učilištích a dalších středoškolských institucí s maturitou.

Na druhou stranu se tím také říká, že žáci nemohou od některých škol, v některých oborech, očekávat, že budou v rámci běžného studia připravováni na zkoušky vyšší úrovně. CERMAT to vysvětluje na příkladu: „Žák, který se rozhodne studovat maturitní učební obor „kadeřnice" nebo umělecký obor SOŠ, nemůže očekávat, že jej škola připraví v rámci studia tohoto oboru k maturitě z „vyšší" matematiky" (CERMAT, 2008). Nicméně nesmíme chápat,

že zavedením dvou úrovní obtížností budou pak školy rozdělovány na horší a lepší. Podle CERMATu nelze srovnávat gymnázium a SOU. Musíme se spíše zaměřit na to, co bude naším cílem, resp. co bude cílem studenta, zda bude či chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole. Pokud se rozhodne pro pokračování ve studiu, doporučuje se mu studovat spíše na gymnáziu než na SOU. „Pokud ale chcete mít výuční list a k tomu maturitu, je studium gymnázia naprosto nevhodnou variantou, protože vám v rámci studia výuční list nezajistí, byť budete studovat sebelépe" (CERMAT, 2008).

K tomu je třeba dodat, že absolvent ZŠ by měl dostat tyto informace dříve, než se na středoškolská studia přihlásí. Tím, že školy musely změnit na základě Školského zákona 561/2004 Sb. své vzdělávací plány (rámcové i školní), očekává se, že školy budou mít jasno, jaké vzdělávací podmínky nabídnou budoucím maturantům a jaké budou maturitní zkoušky s konkrétními úrovněmi. Student by tedy měl dopředu vědět, která škola nabízí maturitní předměty se základní či vyšší úrovní obtížnosti.[114]

CERMAT na základě požadavků škol, které získal v rámci programů MANA, připravil dvě verze MZ. První, „tzv. „měkká", verze v prvních dvou letech reformní maturity (2010 a 2011) je součástí přechodných opatření, jejichž cílem je omezit rizika náběhu nového a netradičního prvku, na který nejsou aktéři, tj. především školy a žáci, zvyklí. Záměrem je, aby přechod na nový model maturitní zkoušky nebyl revoluční a nevedl k neočekávaným dopadům na žáky – v tomto případě např. tím, že žáci provedou nevhodnou volbu úrovně obtížnosti a díky tomu maturitní zkoušku nesloží úspěšně.

Po dvou letech, tedy v roce 2012, by mělo již být zřejmé, co mohou studenti od základní či vyšší úrovně obtížnosti očekávat (CERMAT, 2008). V této verzi je povinná zkouška bez volby z cizího jazyka. Zkouška z cizího

---

[114] Po absolvování maturitní zkoušky se jeho volba projeví na maturitním vysvědčení, kde bude u každého předmětu označena zvolená obtížnost.

jazyka není nabízena na všech středních školách, proto chtěl poskytnout CERMAT školám čas na to, aby se adekvátně na zkoušky připravily. „Jde o součást „náběhových" opatření, která mají za cíl omezit riziko neúspěchu žáka. Otevřeně řečeno, úroveň jazykových dovedností maturantů je na řadě škol hodně nízká. Navíc by absence matematiky v povinných zkouškách zcela jistě vedla k tomu, že by vysoké školy výsledky maturitní zkoušky neakceptovaly. A cílem je pravý opak" (CERMAT, 2008).

K maturitnímu vysvědčení dodejme, že nadále zůstane certifikátem, který bude deklarovat příslušný stupeň vzdělání. Bude mít ale zřejmě jinou podobu, protože se do něj musí zakomponovat vše, co souvisí se změnou maturitní zkoušky. Konkrétní podoby nového maturitního vysvědčení a maturitního protokolu by měly být známy do konce roku 2008. Maturitní vysvědčení by mělo obsahovat: „celkové hodnocení jednotlivých zkoušek vyjádřené ve formě klasické známky, jak ji známe z dnešních maturitních vysvědčení. Podrobné informace o bodovém výsledku jednotlivých zkoušek, resp. o výsledcích dílčích zkoušek komplexních jazykových zkoušek, budou obsaženy v jiném dokumentu – tzv. protokolu o vykonání společné části maturitní zkoušky. (...) Protokol o vykonání společné části maturitní zkoušky bude přílohou a nedílnou součástí maturitního vysvědčení. Úspěšní maturanti jej obdrží současně s maturitním vysvědčením. Protokol bude obsahovat informace o bodovém výsledku jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky i jednotlivých dílčích zkoušek z češtiny a cizích jazyků. Bude však obsahovat rovněž informaci o tom, že žák v daném termínu tu kterou zkoušku případně nesložil úspěšně" (CERMAT, 2008). K tomu ještě dodejme, že pokud žák neuspěje u maturitní zkoušky, neobdrží maturitní vysvědčení, ale protokol o vykonání společné části maturitní zkoušky. Půjde o jakýsi oficiální doklad aktuálního výsledku společné části maturitní zkoušky.

8 ZÁVĚR

8.1 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této práci jsme se pokusili popsat historii a současný návrh na reformu maturitní zkoušky. Pokud bychom byli postaveni před rozhodnutí, jaké pojetí maturitní zkoušky prosazovat, hlavním vodítkem by pro nás měl být cíl zamýšlené zkoušky. Pokud bychom chtěli, aby byla maturitní zkouška „vstupenkou" k vysokoškolskému studiu, je potřeba, aby se současná podoba maturitní zkoušky změnila. Otázkou však zůstává, kde začít. Stačí zavést rámcové a školní vzdělávací plány a na jejich základě připravovat maturitu? Je vhodné začít s maturitní reformou právě teď?

Vzhledem k tomu, že reforma maturitní zkoušky je již na základě školského zákona schválena a začne platit od roku 2009/2010, je ji třeba akceptovat. Na druhou stranu je však též potřeba se zamyslet nad tím, jak reformu maturit nejlépe provést, aby nebyly ve výsledku poškozeni současní i budoucí maturanti. Připravit reformu maturity a vést školský resort není lehké, o tom svědčí i fakt, že od roku 1989 se na postu ministra školství vystřídalo celkem 11 osob (Morkes, 2008).

Porovnáme-li současnou maturitu s návrhem od CERMATu, zjistíme, že v některých bodech je návrh přijatelný, protože se určité části realizace výrazně nemění (např. povinná zkouška z českého jazyka jako mateřského, realizace MZ v písemné a ústní části, apod.). Na druhou stranu je potřeba ještě dořešit problémy, na které se narazilo během testování v letech 2005 – 2007. Např. příprava testů z českého jazyka jako cizího jazyka a příprava povinné maturitní zkoušky pro prelingválně neslyšící studenty (viz třetí skupinu v tabulce 12).

Největší změnou je realizace maturity a také změna testovaných vědomostí u maturanta. Upustilo se od původního modelu, kdy měla průběh maturity v plné režii střední škola. Současný návrh na základě rozdělení maturitní zkoušky na společnou a profilovou část, dělí i zodpovědnost za zrealizování mezi CERMAT a školy. Pokud se povede realizovat

navrhovanou reformu státních maturit, zvýší se kvalita středoškolského vzdělávání a možná do budoucna se vysoké školy rozhodnou vrátit maturitní zkoušce „statut vstupenky" na vysokoškolská studia. Dále dojde v základu alespoň k částečnému k sjednocení úrovně středoškolského vzdělávání a zajištění celostátní srovnatelnosti maturitní zkoušky.

Nebylo lehké popsat současnou situaci ve středním školství nejen pro žáky bez vzdělávacích potřeb, jsou zde zmíněny jen ty nejvýznamnější faktory, které vývoj maturitní zkoušky ovlivnily.

Z historie o MZ jsme pochopili, že současně nastavená úroveň maturitní zkoušky opravdu není vysoká. Její úroveň a prestiž klesla tak, že se maturita stala pouze jedním z podkladů pro přijetí na vysokoškolská studia. Pokud školský zákon (561/2004 Sb., § 7) umožňuje různým středním školám (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště) nabízet na konci studia maturitní zkoušku, je potřeba adekvátně připravit takové podmínky pro konání maturitní zkoušky, aby se nezapomnělo na žádnou výše zmíněnou školu. Ale také zároveň optimálně nastavit úroveň maturitní zkoušky tak, aby měla společný základ pro všechny typy středních škol, ale zároveň umožnila školám se více podle profilu zaměřovat. To umožňuje dělení MZ na společnou a profilovou část. A v neposlední řadě se při realizaci reformy maturity nesmí zapomínat na to, aby ve výsledku nebyl poškozen žádný student, ať už se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bez nich.

Při zajišťování podmínek pro reformu maturitní zkoušky je potřeba vzít v úvahu nejen současnou situaci školství, ale také historii, cíle a záměry středoškolského vzdělávání. Je potřeba se také inspirovat současnými trendy vzdělávání ve světě. A v neposlední řadě si uvědomit, proč reformu maturit chceme realizovat, zda pro to, abychom měli více maturantů? Nebo proto, aby maturitní vysvědčení bylo dokladem odpovídajícího a kvalitního vzdělání?

V souvislosti se středním školstvím pro žáky se ztrátou sluchu je potřeba opravdu vycházet ze současné situace. Nelze reformu maturitní zkoušky provádět jen na obecné úrovni a nezohlednit při specifické oblasti vzdělávání

dětí se ztrátou sluchu. Otázkou i nadále zůstává, kde a jak začít? Řešení této otázky spatřujeme ve změně adekvátního vzdělávacího a komunikačního systému již v mateřských školách pro žáky se ztrátou sluchu. Změny by neměly probíhat jen na školách pro žáky se ztrátou sluchu, ale i na vysokých školách, kde se studují obory úzce souvisejícími s výchovou a vzděláváním žáků se ztrátou sluchu. Jinými slovy na těchto oborech, které připravují budoucí učitele žáků se ztrátou sluchu, je potřeba začít vyučovat adekvátní přístup ke vzdělávání dětí se ztrátou sluchu: „Chceme-li umožnit dosáhnout co nejvyššího vzdělávání všem žákům s postižením sluchu, musíme urychleně vypracovat a zavést do praxe kvalitní, promyšlený, funkční a hlavně pluralitní systém výchovy a vzdělávání osob s vadami sluchu zahrnující adekvátní ranou péči, předškolní výchovu, základní školní docházku a studium na středních školách" (Hudáková, 2004, s. 198).

Pokud by se to povedlo prosadit, bylo by možné ve školách zavést adekvátní systém rozdělení žáků se ztrátou sluchu do dvou základních skupin (z původních třech skupin v tabulce č. 12 by vznikly jen dvě velké skupiny). Dělení by probíhalo na základě žákovy/studentovy preference jazyka v komunikaci. Vznikly by tak dvě skupiny: 1. žáci, kteří v komunikaci preferují český jazyk a 2. žáci, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk. Pro první skupinu žáků vzdělávací by nebylo potřeba systém nijak výrazně měnit, šlo by o „ucelený komunikační, výchovný a vzdělávací systém **pro děti, u nichž se rodiče na základě dostatku objektivních a kvalifikovaných informací rozhodnou, že jejich *mateřským/prvním jazykem bude mluvená čeština a že děti budou vychovávány jako slyšící Češi***" (Hudáková, 2004, s. 191). Tyto děti by tedy byly mohly být vzdělávány buď **monolingválně** a **monokulturně** (tzn. jen na základě mluveného většinového jazyka) nebo **bilingválně** a **bikulturně** (to by znamenalo, že by se jako první cizí jazyk učily znakový jazyk). A výuka by probíhala bud v rámci integrace mezi slyšící žáky, popř. na speciálních školách, jež by nabízely buď monolingvální a monokulturní vzdělávání nebo bilingvální a bikulturní vzdělávání (Hudáková, 2004).

Pro druhou skupinu žáků, kteří komunikují v českém znakovém jazyce jako prvním jazyce, by bylo třeba též připravit **ucelený komunikační, výchovný a vzdělávací systém**. Pro něj by se rodiče dítěte se ztrátou sluchu rozhodli na **základě dostatku objektivních a kvalifikovaných informací**. Děti pak budou vychovávány jako členové komunity českých Neslyšících a jejich vzdělání by probíhalo na školách pro žáky s vadami sluchu, „které by svou propracovanou a jasně deklarovanou koncepcí ručily za to, že žáci budou po *celou dobu* docházky do této konkrétní školy vzděláváni bilingválně a bikulturně tak, že vyučovacím mateřským/prvním jazykem bude český znakový jazyk a vyučovaným cizím/druhým jazykem český jazyk a žáci budou vychováváni jako neslyšící Češi s tím, že se budou seznamovat s životem slyšících Čechů, tzn. budou se učit žít v minoritní – neslyšící a majoritní – slyšící společnosti" (Hudáková, 2004, s. 191 – 192).

Nápad/návrh, který nabízí Hudáková, se na první pohled možná zdá nerealizovatelný. Nicméně praxe ve Švédsku je opačným důkazem.

Dále je třeba tento vzdělávací a komunikační systém ošetřit v legislativě. Existuje sice Zákon o znakové řeči 155/1998 Sb., který je v současné době aktualizován, ale je potřeba též pro tento zákon připravit vyhlášku, která by vyřešila situaci s tlumočníky na školách pro žáky se ztrátou sluchu. S tím pak úzce souvisí možnost vzdělávání v českém znakovém jazyce jako vyučovaném a vyučovacím jazyce. Je třeba zavést na školy předmět český znakový jazyk, v němž by se student také učil o znakovém jazyce jako o metajazyku. Součástí předmětu ČZJ by měly být také informace o kultuře a historii minority Neslyšících. Do budoucna je pak třeba připravit koncepci tohoto předmětu tak, aby mohl být také maturitním předmětem.

Výše jsme uvedli, v čem spatřujeme nutnost hlavní změny: **v adekvátním přístupu ke komunikaci a vzdělávání žáků se ztrátou sluchu**. To je hlavní závěr a zároveň i doporučení pro praxi. V souvislosti s navrhovanými současnými změnami MZ doporučujeme, aby se CERMAT

zaměřil na to, jak by mohly být adekvátně připraveny maturitní zkoušky z předmětu český znakový jazyk a český jazyk jako cizí jazyk.

Doporučujeme, aby se v nejbližší době neměnil návrh na překlad testů do českého znakového jazyka na CD/DVD nosičích za možnost přítomnosti tlumočníka znakového jazyka během zkoušek z didaktického testu. Jak jsme již uvedli výše, s přítomností tlumočníka znakového jazyka je spojeno několik zásadních komplikací. Zdůrazňujeme to proto, že během testování by měly být v co největší míře vyloučeny subjektivní faktory, které by mohly výsledek MZ ovlivnit. Přítomnost tlumočníka může být právě chápána jako jeden z těchto subjektivních faktorů.

Do budoucna bychom se též měli zabývat situací, která se týká volby komunikačního kódu u maturitních zkoušek. Měli bychom si uvědomit, že na školách pro žáky se ztrátou sluchu učí také pedagogové se ztrátou sluchu, resp. neslyšící pedagogové. Praxe vypadá tak, že některé předměty učí neslyšící učitelé, kteří komunikují ve znakovém jazyce, jiné předměty zase učí slyšící učitelé za přítomnosti tlumočníka. Oba modely výuky jsou odlišné a potřebují též adekvátní přístup při zkouškách. Student u maturitní zkoušky může preferovat jazyk, ve kterém ho učitel vyučoval. V případě slyšícího učitele by si mohl zvolit český jazyk a v případě neslyšícího učitele český znakový jazyk. Musíme si uvědomit, že výuka probíhá po celou dobu školní docházky tak, jak jsme popsali výše, a tak si student může osvojit jazykové modely vyjadřování pedagogů. Domníváme se proto, že by student měl mít možnost si zvolit pro každý maturitní předmět jazyk, ve kterém by měl být zkoušený.

Tato doporučení nejsou a ani nemohou být definitivní, protože státní maturitní zkouška ještě není zavedena, ale je předmětem jednání. Návrhy, které tu uvádíme, by mohly pomoci rozvést diskusi nejen o výše zmíněných oblastech, ale zejména o tom, jak adekvátně změnit vzdělávací a komunikační přístup k žákům se ztrátou sluchu.

9 RESUMÉ

9.1 RESUMÉ V ČEŠTINĚ

Diplomová práce seznamuje čtenáře s historií a pojetím maturitní zkoušky na školách, které poskytují úplné středoškolské vzdělání. Součástí práce jsou i dotazníky, jež mapují situaci na středních školách pro sluchově postižené žáky. Dotazníky zjišťují, zda jsou pedagogové na těchto středních školách informováni o nové koncepci státní maturitní zkoušky. Dotazníky se též zabývají názory pedagogů středních škol pro žáky se ztrátou sluchu na novou koncepci státní maturitní zkoušky. V souvislosti s aktuálním pojetím maturitní zkoušky se autorka práce zaměřuje na popis nového konceptu státní maturity, kterou předkládá Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT). Cílem diplomové práce je zejména zjistit, zda a jak navržená koncepce maturitní zkoušky reflektuje potřeby žáků se ztrátou sluchu, které CERMAT řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky a závěry diplomové práce by měly být chápány jako příspěvky pro další okruhy bádání, jež úzce souvisí s reformou státních maturit.

9.2 SUMMARY

This dissertation introduces readers to the history of leaving exams at schools, which is given to students at the end of their secondary education. The survey portion of this dissertation looks at the existing situation concerning schools for the hearing disabled. The education staff at these secondary schools was polled about their knowledge and opinions of the new state leaving exam. In addition to describing the current leaving exam, the author of this dissertation further describes the new state leaving exam, which is being prepared by the Discovery Center of Educational Outcomes (CERMAT). The main goal of this dissertation is to discover how the new state leaving exam will accommodate the deaf students who are viewed by CERMAT as having special educational needs. The results and conclusions should be used for additional research in pursuit of reforming the current leaving exams.

10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

10.1 POUŽITÁ LITERATURA

BEDNAŘÍK, M.; KETTNER, J.; KOLÁŘ, J.: *1915 – 1940 Péče o hluchoněmé v Čechách a na Moravě. K čtvrtstoletí činnosti spolku pro péči o hluchoněmé v Praze.* Praha : nakl. Krupička, 1940. S. 64 – 80.

BROŽ, F. a kol.: *EDA (Evaluace, data, analýzy).* Praha : CERMAT, 2006, číslo 1. ISSN 1801-0431.

BROŽ, F. a kol.: *EDA (Evaluace, data, analýzy).* Praha : CERMAT, 2006, číslo 2. ISSN 1801-0431.

BROŽ, F. a kol.: *EDA (Evaluace, data, analýzy).* Praha : CERMAT, 2006, číslo 3. ISSN 1801-0431.

BROŽ, F.; SITTOVÁ, G.: Nová maturitní zkouška Český jazyk. Český jazyk a literatura. *Metodický materiál pro školení „Nová maturita".* Praha : CERMAT, 2006, s. 1 – 23.

CERMAT: *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura: Základní úroveň obtížnosti.* Praha : CERMAT, 2008.

CERMAT: *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura: Vyšší úroveň obtížnosti.* Praha : CERMAT, 2008.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky.* Částka 190, s. 10262 - 10324. Dostupný také z WWW <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ČESKO. Vyhláška č. 672/2004 Sb. Ze dne 21. prosince 2004, kterou se mění vyhláška č. 4/1991 Sb., o ukončování studia ve středních školách a učilištích, ve znění zdejších předpisu. In Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 229, s. 12025 – 12028. Dostupný také z WWW http://www.msmt.cz/Files/DOC/Vyhlaska_c__672_2004_Sb.pdf

ČESKO. Zákon č. 58/2008 Sb. ze dne 26. února 2008 o zákonu, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky. 2008,* částka 18, s. 943. Dostupný také z WWW < http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_58_08Sb.pdf >

HLAVSA, Z. a kol.: *Český jazyk pro I. – IV. Ročník středních škol (mluvnická a stylistická část).* Praha : SPN, 1995. ISBN 80-85937-86-7.

HOLAJOVÁ, J.: *80 let školy pro sluchově postižené 1926 – 2006.* Praha: Silueta, 2006.

HOLUB, J.; LYER, S.: Maturita. *Stručný etymologický slovník.* Praha : SPN, 1992. S. 284. ISBN 80-04 23715-0

HOLUB, J.; LYER, S.: Zteřelý. *Stručný etymologický slovník.* Praha : SPN, 1992. S. 479. ISBN 80-04 23715-0.

HOUŠKOVÁ ČERVINKOVÁ, K.: *Specifika tlumočení pro neslyšící.* Praha : ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-58-1.

HORÁKOVÁ, R.: Uvedení do surdopedie. *Kapitola ze speciální pedagogiky.* Brno : 2006, s. 127 – 141. ISBN 80-7315-120-0.

HUDÁKOVÁ, A.: Žáci s vadami sluchu u státních maturit? *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, s. 177 – 198.

HUDÁKOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J.: Terminologická džungle. *Ve světě sluchového postižení.* Praha : Tamtam, 2005. S. 11 - 14. ISBN 80-86792-27-7.

HUDÁKOVÁ, A.: Rámcové a školní vzdělávací programy ve školách pro žáky s vadou sluchu. *Unie 7-8*, 2006, s. 16 –18.

HUDÁKOVÁ, A.: Maturitní obory na středních školách pro sluchově postižené. *Unie 5-6/2006*, s. 12.

HRUBÝ, J.: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl.* Praha : FRPSP-Septima, 1999. S. 396. ISBN 80-7216-096-6.

CHVÁTALOVÁ, H.: *Analýza současných středoškolských učebnic českého jazyka (pro gymnázia a SŠ).* [Diplomová práce]. Praha : PEDF UK, 2005.

KOLÁŘ, J.: Sto let vyučování hluchoněmých na Moravě. *Zvláštní otisk z Obzoru hluchoněmých.* České Budějovice : nakl. Fiala, 1933.

KOMORNÁ, M.: *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk.* Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-44-4.

MACUROVÁ, A.: ... protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost.* 1995, roč. 56, č. 1, s. 23-33. ISSN 0037-7031.

MACUROVÁ, A.: Naše řeč? *Naše řeč.* 1998, roč. 81, č. 4, s. 179-188.

MACUROVÁ, A.; HUDÁKOVÁ, A.; OTHOVÁ, M.: *Rozumíme česky : učebnice pro neslyšící.* Praha, Divus, 2001. S. 168. ISBN 80-86450-24-4

MACUROVÁ, A. a kol.: *Čeština pro neslyšící. Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině.* [CD ROM] Praha, FRPSP : 2007. ISBN 978-80-86792-24-8

MORKES, F.: *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí.* Praha : ÚIV-CERMAT, 2003. ISBN 80-211-0438-4

MORKES, F.: Polemika: Osudová nedokonalost státních maturit. *Moderní vyučování*, 2007, roč. 05/2007, s. 6.

MORKES, F.: Polemika: Současné školství: Stoupá nebo klesá? *Moderní vyučování*, 2007, roč. 12/2007, s. 5 – 6.

MORKES, F.: Ohlédnutí do historie: Polistopadoví ministři našeho školství. *Moderní vyučování*, 2008, roč. 1/2008, s. 5 – 7.

OTTŮV SLOVNÍK NAUČNÝ: *ilustrovaná encyklopedie obecných vědomosti. Díl 10. Gens – Hedwigia.* Praha: Otto, 1896. S. 1000. ISBN 80-7203-179-1.

OTTŮV SLOVNÍK NAUČNÝ: *ilustrovaná encyklopedie obecných vědomosti. Díl 16. Líh - Media.* Praha : Otto, 1900. S. 1000. ISBN 80-7185-237-6.

OTTŮV SLOVNÍK NAUČNÝ: *ilustrovaná encyklopedie obecných vědomosti. Díl 21. R/Ř – Rozkoš.* Praha : Otto, 1904. S. 343 – 347. ISBN 80-7203-289-5.

OTTŮV SLOVNÍK NAUČNÝ: *ilustrovaná encyklopedie obecných vědomosti. Díl 24. Staroženské – Šyl.* Praha : Otto, 1906. S. 640 – 648. ISBN 80-7203-367-0.

PRŮCHA, J.: *Perspektivy vzdělání.* Praha : SPN, 1983.

PRŮCHA, J.: *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy.* Ústav školských informací : 1989. ISBN 80-211-0025-7.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997. S. 233 – 256, s. 361 – 387. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J.: Vyšší sekundární vzdělávání. *Srovnávací pedagogika.* Praha : Portál, 2006. S. 99 – 119, 247 – 250. ISBN 80-7367-155-7.

REJZEK, J.: *Český etymologický slovník.* Praha : Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.

RÉRYCHOVÁ, J. ; SILOVSKÁ, Z. ; SIRŮČKOVÁ, Š.: *Adresář služeb nejen pro neslyšící.* Praha : FRPSP, 2007. ISBN 978-80-86792-20-0.

SÁRKÖZI, R.: *Výčet argumentů, proč by se neměly konat státní maturity v oce 2008.* [online] Poslední úpravy 10. 9. 2007 [cit. 26. 11. 2007] Dostupný na WWW:
<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/aktualne/tabid/331/articleType/ArticleView/articleId/114/Default.aspx>.

SLOWIK, J.: *Speciální pedagogika.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SCHINDLER, R. a kol.: *Rukověť autora testových úloh.* Praha : CERMAT, 2006. ISBN 80-239-7111-5.

SOUČEK, V.: *20 let všeobecné živnostenské pokračovací (učňovské) školy pro hluchoněmé v Praze.* Praha : Krupička, 1940. s. 5 – 64.

STRNADOVÁ, V.: *Současné problémy české komunity neslyšících I.* Hluchota a jazyková komunikace. Praha: FF UK, 1998.

SVOZILOVÁ, N.; PROUZOVÁ, H.; JIRSOVÁ, A.: *Slovesa pro praxi. Valenční slovník nejčastějších českých sloves.* Praha : 1997, Academia. ISBN 80-200-0618-4.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci.* Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEBKOVÁ, H.: *Psaná čeština českých neslyšících.* [Diplomová práce]. Praha: FF UK, 2008.

TUPÝ, J.: Proč měnit vzdělávání? *Metodický portál.* [online] [cit. 08. 04. 2008]. Dostupný na WWW <http://www.rvp.cz/clanek/6/1001>.

ZÁHUMENSKÁ, J.; DINGOVÁ, N.; HORÁKOVÁ, R.: *Specifika tlumočení ve vzdělání.* Praha : CKTZJ, 2008. IBSN 978-80-87153-47-5.

ZELENÁ, I.: *Referát na téma české učebnice.* (pracovní poznámky). Praha, ZS : 2005.

ZÝKOVÁ, M.: Sloveso v psané češtině neslyšící mládeže. *Speciální pedagogika.* 1997, roč. 7, č. 3, s. 16-25. ISSN 0862-1632.

10.2 WEBOVÉ STRÁNKY

Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. [online]. 2004 – 2008 - [cit. 25. 07. 2008]. Dostupný z WWW: http://www.asnep.cz/index.html#Pismeno_Zakon

Centrum zjišťování výsledků pro vzdělávání. [online]. 2008- [cit. 24. 3. 2008]. Dostupný z WWW <http://www.cermat.cz/>

Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. [online]. 2007-

[cit. 24. 11. 2007]. Dostupný z WWW <http://www.jecna27.cz/uvod/uvod.htm >

LÁZNÍČEK, Z.: *Mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené.* [online]. 2007- [cit. 24. 11. 2007]. Dostupný z WWW <http://www.val-mez.cz/>

Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. [online]. 2008- [cit. 24. 11. 2007]. Dostupný z WWW: <http://www.sluchpostcb.cz>

Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště, Brno. [online]. [cit. 24. 11. 2007]. Dostupný z WWW: <http://www.spsobrno.webz.cz/>

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené. Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. [online]. [cit. 24. 11. 2007]. Dostupný z WWW <http://www.sksp.org/stredni.php>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Střední školy a SOU pro sluchově postižené v ČR (škol. rok 2007/2008)

Příloha 2 - Dotazník k tématu diplomové práce „Státní maturita pro sluchově postižené studenty

Příloha č. 3 – Český jazyk 1 – didaktický test (Verze pro žáky se sluchovým postižením – skupina II (střední stupeň))

Příloha 4 - Příklad didaktických úloh z různých předmětů

Příloha č. 5 – Schéma Maturitní zkoušky

Příloha 1[1] **– Střední školy a SOU pro sluchově postižené v ČR (škol. rok 2007/2008)**

	Charakteristika školy	Charakteristika oboru (délka studia, typ zkoušky)
Střední škola pro SP a Odborné učiliště (Brno)	Střední škola pro SP	Oděvnictví, Informatika (4, MZ)
	Odborné učiliště	Mechanik elektrotechnických zařízení, Zámečník, Šití oděvů (3, ZZ) Prodavačské práce, Podlahářské práce (3, ZZ)
MŠ, ZŠ a SŠ pro SP (České Budějovice)	Střední škola pro SP	Sklenářské práce (3, ZZ)
		Praktická škola (2, ZZ)
SŠ, ZŠ a MŠ (Hradec Králové)	SPŠ pro SP	Předškolní a mimoškolní pedagogika (5, MZ)
	SOU pro SP	Truhlář, Kuchař (4, ZZ)
	Nástavbové studium	Dřevařská a nábytkářská výroba (3, MZ)
	OU pro SP[2]	Truhlářské práce, Kuchařské práce (3, ZZ)
Střední škola (Olomouc – Svatý Kopeček)	Střední škola	Hotelnictví a turismus (4, MZ) Společné stravování (nástavba, 2, MZ) Kuchař, Cukrář – výroba, Kuchařské práce, Cukrářské práce (3, ZZ)
SŠ prof. Zdeňka Matějčka (Ostrava – Poruba)	Střední škola	Prodavač pro smíšené zboží, mechanik elektronických zařízení, zpracovatel přírodních pletiv, mechanik elektrotechnických zařízení, prodavač a výrobce lahůdek (2-3, ZZ) Elektrotechnika, obchodník, hotelnictví a turismus, výchovná a humanitární činnost, elektrotechnické počítačové systémy, sociální péče – sociální činnost pro etnické skupiny (4, MZ)
	Dálkové studium	Pedagogika pro asistenty ve školství: pro 1. stupeň (2, ZZ) pro 2. stupeň (3, MZ)
SŠ, ZŠ a MŠ pro SP (Holečkova, Praha 5)	OU pro SP	Klempířské práce, cukrářské práce, čalounické práce, kuchařské práce, malířské práce, šití oděvů (3, ZZ)
	SOU pro SP	Zámečník, cukrář, krejčí, pekař, čalouník, malíř, kuchař (4, ZZ)

[1] Informace byly čerpány z několika zdrojů: Hrubý (1999), Holajová (2006), Rérychová at. kol.(2008) a webové stránky škol (viz přehled použité literatury).

[2] Odborné učiliště je určeno zejména žákům s kombinovaným postižením, kteří mají dokončené základní vzdělání v nižším ročníku.

	SOŠ pro SP (nástavbové studium)	Společné stravování (2, MZ)
Gymnázium pro SP mládež (Ječná, Praha 2)	Gymnázium	Gymnázium (4, MZ)
SŠ, ZŠ a MŠ pro SP (Výmolova, Praha 5)	Střední škola	Asistent zubního technika (4, MZ)[3]
SŠ Aloyse Klara (Vídeňská, Praha 4)	Střední škola	Keramické práce, Kartáčnické a košíkářské práce (3, ZZ)[4] Čalouník, Knihař, Keramik, Rekondiční a sportovní masér (3, ZZ) Textilní výtvarnictví – tvorba dekorativních předmětů z textilních a přírodních materiálů, Rekondiční a sportovní masér (4, MZ)
	Nástavbové studium	Podnikání (2, MZ)
SOU pro SP, o.p.s. (Výmolova, Praha 5)	SOU	Operátor skladování - logistik, (3, ZZ)
Speciální školy pro SP (Valašské Meziříčí)	SOU	Elektrikář, zahradník (3, ZZ)
	Střední průmyslová škola	Výpočetní technika (4, MZ)

[3] Tento obor si mohou studenti rozložit na pět let.

[4] U těchto oborů byla poznámka, že jsou vhodné pro absolventy základní školy praktické.

Příloha 2

Dotazník k tématu diplomové práce „Státní maturita pro sluchově postižené studenty“

---

1. **Kdy poprvé se na Vaší škole konala maturitní zkouška?**

2. **Jaké byly maturitní předměty?**

3. **Z jakých předmětů mohou studenti skládat maturitní zkoušku v současné době?**

4. **Popište stručně, jak probíhá maturitní zkouška v současné době.**

5. **Mohou studenti využít u ústních zkoušek tlumočníka (do) znakového jazyka? Zaškrtněte jednu z možností, v případě záporné odpovědi, uveďte důvody.**

ANO

NE a proč?

6. **Pokud se setkáváte s problémy v souvislosti s maturitami, stručně je popište. Jestliže ne, odpověď vynechejte.**

ANO – JAKÝ?

NE

7. **Plánuje Vaše škola, že by do budoucna nabídla svým žákům možnost skládat maturitní zkoušku z českého znakového jazyka? Odpověď stručně zdůvodněte.**

ANO – Jak se na to v současné době připravuje?

NE – Proč?

8. **Účastní se Vaše škola programu Maturita nanečisto, který připravuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT).**

ANO – Proč?

NE - Proč?

9. **Souhlasíte s návrhem Maturit nanečisto, které překládá CERMAT?**

ANO – Proč?

NE – Proč?

10. **Máte nějaké návrhy úpravy koncepce Maturit nanečisto a proč?**

11. **Jestliže máte jakékoli připomínky k tématu Státní maturita pro sluchově postižené studenty, uveďte je.**

Velmi Vám děkuji za odpovědi. Též děkuji za Váš čas a trpělivost.

Bc. Milena Najmanová

Příloha č. 3

Krok za krokem k nové maturitě
Maturita nanečisto 2006

CJ1ACZMZ06DTSS

Zde nalepte ID štítek žáka

ČESKÝ JAZYK 1

DIDAKTICKÝ TEST

Verze pro žáky se sluchovým postižením – skupina II (střední stupeň)

Testový sešit obsahuje 46 úloh.

Na řešení úloh máte 120 minut.

Počet bodů za danou úlohu je uveden u čísla úlohy vpravo:

- **10 bodů/2 body** = v příslušné části můžete získat nejvýše 10 bodů, za jednu správnou odpověď získáte 2 body

U všech úloh je právě jedna z nabízených odpovědí správná.

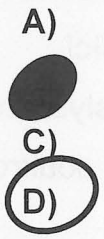
Za nesprávnou nebo neuvedenou odpověď se body neodečítají.

Pokyny pro záznam odpovědí:

Variantu odpovědi, kterou považujete za správnou, zakroužkujte takto:

A)
B)
C)
D)

Pokud budete chtít zvolit jinou variantu odpovědi, pečlivě zabarvěte původní volbu a zakroužkujte novou variantu, např. takto:



Odpovědi na otevřené úlohy pište na vyznačená místa k úlohám.

Zadání neotvírejte, počkejte na pokyn!

ČÁST PRVNÍ	ÚLOHY 1–3	6 bodů/2 body

TEXT K ÚLOZE 2

KONEC KARIÉRY VE DVAADVACETI

V šestnácti letech hrála tenistka Daniela Bedáňová velké turnaje, v devatenácti zažívala na 16. místě světového žebříčku vrchol kariéry, ve dvaadvaceti končí. Série zranění mladou tenistku odsunula do třetí stovky světového žebříčku. „Strašně mě to mrzí, ale konec je definitivní," řekla minulý týden deníku Sport. Odcházející tenistku nahradila na podzim v první světové dvacítce po tříleté české absenci šestnáctiletá Nicole Vaidišová.

(Týden 1/2006, upraveno)

2 Které z následujících tvrzení je v souladu s výchozím textem?

A) Nicole Vaidišová zažívala v 16 letech vrchol své kariéry.

B) Daniela Bedáňová nahradila v tenisu Nicole Vaidišovou.

C) Nicole Vaidišová začala hrát tenis navzdory zranění.

D) Daniela Bedáňová ukončila svou kariéru ve 22 letech.

ČÁST DRUHÁ ÚLOHY 4–7 10 bodů/2 body

Přečtěte si následující článek o Tasmánii. Podle informací v článku vyberte ke každé úloze

4–7 jednu nejvhodnější odpověď z nabídky A – D.

TASMÁNIE

Tasmánie je nejmenším státem Australského svazu. Tento ostrov leží asi 240 km od jihovýchodního pobřeží Austrálie. Hobart je nejdůležitější a hlavní město Tasmánie a je po Sydney druhým nejstarším městem Austrálie.

První zastávkou naší cesty byla Pirátova zátoka. Výhled na zátoku byl prostě fantastický, viděli jsme jasně modré moře a bílou pláž. To je jedno z velmi krásných míst v Tasmánii.

Pak jsme pokračovali v cestě. Než jsme se objevili v Port Arthuru, bylo po půl jedenácté dopoledne. Port Arthur, bývalá trestanecká kolonie se svou úchvatnou historií, je ostrovní turistickou atrakcí číslo jedna.

Britští kolonizátoři si při osídlování Tasmánie během 19. století vůbec nebrali žádné servítky. Na tamní původní obyvatele pořádali pravé hony. Celkem bez nesnází a za tichého souhlasu zbytku světa vyhubili během krátké doby celou jednu civilizaci.

Port Arthur je osada v uzavřeném zálivu na jihovýchodním pobřeží ostrova. Začala vznikat roku 1830. Díky zeměpisnému umístění a celkovým podmínkám si vydobyla přezdívku „nejtvrdší vězení britského impéria".

Trestanci neměli při útěku šanci. Za branami věznice čekali vycvičení hlídací psi a neprostupná divočina. Malý ostrůvek se hřbitovem uprostřed zálivu si hlídali hladoví žraloci!

Fakta o tasmánském ďáblovi

Tasmánský ďábel žije jen na ostrově Tasmánie. Má velikost malého psa, je zavalitý a svalnatý s černou kožešinou. Když je ve stresu, vydává odporný zápach. Chová se velmi nepřátelsky. Tasmánský ďábel je noční a soumračný lovec, dny tráví v hustém keři nebo v díře. Tasmánští ďáblové odstraní všechny stopy mrtvoly – pohltí celé zvíře včetně kostí a kožešiny.

(UNIE 07-08/2005, upraveno)

ČÁST TŘETÍ	ÚLOHY 8–13	6 bodů/1 bod

Přečtěte si článek o cestě do USA. Z článku bylo odstraněno 6 vět (8–13). **Na každé prázdné místo vyberte 1 z možností A – C, která** se tam nejlépe hodí. Příklad (0) vám pomůže.

JAK JSEM SE DOSTAL DO USA DÍKY ZNAKOVÁNÍ

Oba moji rodiče jsou neslyšící a znakový jazyk **(0)** _____. Mluvit jsem se učil od své babičky a posléze v mateřské školce. Znakový jazyk mne zaujal natolik, že **(8)** _____.

Znakový jazyk je pro mne hlavně koníčkem a mezi neslyšícími mám své nejlepší přátele. Na internetu vyhledávám informace o této problematice, často se věnuji chatování s neslyšícími z celého světa. (Překladatelku z češtiny do angličtiny **(9)** _____.)

Náhodou jsem se na internetu seznámil se skupinou Američanů, kteří se této problematice věnují. K mému obrovskému úžasu **(10)** _____, abych měl možnost poznat kulturu tamějších neslyšících a porovnal jejich jazyk s českým znakovým jazykem.

Tato možnost mne nesmírně lákala, protože znakový jazyk vyučuji ve speciální škole a na pedagogické fakultě v Liberci. Těšil jsem se, ale i **(11)** _____. Až do poslední chvíle jsem nevěřil, že se moje cesta opravdu uskuteční. Můj strach pramenil nejen z kroku do neznámé Ameriky, ale hlavně z naprosté neznalosti angličtiny. Během dvou měsíců jsem si zařídil vízum, dal výpověď v práci, zařídil pronájem bytu, pojištění a spoustu dalších záležitostí.

V Praze na letišti jsem se do správného letadla "trefil", také přestup v Paříži jsem zvládl. Problémy nastaly po příletu do New Yorku. Imigrační úředník na mne mluvil

10

A) mne pozvali na oběd

B) jsem musel zaplatit hodně peněz

C) mne pozvali do Washingtonu D.C.

11

A) radoval

B) pracoval

C) obával

12

A) muselo zpět do Evropy

B) mohlo pokračovat v cestě po USA

C) jakou z toho měli radost

13

A) jsem očkovaný

B) o mne bude postaráno

C) jsem neslyšící

ČÁST TŘETÍ — ÚLOHA 15 — 2 body

U následujícího úryvku článku je vynechán nadpis. Vyberte nejvhodnější možnost z nabídky A–D, která by mohla být nadpisem.

TEXT K ÚLOZE 15

Jestliže byl znakový jazyk z vyučovacích hodin vyloučen, děti nechápaly význam slov, které se učily číst a nemohly si pro ně vytvořit pojmy. Pro neznámé pojmy nemohly být vytvořeny znaky.

Smutným důsledkem je, že u nás chybí znaky potřebné pro výuku odborných předmětů. Naproti tomu v zemích, kde se používá znakový jazyk při výuce (USA), potřebné znaky vytvořeny jsou a ve znakovém jazyce je možno přednášet na vysokých školách v oboru psychologie, biologie, fyziky a jiných náročných předmětů.

(V. Strnadová, Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace, upraveno)

15 Vyberte nejvhodnější název (nadpis) článku:

A) Nedostatečná regulace chování neslyšících dětí

B) Potlačování rozvoje znakového jazyka

C) Netradiční přístupy k používání jazyka

D) Činnost mozku při vytváření jazyka

22 Kolik je v Německu neslyšících lidí, kteří se jako neslyšící narodili nebo ztratili sluch do věku 3 let?

Odpověď: . . . . . .

23 Jak dlouho trvá studium pro tlumočníky na vysoké škole v Německu?

Odpověď: . . . . . .

24 Kolik je v Německu škol, které poskytují tlumočníkům akademické vzdělání?

Odpověď: . . . . . .

25 Jaký je název úřadu, který má v Německu na starosti zkoušky tlumočníků?

Odpověď: . . . . . .

NESLYŠÍCÍ LEKTOR NĚMECKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA V PRAZE

Začátkem prosince loňského roku Českou republiku navštívil lektor německého znakového jazyka Falko Neuhäusel. Falko vedl seminář o vzdělávacích systémech tlumočníků, transliterátorů a vizualizátorů v Německu. Seminář byl zajímavý nejen svým obsahem, ale i způsobem komunikace. Falko používal ke svému projevu mezinárodní znakový systém. Z mezinárodního znakového systému do českého znakového jazyka a zpět tlumočili neslyšící tlumočníci a z českého znakového jazyka do mluvené češtiny a zpět slyšící tlumočníci.

Na úvod semináře nám Falko řekl něco o sobě. Narodil se jako neslyšící dítě slyšících rodičů ve městě Halle, které se nachází v bývalém východním Německu. Navštěvoval školu, která preferovala orální vzdělávání. Po pádu Berlínské zdi v roce 1989 se dozvěděl, že v Hamburku je univerzita, kde se zkoumá německý znakový jazyk. To ho zaujalo a začal zde pracovat s cílem stát se v budoucnu lektorem znakového

ČÁST PÁTÁ	ÚLOHY 26–40	15 bodů/1 bod

Přečtěte si článek a na vynechaná místa v textu doplňte nejvhodnější možnost z nabídky A-C u úloh 26–40. Odpověď zakroužkujte.

VYCHUTNEJTE SI DĚTSTVÍ SVÝCH DĚTÍ, UTEČE PŘÍLIŠ RYCHLE

Na podzim 2004 byl v Praze **(26)** _____ Klub neslyšících a nedoslýchavých maminek. Neslyšící a nedoslýchavé maminky s dětmi do 6 let se scházejí **(27)** _____ čtvrtek od 15 do 18 hodin v Mateřském centru, **(28)** _____ je v prostorách křesťanského sdružení YMCA v 1. **(29)** _____, v ulici Na Poříčí 12, blízko náměstí Republiky.

Na děti v Mateřském centru čeká bohatě vybavená herna s **(30)** _____ a prolézačkami, kde se mohou dosyta vydovádět. Také jsou pro **(31)** _____ připraveny **(32)**_____ hry a společná tvořivá činnost, při které si vyrobí pěkné maličkosti, a zároveň se tak naučí něčemu novému.

Zkrátka, o děti je postaráno a maminky si v klidu mohou **(33)** _____ kafíčko a povídat si nejen o svých ratolestech. Vítáni jsou i tatínkové, babičky, dědečkové, budoucí maminky – zkrátka všichni, kdo **(34)** _____ zájem strávit příjemné chvíle.

Klub **(35)** _____ Petra Strofová, která je sama maminkou dnes tříleté Miriam. Hodně sluchově postižených zná Petru, **(36)** _____ Ostatkovou, hlavně z její **(37)** _____ práce v České **(38)** ____ neslyšících.

Po ukončení **(39)** _____ speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě UK vedla v roce 2001 časopis UNIE, a stala se tak první neslyšící **(40)** _____ u nás.

(Gong 04/2005, upraveno)

ČÁST ŠESTÁ	ÚLOHY 41–46	6 bodů/1 bod

Přečtěte si následující článek a na základě informací z textu rozhodněte u každého tvrzení 41–46, zda je pravdivé (P), nebo nepravdivé (N). Odpověď zakroužkujte.

CO JE TO PRENATÁLNÍ PSYCHOLOGIE?

Východiska tohoto vědeckého odvětví shrnuje známý kanadský psycholog Thomas Verny (původem z Bratislavy) do čtyř bodů:

1. Lidský plod dovede vidět a slyšet, může něco prožívat, dokonce je schopen se učit (na základní úrovni). Nejdůležitější ale je, že je schopen i cítit – samozřejmě ne stejně jako dospělý člověk, nicméně cítí.
2. To, co dítě cítí a vnímá, začíná formovat jeho postoje a očekávání vůči sobě samému. Jestli nakonec bude sebe vnímat jako šťastné, anebo smutné, a jednat jako člověk šťastný, anebo smutný, agresivní, nebo povolný, sebejistý nebo úzkostný, to závisí – zčásti – na tom, co se o sobě dovídá za pobytu v děloze.
3. Hlavním zdrojem těchto „poselství", která dítě formují, je matka. Trvající úzkost nebo tíživá nejistota týkající se vlastního mateřství může zanechat hluboké jizvy na osobnosti nenarozeného dítěte.
4. Nejnovější výzkumy se začínají zaměřovat i na otce a jeho city. Donedávna se k nim nepřihlíželo. Nyní víme, že to, co muž cítí k ženě a k nenarozenému dítěti, je jedním z nejvýznamnějších činitelů určujících úspěšnost těhotenství.

(A. Macurová, A. Hudáková, Rozumíme česky, upraveno)

Příloha 4 - Příklad didaktických úloh z různých předmětů

Na úvod této části jen dodejme, že tato příloha byla vytvořena jen pro potřeby diplomové práce. Vzhled testu musí splňovat přísnější kritéria, jako je jasné řazení úloh, větší prostor pro zápis odpovědí, apod. Tento seznam úloh chápejme proto jako vzorové příklady různých úloh pro odlišné předměty.

---

1. příklad výchozího textu k úloze z Občanského základu[1]

Výchozí text

„Jana (18 let) chce **pracovat jako modelka** pro zahraniční agenturu. Přestože chodila pravidelně cvičit, stále si na práci modelky připadala příliš tlustá. Před zhruba čtyřmi měsíci **začala** Jana rychle **hubnout**. Dnes je na první pohled **vychrtlá**. **Kamarádce Evě** se svěřila, že konečně našla způsob, jak zhubnout. Po každém jídle **si vyvolá zvracení**. Sice si stěžuje na **neustálou únavu a potíže s usínáním**, ale věří, že až dostane vysněnou práci, bude vše opět v pořádku."

Úloha 1

Která z následujících možností představuje nejvhodnější **jednání Evy** v popsané situaci?

a) Zvracení po každém jídle není nejzdravější způsob diety. Práce modelky však vyžaduje velmi štíhlou postavu. Eva by měla **Janu podpořit v jejím konání**.
b) Jana s největší pravděpodobností trpí bulimií a potřebuje odbornou psychologickou pomoc. Eva by si s Janou měla promluvit a nabídnout, že jí **pomůže najít pomoc**.
c) Jana chce být štíhlá jako každá dívka. Dá se jí důvěřovat, až práci modelky získá, se zvracením přestane. Eva si nemusí dělat starosti, a **nebude** tedy nijak **zasahovat**.
d) Problémy se spaním a zvracení u Jany mohou ukazovat na somnabulismus. Eva **doporučí** Janě, aby **déle a pravidelně spala**, tím by měly potíže zmizet.

---

2. Příklad - výchozí text k úloze z českého jazyka ve strukturované písemné práci

Výchozí text

Dnes se rozdávalo vysvědčení a Tonda měl samé jedničky a Franta nepostoupil a pan učitel mi dal vysvědčení a řekl tak vidíš, přece jsi postoupil, pravil pan učitel usmívaje se. A já šel hned domů a tatínek už na schodech křičel tak co a já řekl, že jsem postoupil, tak dal tatínek rákosku zase na skříň a byl oběd a potom bábovka a já nesl kus Slávce a ona řekla heč já měla jen dvě dvojky tak jsem ji praštil a byl jsem smuten.

(Václav Lacina, Čtení o psaní)

---

[1] Úloha pochází z didaktického testu, jenž byl použit v rámci testování MANA 07.

Úloha 2

Přepište výchozí text do stylisticky neutrální podoby:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

---

3. Příklad úlohy s výchozím textem a volbou odpovědí v didaktickém testu

Výchozí text

KONEC KARIÉRY VE DVAADVACETI

V šestnácti letech hrála tenistka Daniela Bedáňová velké turnaje, v devatenácti zažívala na 16. místě světového žebříčku vrchol kariéry, ve dvaadvaceti končí. Série zranění mladou tenistku odsunula do třetí stovky světového žebříčku. „Strašně mě to mrzí, ale konec je definitivní," řekla minulý týden deníku Sport. Odcházející tenistku nahradila na podzim v první světové dvacítce po tříleté české absenci šestnáctiletá Nicole Vaidišová. *(Týden 1/2006, upraveno)*

Úloha 3

Které z následujících tvrzení je v souladu s výchozím textem?

A) Nicole Vaidišová zažívala v 16 letech vrchol své kariéry.
B) Daniela Bedáňová nahradila v tenisu Nicole Vaidišovou.
C) Nicole Vaidišová začala hrát tenis navzdory zranění.
D) Daniela Bedáňová ukončila svou kariéru ve 22 letech.

---

4. Příklad úlohy z matematiky

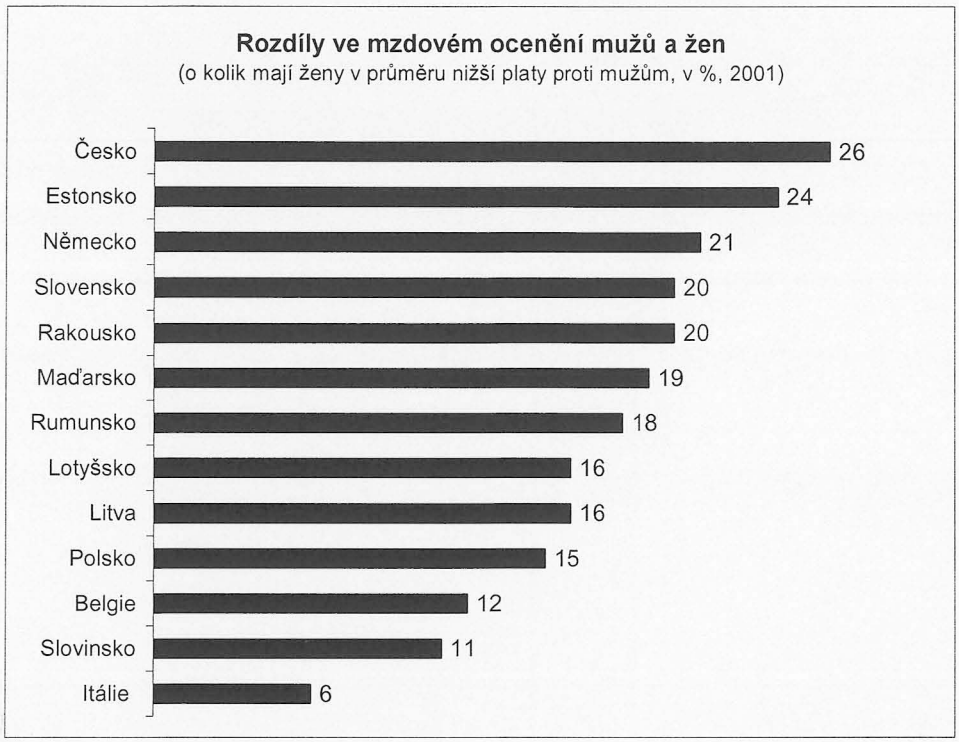
Úloha 4

Určete hodnotu výrazu $V(\alpha) = -\frac{\sin\alpha}{4\cos\alpha}$, je-li $\alpha = -2$.

Odpověď: $V(\alpha)$ = ...

---

5. Výchozí graf k úloze 5



(Hospodářské noviny 4. 6. 2004)

Úloha 5

Napište na základě výchozího grafu článek do celostátních novin. Využijte pouze informace obsažené v ohraničeném poli.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Úloha 6

Přečti si dopis a uspořádej následující odstavce tak, aby dávaly smysl. Výsledek zapiš pomocí písmen (A – F) do políček .....

..... Zdraví tě Tvůj Mirek K.

..... Doufám, že má přání splníš a letos o vánocích najdu alespoň některý dárek. Děkuji moc, že se o nás tak hezky staráš.

..... Milý Ježíšku,

..... Myslím, že už mě znáš, tak určitě víš, že nejsem náročný. Ale jsem také jen člověk, který mívá „nesplnitelná“ přání. Přesto si nejvíce přeji zdraví mých blízkých lidiček, tj. celé rodinky a přátel. Také lásku a pohodu, jež jsou i pro zdraví velmi důležité. Proto bych chtěl, aby lidé kolem mě byli v pohodě, žili v lásce, věřili si a měli dobrou náladu.

..... po roce zase nadešel čas, abychom se zamysleli nad tím, co si přejeme pod stromečkem. Minulý rok jsem ti dopis psala na poslední chvíli, a tak mě mrzí, že jsi musel zažít (nejen kvůli mně) hodně stresu. Letos jsem si na svá přání vzpomněl dříve. A chci Tě poprosit, pokud budeš mít chvilku času a chtěl bys mi udělat něčím radost, přečti si můj dopis. Je to taková inspirace pro Tebe.

..... Teď bych přešel k méně důležitým věcem. Jsou to materiální věci. Byl jsem letos na horách a hodně rád cestuji, přeji si proto praktické věci jako jsou: sada ešusu z nerezu (ne hliníkový), baterku (nejlépe tzv. „čelovku“), nepromokavou bundu, nový spacák.

Příloha č. 5 – schéma Maturitní zkoušky
(zdroj http://www.cermat.cz/docDetail.aspx?docid=18015166&doctype=ART, citováno 12. 4. 2008)

MODEL REFORMNÍ MATURITY PO NAVRHOVANÉ ZMĚNĚ