

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

**Analýza maturitních didaktických testů z českého jazyka s důrazem na  
nejchybovější úlohy a na příčiny jejich chybovosti**

The analysis of didactic graduation tests in the Czech language with an emphasis  
on the most erroneous tasks and causes of their error rate

Bakalářská diplomová práce

Jan Veselý

Česká filologie se zaměřením na editorskou práci ve sdělovacích prostředcích

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Bláha, Ph.D.

Olomouc 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a že veškeré použité zdroje řádně cituji a uvádím je v seznamu použitých zdrojů na konci práce.

V Olomouci dne:

.....

Jan Veselý

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval PhDr. Ondřeji Bláhovi, Ph.D., za odborné vedení při psaní bakalářské práce, cenné připomínky a ochotu pomoci. Zároveň děkuji Mgr. Jindřišce Svobodové, Ph.D., za poskytnuté konzultace a semestrální předmět o stylistice odborného textu, který mi byl při psaní velmi nápomocný.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	8
1 Didaktický test.....	8
1.1 Druhy didaktického testu.....	10
1.2 Vlastnosti didaktického testu.....	13
1.3 Tvorba didaktického testu .....	14
1.3.1 Plánování didaktického testu.....	14
1.3.2 Konstrukce didaktického testu .....	16
1.3.2.1 Testové úlohy .....	16
1.3.2.2 Samotná konstrukce didaktického testu .....	22
1.3.3 Ověřování didaktického testu.....	22
2 Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání .....	24
3 Maturitní zkouška z českého jazyka .....	26
3.1 Didaktický test.....	26
3.2 Písemná zkouška .....	27
3.3 Ústní zkouška .....	28
<b>ANALYTICKÁ ČÁST</b> .....	30
4 Metodologie.....	30
5 Didaktický test z jara 2021 .....	33
5.1 Analýza typu úloh .....	33
5.2 Analýza tematického zastoupení úloh .....	34
5.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí .....	36
5.3.1 Úloha 7 .....	37
5.3.2 Úloha 10.1 .....	39
5.3.3 Úloha 10.2 .....	39
5.3.4 Úloha 22 .....	40
5.3.5 Úloha 25.1 .....	40
5.3.6 Úloha 28 .....	41
5.3.7 Úloha 29.3 .....	42
6 Didaktický test z jara 2022 .....	43



6.1 Analýza typu úloh .....	43
6.2 Analýza tematického zastoupení úloh .....	43
6.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí .....	45
6.3.1 Úloha 2 .....	46
6.3.2 Úloha 4 .....	47
6.3.3 Úloha 5 .....	47
6.3.4 Úloha 7.4 .....	48
6.3.5 Úloha 14 .....	49
6.3.6 Úloha 16 .....	49
6.3.7 Úloha 23 .....	50
6.3.8 Úloha 28 .....	51
6.3.9 Úloha 32 .....	52
7 Didaktický test z jara 2023 .....	53
7.1 Analýza typu úloh .....	53
7.2 Analýza tematického zastoupení úloh .....	53
7.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí .....	55
7.3.1 Úloha 17 .....	56
7.3.2 Úloha 19 .....	56
7.3.3 Úloha 20 .....	57
7.3.4 Úloha 22 .....	57
7.3.5 Úloha 24.2 .....	58
7.3.6 Úloha 24.4 .....	58
7.3.7 Úloha 27 .....	59
7.3.8 Úloha 29.2 .....	59
8 Srovnání analyzovaných testů .....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	63
<b>ANOTACE</b> .....	65
<b>RESUMÉ</b> .....	66
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	67
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	70
<b>PŘÍLOHY</b> .....	71

## ÚVOD

Didaktický test z českého jazyka je povinnou součástí maturitní zkoušky, pro získání maturitního vysvědčení jej musí úspěšně absolvovat každý student. Studenti i vyučující mají na tento test různé názory, zpravidla však převládá názor negativní. Velký podíl na tom má jednotná organizace maturitní zkoušky – zatímco konkrétní vzdělávací program si střední školy sestavují samy, didaktický test je pro všechny stejný, a proto všeobecně panuje přesvědčení, že studenti gymnázií bývají zvýhodňováni, protože v průběhu studia získají více znalostí.

V rámci bakalářské práce chceme zjistit, zda je test skutečně primárně vědomostní. Dále nás zajímá, jak je maturitní didaktický test strukturován, a to z hlediska typu a tematického zastoupení úloh. Popsané hledisko v testu analyzujeme celistvě. Také chceme zjistit, u jakých úloh dochází k největší chybovosti, a určit její možné příčiny.

Úlohy analyzujeme na základě didaktických kritérií stanovených v teoretické části, u jednotlivých testů (resp. jejich úloh) určíme míru chybovosti a slovně rozebereme nejchybovější úlohy. Jsme si vědomi úskalí, která námi zvolená metoda přináší – slovní rozbor úlohy nemusí být plně objektivní, proto by bylo na místě naši analýzu opakovat a potvrdit ji či vyvrátit.

Při analýze pracujeme se zadáními maturitních didaktických testů. Zvolili jsme testy z let 2021, 2022 a 2023. Maturitní testy se zpravidla píšou v řádném jarním a opravném podzimním termínu. My pracujeme pouze s testy použitými v jarních termínech. Pro určení tematického zastoupení úloh využíváme *Katalog požadavků*, o kterém blíže pojednáváme v teoretické části. Míru chybovosti určíme na základě agregovaných dat poskytnutých Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMATem). Všechny výše zmíněné materiály zahrnujeme v přílohách.

Pro kapitoly využíváme desetinné číslování. V teoretické části se zabýváme primárně didaktickým testem. Zaměřujeme se na didaktický test jako celek, popisujeme jeho vlastnosti a proces tvorby. Zvláštní důraz klademe na testové otázky, neboť úlohy jsou hlavním předmětem analýzy. V rámci teoretické části věnujeme kapitole také společnosti CERMAT jakožto zadavateli maturitního testu a maturitní zkoušce z českého jazyka obecně. Analytická část se věnuje konkrétním didaktickým testům. Každý test rozebíráme v samostatné kapitole rozdělené na tři hlavní podkapitoly –

první se soustředí na analýzu typu úloh, druhá na analýzu tematického zastoupení úloh a ve třetí uvádíme míru chybovosti u všech úloh, nejchybovější úlohy podrobně rozebíráme. Součástí analytické části je rovněž kapitola metodologická.

V práci využíváme zkratky, jež zavádíme v rámci textu. Nejpoužívanějšími zkratkami jsou DT (didaktický test), MDT (maturitní didaktický test) a CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání). V textu citujeme a parafrázujeme odbornou literaturu a jiné zdroje; citované zdroje znázorňujeme v textu zkráceným bibliografickým odkazem ve formě (autor, rok vydání, číslo strany) a na konci práce uvádíme kompletní seznam použitých zdrojů. Citace značíme uvozovkami, kurzívu ponecháváme pro znázornění příkladů a názvy děl.

# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část si klade za cíl definovat klíčové pojmy pro tuto bakalářskou diplomovou práci. Stěžejní částí teoretické statě je vymezení didaktického testu, který pojímáme komplexně, ale s ohledem na hlavní cíle bakalářské práce. Věnujeme se také Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále CERMAT) jakožto zadavateli maturitního didaktického testu a popíšeme složení maturitní zkoušky z českého jazyka.

## 1 DIDAKTICKÝ TEST

Didaktický test patří po boku ústního zkoušení k nejrozšířenějšímu způsobu testování žáků na školách. Jeho definice se různí, každý autor k ní ve své publikaci přistupuje odlišně. Petr Byčkovský uvádí, že didaktický test je „nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“ (Byčkovský, 1982, s. 9). Jitka Hniličková ve své publikaci uvádí, že testy používané ve školní praxi lze považovat za určitý poddruh testů psychologických (Hniličková, 1972, s. 11), v naší bakalářské práci ale využijeme novější definici Byčkovského.

### Vyučovací proces

Na úvod je třeba si zodpovědět otázku, k jakému účelu testování vůbec slouží. Popíšeme proto vyučovací proces, o kterém pojednává Miroslav Chráska. Vyučovací proces je „řízený proces, ve kterém fungují dvě základní složky“ (Chráska, 1999, s. 9), tj. složka řídicí (tedy učitel) a složka řízená (tedy žák). Cílem složky řídicí je vysílat informace k žákovi, k čemuž využívá tzv. sdělovací kanál. Vysílané informace mají v žákovi vyvolat změny stavů, které by měly odpovídat záměru řídicí složky (např. pochopení problematiky). V řízené složce po obdržení informace probíhají procesy, které sledujeme prostřednictvím výstupních informací, a to v podobě testů či zkoušek. Výstupní informace se k učiteli dostávají tzv. zpětnovazebním kanálem (Chráska, 1999, s. 9n).

Z uvedeného vyplývá, že vyučovací proces plní dvě základní funkce: a) sdělování nových poznatkových obsahů a b) kontrola množství a kvality osvojených vědomostí a dovedností (Chráska, 1999, s. 9). Aby vyučovací proces fungoval, obě funkce musí být zastoupeny rovnoměrně a musí se vzájemně doplňovat. Více prostoru se

v současné době stále věnuje funkci sdělovacího kanálu, nicméně neméně důležité je se zaměřit i na kanál zpětnovazební (Chráska, 1999, s. 9n).

Jak již bylo řečeno, ke zjišťování výsledků výuky lze využít mnoho metod, přičemž jednou z nich je ústní zkoušení. V některých aspektech není vhodnou formou testování – ústní zkouška na školách velmi často slouží spíše k ověření memorování probíraného učiva a nezabývá se tím, zda žák pochopil souvislosti v učivu. Zkouška je zároveň časově velmi náročná, obvykle zabere kolem patnácti minut (tedy minimálně třetinu jedné vyučovací hodiny na základních a středních školách), často však trvá i déle. Zkoušený navíc nejčastěji bývá jen jeden student, ústní zkoušení je velmi individuální. S tím souvisí i problém s nízkou objektivitou hodnocení: učitel nehodnotí jen čistý výkon a znalosti žáka, ale i to, jak se u zkoušky tváří, co má zrovna na sobě atd., zkrátka jeho celkový dojem i další faktory. Každý učitel může mít od žáků jiná očekávání a stanovený jiný cíl, tedy to, že žák dostane nejlepší známku od jednoho vyučujícího, neznamená, že jiný učitel by žákův výkon ohodnotil stejným způsobem. Ani přes všechna negativa bychom však od ústní zkoušky neměli kompletně ustupovat – tato forma zkoušení umožňuje jak zpětnou vazbu učitele ke studentovi, tak i studenta k učiteli, žák v průběhu zkoušky rozvíjí své mluvní dovednosti a celkově ústní zkoušení patří k důležitému osobnímu kontaktu učitele a žáka (Chráska, 1999, s. 11n). Historicky mělo ústní zkoušení za následek přesunutí větší části vzdělávání do domácí přípravy na úkor školního vyučování (Jeřábek a Bílek, 2010, s. 9), proto je třeba najít vhodný kompromis.

Jinou metodou je již zmiňovaný didaktický test (dále DT), který slouží k „objektivnímu měření úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob“ (Chráska, 1999, s. 12). Zatímco ústní zkouška nemá jasnou strukturu a normu, DT je sestavován, ověřován a hodnocen podle předem přesně určených pravidel (Chráska, 1999, s. 12). Na základě určitých vlastností lze rozlišit několik druhů DT. V tabulce níže uvádíme tyto vlastnosti a z nich vycházející druhy DT, které navrhl Petr Byčkovský.

## 1.1 Druhy didaktického testu

*Tabulka 1: Druhy didaktického testu dle klasifikace Petra Byčkovského (Byčkovský, 1982, s. 26)*

KLASIFIKAČNÍ HLEDISKO	DRUHY TESTŮ		
Měřená charakteristika výkonu	rychlosti	úrovně	
Dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství	standardizované	kvazistandardizované	nestandardizované
Povaha činnosti testovaného	kognitivní		psychomotorické
Míra specifčnosti učení zjišťovaného testem	výsledků výuky		studijních předpokladů
Interpretace výkonu	rozlišující (relativního výkonu)		ověřující (absolutního výkonu)
Časové zařazení do výuky	vstupní	průběžné (formativní)	výstupní (sumativní)
Tematický rozsah	monotematické		polytematické (souhrnné)
Míra objektivity skórování	objektivně skórovatelné	kvaziobjektivně skórovatelné	subjektivně skórovatelné

Jednotlivá hlediska si rozebereme, přičemž zvýšenou pozornost budeme věnovat kritériím, jež odpovídají didaktickým testům z českého jazyka, které zpracovává CERMAT a o kterých budeme pojednávat v závěru teoretické části.

### **Měřená charakteristika výkonu**

Zde jde o to, zda zkoumáme, jak rychle žák zvládne vyřešit určitý typ úloh (může jít například o rychlost psaní na počítači, rychlost čtení psaného textu apod.), anebo jaké jsou jeho vědomosti či dovednosti. Testy úrovně jsou momentálně v českém školství nejrozšířenější, byť nejde o stoprocentní variantu – ve většině případů je třeba stanovit alespoň orientační časový limit. Existuje i kombinovaná varianta, při které mohou žáci např. získat body navíc za zbylý čas, případně jsou zvýhodněni tři nejrychlejší žáci apod. (Chrásková, 1999, s. 13–14).

### **Dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství**

Standardizované testy jsou připraveny profesionálně, probírány skupinou odborníků a ověřené na nemalém vzorku studentů. Spolu s nimi jsou obvykle předkládány testové manuály a testové normy pro známkování. Nestandardizované testy naopak neprošly všemi fázemi tvorby DT, zejména pak fází ověřování. Klasickým příkladem jsou testy vytvářené učiteli pro vlastní potřebu. U kvazistandardizovaných testů pak máme na mysli dokonalejší testy než učitelské, ani ty ovšem nebyly standardizovány kompletně. Může jít např. o zjištění úrovně studentů v paralelních třídách na téže škole (Chráška, 1999, s. 14).

### **Povaha činnosti testovaného**

V praxi tradičně používáme kognitivní testy, ty ověřují úroveň znalostí žáků. Může jít např. o řešení fyzikálních příkladů a jazykových problémů. Psychomotorické testy naopak prověřují výsledky psychomotorického učení, např. psaní všemi deseti na počítači (Chráška, 1999, s. 15).

### **Míra specifičnosti učení zjišťovaného testem**

Testy výsledků výuky zjišťují, jaké znalosti či dovednosti žáci získali v konkrétních oblastech vzdělávání, a v českém prostředí jsou používány nejvíce. Oproti tomu testy studijních předpokladů zkoumají obecné dovednosti žáka. V průběhu studia na základních a středních školách se nevyužívají, typické jsou však při přijímání na vysoké školy (Chráška, 1999, s. 15). Za instituci, která je s tvorbou takových testů spojena, můžeme považovat např. Scio.

### **Interpretace výkonu**

Výkon žáka můžeme interpretovat dvěma způsoby. Využijeme-li test rozlišující, zkoumáme, jaký je výkon žáka vzhledem k populaci, ke které žák patří (tedy můžeme např. testovat třetí ročníky všech osmiletých gymnázií a následně určit, zda je žák vůči ostatním studentům průměrný, podprůměrný či nadprůměrný). Testy ověřující naproti tomu zkoumají, zda žák určitou oblast učiva zvládl či nikoliv. Hodnocení se v tomto případě může omezit na splnil–nesplnil, cílem není výkon studenta hodnotit vzhledem k výkonu ostatních testovaných (Chráška, 1999, s. 15–16).

## **Časové zařazení do výuky**

Vstupní testy se zpravidla používají na začátku výuky a slouží ke zjištění, s jakou úrovní znalostí žáci do výuky vstupují. Průběžné testy využíváme, chceme-li získat zpětnou vazbu v průběhu výuky, např. po předání 50 % informací z vyučovaného celku. Výstupní testy naopak zkoumají celkové pochopení vyučovaného tématu a zpravidla se dávají po absolvování celého kurzu, na konci studia apod. (Chráska, 1999, s. 16).

## **Tematický rozsah**

Polytematické testy testují více oblastí najednou, monotematické testy zkouší jedinou látku (Chráska, 1999, s. 16). Ve školní praxi se častěji využívají testy monotematické; za příklad polytematického testu můžeme považovat čtvrtletní písemné práce.

## **Míra objektivity skórování**

Objektivně skórovatelné testy se zpravidla skládají z uzavřených úloh, zařadit lze i úlohy otevřené, ale vyžadující pouze stručnou odpověď. U jednotlivých úloh se dá přesně určit správná odpověď a dají se objektivně hodnotit. Subjektivně skórovatelné testy oproti tomu neposkytují možnost, jak úlohy hodnotit objektivně. Typickým příkladem jsou otevřené úlohy, které vyžadují delší odpověď. Ačkoliv se nedají ohodnotit zcela objektivně, vyřazovat by se neměly, neboť umožňují komplexnější náhled do vědomostí studenta (Chráska, 1999, s. 17).

Zaměříme-li se na klasifikační kritéria maturitního didaktického testu z českého jazyka, jenž je předmětem zájmu této bakalářské práce, dojdeme k závěru, že takový test je: testem úrovně (ověřuje hlavně úroveň studentských znalostí – časový limit je sice nastaven, nicméně většina studentů by test měla zvládnout vyplnit bez časového tlaku), standardizovaným testem (vytváří jej skupina odborníků), kognitivním testem, testem výsledků výuky (ověřuje, co se studenti naučili v průběhu středoškolského studia – problematika bude blíže rozebírána přímo v kapitole o maturitním didaktickém testu), testem rozlišujícím, testem výstupním (studenti jej vyplňují v závěru středoškolského studia), testem polytematickým (věnuje se jak oblasti porozumění textu, tak i oblasti literární a ryze jazykové) a testem objektivně skórovatelným (většina testových úloh má pevně stanovenou správnou odpověď).



## **1.2 Vlastnosti didaktického testu**

### **Validita didaktického testu**

Validita určuje, zda test opravdu zkouší to, co má být cílem zkoušení, tedy v jaké míře se shoduje obsah testu s probíranou látkou. V kontextu školní výuky lze validitu určit srovnáním testů s rámcovými vzdělávacími programy. Validitu lze určit i u testů studijních předpokladů, zde je však situace značně komplikovanější (Chráska, 1999, s. 17). O tom, zda je test skutečně validní, by měla rozhodovat skupina kvalifikovaných odborníků. V krajním případě lze test srovnat s testem podobným, u něž již byla validita prověřena (Chráska, 1999, s. 18).

### **Reliabilita didaktického testu**

Reliabilitu můžeme rozložit do dvou složek – spolehlivost a přesnost. Spolehlivost spočívá v tom, že test za stejných podmínek poskytuje stejné výsledky. Zároveň by měl být přesný, tedy by nemělo docházet k chybám a odchýlkám měření (Chráska, 1999, s. 18).

Výsledek samotného testu je rovněž tvořen dvěma složkami – pevnou složkou a náhodnou složkou. Pevná složka vypovídá o reálných vědomostech žáka, náhodnou způsobují vnější okolnosti, aktuální stav studenta apod. Je žádoucí, aby byl vliv náhodné složky co nejvíce omezen, z čehož vyplývá, že nižší náhodná složka znamená vyšší hodnotu reliability. Reliabilita také závisí na kvalitě úloh a jejich počtu (Chráska, 1999, s. 18).

Reliabilita testu úzce souvisí s probranou validitou – vysoká reliabilita často značí vyšší validitu, i tak však test může spolehlivě a kvalitně měřit jiné znalosti, než je jeho cílem (např. můžeme spolehlivě měřit znalost přechodníků u studentů prvního ročníku osmiletého gymnázia, ačkoliv přechodníky nejsou tématem tohoto ročníku) (Chráska, 1999, s. 18).

Validita i reliabilita testu jsou měřitelné veličiny vypočitatelné různými vzorci, jejich výpočty však pro tuto bakalářskou práci nejsou nezbytné, a tak se jimi zabývat nebudeme.

### **Praktičnost didaktického testu**

O praktičnosti testu uvažuje sám učitel – zvažuje, zda mu užití konkrétního testu přináší výhody. Pokud je didaktický test praktický, jeho použití by mělo být

jednoduché, odpovědi by nemělo být složité a zdlouhavé opravit a ve výsledku by měl umožnit úsporu času oproti jiným metodám zkoušení (Chráska, 1999, s. 19).

### **1.3 Tvorba didaktického testu**

Na první pohled by se mohlo zdát, že tvorba didaktického testu nevyžaduje žádné speciální kroky a ve své podstatě je jednoduchá. Není tomu tak. V současné (i minulé) školské praxi se až přehnaná pozornost věnuje ověřování prostého memorování učiva. Důvodem může být fakt, že si většinu testů vytvářejí sami učitelé (tj. ověřují znalosti formou nestandardizovaných testů). Mnoho učitelů si stanoví jen téma, ze kterého chtějí studenty vyzkoušet, a rovnou začínají vytvářet testové otázky. Úlohy však často nedokážou zjistit, zda žáci probírané látce skutečně rozumějí. Proto je třeba samotné tvorbě didaktického testu věnovat více času a prostoru. Příčinou zaměření se na pouhé zapamatování poznatků může být i samotná výuka nových pedagogů, u nichž se v průběhu studia klade důraz na zlepšení schopnosti učit, nikoliv efektivně zkoušet a hodnotit (Jeřábek a Bílek, 2010, s. 6).

Miroslav Chráska stanovuje tři základní etapy, kterými by si měl každý standardizovaný didaktický test projít: plánování, konstrukce a ověřování. Jednotlivé etapy si v následující části rozebereme s důrazem na samotnou stavbu testu, zejména pak na typy testových úloh (Chráska, 1999, s. 20).

#### **1.3.1. Plánování didaktického testu**

První věcí, nad kterou by se měl autor didaktického testu zamyslet, je účel, k jakému by měl test sloužit. Takovým účelem může být například ověření, jak studenti chápou probíranou látku v jejím průběhu, jakou úroveň znalostí mají po probrání celého tématu, případně by si měl ujasnit, zda chce testovat všechny žáky v ročníku, nebo sestavuje test např. k olympiádě z českého jazyka (Chráska, 1999, s. 20).

Následně autor rámcově vymezi obsah testu (př. pohyb a síla, vzájemný pohyb těles: 31 hodin fyziky v 7. ročníku základní školy)<sup>1</sup>, který bude třeba přesněji specifikovat. K tomu lze využít dvě techniky: techniku specifikační tabulky a techniku seznamu výukových cílů (Chráska, 1999, s. 20–21).

### **Technika specifikační tabulky**

Specifikační tabulka „upřesňuje, jaká úroveň osvojení znalostí má být jednotlivými úlohami testu zkoušena“ (Chráska, 1999, str. 21). Je tedy potřeba se věnovat přímo testovým úlohám a u nich přesně vymežit, co ve skutečnosti prověřují.

Využít můžeme různé taxonomie<sup>2</sup>, přičemž dle M. Chrásky lze za jednu z výhodnějších považovat taxonomii výukových cílů pro vzdělávací oblast polského autora B. Niemerka<sup>3</sup>. Zde nacházíme čtyři hierarchicky uspořádané kategorie výukových cílů, přičemž chceme-li dosáhnout „vyšších“ cílů, musíme nejprve naplnit cíle „nižší“ (tj. v tabulce uvedené výše). Pomoc při sestavování testových úloh nám mohou poskytnout tzv. aktivní slovesa (Chráska, 1999, s. 22).

### **Technika seznamu výukových cílů**

V tomto případě se autor didaktického testu musí zamyslet a přesně formulovat, jakých výukových cílů chce prostřednictvím didaktického testu dosáhnout. Formulovat by měl takové cíle, které byly jednoznačně součástí výuky, nesmí však žádný zásadní cíl vynechat (Chráska, 1999, s. 24).

Technika seznamu výukových cílů se může jevit jako složitější (vyžaduje větší míru uvažování), nicméně nám umožňuje přesné určení cílů, kterých chceme u žáků dosáhnout. Zavrhnout bychom neměli ani jednu z výše popsaných technik; každému učiteli vyhovuje jiná metoda a konečné rozhodnutí, kterou z nich při sestavování didaktického testu využije, záleží jen na něm.

---

<sup>1</sup> Uvedený příklad čerpáme z publikace Miroslava Chrásky *Didaktické testy* z roku 1999, tedy se nemusí jednat o současný stav. Pro demonstrativní účely však příklad postačí.

<sup>2</sup> „Vědní disciplína, která se zabývá definováním skupin organismů (taxonů) na základě jejich společných znaků (apomorfii). Každý taxon je pojmenován a je mu přiřazen určitý rank, podle kterého může být zařazen do hierarchického systému“ (Masarykova univerzita: Taxonomie, 2014).

<sup>3</sup> Prof. dr hab. Boleslaw Niemiecko se narodil v roce 1935 v Polsku. Zabývá se pedagogikou a didaktikou. Známy je pro svou taxonomii výukových cílů (Wikipedie: Boleslaw Niemiecko, 2016).

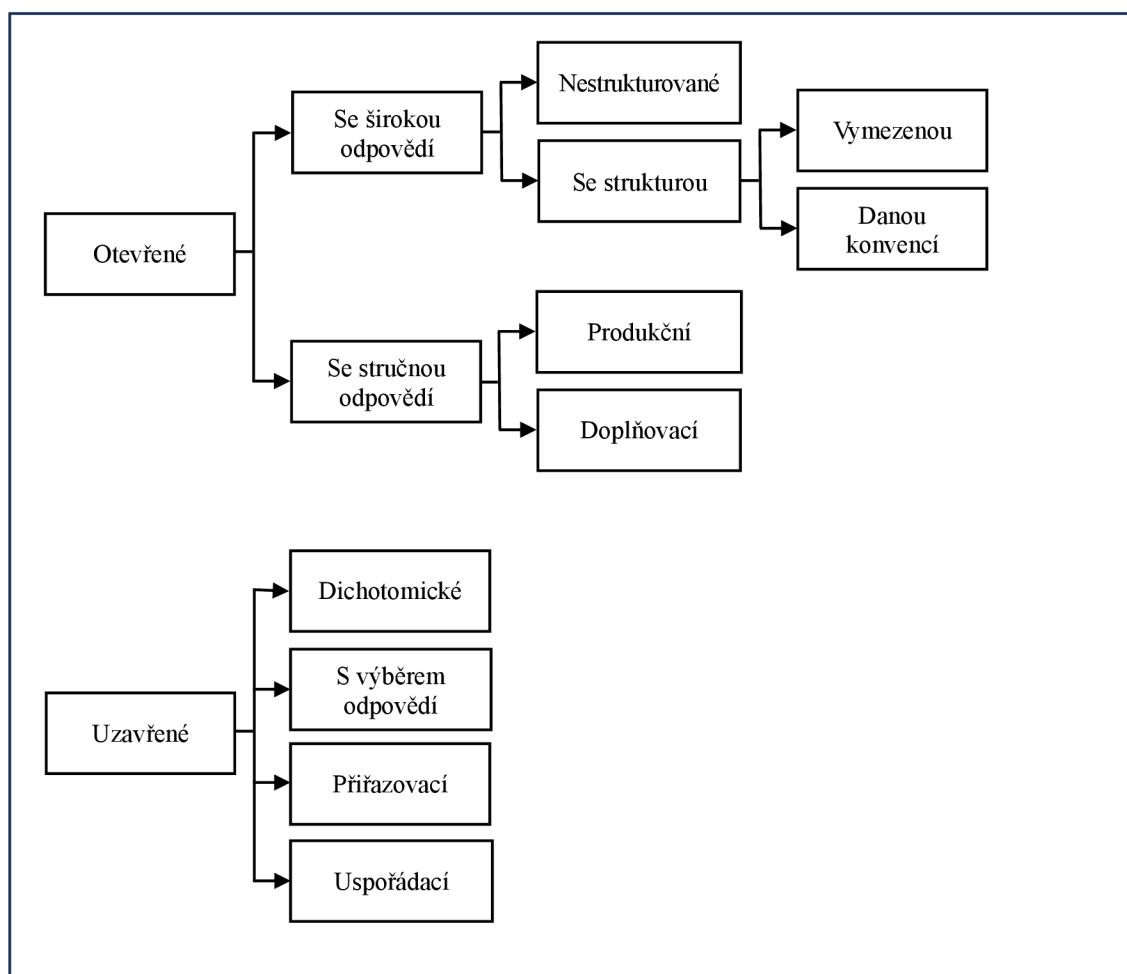
### 1.3.2. Konstrukce didaktického testu

Pro samotnou konstrukci didaktického testu je stěžejní určit typy testových úloh. I zde platí, že každý autor preferuje jiné testové úlohy – pro každý typ jsou charakteristické jiné vlastnosti a jiná pozitiva i negativa. O testových úlohách budeme pojednávat v následující podkapitole.

#### 1.3.2.1 Testové úlohy

Testovou úlohu chápeme jako „otázku, úkol nebo problém obsažený v testu“ (Chráska, 1999, str. 25). Typů existuje celá řada, v Tabulce 2 uvádíme základní druhy podle Petra Byčkovského. Každý poddruh testové úlohy následně charakterizujeme a v závěru podkapitoly uvedeme výhody a nevýhody k jednotlivým druhům úloh.

*Tabulka 2: Druhy testových úloh (Byčkovský, 1982, s. 26)*



## Testové úlohy otevřené

Hlavní vlastností otevřené úlohy je to, že po žákovi vyžaduje vlastní invenci, tj. vlastní vytvoření odpovědi na testovou otázku. Otevřené úlohy primárně dělíme na vyžadující širokou odpověď a vyžadující stručnou odpověď (Chráska, 1999, s. 26).

U nestrukturovaných úloh autor nemusí dodávat žádné doplňující informace, úloha se omezuje na prosté zadání (např. *popište osobnost Patrika Hartla v kontextu české literatury* nebo *provedte rozbor nadcházejícího souvětí*). Požadovaný rozsah odpovědi lze upřesnit, nápovědou žákovi může být velikost vynechaného prostoru pod úlohou. Chceme-li upřesnit, jaké konkrétní údaje po žákovi vyžadujeme, můžeme dodat rozšiřující pokyny (např. *popište osobnost Patrika Hartla v kontextu české literatury – uveďte jeho biografické údaje a napsaná díla, u každého díla popište děj, postavy, použité jazykové prostředky atd.*). V některých případech není nutné strukturu blíže předepisovat, neboť vyplývá z konvence (např. *popište hlavní rysy realismu – žák ví, jaká odpověď je od něj očekávána*) (Chráska, 1999, s. 25n).

Otevřené úlohy se stručnou odpovědí oproti tomu vyžadují krátkou či velmi krátkou odpověď, tedy např. větu, číslo, značku apod. Rozlišit můžeme úlohy produkční a doplňovací (Chráska, 1999, s. 27). U produkčních úloh vytvoříme zadání úlohy (např. *V jakém roce se narodil Patrik Hartl?* či *Vypište osm základních druhů vět vedlejších*). Od studentů očekáváme, že vytvoří vlastní odpověď, už ze zadání je však patrné, že vyžadujeme stručnou responzi. U doplňovacích úloh nepokládáme otázky, ale zadání tvoříme způsobem, že napíšeme určitou definici, větu, souvětí apod., nicméně v nich vynecháme základní informaci (vynechávku naznačíme volným prostorem). Žák by měl být schopen správně určit a doplnit vynechanou informaci (např. *Patrik Hartl se narodil v roce \_\_\_\_\_*).

## Testové úlohy uzavřené

Uzavřené testové úlohy můžeme rozdělit na dichotomické, přiřazovací, uspořádací a s výběrem odpovědí (Chráska, 1999, s. 26). V těchto případech po žákovi nevyžadujeme vlastní produkci odpovědi – dle typu úlohy má žák odpovědi „k dispozici“ a pouze určuje správnou variantu atd.

Velmi rozšířenou variantou jsou dichotomické úlohy, často též označovány jako true-false úlohy. Zpravidla se skládají z tvrzení nebo otázky, k nimž autor předkládá dvě možné

odpovědi a žák rozhoduje, která odpověď je správná (např. *Mezi základní větné členy řadíme předmět a přísudek: ano – ne*) (Chráska, 1999, s. 29).

Podobné jsou i otázky s výběrem odpovědi. V tomto případě se úloha opět skládá ze zadání a několika možných odpovědí. Nabízené nesprávné možnosti označujeme pojmem distraktory. U každé úlohy s výběrem odpovědi je třeba pečlivě formulovat jak otázku, tak i jednotlivé distraktory – neměly by napovídat správnou odpověď, odbočovat od tématu apod. Pro žáka, který není schopen určit správnou odpověď, by se měl každý distraktor jevit jako atraktivní, tj. že by si o každém z nich měl žák říct, že je možným řešením úlohy (to znamená, že v případě, kdy bude na úlohu se čtyřmi možnými odpověďmi odpovídat dvacet neznalých studentů, by každou možnost mělo vybrat pět studentů – pokud je naopak některý z distraktorů vybírán častěji či méně často, je velká pravděpodobnost, že je nekvalitní) (Chráska, 1999, s. 35).

Můžeme určit nejčastější podoby úloh s výběrem odpovědi podle toho, zda student určuje (Chráska, 1999, s. 30–33):

- a) Jednu správnou odpověď,

např. *Navštívil mě kamarád z **Ostravy**. Zvýrazněný větný člen je:*

- A) *příslovecné určení místa*
- B) *přívlastek shodný*
- C) *přívlastek neshodný*
- D) *příslovecné určení způsobu*

Předkládaná úloha má pouze jednu správnou odpověď, tu žák musí určit pro úspěšné splnění úlohy.

- b) Jednu nejpřesnější odpověď,

např. *Určete, co je předmětem zájmu morfologie.*

- A) *Předmětem zájmu morfologie jsou zejména slovní druhy a jejich gramatické kategorie.*
- B) *Morfologie se převážně zabývá afixy a jejich kombinacemi se slovtvornými základy.*
- C) *Morfologie studuje všechny typy morfémů z hlediska jejich kombinatoriky, formy a funkce.*
- D) *Morfologie je nauka o deklinaci, konjugaci a stupňování.*

Tento typ úloh patří mezi nejnáročnější. Všechny nabízené možnosti mohou být v určitém smyslu správné, žák má však určit odpověď, která je nejlepší či nejsprávnější.

c) Jednu nesprávnou odpověď,

např. *Která z následujících disciplín nepatří mezi disciplíny lingvistické?*

A) *Syntax*

B) *Lexikologie*

C) *Frazeologie*

D) *Naratologie*

V tomto případě žák určuje jednu nesprávnou odpověď mezi správnými. Je třeba zdůraznit zápor v zadání (např. tučným písmem), jinak hrozí, že jej student přehlédne, ačkoliv by byl schopen na otázku správně odpovědět.

d) Vícenásobnou odpověď,

Např. *Vyberte disciplíny, které řadíme mezi lingvistické.*

A) *Morfologie*

B) *Syntax*

C) *Literární kritika*

D) *Estetika*

E) *Fonetika*

I u této varianty úlohy je třeba žáky předem upozornit, že má úloha více správných odpovědí a že je třeba je vybrat všechny.

Přiřazovací úlohy se zpravidla skládají ze dvou souvisejících množin prvků. Úkolem žáka je přiřadit prvek z jedné množiny k prvku z druhé množiny, který s ním souvisí (např. *K autorům uvedeným v prvním výčtu přiřadte jejich klíčové dílo z druhého výčtu; 1: Patrik Hartl, Alena Mornštajnová, Petra Hůlová, Jan Němec, Halina Pawlovská; 2: Les v domě, Rande, Možnosti milostného románu, Gazely, Stručné dějiny hnutí, Do tmy*). Lze si povšimnout, že druhá množina obsahuje o jeden prvek více než množina první – důvodem je omezení možného hádání správných odpovědí (Chráška, 1999, s. 37–38).

Posledním typem uzavřených úloh jsou úlohy uspořadací. Zde je třeba vytvořit množinu prvků, které budou žáci nuceni uspořadat, a doplnit ji o informaci, dle jakého klíče má být uspořádání provedeno (např. *Seřadte následující autory dle data jejich úmrtí: Karel Čapek, Josef Čapek, Jan Otčenášek, Karel Poláček, Jan Čep*) (Chráška, 1999, s. 39).

## Výhody a nevýhody jednotlivých druhů úloh

Na základě příručky Didaktické testy od Miroslava Chrásky a vlastních postřehů jednotlivé druhy úloh obodujeme na škále 1 až 5, a to v následujících oblastech:

- Skórovatelnost (SKÓR.) – jak složitě a objektivně lze úlohu hodnotit (příčemž 1 = úlohu nelze hodnotit objektivně a jednoduše a 5 = úlohu lze bez problémů hodnotit objektivně a jednoduše)
- Náročnost tvorby (NÁR-T.) – jak těžké je úlohu vytvořit (příčemž 1 = úlohu je těžké vytvořit a 5 = úlohu je jednoduché vytvořit)
- Náročnost odpovědi (NÁR-O.) – jak náročné je na úlohu správně odpovědět (příčemž 1 = na úlohu je těžké odpovědět a 5 = na úlohu lze velmi jednoduše odpovědět)
- Pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi (PRAV.) – jaká je pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi (příčemž 1 = uhodnutí správné odpovědi je pravděpodobné a 5 = uhodnutí správné odpovědi je nepravděpodobné)
- Komplexnost ověřovaných vědomostí (KOMP.) – jakou míru vědomostí úloha ověřuje (příčemž 1 = úloha ověřuje malý rozsah vědomostí a 5 = úloha umožňuje komplexní ověření znalostí)
- Vhodnost užití (VHOD.) – jak často se úloha hodí do testu (příčemž 1 = úloha se do testu obvykle nehodí a 5 = úloha se do testu hodí vždy)

*Tabulka 3: Hodnocení jednotlivých druhů testových úloh*

Druh úlohy	SKÓR	NÁR-T.	NÁR-O.	PRAV.	KOMP.	VHOD.
Otevřená se širokou odpovědí	1	4	1	5	5	3
Otevřená se stručnou odpovědí	3	3	3	4	3	4
Uzavřená dichotomická	5	5	5	1	1	5
Uzavřená s výběrem odpovědí	4	1	4	2	3	5
Uzavřená přiřazovací	2	2	2	3	2	2
Uzavřená uspořádací	2	3	2	4	4	1



Přesto však nelze přesně specifikovat, který druh úlohy je nejlepší – pro každý test se hodí úlohy jiné a každý vyučující preferuje jiný typ úloh. Výhody i nevýhody jednotlivých druhů je samozřejmě možné popsat i slovně.

Je potřeba si uvědomit, že se každý druh úlohy vyznačuje jinými vlastnostmi. Můžeme uvést obecně platné zásady pro tvoření testových otázek, nicméně s největší pravděpodobností je nebude možné uplatnit beze zbytku. Miroslav Chráska uvádí sedm zásad, jež by měly platit pro všechny testové úlohy (Chráska, 1999, s. 40–41):

1. Úlohy by neměly být kvízového charakteru. Ke kvízové formě často sklouzávají úlohy s výběrem odpovědi.<sup>4</sup>
2. Úlohy by měly být navzájem nezávislé a neměly by na sebe navazovat, tj. vyřešení jedné úlohy by nemělo být podmíněno vyřešením jiné úlohy.
3. Formulace úloh a případných variant řešení by neměly obsahovat nápovědu správné odpovědi. Měli bychom dbát např. na to, aby se v úlohách s výběrem odpovědi nevyskytovaly příliš odlišné distraktory, které by správnou odpověď předem prozrazovaly.
4. Didaktické testy by neměly obsahovat tzv. „chytáky“, ty většinou neprověřují úroveň znalostí, ale postřeh.
5. Pro hodnocení úloh bychom měli využívat jednoduché skórování, tj. každou správně zodpovězenou úlohu ohodnotit jedním bodem. K problému může docházet u úloh uspořádacích, přiřazovacích či obecně otevřených. V těchto případech bychom se měli zamyslet nad tím, jakým způsobem budeme úlohy bodovat. Opakem jednoduchého je skórování vážené, které je vhodné v případě, že se úlohy výrazně odlišují jejich náročností a také časem potřebným k jejich zodpovězení.
6. Testových úloh bychom měli navrhovat více, než kolik se jich objeví v konečné podobě testu. Tato zásada platí zejména při tvorbě standardizovaného testu, neboť se při jeho ověřování může ukázat, že je některá z úloh nevhodná a bude třeba ji nahradit.
7. Úlohy by měly být graficky upravené. Měli bychom dbát na zvolení správného fontu písma, zároveň bychom se měli zamyslet nad mezerami mezi jednotlivými úlohami; mezery žákům často napovídají, jak dlouhá odpověď je od nich vyžadována.

---

<sup>4</sup> Úlohou kvízového charakteru máme na mysli úlohy, jejichž hlavním účelem je testování zpestřit, nikoliv zjišťovat skutečný stav vědomostí studentů, např. *co je filologie? A) věda o jazyce, B) ďábel, C) mrkev s ananášem, D) univerzální nauka o matematice.*

### 1.3.2.2 Samotná konstrukce didaktického testu

Je důležité si uvědomit, že se jen výjimečně autorovi podaří na první pokus vytvořit dostatečně kvalitní DT. Měl by ke své práci přistupovat kriticky a nebát se požádat o pomoc či názor své kolegy. Jakmile sestaví prvotní návrh didaktického testu, je žádoucí, aby se na něj znovu podíval s odstupem času a co nejkritičtěji, případně jej může poskytnout na posouzení jinému odborníkovi. Úlohy, které budou autorem či jiným odborníkem posouzeny kladně, je možné zařadit do DT. V případě, že se některé úlohy vyjeví jako nevhodné, je na místě je nahradit úlohami jinými (Chráska, 1999, s. 41).

### 1.3.3 Ověřování didaktického testu

Každý DT by měl projít fází ověřování. U nestandardizovaných učitelských testů většinou stačí, když test předloží svým žákům, dle jejich odpovědí získají potřebnou zpětnou vazbu o tom, zda je test schopen ověřit žákovskou úroveň znalostí. Standardizovaný test by měl být otestován na větším vzorku studentů – ten nazýváme vzorkem reprezentativním<sup>5</sup> (Chráska, 1999, s. 46).

Zejména u standardizovaných testů nás zajímá, jaké vlastnosti mají jejich jednotlivé úlohy. Pracujeme s tzv. obtížností úlohy, citlivostí úlohy a nenormovanými odpověďmi (Chráska, 1999, s. 46).

#### **Obtížnost úlohy**

Obtížnost úlohy určujeme dle výpočtu, kolik žáků z celkového počtu na ni odpovědělo správně, popřípadě nesprávně – určovat můžeme hodnotu obtížnosti Q (tj. kolik procent studentů na úlohu odpovědělo nesprávně nebo ji vynechalo), nebo index obtížnosti P (tj. kolik procent studentů na úlohu odpovědělo správně). Nejvhodnější jsou zpravidla úlohy s hodnotou obtížnosti 50, nevyhovující jsou naopak úlohy s hodnotou obtížnosti blížící se ke 100 či 0 (Chráska, 1999, s. 46–47). V analytické části práce využíváme hodnotu obtížnosti (vzorec pro výpočet uvádíme níže):

---

<sup>5</sup> „Vzorek reprezentativní je výsledkem statistického náhodného (pravděpodobnostního) výběru“ (Sociologická encyklopedie: Vzorek reprezentativní, 2018).

$$Q = 100 \cdot \frac{n_N}{n}, \text{ kde}$$

Q... hodnota obtížnosti,

$n_N$ ... počet studentů, již úlohu vynechali nebo vyřešili chybně,

n... celkový počet testovaných studentů.

### **Citlivost úlohy**

Citlivost úlohy nám poskytuje informaci, zda úloha zvýhodňuje studenty s lepšími či horšími vědomostmi. Existuje celá řada výpočtů, jak citlivost úlohy určit (Chráska, 1999, s. 49), nicméně tato vlastnost není pro naši práci klíčová, proto se jí nebudeme dále věnovat.

### **Nenormované odpovědi**

Nenormovanými odpověďmi máme na mysli rozbor úloh nesprávných či vynechaných. V případě vynechaných úloh bychom měli věnovat pozornost těm úlohám, které vynechalo více než 20 % studentů. U nesprávných odpovědí je situace komplikovanější. U uzavřených úloh by měla postačit kontrola atraktivity distraktorů (jimž jsme se již věnovali), u otevřených úloh bychom měli vytvořené chyby rozdělit na hlavní a vedlejší. Hlavní chyby jsou způsobeny nedostatečnými znalostmi žáka a mělo by jich být více než vedlejších, jejichž příčina je často náhodná a způsobena např. přehlédnutím nebo externím vlivem (Chráska, 1999, s. 54–55). Za nejčastější příčiny chybovosti a vynechání úloh lze považovat např. neznalost učiva, nedostatek času na zpracování úlohy či nepochopení zadání (Jeřábek a Bílek, 2010, s.62), svůj podíl má také stresový faktor.

Po ověření výše uvedených vlastností bychom měli nevhodné úlohy nahradit jinými, případně se pokusit o jejich úpravu (např. přeformulováním distraktorů).

Samotná standardizace testu poté znamená, že se výsledky jednotlivých žáků porovnávají s reprezentativním vzorkem žáků. Nejjednodušším způsobem, jak standardizace dosáhnout, je zjistit, kolik procent žáků reprezentativního vzorku dosáhlo určitého počtu procent (Chráska, 1999, s. 63).

## 2 CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) je zřizováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jakožto příspěvková organizace<sup>6</sup> se sídlem v Praze. Založeno bylo v roce 2006 a jeho záměrem bylo navázat na Centrum pro reformu maturitní zkoušky. Jeho momentálním hlavním úkolem je příprava společné části maturitní zkoušky, nově i příprava přijímacích testů na střední školy (pro všechny střední školy od roku 2017). Současným ředitelem CERMATU je od září roku 2022 Miroslav Krejčí (Wikipedie: CERMAT, 2019).

Částem maturitní zkoušky z českého jazyka se budeme věnovat v další kapitole, prozatím však nastíníme, že se skládá ze třech částí: ústní zkoušky, písemné práce a didaktického testu. Odborníci z CERMATU sestavují právě didaktické testy a rovněž je i opravují, přičemž mají povinnost do dvaceti dnů od konání zkoušky uchazeče informovat o splnění či nesplnění maturitní zkoušky (podle zákona č. 561/2004 Sb.)<sup>7</sup>.

Dle zákona č. 561/2004 Sb.,<sup>8</sup> výše uvedené Centrum plní tyto funkce:

- a) zajišťuje výrobu zadání společné části maturitní zkoušky a jejich distribuci do škol,
- b) zajišťuje zpracování a centrální vyhodnocení výsledků zkoušek společné části maturitní zkoušky,
- c) zajišťuje konání zkoušek ověřujících znalost právních předpisů upravujících organizaci, obsah a průběh maturitní zkoušky,
- d) ad.

---

<sup>6</sup> „Příspěvková organizace je právnickou osobou, která se řídí zákonem č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů“ (§ 23 odst. 1 písm. b) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů – znění od 1. 1. 2024).

<sup>7</sup> § 113 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 1. 2024.

<sup>8</sup> § 80 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 1. 2024.

Dle stejného zákona § 183d Centrum zveřejňuje způsobem umožňujícím dálkový přístup o jednotných zkouškách a o zkouškách společné části maturitní zkoušky konaných formou didaktického testu<sup>9</sup>

- a) zadání zkoušek, a to ve lhůtě do 1 pracovního dne ode dne, kdy proběhla zkouška,
- b) klíče správných řešení úloh, a to ve lhůtě do 1 pracovního dne od zpřístupnění hodnocení zkoušky středním školám,
- c) ad.

Pro účely této bakalářské práce je podstatný zákon č. 106/1999 Sb.,<sup>10</sup> který: „ (...) stanovuje Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání povinnost poskytnout fyzickým i právnickým osobám na žádost informace vztahující se k jeho působnosti. Informací se pro účely tohoto zákona rozumí jakýkoliv obsah nebo jeho část v jakékoliv podobě, zaznamenaný na jakémkoliv nosiči, zejména obsah písemného záznamu na listině, záznamu uloženého v elektronické podobě nebo záznamu zvukového, obrazového nebo audiovizuálního. Povinnost poskytovat informace se netýká dotazů na názory, budoucí rozhodnutí a vytváření nových informací“ (Zákon č. 106/1999 Sb.). CERMAT nás proto odkázal na webovou stránku<sup>11</sup>, kde zveřejňuje statistiky k výsledkům jednotlivých didaktických testů. Data zde uvedená můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. Agregovaná položková data – „Sumarizovaná či jinak statisticky zpracovaná data (procenta, koeficienty apod.)“ (Survio: Slovník pojmů, 2024). V našem kontextu jde o údaje, kde pro každou úlohu nalezneme počet žáků dle jejich vybrané odpovědi (u uzavřených úloh) nebo dle získaného počtu bodů (u otevřených úloh). Tato data budou klíčová pro analytickou část bakalářské práce.
2. Neagregovaná položková data – „Nezpracovaná data, tedy data, která jsou k dispozici v podobě, v jaké byla získána“ (Survio: Slovník pojmů, 2024). V našem kontextu jde o údaje, kde jsou anonymně zmíněni jednotliví žáci spolu s jejich odpověďmi na jednotlivé úlohy i počtem za ně získaných bodů.

---

<sup>9</sup> § 183d odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 1. 2024.

<sup>10</sup> § 4a odst. 1 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím – znění od 1. 1. 2024.

<sup>11</sup> [Vysledky.ceremat.cz](https://www.vysledky.ceremat.cz).

## 3 MATURITNÍ ZKOUŠKA Z ČESKÉHO JAZYKA

Maturitní zkouška z českého jazyka se skládá ze tří částí, tedy z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Didaktický test vytváří CERMAT a spadá pod společnou část maturitní zkoušky (Zákon č. 561/2004 Sb.)<sup>12</sup>. Písemná práce a ústní zkouška je v kompetenci konkrétní školy, tyto dvě složky souhrnně označujeme souslovím profilová část maturitní zkoušky (Zákon č. 561/2004 Sb.)<sup>13</sup>. Pro splnění maturitní zkoušky je třeba úspěšně složit všechny tři části. Žáci mají na splnění celkem tři pokusy. Jednotlivé části si nyní rozebereme, přičemž se zaměříme zejména na didaktický test z českého jazyka. Při popisu jednotlivých částí budeme vycházet z *Katalogu požadavků* zpracovaného CERMATEM, schváleného MŠMT a platného od školního roku 2017/2018 (dále uváděno jako katalog). Dle zmíněného katalogu jsou požadavky na žáka formulovány na základě RVP (rámcového vzdělávacího programu) a ověřují znalosti žáků v oblasti jazykové, komunikační a literární (Katalog požadavků, 2017).

### 3.1 Didaktický test

Maturitní didaktický test z českého jazyka testuje, v jaké míře si žáci osvojili základní jazykové a literární znalosti a dovednosti. Na žáka jsou kladeny následující požadavky (u většiny oblastí uvádíme ilustrační příklady) (Katalog požadavků, 2017):<sup>14</sup>

1. ovládá pravidla českého pravopisu
2. provede slovtvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru – určí slovnědruhovou platnost slova, určí mluvnické kategorie u ohebných slovních druhů, vytvoří spisovný tvar slova ad.
3. vystihne význam pojmenování – rozezná obrazné a neobrazné pojmenování, postihne význam pojmenování v daném kontextu i mimo něj ad.
4. provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí – určí větné členy, provede analýzu souvětí ad.
5. prokáže porozumění celému textu i jeho částem – vystihne hlavní myšlenku textu, identifikuje téma textu, nalezne v textu požadované informace ad.

---

<sup>12</sup> § 78 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

<sup>13</sup> § 79 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

<sup>14</sup> Informace jsou vzaty z Katalogu požadavků a pro potřeby bakalářské práce byly zkráceny.

6. rozezná základní charakter textu – určí účel textu a jeho funkce, posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků, orientuje se v komunikační situaci ad.
7. analyzuje výstavbu výpovědi a textu – posoudí celkovou výstavbu textu, nalezne její případné nedostatky ad.
8. orientuje se ve vývoji české a světové literatury
9. aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text – rozliší prózu a poezii, lyrický a epický text, nalezne v textu motiv a téma, určí typ rýmového schématu, rozezná typy promluv ad.

Didaktický test se skládá z otevřených úloh se stručnou odpovědí a všech výše řešených typů úloh uzavřených (tj. úloh dichotomických, s výběrem odpovědi, uspořádacích i přiřazovacích) s různou bodovou hodnotou. Test má celkem 32 úloh s maximálním možným ziskem 50 bodů a časovým limitem 85 minut (Katalog požadavků, 2017).

V Tabulce 4 uvádíme procentuální zastoupení úloh prověřujících výše uvedené požadavky rozřazené do pěti skupin (Katalog požadavků, 2017).

*Tabulka 4: Procentuální zastoupení testových úloh v testu*

Skupina požadavků	Procentuální zastoupení v testu
Pravidla českého pravopisu (1)	10–20 %
Slovo, věta, souvětí (2, 3, 4)	25–35 %
Porozumění textu (5)	20–30 %
Charakter textu a jeho výstavba (6, 7)	10–20 %
Literární historie a literární teorie (8, 9)	10–20 %

### 3.2 Písemná zkouška

Hlavním účelem písemné zkoušky je prověřit dovednosti související s vlastní produkcí textu. Kladeny jsou na studenta následující požadavky (opět uvádíme ilustrační příklady) (Katalog požadavků, 2017):<sup>15</sup>

1. Vytvoří text podle zadaných kritérií – zpracuje v písemné práci zadané téma, zvolí formu písemného projevu adekvátní účelu textu, využije informace z výchozích textů ad.

<sup>15</sup> Informace jsou vzaty z Katalogu požadavků a pro potřeby bakalářské práce byly zkráceny.

2. Dovede v písemném projevu funkčně použít jazykové prostředky – využívá znalostí jazykové normy a kodifikace, prokáže širší a pestrost slovní zásoby, použije jazykové prostředky adekvátní dané komunikační situaci ad.
3. Uplatňuje zásady syntaktické a kompoziční výstavby textu – ovládá zásady výstavby větných celků, vytvoří myšlenkově ucelený, strukturovaný a koherentní text ad.

Od školního roku 2020/2021 jsou písemné zkoušky v kompetenci ředitele škol, ti zpravidla ve spolupráci s učiteli českého jazyka vytvoří několik zadání, z nichž si každý žák následně zvolí to, které písemně zpracuje. Výše uvedené požadavky jsou schváleny MŠMT, nicméně od uvedeného roku slohové práce opět hodnotí učitelé českého jazyka na jednotlivých školách (Katalog požadavků, 2017).

### **3.3 Ústní zkouška**

Ústní zkouška je také v kompetenci jednotlivých škol, nicméně obecně ustálenou formu prezentujeme níže. Prověřuje zejména dovednosti potřebné k analýze různých druhů textů. Požadavky na žáka jsou následující (opět uvádíme ilustrační příklady) (Katalog požadavků, 2017):<sup>16</sup>

1. Analyzuje umělecký text – využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek, zasadí výňatek do kontextu díla, nalezne v textu téma, orientuje se v časoprostoru díla i konkrétního výňatku ad.
2. Charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla – zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního / obecně kulturního kontextu
3. Analyzuje neumělecký text – přiřadí text k funkčnímu stylu, slohovému útvaru, určí slohový postup, postihne hlavní myšlenku textu, rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu ad.
4. Formuluje výpovědi v souladu s jazykovými normami a se zásadami jazykové kultury.

---

<sup>16</sup> Informace jsou vzaty z Katalogu požadavků a pro potřeby bakalářské práce byly zkráceny.



Žák řediteli školy odevzdává seznam 20 přečtených literárních děl (splňujících určité podmínky)<sup>17</sup>, z nichž si před konáním ústní zkoušky jedno náhodně vylosuje. Následně je žákovi předán pracovní list obsahující výňatek z uměleckého díla, výňatek z neuměleckého textu a strukturu zkoušky. Žák v rámci ústní zkoušky analyzuje umělecký text, charakterizuje literárněhistorický kontext doby vzniku díla a analyzuje neumělecký text (Katalog požadavků, 2017).

---

<sup>17</sup> Seznam děl, ze kterých žák vybírá, určuje škola. K dispozici žákům musí dát min 60 děl. Žáci následně volí 20 titulů, přičemž a) v seznamu musí být zastoupena dvakrát próza, poezie i drama a b) v seznamu musí být zastoupena alespoň 2 díla světové a české literatury do konce 18. stol., 3 díla světové a české literatury 19. stol., 4 díla světové literatury 20. a 21. stol. a 5 děl české literatury 20. a 21. stol. Podrobnější podmínky stanovuje škola (Katalog požadavků, 2017).

## ANALYTICKÁ ČÁST

V této části bakalářské práce provádíme analýzu maturitních didaktických testů z českého jazyka z let 2021, 2022 a 2023. Pro analýzu jsme vybrali testy použité v jarních (řádných) termínech maturitní zkoušky. Rozhodli jsme se nevěnovat testům z podzimních (opravných) termínů – opravných termínů se účastní méně studentů, mohlo by tedy dojít ke zkreslení výsledků analýzy.

Hlavními výzkumnými otázkami, na které v této analytické části hledáme odpovědi, jsou:

1. Jaká je v posledních letech typová i obsahová struktura maturitních didaktických testů z českého jazyka (dále MDT)?
2. Prověřují MDT spíše znalosti studentů, nebo se soustředí na testování jejich kritické práce s textem?
3. U kterých úloh dochází (resp. v posledních letech došlo) k největší chybovosti a proč?

MDT v podobě, jakou známe nyní, je součástí maturitní zkoušky již od minulého desetiletí. Zpravidla v každém roce dochází ke stížnostem studentů jak na obtížnost testu, tak i na nevhodné a zavádějící formulace otázek, kvůli nimž dochází ke zvýšené četnosti chyb, ačkoliv by jinak studenti dokázali zvolit správnou odpověď. Cílem práce není postihnout případné odstraněné úlohy, ale zaměřit se na analýzu MDT v původním znění.

U každého MDT postupujeme v souladu s postupem uvedeným v kapitole Metodologie níže. Po zanalyzování všech tří MDT a z nich vybraných nejchybovějších úloh poskytneme ucelené shrnutí analýzy.

## 4 METODOLOGIE

Hlavní využívanou metodou při analýze didaktických testů nám byla obsahová analýza. Považujeme za podstatné v následujících řádcích specifikovat, jakým způsobem jsme při zpracovávání analytické části práce postupovali.

V první fázi jsme jednotlivé didaktické testy rozebrali z hlediska typu úloh. Zajímalo nás, zda je více zastoupeno množství otevřených nebo uzavřených úloh. Dále jsme

v části 4.1 vymezili pět skupin, které by měly být v testu zastoupeny, a to včetně jejich předběžného procentuálního zastoupení. Zjišťovali jsme, zda reálný stav skutečně odpovídá *Katalogu požadavků* a zda se na některou skupinu neklade vyšší pozornost, než je v katalogu uváděno. Jedním z našich záměrů bylo také zjištění, zda se v didaktickém testu ověřují vědomosti studentů, anebo je primárně testována jejich (kritická) práce s textem.

Na tomto místě je vhodné specifikovat kritéria, na jejichž základě jsme úlohy k jednotlivým skupinám přiřazovali. Snažili jsme se zachovávat požadavky z *Katalogu požadavků*, v některých ohledech však bylo zařazení pod skupinu sporné. Níže tedy uvádíme hlavní charakteristiky, které jsme skupinám přisoudili:

- *Pravidla českého pravopisu* – Úlohy prověřují znalosti o pravopisu (i na úrovni interpunkce). Zařadili jsme sem i úlohy, v nichž studenti v textu hledají slova s pravopisnou chybou a musí je opravit.
- *Slovo, věta, souvětí* – Úlohy prověřují znalosti o lexikální, morfologické a syntaktické rovině. Zařadili jsme sem i úlohy, v nichž studenti doplňují slova či slovní spojení do textu a jejichž cílem je prověření dovednosti vytvořit gramaticky správný tvar.
- *Porozumění textu* – Úlohy prověřují schopnost porozumět textu zejména po stránce sémantické a dovednost kritické práce s textem.
- *Charakter textu a jeho výstavba* – Úlohy prověřují schopnost porozumět textu zejména po stránce formální a poznat jeho funkční styl a způsob jeho výstavby. V případě úloh, v nichž studenti do textu doplňují slovo, část věty, souvětí apod. jsme uvažovali, zda je cílem úlohy vytvořit gramaticky správný tvar (v tom případě byla úloha zařazena pod skupinu *slovo, věta, souvětí*), nebo docílit precizní textové návaznosti.
- *Literární historie a literární teorie* – Úlohy prověřují znalost literární historie, literárních pojmů a schopnost jejich aplikace.

Pozornost jsme věnovali i studentským výsledkům. K analýze jsme využili agregovaná data zveřejněná společností CERMAT. S pomocí těchto údajů jsme byli schopni dopočítat, kolik studentů se maturitní zkoušky z českého jazyka účastnilo. V námi nezpracovaných datech byl u každé otázky a jejich možných odpovědí uveden počet studentů, kteří zvolili onu konkrétní odpověď. Pro lepší práci s daty jsme

s využitím „trojčlenky“ převedli číselné hodnoty na procentuální, díky čemuž jsme určili celkové procento studentů, kteří v úloze chybovali. Podrobně jsme rozpracovali zejména úlohy, u kterých jsme registrovali nadměrnou chybovost.

Na komplikace jsme narazili ve dvou případech. V testech se objevují uspořádací úlohy, za něž lze získat tři body; v případě jakékoliv chyby student získá nula bodů. Z poskytnutých dat dokážeme určit celkový počet studentů, kteří zvolili u jednotlivých položek úlohy správnou či chybnou odpověď, ale nezjistíme počet studentů, kteří za úlohu získali nula bodů. Z toho důvodu uspořádací úlohy při analýze vynecháváme a upozorňujeme na ně v poznámkách pod čarou. Za druhý komplikovaný případ považujeme otevřené úlohy, pro jejichž vyřešení student musí v textu nalézt určitý počet slov. Každé nalezené slovo je ohodnoceno jedním bodem. Na základě dat můžeme určit počet studentů, kteří získali konkrétní počet bodů, bližší poznatky však z těchto dat nezískáme. Při analýze chybovosti u těchto úloh považujeme za chybní pouze ty studenty, kteří získali přesně nula bodů.

Nejproblematictější úlohy z hlediska chybovosti a množství vynechaných úloh jsme poté analyzovali. Využívali jsme didaktických kritérií (určovali jsme hodnotu obtížnosti a rozebírali distraktory u úloh s výběrem odpovědi) a analýzu jsme doplnili o verbální určení příčiny chybovosti. Jsme si vědomi, že námi zvolený způsob analýzy s sebou může nést jistá úskalí, zejména v ohledu subjektivity zkoumání, např. jsme mohli určit příčinu chyb, ale pohybujeme se na poli domněnek, tedy reálný stav nemusí naší analýze odpovídat beze zbytku. Bylo by proto na místě, aby se podobné analýze věnoval i jiný autor, který by naše domněnky potvrdil, nebo vyvrátil.

## 5 DIDAKTICKÝ TEST Z JARA 2021

Rok 2021 byl v kontextu MDT výjimečný. Vzhledem ke komplikacím způsobeným tehdejší epidemiologickou situací se kromě řádného jarního termínu uskutečnil i termín mimořádný, ke kterému byli připuštěni studenti, již se řádného termínu nemohli zúčastnit kvůli karanténním opatřením v souvislosti s onemocněním covid-19.<sup>18</sup> Ačkoliv jsme si vědomi možného zkreslení (mimořádný termín využilo více než 3000 studentů), pro analýzu MDT z tohoto roku jsme zvolili pouze test z řádného termínu, jelikož se testy z obou termínů neshodovaly a mohly by ovlivnit celkové závěry analýzy.

### 5.1 Analýza typu úloh

V tabulce níže uvádíme typy úloh, jejich početní a procentuální zastoupení a dále maximální počet bodů, který bylo možno za daný typ úloh získat, vyjádřený také číslem i procentem.

*Tabulka 5: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2021*

Typ úlohy	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Otevřená	2, 8, 10, 25, 30	5	15,6 %	12	24 %
Uzavřená dichotomická	1, 6, 11, 18	4	12,5 %	8	16 %
Uzavřená s výběrem odpovědí	3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32	20	62,5 %	20	40 %
Uzavřená přiřazovací	7, 29	2	6,3 %	7	14 %
Uzavřená uspořádací	9	1	3,1 %	3	6 %

<sup>18</sup> Tehdejší epidemiologická situace měla za následek i další změny v organizaci maturitní zkoušky (např. tři opravné termíny namísto dvou) (CERMAT: Maturitní zkouška 2021).

Z tabulky lze vyčíst, že nejvíce úloh je uzavřených s výběrem odpovědi. V případě MDT má každá úloha odpovídající tomuto typu právě čtyři možné odpovědi, z nichž je právě jedna správná. Jak již vyplynulo z teoretické části, u uzavřených úloh s výběrem odpovědi lze nesprávné odpovědi označit jako distraktory. Ty by měly být vytvořeny způsobem, aby se pro studenta, který o problematice úlohy nemá žádné znalosti, jevily jako atraktivní a potenciálně správné (v kontextu MDT by tedy student bez znalostí měl mít 25% pravděpodobnost určení správné odpovědi). Jednotlivé úlohy by bylo možno analyzovat a vyhodnotit kvalitu distraktorů, nicméně pro tuto bakalářskou práci je stěžejní analýza úloh s největší mírou chybovosti.

Po stránce rozmístění jednotlivých typů úloh v testu můžeme konstatovat, že jsou úlohy rozmístěny rovnoměrně. Výjimkou jsou úlohy dichotomické. Poslední úloha tohoto typu byla v pořadí osmnáctá, zbytek testu se poté skládal z jiných typů úloh.

Úlohy mohou být složeny z dílčích podúloh – to platí zejména pro úlohy uzavřené dichotomické. V kontextu MDT se každá dichotomická úloha skládá ze zadání (např. *rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda jednoznačně vyplývá z výchozího textu, či nikoli* nebo *rozhodněte o každém z následujících souvětí, zda je zapsáno pravopisně správně, či nikoli*) a čtyř podúloh, přičemž u každé z nich student volí, zda odpovídá zadání (A), či nikoli (N). Pozoruhodný je způsob bodování těchto úloh – ačkoliv student vybírá odpověď u čtyř podúloh, za správné zodpovězení úlohy může získat pouze dva body a platí, že za čtyři správně zodpovězené podúlohy získává dva body, za tři správně zodpovězené podúlohy jeden bod a za dvě a méně správně zodpovězených podúloh nula bodů. Nabízí se otázka, zda je tento způsob bodování spravedlivý, nicméně vzhledem k tomu, že dichotomické úlohy patří mezi typ úloh s nejvyšší pravděpodobností uhádnutí správné odpovědi, se přikláníme ke kladné odpovědi na vyslovenou otázku.

## **5.2 Analýza tematického zastoupení úloh**

V části 4.1 jsme uvedli pět tematických skupin dle *Katalogu požadavků* k maturitní zkoušce z českého jazyka. V následující tabulce je připomínáme, přičemž jsme k jednotlivým skupinám přiřadili úlohy z MDT z jara roku 2021, uvedli jejich četnost, procentuální zastoupení a také číselně i procentuálně vyjádřený počet bodů, který bylo možno za jednotlivé skupiny získat. Přestože zmíněný katalog uvádí přesné

požadavky, podle nichž by mělo být přiřazování úloh jednoznačné, z našeho pohledu byla situace jiná. V některých případech jsme váhali nad více možnostmi – v tabulce jsou tyto úlohy označeny horním indexem a vysvětleny v poznámce pod čarou.

**Tabulka 6:** Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2021

Tematická skupina	Procentuální zastoupení dle katalogu	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Pravidla českého pravopisu	10–20 %	6, 17, 24, 30	4	12,5 %	8	16 %
Slovo, věta, souvětí	25–35 %	2, 3, 4, 8, 15, 21, 22, 23, 29	9	28,1 %	13	26 %
Porozumění textu	20–30 %	1, 11, 14, 18, 25, 27, 31	7	21,9 %	11	22 %
Charakter textu a jeho výstavba	10–20 %	5, 9, 12, 13, 16, 19, 32	7	21,9 %	9	18 %
Literární historie a literární teorie	10–20 %	7, 10, 20, 26 <sup>19</sup> , 28	5	15,6 %	9	18 %

Procentuálnímu zastoupení dle *Katalogu požadavků* nevyhovuje skupina *charakter textu a jeho výstavba*. Typově se tato skupina podobá skupině *porozumění textu* (dle našeho mínění se skupina *porozumění textu* zaměřuje na zjištění, zda je student schopen textu porozumět po obsahové a sémantické stránce, zatímco skupina *charakter textu a jeho výstavba* ověřuje studentovy znalosti o formální stránce textu). Sečteme-li obě skupiny dohromady, zjistíme, že by měly zastupovat celkem 30–50 % obsahu testu. Naše analýza určila míru zastoupení 43,8 %, tedy celkově by požadované zastoupení odpovídalo.

V testu z jara 2021 je téměř třetina zaměřena na skupinu *slovo, věta, souvětí*, tato skupina tedy zaujímá dominantní postavení. Nejméně úloh je zaměřeno na *pravidla českého pravopisu*. Tento fakt můžeme dát do kontrastu s maximálním počtem bodů,

<sup>19</sup> Úloha prověřuje doplnění vhodné pasáže do výchozího textu. Klíčem k úspěšnému splnění úlohy je však znalost druhů rýmů, proto jsme úlohu zařadili pod skupinu *literární historie a literární teorie*.

keré bylo možno za jednotlivé skupiny získat. Ačkoliv jsou *pravidla českého pravopisu* zastoupena „jen“ čtyřmi úlohami, student za jejich splnění mohl získat až osm bodů, což je pouze o jeden bod méně, než bylo možno získat za splnění sedmi úloh skupiny *charakter textu a jeho výstavba*. V kontextu počtu bodů ještě zmíníme, že za dominantní skupinu student mohl získat až třináct<sup>20</sup> bodů.

Podíváme-li se na pořadí úloh, které jsme seřazovali, zjistíme, že jednotlivé tematické skupiny v testu jsou rozmístěny poměrně rovnoměrně. Jedině ze skupiny *slovo, věta, souvětí* několik úloh následuje bezprostředně za sebou – jedná se však o pochopitelný jev, neboť úlohy této skupiny zastupují téměř třetinu testu.

### **5.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí**

Dalším aspektem analýzy bylo znázornění počtu chybně zodpovězených, případně nezodpovězených úloh. V tabulce níže přehledně uvádíme úlohy s dílčími podúlohami a u každé uvádíme, kolik studentů zvolilo chybnou odpověď (v případě otevřených úloh uvádíme počet studentů, kteří napsali nesprávnou odpověď) a kolik studentů nechalo úlohu nevyřešenou. Ve třetím sloupci tabulky uvádíme procento studentů, kteří odpověděli chybně (tj. do výsledného procenta nezapočítáváme studenty, kteří úlohu nevyřešili – analýzu zaměřujeme primárně na chybovost). V tabulce jsme zvýraznili úlohy, u nichž hranice chybovosti překročila 40 % nebo na něž odpověď vynechalo více než 10 000 studentů. Tyto úlohy v další části blíže rozpracováváme. Tento MDT psalo celkem 68 854 studentů.

---

<sup>20</sup> Minimální počet bodů k úspěšnému zvládnutí testu je 22 (tj. 44 %).



**Tabulka 7: Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2021**

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
1.1	11257	61	16,35 %
1.2	13431	60	19,51 %
1.3	16015	122	23,36 %
1.4	6424	157	9,33 %
2.1	22441	957	32,59 %
2.2	10107	1886	14,68 %
3	20572	575	29,88 %
4	17741	126	25,77 %
5	9492	703	13,79 %
6.1	8328	106	12,1 %
6.2	26104	201	37,91 %
6.3	21448	233	31,15 %
6.4	6960	135	10,11 %
7.1	35026	743	50,87 %
7.2	31042	797	45,08 %
7.3	34716	859	50,42 %
7.4	40796	827	59,25 %
8	4943	1227	7,18 %
9 <sup>21</sup>			
10.1	26361	31611	38,29 %
10.2	6480	21423	9,41 %
11.1	5522	34	8,02 %
11.2	16902	94	24,55 %
11.3	19622	136	28,5 %
11.4	2811	75	4,08 %
12	21073	219	30,61 %

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
13	13898	144	20,18 %
14	13347	159	19,38 %
15	10251	233	14,89 %
16	8565	116	12,44 %
17	8612	243	12,51 %
18.1	5831	123	7,82 %
18.2	8313	162	12,07 %
18.3	2473	70	3,59 %
18.4	3941	177	5,72 %
19	20906	583	30,36 %
20	6619	171	9,61 %
21	4072	78	5,91 %
22	27737	756	40,28 %
23	19359	334	28,12 %
24	13680	255	19,87 %
25.1	28538	3940	41,45 %
25.2	26371	9124	38,30 %
26	10812	136	15,70 %
27	5237	345	7,61 %
28	41800	1489	60,71 %
29.1	14461	397	21 %
29.2	27390	426	39,78 %
29.3	36412	593	52,88 %
30	16648	2848	24,18 %
31	18476	397	26,83 %
32	6319	114	9,18 %

### 5.3.1 Úloha 7

Na základě údajů výše jsme schopni vypočítat hodnotu obtížnosti ( $Q$ )<sup>22</sup> úlohy. Jelikož se v následující části zabýváme úlohou komplexně, hodnoty pro jednotlivé podúlohy uvádíme zde: pro 7.1 se  $Q$  rovná 51,95, pro 7.2 se rovná 46,24, pro 7.3 se rovná 51,67 a pro 7.4 se rovná 60,45.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Jedná se o uspořádací úlohu, kterou z důvodů uvedených v kapitole 4 (Metodologie) neanalyzujeme.

<sup>22</sup> Pro přehled připomínáme, že hodnota obtížnosti uvádí, kolik respondentů danou úlohu vynechalo nebo zodpovědělo chybně. Hodnota obtížnosti by se u vhodných úloh měla pohybovat kolem 50.

<sup>23</sup> Vzhledem k formátu úlohy a nadměrné chybovosti u všech jejích podúloh jsme se rozhodli úlohu analyzovat komplexně.

Úloha je uzavřená přiřazovací a spadá do skupiny *literární historie a literární teorie*. Úloha se skládá ze čtyř tvrzení, přičemž ke každému z nich je třeba přiřadit jednu z nabízených možností. Každé tvrzení uvádí stručnou informaci (nejčastěji časové zařazení) o dvou různých autorech, nabízené možnosti se pak skládají právě ze dvou autorů.

Testová úloha zcela jednoznačně ověřuje faktické vědomosti studentů, příčinou chybovosti je tedy s největší pravděpodobností neznalost základních informací o literárních autorech (literatura je stěžejním tématem výuky českého jazyka na středních školách). Každé tvrzení uvádí zcela jasné a nezavádějící informace, úloha tedy není „chytákového“ charakteru.

Nejmenší chybovosti se vyznačuje podúloha 7.2. Skutečně se jedná o podúlohu, jejíž vyřešení je v rámci této úlohy nejjednodušší – první část tvrzení zmiňuje renesančního autora souboru novel (tímto souborem je jednoznačně *Dekameron*, jehož znalost patří mezi základní kulturní přehled).

Největší chybovost jsme naopak zaznamenali u podúlohy 7.4. Hlavním vodítkem k vyřešení úlohy je informace v druhé části tvrzení o autorství imaginárního cestopisu se satirickými prvky, která vede k přesnému určení autora (jediným autorem odpovídajícího díla je Jonathan Swift).

Chybovost u podúloh 7.1 a 7.3 byla téměř totožná. Zaměříme se nejprve na podúlohu 7.3, kde je situace podobná jako v předchozích podúlohách – i zde nalzáme (v první části tvrzení) klíčovou informaci o nejznámějším díle autora, kterým jsou v tomto případě milostné sonety.

Podúloha 7.1 rovněž obsahuje zásadní údaj o zaměření jednoho z autorů (tj. odvážné básně), který studenty mohl navést ke správné odpovědi, zde je však pro vyřešení úlohy nezbytné si všimnout směrů, do nichž autory zařazujeme.

Úlohu shrnujeme tak, že k jejímu vyřešení student potřebuje znalosti o časovém zařazení stěžejních autorů a o jejich nejznámějších dílech. Nenacházíme zavádějící údaje, a proto konstatujeme, že příčinou chybovosti je prostá neznalost studentů.

### 5.3.2 Úloha 10.1

Úloha je otevřená a řadíme ji pod skupinu *literární historie a literární teorie*. K úloze patří krátký výchozí text, v němž je stručně představen český literární autor, jeho jméno je však nahrazeno zástupnými znaky. Úkolem studentů je na základě údajů uvedených v textu napsat jméno a příjmení autora, tato úloha je tedy neřešitelná bez předchozích znalostí a zcela zřejmě ověřuje vědomosti studentů.

Hodnota obtížnosti je pro podúlohu 10.1 rovna 84,2. Čistou chybovost (bez započítání vynechaných odpovědí) jsme vyčíslili na 38,29 %. U této podúlohy nenapsalo žádnou odpověď více studentů, než kolik jich napsalo odpověď chybnou. Příčina je jasná: u otevřených úloh je obecně složitější „tipnout“ správnou odpověď a vzhledem k tomu, že se úloha věnuje studentským znalostem, je bez nich téměř nemožné správnou odpověď určit.

Špatnou odpověď napsala více než třetina studentů. Nemáme k dispozici konkrétní odpovědi studentů (a vzhledem k obrovskému množství dat by nebylo možné je efektivně zpracovat), při hledání příčiny chybovosti se tedy pohybujeme na poli domněnek. Nejvíce chyb bylo pravděpodobně způsobeno zapsáním jména nevhodné osoby. Další příčinou může být nepozornost (v zadání úlohy autoři vyžadují zapsání jména i příjmení spisovatele, tedy předpokládáme, že zápis příjmení bez vlastního jména nebo např. jen s iniciálou byl vyhodnocen jako chyba).

### 5.3.3 Úloha 10.2

Obecné zadání úlohy viz výše. V rámci výchozího textu bylo zástupnými znaky nahrazeno jméno i druhého spisovatele, o němž se v textu rovněž vyskytují důležité údaje. Oproti předchozí podúloze se snížila jejich kvantita, nicméně kvalitativně jsou tyto údaje zcela stěžejní a měly by vést ke správnému vyřešení úlohy.

Hodnotu obtížnosti jsme na základě výpočtu určili na 40,52. V tomto případě razantně převyšuje počet studentů, kteří na úlohu neodpověděli, nicméně je zřejmé, že na rozdíl od podúlohy 10.1 byla v této podúloze více než polovina studentů úspěšná. Možné důvody vynechání odpovědi i chybovosti viz rovněž výše.

Literární znalosti studentů jsou pro vyřešení úlohy zcela nezbytné. Student navíc mohl propojit své znalosti literatury se znalostmi o historii. Příčinou chybovosti je tedy jednoznačně neznalost studentů.

### 5.3.4 Úloha 22

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi. K úloze patří výchozí text, ten však není pro vyřešení úlohy nezbytný. Student má v úryvku z výchozího textu nalézt víceslabičnou předložku, proto jsme úlohu zařadili pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Úloha se zaměřuje na schopnost studenta určit slovní druh.

Hodnota obtížnosti je u této úlohy rovna 41,38. Většina studentů určila správnou odpověď (možnost C). Z hlediska analýzy atraktivity distraktorů docházíme k závěru, že jsou všechny distraktory kvalitní – četnost zvolení jednotlivých možností se zásadně neodlišuje. Nejvíce volen byl distraktor D. Pro studenty bylo zřejmě zavádějící slovo *také*, které mohli mylně považovat za předložku, přestože se jedná o příslovce<sup>24</sup>.

Úloha ověřuje studentovy znalosti o slovních druzích, klíčová je však aplikace na konkrétní příklad. V úloze neshledáváme žádné nesrovnalosti, které by mohly vést k chybovosti.

### 5.3.5 Úloha 25.1

Úloha je otevřená, spadá pod skupinu *porozumění textu* a vychází z úvodního textu, kterým je báseň *Jednou* od Václava Hraběte. Na základě druhého textu, v němž jsou uvedeny dva lingvistické pojmy s příkladem a stručným vysvětlením, měl student ve výchozím textu nalézt substantivum verbální<sup>25</sup>. Úloha tedy testuje porozumění lingvistickému termínu a schopnost jej použít v praxi.

Hodnotu obtížnosti jsme vyčíslili na 47,17<sup>26</sup>. Příčiny chybovosti mohou být podobné jako u předchozí otevřené úlohy, nicméně se na rozdíl od ní netestují vědomosti

---

<sup>24</sup> Viz Slovník spisovného jazyka českého, heslo *Také* (SSJČ: *Také*, 2011).

<sup>25</sup> Tj. podstatné jméno slovesné. V kontextu úlohy se v textu objevují názvy dějů utvořených od sloves s využitím přípony *-í* (Havránek a Jedlička, 1998, s. 51).

<sup>26</sup> Pro podúlohu 25.2 vychází Q na 51,55. Na základě hodnoty obtížnosti lze konstatovat, že tato podúloha byla pro studenty náročnější. Čistá chybovost (do které nepočítáme vynechané odpovědi)

studentů, ale schopnost pracovat s lingvistickým pojmem. Klíčové je tedy zpracování předkládaného pojmu a příkladu a jejich využití k nalezení požadovaného slova.

Vyžadovanému slovu ve výchozím textu odpovídají dvě slova (*vydání, setkání*). Zadání úlohy však specifikuje, že je třeba ono substantivum verbální nalézt v první části výchozího textu (slovo *setkání* nacházíme v části druhé). Důvodem chybovosti proto může být nepozornost studentů. Svůj podíl na chybovosti může mít také rozhodnutí autorů zvolit latinskou terminologii, na kterou nemusí být všichni studenti připraveni, nicméně vzhledem k uvedení příkladů by se nemělo jednat o zásadní komplikace.

Úloha je řešitelná za předpokladu, že student pochopí význam uvedeného pojmu a na základě příkladu jej zvládne využít k nalezení požadovaného slova. Pro správné vyřešení úlohy nejsou třeba podrobné znalosti, úlohu tedy hodnotíme jako vhodnou.

### 5.3.6 Úloha 28

Úloha je uzavřená s výběrem správných odpovědí a spadá pod skupinu *literární historie a literární teorie*. V zadání úlohy stojí datum narození a úmrtí spisovatele Václava Hraběte a studenti mají z nabízených možností vybrat tu, která obsahuje jméno spisovatele, jenž zemřel před narozením Hraběte.

Hodnota obtížnosti pro tuto úlohu je 62,87. Správná odpověď je možnost B (*Walt Whitman*). U této úlohy zjišťujeme různou míru zvolení jednotlivých distraktorů. Nejméně studentů zvolilo možnost D (*Tennessee Williams*) – oproti ostatním možnostem, které vždy zvolilo více než 20 % studentů, tento distraktor zvolilo necelých 8 %. Naopak počet studentů, kteří zvolili chybnou možnost C (*William Styron*), se přibližuje počtu studentů, kteří zvolili správnou odpověď.

Při pátrání po příčinách chybovosti je třeba se podívat na nabízené autory. Každá z nabízených možností obsahuje spisovatele americké národnosti. Největší rozdíl oproti zbylým možnostem nacházíme u nejméně voleného *Tennesseeho Williamse* – jako jediný

---

však byla vyšší u podúlohy 25.1 – analýzu soustředíme na úlohy, v nichž přímo chybovalo více studentů, proto podúlohu 25.2 zmiňujeme jen jako zajímavost.

proslul dramatickou tvorbou. Dále se vymyká *Walt Whitman*, který je správnou odpovědí, a to právě svým věkem, protože se jako jediný nedožil 20. století.

Z nabízených možností je jedinou vhodnou odpovědí *Walt Whitman*. Pro určení správné odpovědi je třeba, aby student měl znalosti o datu narození zmiňovaných autorů. Mnoho středoškolských vyučujících znalost těchto údajů nevyžaduje<sup>27</sup>, proto jde dle našeho názoru o náročnou úlohu. Není však kvízového ani „chytákového“ charakteru, proto ji nepovažujeme za nevhodnou.

### 5.3.7 Úloha 29.3

Úloha je uzavřená přiřazovací a zařadili jsme ji pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Ke třem větám, v nichž je vždy zvýrazněn jeden větný člen, je třeba z nabídky vybrat možnost, která daný větný člen pojmenovává. Úloha se tedy soustředí na ověření syntaktických dovedností studenta.

Hodnota obtížnosti pro podúlohu 29.3 je rovna 53,74. Z nabízených možností byla nejméně volena možnost E (zvolilo ji téměř 3,5 % studentů), ostatní možnosti s výjimkou správné odpovědi byly voleny rovnoměrně. Zvýrazněným větným členem v analyzované podúloze je přívlastek neshodný<sup>28</sup>, který u studentů obecně patří k nejproblematictějším větným členům z hlediska jejich určování. Domníváme se tedy, že příčinou chybovosti je u této úlohy s největší pravděpodobností nedostatečná schopnost studentů provést rozbor věty.

Autoři úlohy zvolili zcela jednoznačné příklady a mezi možnostmi nenacházíme žádnou možnost zavádějící. Úloha ověřuje podstatný syntaktický jev, proto je dle našeho názoru vhodná.

---

<sup>27</sup> Bylo by na místě provést výzkum, který konstatované tvrzení potvrdí, či vyvrátí.

<sup>28</sup> Zvýrazněný větný člen závisí na podstatném jménu a neshoduje se v jeho gramatických kategoriích (Havránek a Jedlička, 1998, s. 163).

## 6 DIDAKTICKÝ TEST Z JARA 2022

### 6.1 Analýza typu úloh

Tabulka níže zobrazuje zastoupení typů úloh v MDT z jara 2022. Docházíme ke stejným závěrům jako u testu z roku předchozího – nezměnilo se početní zastoupení jednotlivých typů úloh a nedošlo k zásadní úpravě rozmístění úloh v testu.

*Tabulka 8: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2022*

Typ úlohy	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Otevřená	2, 14, 24, 28, 30	5	15,6 %	12	24 %
Uzavřená dichotomická	1, 7, 13, 18	4	12,5 %	8	16 %
Uzavřená s výběrem odpovědí	3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 32	20	62,5 %	20	40 %
Uzavřená přiřazovací	6, 29	2	6,3 %	7	14 %
Uzavřená uspořádací	8	1	3,1 %	3	6 %

### 6.2 Analýza tematického zastoupení úloh

Do následující tabulky jsme opět zaznamenali, které konkrétní úlohy odpovídají tematickým skupinám na základě požadavků z *Katalogu požadavků*. I v tomto případě jsme váhali nad zařazením úloh pod jednotlivé skupiny, nicméně jsme se v maximální možné míře snažili respektovat stanovené požadavky a charakteristiky úloh, které jsme stanovili v metodologické části.

**Tabulka 9:** Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2022

Tematická skupina	Procentuální zastoupení dle katalogu	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Pravidla českého pravopisu	10–20 %	7, 9, 17, 30	4	12,5 %	8	16 %
Slovo, věta, souvětí	25–35 %	2, 3, 4, 5, 16, 21, 23, 24, 32	9	28,1 %	12	24 %
Porozumění textu	20–30 %	1, 12, 13, 15 <sup>29</sup> , 18, 20, 25, 31	8	25 %	11	22 %
Charakter textu a jeho výstavba	10–20 %	8, 10, 11, 14, 19, 22, 29	7	21,9 %	11	22 %
Literární historie a literární teorie	10–20 %	6, 26, 27, 28	4	12,5 %	8	16 %

V testu neodpovídá stanovenému procentuálnímu zastoupení pouze skupina *charakter textu a jeho výstavba*, a to o 1,9 %. Pokud však i v tomto případě vezmeme na vědomí blízkost této skupiny se skupinou *porozumění textu*, zastoupení bude odpovídat.

Oproti testu z předchozího roku jsme zaznamenali rozdíl v počtu úloh ze skupin *slovo, věta, souvětí, porozumění textu a literární historie a literární teorie*. V dominantní pozici stále stojí skupina *slovo, věta, souvětí*, druhé místo však zaujímá *porozumění textu* s pouhým rozdílem jedné úlohy. Porozumění textu je tedy věnována čtvrtina testu. Poklesl počet úloh ověřujících znalost literární historie a teorie z pěti na čtyři.

V návaznosti na změnu počtu úloh spadajících pod jednotlivé skupiny muselo nutně dojít ke změně maximálního počtu bodů, jež je možno za splnění všech úloh v rámci tematické skupiny získat. Student mohl nejvíce bodů (tj. 12) i tentokrát

<sup>29</sup> Úlohu zařazujeme pod skupinu *porozumění textu*, jelikož se jedná o porozumění významu slova v kontextu jak výchozího textu, tak příkladových vět.



získat za skupinu *slovo, věta, souvětí*, jen o bod méně poté za skupiny *porozumění textu a charakter textu a jeho výstavba*.

V kontextu rozmístění úloh v testu chceme upozornit na pořadí úloh skupiny *literární historie a literární teorie*. Tři ze čtyř úloh jsou umístěny na závěr testu a následují bezprostředně za sebou. Z našeho názoru nešlo o šťastný počín autorů – studenti, jejichž slabou stránkou je právě literatura, mohou být nadměrným množstvím po sobě jdoucích literárních otázek zaskočeni.

### **6.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí**

I u MDT z jara 2022 jsme vytvořili tabulku, do níž jsme zaznamenali počty studentů s chybnými nebo neuvedenými odpověďmi na testové otázky. V tomto případě jsme pro bližší analýzu zvolili úlohy, v nichž se procento chybovosti pohybuje nad 43 % nebo na něž neodpovědělo více než 10 000 testovaných studentů. Tyto úlohy jsou v tabulce barevně vyznačeny a níže rozebrány. Test celkem vyplňovalo 66 766 studentů.

**Tabulka 10: Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2022**

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
1.1	22870	109	34,25 %
1.2	7256	98	10,87 %
1.3	10889	120	16,31 %
1.4	5857	108	8,77 %
2.1	31810	1565	47,64 %
2.2	29000	2591	43,44 %
3	28096	361	42,08 %
4	28770	1322	43,09 %
5	33097	501	49,57 %
6.1	22464	596	33,65 %
6.2	6889	230	10,32 %
6.3	17968	536	26,91 %
6.4	20921	679	31,33 %
7.1	4273	28	6,4 %
7.2	1801	60	2,7 %
7.3	18966	433	28,41 %
7.4	34486	496	51,65 %
8 <sup>30</sup>			
9	19118	306	28,63 %
10	27134	378	40,64 %
11	10482	424	15,7 %
12	7920	315	11,86 %
13.1	12127	58	18,16 %
13.2	13086	107	19,6 %
13.3	3944	111	5,91 %
13.4	2372	99	3,55 %

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
14	43743	8912	65,52 %
15	11466	306	17,17 %
16	30808	439	46,14 %
17	22782	447	34,12 %
18.1	21763	321	32,6 %
18.2	6269	223	9,39 %
18.3	3461	156	5,18 %
18.4	6592	217	9,87 %
19	6186	80	9,27 %
20	27925	209	41,83 %
21	18661	233	27,95 %
22	22748	791	34,07 %
23	30885	770	46,26 %
24	6851	3182	10,26 %
25	14734	383	22,07 %
26	13566	194	20,32 %
27	24517	794	36,72 %
28.1	30829	10982	46,17 %
28.2	14381	24472	21,54 %
29.1	10597	362	15,87 %
29.2	18989	602	28,44 %
29.3	15329	670	22,96 %
30	7238	3192	10,84 %
31	20760	380	31,09 %
32	37849	419	56,69 %

### 6.3.1 Úloha 2

Úloha je otevřená a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Součástí úlohy je výchozí text, v němž jsou zástupnými znaky nahrazena dvě adjektiva, jež je třeba v rámci podúloh 2.1 a 2.2 doplnit do výchozího textu, přičemž se úloha zaměřuje na dovednost studentů vytvořit gramaticky a pravopisně správný tvar slova.

Hodnota obtížnosti se pro podúlohu 2.1 rovná 49,99, pro podúlohu 2.2 je Q rovno 47,32. Na rozdíl od analyzovaných otevřených úloh z předchozího testu poklesl počet studentů,

<sup>30</sup> Jedná se o uspořádací úlohu, kterou z důvodů uvedených v kapitole 4 (Metodologie) neanalyzujeme.

kteří úlohy vynechali. Samotná příčina chybovosti u této úlohy je zjevná: student nedokázal vytvořit gramaticky správný tvar, případně ho zapsal s pravopisnou chybou.

V úloze nenacházíme žádné potenciální potíže, které by mohly být způsobeny při vytváření testu. Obě podúlohy testují praktickou schopnost vytvořit bezchybný tvar<sup>31</sup>, proto úlohu považujeme za vhodnou a nepředpokládáme výrazný vliv vnějších vlivů na výkon studentů.

### 6.3.2 Úloha 4

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. K úloze patří dva výchozí texty, přičemž pro úlohu 4 je potřebný text druhý. V něm se definují dva typy předložek. Samotná úloha se skládá ze čtyř možností, jež obsahují krátké úryvky z prvního výchozího textu, správná možnost je poté ta, která obsahuje předložku typu A (tj. předložku, která dokáže vytvořit vokalizovanou podobu).

Hodnotu obtížnosti jsme určili na 45,07. Správnou odpovědí je možnost B. Ostatní možnosti byly voleny rovnoměrně s výjimkou možnosti A, kterou studenti oproti zbylým distraktorům volili nejčastěji. Po posouzení jednotlivých možností docházíme k závěru, že všechny distraktory obsahují právě jednu spojku – možnosti C a D dvouznačkovou, možnosti A a B trojznačkovou. Právě trojznačkovost předložky<sup>32</sup> může být příčinou převažujícího volení možnosti A.

Úloha je i v tomto případě formulována smysluplně. V jednotlivých možnostech nenacházíme zavádějící údaje, úloha testuje schopnost poznat předložku a identifikovat její vlastnost na základě pokynů, proto dle našeho soudu není v nepořádku.

### 6.3.3 Úloha 5

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. K úloze patří výchozí text, v němž jsou podtrženy dva větné celky. Student by měl identifikovat, z kolika vět je daný celek vytvořen a zda jde o větu nebo souvětí, na základě těchto informací by poté měl vybrat správnou odpověď z nabízených.

---

<sup>31</sup> Pro skloňování adjektiv existují přesně stanovená pravidla (Havránek a Jedlička, 1998, s. 84).

<sup>32</sup> Vokalizovanou podobu přebírají víceznačkové předložky častěji než předložky neslabičné (Havránek a Jedlička, 1998, s. 139).

Hodnota obtížnosti je pro tuto úlohu rovna 50,32. Správnou odpovědí je možnost C. Chybné možnosti A a B byly voleny rovnoměrně, možnost D naopak zvolila menšina studentů. Podle prvních dvou možností jsou oba zvýrazněné celky souvětí – zejména první větný celek může svou délkou evokovat, že půjde o souvětí, jedná se však o větu jednoduchou s rozvitým přívlastkem volným. Možnosti C a D spočívají v odlišení počtu vět ve druhém souvětí. To se jednoznačně skládá pouze ze dvou vět.<sup>33</sup>

Úloha ověřuje schopnost studentů rozeznat větu jednoduchou od souvětí a v případě souvětí určit, z kolika vět se skládá. Řešení je v tomto případě jednoznačné.

#### 6.3.4 Úloha 7.4

Úloha je uzavřená dichotomická a řadíme ji pod skupinu *pravidla českého pravopisu*. Úloha spočívá v rozhodnutí, zda je předkládaná věta napsána pravopisně správně, či nikoliv.

Oproti ostatním podúlohám v rámci této pravopisné úlohy došlo ke zvýšení počtu chyb – hodnotu obtížnosti jsme vyčíslili na 52,39. Tato podúloha je pravopisně bezchybná. Příčinu chybovosti shledáváme ve dvou aspektech. Prvním z nich je prostá neznalost současné pravopisné normy – podúloha neobsahuje žádný sporný jev. Druhým důvodem může být nejistota způsobená formátem dichotomických otázek (u MDT u dichotomických úloh často dochází k jevu, kdy jsou všechny správné odpovědi jen ano nebo jen ne), proto mohli studenti zvolit chybnou odpověď. Pravdivost naší hypotézy však nelze spolehlivě ověřit.

Úloha je v tomto případě zcela jednoznačná. Prověřuje znalost pravidel českého pravopisu a ověřuje je na nepříliš složitém příkladu. Úloha je dle nás dobře vytvořená.

---

<sup>33</sup> To, že by se souvětí mohlo skládat ze tří vět, mylně indikuje přítomný vysvětlovací vztah (Havránek a Jedlička, 1981, s. 406). V popisovaném úseku však není přísudek, proto se nejedná o větu.

### 6.3.5 Úloha 14

Úloha je otevřená a spadá pod skupinu *charakter textu a jeho výstavba*. Student má určit, v jakém funkčním stylu je napsán výchozí text. Kromě samotného textu má k dispozici i jeho původ; tato informace úlohu značně zjednodušuje.

Hodnota obtížnosti je rovna 78,86. Celá úloha stojí na identifikaci funkčního stylu z výchozího textu. Na základě četných indicií (nespisovný a básnický jazyk, původ textu z beletristické knihy apod.) lze jednoduše určit, že se jedná o umělecký funkční styl<sup>34</sup>. Možné příčiny chybovosti jsou prakticky totožné jako u předchozích otevřených otázek, v tomto případě jde jednoznačně o nutnost mít vědomosti o funkčních stylech.

Úloha ověřuje studentovy znalosti v kontextu funkční stránky textu. Bez příslušných znalostí není možné úlohu vyřešit. Přesto však dle našeho názoru úloha patří mezi jednodušší, proto neshledáváme jinou příčinu v tak vysoké chybovosti.

### 6.3.6 Úloha 16

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Ve výchozím textu se nachází souvětí zvýrazněné podtržením, v rámci úlohy student musí vybrat možnost, jež obsahuje všechna příslovečná určení<sup>35</sup> obsažená v podtržené větě. Testová otázka tedy testuje syntaktické dovednosti.

Hodnotu obtížnosti jsme určili na 46,8. Správnou odpovědí je možnost D. Nejméně studentů zvolilo možnost A, která obsahuje tři vypsání větné členy. Je pravděpodobné, že většina studentů úspěšně určila vyšší počet příslovečných určení – to považujeme za důvod nízké atraktivity distraktoru. V kontextu úlohy jej nepovažujeme za kvalitní, neboť se počtem vypsání větných členů vymyká ostatním možnostem.

---

<sup>34</sup> Viz heslo Umělecký styl v Novém encyklopedickém slovníku češtiny (CzechEncy: Umělecký styl, 2017).

<sup>35</sup> „Příslovečné určení je rozvíjející člen větný, který závisí nejčastěji na slovese, někdy také na přídavném jméně nebo na příslovci a tvoří s nimi skladební (syntaktickou dvojici)“ (Havránek a Jedlička, 1981, s. 380).

Z chybných možností byla naopak nejvíce volena možnost B. Dle našeho názoru tato možnost obsahuje nejsnáze identifikovatelná příslovečná určení ze zvýrazněné věty. Oproti správné odpovědi neobsahuje pouze jeden výraz.<sup>36</sup>

Každá možnost obsahuje pouze příslovečná určení. Student tedy neidentifikoval, která možnost obsahuje nevhodný větný člen, ale která je složena ze všech příslovečných určení z dané věty. Proto úlohu považujeme za nevhodnou, a to jak z hlediska kvality distraktorů (doporučovali bychom každou možnost složit ze stejného počtu výrazů), tak z hlediska způsobu, jakým je úloha vytvořena – dle našeho názoru má „chytákový“ charakter. V každém případě je pro její vyřešení nutná znalost větných členů a schopnost jejich identifikace.

### 6.3.7 Úloha 23

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a patří do skupiny *slovo, věta, souvětí*. Ve výchozím textu, z něž úloha vychází, jsou verzálkami<sup>37</sup> zapsána dvě slovesa. Úloha testuje dovednost určit předmět a podmět v případě, že jsou posuzovanými větnými členy infinitivy.

Hodnota obtížnosti se pro tuto úlohu rovná 47,41. Správnou odpovědí je možnost C. Chybné možnosti A a D zvolila menšina studentů, zato chybnou možnost B vybralo téměř 36 % testovaných. Vzhledem k zaměření úlohy chceme již na tomto místě konstatovat, že se nemůže jednat o nevhodně zvolený distraktor, jelikož neexistuje náhradní možnost, jíž jej nahradit. Domníváme se, že správná odpověď je jednoznačná. Příčinu vysoké četnosti zvolení možnosti B (oba větné členy jsou předměty) shledáváme v tom, že podmět formou infinitivu není obvyklý<sup>38</sup>, proto jej studenti nemuseli rozeznat.

Úloha se zabývá syntaxí (konkrétně větnými členy). Ačkoliv je zaměřena na poměrně okrajový jev, její vyřešení je jednoznačné. Vyžaduje znalost větných členů a schopnost jejich určení.

---

<sup>36</sup> Stejný počet uvedených větných členů má i možnost C, kterou zvolilo o poznání méně studentů. Zde je uvedený výraz *nad babičkou* namísto výrazu *ke geru*, který je v možnosti B. Oba výrazy jsou příslovečná určení, která student mohl zaměnit za předmět. Výraz *ke geru* lze poměrně jednoduše určit jako příslovečné určení místa, výraz *nad babičkou* je určitelný obtížněji (také však jde o příslovečné určení místa).

<sup>37</sup> Tj. velkými písmeny.

<sup>38</sup> „Podmětem bývá nejčastěji jméno podstatné nebo zájmeno (...)“ (Havránek a Jedlička, 1981, s. 356).

### 6.3.8 Úloha 28

Úloha je otevřená a zařadili jsme ji pod skupinu *literární historie a literární teorie*. Vyplyvá z výchozího textu, v němž je zástupnými znaky nahrazen název uměleckého směru a jméno francouzského prozaika. Tyto vynechané informace je pro vyřešení úlohy třeba zapsat.

Hodnota obtížnosti pro podúlohu 28.1 se rovná 62,62, pro podúlohu 28.2 je Q rovno 58,19. Situace je obdobná jako u podkapitol 6.3.2 a 6.3.3, proto tuto úlohu rozebíráme v rámci jedné podkapitoly.

U podúlohy 28.1 měl student pro získání bodu napsat název uměleckého směru, který odpovídá definici zapsané ve výchozím textu. Zde jsou také napsány významné informace o spisovateli, jehož je třeba uvést v podúloze 28.2. Podúlohu 28.1 jsme vybrali jak kvůli vysoké chybovosti, tak kvůli vysokému počtu studentů, kteří úlohu vynechali. Úloha je řešitelná díky znalostem o hledaném směru, tj. naturalismu. Chybovost mohla být způsobena záměnou za realismus (v tomto případě by šlo o nepozornost studenta, jelikož realismus je ve výchozím textu zmíněn) nebo determinismus (ten však není uměleckým směrem), obecně můžeme konstatovat, že chybovost způsobila neznalost studentů.

Podúlohu 28.2 jsme zvolili kvůli vysokému množství vynechaných odpovědí. Čistá chybovost byla kolem 21,5 % – tento fakt hodnotíme jako zajímavý, otázky zaměřené na konkrétního autora jsou zpravidla náročnější než otázky na umělecký směr. Příčinu vyšší míry vynechaných odpovědí můžeme nalézt v pravděpodobnosti uhodnutí správné odpovědi u jednotlivých podúloh: existuje nižší počet uměleckých směrů než konkrétních autorů. U podúlohy 28.1 spatřujeme méně vynechaných odpovědí, je tedy možné, že se studenti pokusili „tipnout“ správnou odpověď. Podúlohu 28.2 vynechalo studentů více, neboť zde je vyřešení úlohy závislé na znalosti zmíněných děl a jejich autorů.

Úloha tedy ověřuje znalosti o literární historii. Pro vyřešení úlohy je nezbytná znalost testovaných okruhů. Indicie ve výchozím textu shledáváme jako dostatečné, v úloze tedy nevidíme problém.

### 6.3.9 Úloha 32

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. K úloze patří výchozí text, v němž jsou tučně zvýrazněna dvě slova. Samotná úloha poté testuje, zda je student schopen porozumět významu těchto slov v rámci textu<sup>39</sup> a určit, zda se jejich protějšky s předponou *ne-* dají v kontextu výchozího textu považovat za antonyma.

Hodnotu obtížnosti jsme pro tuto úlohu vyčíslili na 57,32. Správnou odpovědí je možnost B. Nejméně studentů zvolilo chybnou možnost C, z chybných odpovědí byla naopak nejvíce volena možnost D. Většina z chybujících studentů správně určila, že se v minimálně jednom případě nejedná o antonyma. Nejméně studentů zvolilo možnost, že slova *chut'* a *nechut'* jsou v rámci výchozího textu antonymy, zatímco slova *nedostatek* a *dostatek* antonymy nejsou (tedy možnost C), nejvíce studentů zvolilo přesný opak znění předchozí možnosti (tedy možnost D). Slova *chut'* a *nechut'* jednoznačně antonymy nejsou, jelikož slovo *nechut'* nelze v kontextu výchozího textu smysluplně použít. To stejné platí i pro slova *nedostatek* a *dostatek*, nicméně přestože dochází k významovému posunu, není tak zjevný jako u prvního případu. Tento fakt je zřejmě příčinou vyšší chybovosti.

Úloha ověřuje znalost pojmu antonymum a schopnost jeho aplikace na konkrétní příklady. Pro vyřešení úlohy nejsou třeba podrobné znalosti, důležité je umět rozlišit možné významy slov v kontextu konkrétního textu. Úloha není zavádějící.

---

<sup>39</sup> Ačkoliv by se na základě našeho popisu mohlo jednat o úlohu ze skupiny *porozumění textu*, úlohu jsme zařadili pod skupinu *slovo, věta, souvětí*, neboť *Katalog požadavků* přímo specifikuje, že úlohy týkající se synonym a antonym spadají do námi zvolené skupiny.



## 7 DIDAKTICKÝ TEST Z JARA 2023

### 7.1 Analýza typu úloh

Na základě tabulky níže můžeme poznamenat, že ani u posledního analyzovaného testu nedošlo ke změně v četnosti jednotlivých typů úloh. Změnu ovšem nacházíme v uspořádanosti testu – úlohy uzavřené dichotomické se v tomto případě jeví jako uspořádanější.

*Tabulka 11: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2023*

Typ úlohy	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Otevřená	2, 9, 19, 28, 30	5	15,6 %	12	24 %
Uzavřená dichotomická	1, 12, 18, 24	4	12,5 %	8	16 %
Uzavřená s výběrem odpovědí	3, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 32	20	62,5 %	20	40 %
Uzavřená přiřazovací	8, 29	2	6,3 %	7	14 %
Uzavřená uspořádací	10	1	3,1 %	3	6 %

### 7.2 Analýza tematického zastoupení úloh

Složení testu z hlediska tematického zastoupení úloh se i u třetího analyzovaného testu proměnilo. Považujeme za podstatné opět poznamenat, že zařazení úloh pod jednotlivé tematické skupiny nebylo ve všech případech jednoznačné – u dvou úloh jsme se zařazením váhali. Zdůvodnění naší finální volby lze nalézt v poznámkách pod čarou.

**Tabulka 12:** Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2023

Tematická skupina	Procentuální zastoupení dle katalogu	Číslo úlohy	Početní zastoupení	Procentuální zastoupení	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
Pravidla českého pravopisu	10–20 %	7, 11 <sup>40</sup> , 24, 30	4	12,5 %	8	16 %
Slovo, věta, souvětí	25–35 %	2, 5, 6, 9, 16, 17, 20, 22, 28	9	28,1 %	12	24 %
Porozumění textu	20–30 %	1, 3 <sup>41</sup> , 4, 12, 14, 15, 18, 25, 31	9	28,1 %	12	24 %
Charakter textu a jeho výstavba	10–20 %	10, 21, 23, 29, 32	5	15,6 %	9	18 %
Literární historie a literární teorie	10–20 %	8, 13, 19, 26, 27	5	15,6 %	9	18 %

Všechny tematické skupiny jsou u posledního z analyzovaných testů zastoupeny měrou odpovídající *Katalogu požadavků* – poklesl počet úloh ze skupiny *charakter textu a jeho výstavba*, díky čemuž začalo avizované procentuální zastoupení úloh této skupiny odpovídat.

V tomto MDT není jedna dominující skupina. Největší počet úloh jsme zařadili pod skupiny *slovo, věta, souvětí* a *porozumění textu*. Za obě skupiny lze získat také shodný maximální počet bodů. Oproti předchozímu testu zásadně poklesl počet úloh ze skupiny *charakter textu a jeho výstavba* a zvýšil se počet úloh skupiny *literární historie a literární teorie*.

Maximální počet bodů, který lze za jednotlivé skupiny získat, se také mírně změnil. U dvou skupin (*porozumění textu* a *literární historie a literární teorie*) mohli studenti získat o bod více, za skupinu *charakter textu a jeho výstavba* však bylo možno získat o dva body méně.

Ačkoliv jsme v kontextu rozmístění úloh v testu nezaznamenali větší nedostatky, opět chceme upozornit na seřazení testových otázek u skupiny *literární historie a literární*

<sup>40</sup> Uvažovali jsme i nad skupinou *slovo, věta, souvětí*, nicméně jsme se rozhodli úlohy týkající se interpunkce zařadit pod skupinu *pravidla českého pravopisu*.

<sup>41</sup> V úvahu připadala i skupina *slovo, věta, souvětí*, vzhledem k formulaci úlohy jsme se však rozhodli upřednostnit skupinu *porozumění textu* (v kontextu aplikace lingvistických pojmů na konkrétní text).

teorie – dvě úlohy s tímto zaměřením se nacházejí bezprostředně za sebou, ale protože se počet literárních otázek mírně navýšil, zmiňovaný fakt nepovažujeme za problematický.

### 7.3 Analýza úloh s nejvyšší mírou chybných a vynechaných odpovědí

Množství chybných a vynechaných úloh jsme i v tomto případě zaznamenali prostřednictvím tabulky, v níž jsme zvýraznili úlohy, jejichž chybovost překročila 40 % nebo na něž odpověď nevedlo více než 10 000 studentů. Níže tyto úlohy rozebíráme. V jarním termínu roku 2023 MDT vyplňovalo 70 464 maturantů.

**Tabulka 13:** Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2023

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
1.1	1721	15	2,44 %
1.2	1198	25	1,7 %
1.3	6361	71	9,03 %
1.4	15306	238	21,72 %
2	10647	4841	15,11 %
3	22732	635	32,26 %
4	16612	234	23,58 %
5	4873	178	6,92 %
6	28112	610	39,9 %
7	4623	737	6,56 %
8.1	24866	524	35,29 %
8.2	12348	373	17,52 %
8.3	13735	422	19,49 %
8.4	8320	377	11,81 %
9	16700	2391	23,7 %
10 <sup>42</sup>			
11	19882	144	28,22 %
12.1	2110	33	2,99 %
12.2	5341	176	7,58 %
12.3	4349	133	6,17 %
12.4	8043	130	11,41 %
13	19686	462	27,94 %
14	11574	314	16,43 %
15	17021	282	24,16 %
16	10033	235	14,24 %

Úloha	Chybné	Vynechané	% chybných
17	35504	525	50,39 %
18.1	1625	46	2,31 %
18.2	8045	137	11,42 %
18.3	1596	83	2,26 %
18.4	12230	121	17,36 %
19.1	24509	23469	34,78 %
19.2	10161	17388	14,42 %
20	39869	359	56,58 %
21	2501	220	3,55 %
22	44330	623	62,91 %
23	11121	579	15,78 %
24.1	5372	157	7,62 %
24.2	40834	367	57,95 %
24.3	19705	431	27,96 %
24.4	31671	457	44,95 %
25	13869	270	19,68 %
26	13390	402	19 %
27	38358	642	54,44 %
28	26234	8610	37,23 %
29.1	21157	440	30,03 %
29.2	33900	632	48,11 %
29.3	21230	602	30,13 %
30	12735	3807	18,07 %
31	7166	308	10,17 %
32	21624	287	30,69 %

<sup>42</sup> Jedná se o uspořádací úlohu, kterou z důvodů uvedených v kapitole 4 (Metodologie) neanalyzujeme.

### 7.3.1 Úloha 17

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Vyplyvá z výchozího textu, v němž je podtržen jeden větný celek. Úloha testuje schopnost rozlišení souvětí od věty jednoduché a podmětu od předmětu, zaměřuje se tedy na rovinu syntaktickou.

Hodnotu obtížnosti jsme určili na 51,13. Správnou odpovědí je možnost C. U této úlohy nalézáme téměř dokonale rozvrženou četnost zvolení jednotlivých chybných odpovědí (nejméně volená možnost se od nejvíce volené odlišuje o téměř 3 %), můžeme tedy hovořit o dokonalých distraktorech. Chybovost však i přesto překročila 50 %.

V úloze nenacházíme nevhodné jevy, které by mohly vést ke zmatení studentů, proto konstatujeme, že v tomto případě za způsobené chyby nemůže formulace úlohy či úvodního textu. Úloha je bez potíží řešitelná za předpokladu znalostí o větných členech, větě jednoduché a souvětí.

### 7.3.2 Úloha 19

Úloha je otevřená a zařadili jsme ji do skupiny *literární historie a literární teorie*. Svým koncipováním je velmi podobná úlohám rozebíraným v kapitolách 6.3.2, 6.3.3 a 7.3.8, proto ji také rozebereme v rámci jedné podkapitoly.

Hodnota obtížnosti se pro podúlohu 19.1 rovná 68,09, pro podúlohu 19.2 je Q rovno 39,1. Obě části úlohy jsme pro analýzu zvolili na základě vysokého počtu vynechaných odpovědí. Zmíníme se nejprve o podúloze 19.2, jež ověřuje znalost autora starořeckého díla *Ilias*. Zmíněné dílo je všeobecně známé, stejně tak i jeho autor, proto je dle našeho názoru chybovost poměrně nízká. Podúloha 19.1 ověřuje znalost nejstaršího literárního díla. Ačkoliv by se mělo jednat o základní vědomost, v textu se neobjevují žádné další indicie. Příčinou chybovosti bude pravděpodobně záměna za jiný starověký text nebo celková neznalost starověké literatury.

Třebaže výchozí text v tomto případě neuvádí větší množství informací, které by měly testované studenty dovést ke správné odpovědi, k oběma podúlohám nacházíme

stěžejní údaj, který by měl k vyřešení úlohy postačit (společně se znalostmi o starověké literatuře). Úloha je v pořádku.

### 7.3.3 Úloha 20

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Ve výchozím textu k úloze jsou tučně zvýrazněna dvě slova a v rámci úlohy studenti zjišťují, zda jsou tato slova použita ve výchozím textu správně.

Hodnota obtížnosti je rovna 57,09. Správnou odpovědí je možnost C. Věnovat se budeme chybné možnosti B, kterou zvolila téměř třetina testovaných studentů. Dle této možnosti jsou obě slova ve výchozím textu použita správně, to však není pravda. Většina studentů pravděpodobně správně určila, že slovo *phým* je v textu použito správně, proto byly možnosti s opačným tvrzením voleny méně. Problematické bylo zřejmě slovo *trpícím*, které je v kontextu výchozího textu použito chybně. Studenti si ho mohli spojit s následujícím slovem *přelidněním*, jež má stejnou koncovku, a může proto svádět k mylné odpovědi. Po bližším prozkoumání se však jednoznačně pojí se slovem města nebo Milán, a tedy není užito správně.

Úloha se zaměřuje na rozpoznání správného gramatického tvaru slova. Pro vyřešení úlohy nejsou třeba žádné konkrétní znalosti, postačuje pouze znalost české gramatiky a porozumění, k jakým slovům se zvýrazněná slova pojí. Proto úlohu nepovažujeme za problematickou.

### 7.3.4 Úloha 22

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a patří pod skupinu *slovo, věta, souvětí*. Vychází z úvodního textu, v němž jsou podtržena čtyři slova, přičemž jedno z nich je z hlediska významu v kontextu výchozího textu použito chybně. Úloha prověřuje, zda je student schopný nevhodné slovo identifikovat.

Hodnota obtížnosti byla vyčíslena na 63,8. Správnou odpovědí je možnost D. Nesprávné možnosti B a C byly voleny rovnoměrně – obě možnosti obsahují nečeské slovo, proto je možné, že je studenti zvolili kvůli vlastní neznalosti jejich významu. Nejméně byla volena možnost A, jež oproti zbylým chybným možnostem obsahuje

slovo české, které bylo v kontextu výchozího textu použito správně. Příčinu chybovosti spatřujeme právě v neznalosti významu předkládaných slov.

Zcela jednoznačně je z hlediska významu nevhodně použito pouze slovo *světský* (nahrazeno by mělo být např. slovem *církevní*), proto v úloze nenacházíme žádný problematický aspekt. Pro vyřešení úlohy by měla stačit vyvinutá dovednost práce s textem.

### 7.3.5 Úloha 24.2

Úloha je uzavřená dichotomická a spadá pod skupinu *pravidla českého pravopisu*. Skládá se ze čtyř podúloh, každá obsahuje jedno souvětí s potenciální pravopisnou chybou. Pro získání bodu má student rozhodnout, zda jsou jednotlivá souvětí pravopisně správně, či nikoliv. Na tomto místě považujeme za nutné zmínit, že správná odpověď na tři ze čtyř podúloh zní ano.

Hodnota obtížnosti se pro tuto podúlohu rovná 58,47. V souvětí nacházíme pravopisně chybně zapsané slovo *sklesle*<sup>43</sup>, většina studentů jej však označila jako bezchybné. Psaní předpony *s-* můžeme v tomto kontextu zdůvodnit poučkou „směr dolů“<sup>44</sup>. Zdůvodnění však nemusí být zcela jednoznačné a studenti mají obecně potíže s hledáním pravopisných chyb v psaném textu. U dichotomických úloh navíc působí stresový faktor, a to v oblasti předpokládaného počtu dané odpovědi v rámci úlohy.

### 7.3.6 Úloha 24.4

Popis úlohy viz v předcházející podkapitole. Pro tuto podúlohu jsme hodnotu obtížnosti určili na 45,59. Souvětí, o jehož pravopisné správnosti studenti rozhodovali v podúloze 24.4, neobsahuje žádnou chybu. Můžeme předpokládat, že největší problém pro studenty představovalo slovo *nejzazší*, neboť se dle našeho názoru jedná o slovo z periferie slovní zásoby. Druhou možnou příčinu chybovosti spatřujeme v samotném typu dichotomické úlohy – jak jsme již zmínili, odpověď na tři ze čtyř

---

<sup>43</sup> Zde jej uvádíme pravopisně správně, v MDT se vyskytla podoba *zklesle*.

<sup>44</sup> Uváděnou poučku lze nalézt v *České mluvnici* (Havránek a Jedlička, 1981, s. 62).

podúloh je ano, proto je možné, že nevyrovnaný počet odpovědí ano a ne mohl vést k pochybám studentů.

V analyzované úloze nespátřujeme potíže, neboť se úloha skutečně zaměřuje pouze na český pravopis a pravopisné jevy v souvětích lze zcela bezvýhradně zdůvodnit. Úlohu proto hodnotíme jako bezproblémovou.

### 7.3.7 Úloha 27

Úloha je uzavřená s výběrem odpovědi a spadá pod skupinu *literární historie a literární teorie*. K úloze patří výchozí text, u nějž došlo k nahrazení nadpisu zástupnými znaky. Pro vyřešení úlohy je třeba z nabídky zvolit správnou možnost, a to na základě jak výchozího textu, tak indicií uvedených v zadání úlohy.

Hodnota obtížnosti úlohy 27 se rovná 55,35. Správnou odpovědí je možnost B, ostatní možnosti byly voleny výrazně nerovnoměrně. Nejméně volená byla možnost D, která navrhovala název básně *Petrarcovská balada Francescu Petrarconi*. S uvedeným autorem bývá častěji spojován sonet, nejspíš proto tuto odpověď zvolila menšina testovaných. *Petrarcovský sonet* je předmětem možnosti C, kterou zvolilo studentů více. Nejvíce upřednostňovanou z chybných možností byla možnost A – *Villonský sonet Françoisi Villonovi* –, nicméně nabízenému sonetu neodpovídá schéma básně. Villon je navíc známým autorem balady.

Úloha je poměrně komplexní, pro její vyřešení student potřebuje znalosti literární historie, literární teorie i schopnost porozumění textu. Zadání testové otázky je vystaveno do jisté míry komplikovaně, což mohlo vést ke znejistění studentů. Přesto je úloha dle nás v pořádku.

### 7.3.8 Úloha 29.2

Úloha je uzavřená přiřazovací a spadá pod skupinu *charakter textu a jeho výstavba*. Úloha se skládá ze třech tvrzení, k nimž je třeba přiřadit jednu z pěti nabízených

možností. Ověřuje schopnost rozpoznání a rozlišení nespisovných a expresivních jazykových prostředků<sup>45</sup>.

Zatímco se podúlohy 29.1 a 29.3 nevyznačují výraznou chybovostí, opačnou situaci nacházíme u podúlohy 29.2, v níž jsme hodnotu obtížnosti vyčíslili na 49,01. K této podúloze patří možnost B, k podúloze 29.1 patří možnost D – to je důležité, neboť u mnoha studentů došlo k záměně odpovědí. Možnost B obsahuje slovo *jaký*, jež je v kontextu posuzovaného souvětí nespisovné, a slovo *laxní*, které u studentů pravděpodobně nejvíce evokovalo expresivní charakter. Možnost D mj. zahrnuje nespisovné slovo *prosej* a slovo *brloh*, jež studenti zřejmě vyhodnotili jako jazykově nezabarvené, ačkoliv je expresivní. V uvedených domněnkách spatřujeme příčinu chybovosti a záměny možností.

Úloha samotná je však v pořádku. Zaměřuje se na schopnost rozeznání jazykových prostředků v rámci textu, pročež nevyžaduje žádné konkrétní znalosti.

---

<sup>45</sup> S expresivním jazykovým prostředkem spojujeme citový odstín, blíže viz *Českou mluvnici* (Havránek a Jedlička, 1981, s. 436).



## 8 SROVNÁNÍ ANALYZOVANÝCH TESTŮ

Všechny analyzované maturitní didaktické testy obsahují všechny typy úloh se stejnou četností, liší se pouze jejich uspořádání, to však nezpůsobuje zásadní rozdíly mezi testy. Z hlediska typu úloh jsou proto testy srovnatelné. Nejvíce chyb bylo způsobeno v uzavřených úlohách s výběrem odpovědi. Zde je příčina zřejmá, neboť ke zmíněnému typu patří největší množství úloh. Vysoká chybovost je typická také pro otevřené úlohy. Zmíníme rovněž úlohy uzavřené přiřazovací, neboť jsme zaznamenali vysokou chybovost vždy u minimálně jedné podúlohy v polovině přiřazovacích úloh.

Tematické zastoupení úloh se v průběhu let proměnilo. U maturitního didaktického testu z roku 2017 a 2019 dominovala skupina *slovo, věta, souvětí*, v roce 2018 dominovala skupina *porozumění textu*. Ve zmíněných testech patřilo pod skupinu *literární historie a literární teorie* šest až sedm a pod skupinu *charakter textu a jeho výstavba* čtyři až pět úloh.<sup>46</sup> MDT z roku 2020 doposud nebyl analyzován způsobem, jenž by byl přínosný pro náš výzkum<sup>47</sup>. V námi analyzovaných testech dominantní postavení zaujímala skupina *slovo, věta, souvětí*, výjimkou je MDT z roku 2023, v němž byl ke skupinám *slovo, věta, souvětí* a *porozumění textu* přiřazen shodný počet úloh. Oproti MDT z let 2017–2019 poklesl počet literárních úloh a zvýšil se počet úloh o charakteru textu.

Nejvíce chyb se studenti dopustili ve skupině *slovo, věta, souvětí*<sup>48</sup>, pod tuto skupinu však spadalo největší množství úloh. Výraznou chybovost jsme zaznamenali u úloh ze skupiny *literární historie a literární teorie*. Literární testové otázky jsou zpravidla vědomostní a většinou není možné uhádnout správnou odpověď bez příslušných znalostí, proto nejspíš z tohoto důvodu docházelo k častým chybám<sup>49</sup>. Za nejčastější příčiny chybovosti můžeme považovat faktickou neznalost studentů nebo jejich nepozornost, implicitně uvažujeme stresový faktor. Příčinou může být také tlak způsobený časovým limitem, v tom případě by se však pravděpodobně zvýšil počet vynechaných úloh v druhé polovině testu, k čemuž nedošlo.

---

<sup>46</sup> Informace o MDT z let 2017, 2018 a 2019 jsme získali z bakalářské práce Kristiny Koudelkové, která se těmito testům v rámci diplomové práce věnovala (Koudelková, 2020).

<sup>47</sup> MDT z roku 2020 analyzovala ve své bakalářské práci Adéla Hrachovská. Dle jejích závěrů test odpovídá požadavkům vymezeným v *Katalogu požadavků*, nerozdělila však úlohy pod jednotlivé skupiny, proto pro naše potřeby její analýza nestačí (Hrachovská, 2022).

<sup>48</sup> Většina úloh ze skupiny *slovo, věta, souvětí* byla uzavřená s výběrem odpovědi.

<sup>49</sup> Většina úloh ze skupiny *literární historie a literární teorie* byla otevřená, čímž se pravděpodobnost uhádnutí odpovědi ještě ztížila.

Největší chybovost (bez započtení vynechaných odpovědí), tj. 65,52 %, jsme zaznamenali u úlohy 14 v MDT z roku 2022. Tato úloha byla otevřená a zařazená pod skupinu *charakter textu a jeho výstavba*. Naopak nejnižší chybovost (bez započtení vynechaných odpovědí) jsme zjistili u uzavřené dichotomické podúlohy 1.2 ze skupiny *porozumění textu*. Míra chybovosti zde byla 1,7 %. Nejvyšší hodnotu obtížnosti měla podúloha 10.1 v MDT z jara roku 2021. Tato úloha byla otevřená a spadala do skupiny *literární historie a literární teorie*. Její hodnota obtížnosti se rovnala 84,2.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce si kladla za cíl analyzovat maturitní didaktické testy (MDT) z českého jazyka. Analýza byla zaměřena na typ, tematické zastoupení úloh a jejich chybovost. Úlohy s nejvyšší mírou chybovosti či nejvyšší četností vynechaných odpovědí byly podrobně rozebrány, přičemž jsme se soustředili na postihnutí pravděpodobné příčiny chybovosti. V úvodu analytické části jsme vymezili tři hlavní výzkumné otázky, na něž jsme následně hledali odpovědi.

Tázali jsme se, jaká je v posledních letech v MDT typová a obsahová struktura úloh. Zjistili jsme, že v kontextu typu úloh se struktura neproměňuje, tedy že každý rok se v testu objevuje shodný počet úloh jednotlivých typů. Mírně se liší rozložení typů úloh v testu, ne však zásadně. Změny nacházíme v kontextu tematického zastoupení úloh. Na základě *Katalogu požadavků* jsme úlohy rozdělili do pěti skupin. V prvních dvou analyzovaných testech dominovala skupina *slovo, věta, souvětí*, jež u studentů ověřuje znalost morfologické, lexikální a syntaktické roviny. Třetí analyzovaný test měl nejvíce úloh z téže skupiny, nicméně stejný počet úloh spadal i pod skupinu *porozumění textu*. Ta se nejvíce zaměřuje na schopnost kritické práce s textem. Obsahově se tedy testy proměňovaly.

Dále jsme zjišťovali, zda MDT ověřují spíše znalosti, nebo schopnost kritické práce s textem. Testové otázky, které se zaměřovaly na prověření znalostí, nejčastěji patřily pod skupinu *literární historie a literární teorie*. Bez příslušných vědomostí prakticky není možné úlohu vyřešit. Většina úloh (zejména ze skupiny *slovo, věta, souvětí*) vyžaduje určité znalosti a jejich následnou aplikaci na konkrétní příklad, kombinuje tedy oba zkoumané póly, nicméně lze tyto úlohy často vyřešit i bez podrobných znalostí – některé nutné termíny bývají v zadání úlohy vysvětleny. Za klíčovou proto považujeme dovednost práce s textem.

Stěžejní bod práce se týkal úloh s nejvyšší mírou chybovosti (tj. úloh, v nichž se studenti dopustili nejvíce chyb bez započtení vynechaných odpovědí) a nejvyšší četností vynechaných odpovědí. S pomocí vzorce vymezeného v teoretické části práce jsme u nejproblematictějších úloh vypočítali hodnotu obtížnosti (ta uvádí, kolik procent studentů úlohu vyřešilo chybně nebo ji vynechalo), následně jsme úlohy slovně rozebírali. Zaměřili jsme se na typ a tematické zařazení úlohy, dále jsme

zjišťovali příčiny chybovosti. Za nejčastější považujeme neznalost a nepozornost studentů, řešení úloh bylo ve většině případů jednoznačné.

Vzhledem k úskalí zvolené metody (možné subjektivitě zkoumání) se domníváme, že by bylo vhodné na naši analýzu navázat a navrhované příčiny chybovosti potvrdit, či vyvrátit. Na místě by také bylo analyzovat prozatím nedostatečně rozebraný MDT z roku 2020 a věnovat pozornost didaktickým testům, které byly použity na opravných podzimních termínech.

## **ANOTACE**

Autor: Jan Veselý

Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra bohemistiky

Název práce: Analýza maturitních didaktických testů z českého jazyka s důrazem na nejchybovější úlohy a příčiny jejich chybovosti

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Bláha, Ph.D.

Anotace: Autor se v bakalářské práci soustředí na analýzu tří vybraných maturitních didaktických testů z českého jazyka. Pro analýzu autor využívá zadání těchto testů spolu s agregovanými statistickými daty. Cílem práce je u analyzovaných testů určit tematické a typové zastoupení testových úloh spolu s určením počtu chybných a vynechaných odpovědí na testové otázky. Úlohy s nejvyšší mírou chybovosti jsou následně verbálně rozebrány na základě vybraných didaktických kritérií, pozornost se také věnuje předpokládaným příčinám chybovosti. Na základě analýzy byla potvrzena profesionalita maturitních testů.

Klíčová slova: didaktický test, chybovost, maturita, CERMAT, testová úloha

Počet znaků: 105 098

Počet použitých zdrojů: 25

Počet příloh: 6

## RESUMÉ

Our bachelor thesis is focused on analysis of didactic graduation tests in the Czech language. Our goal was to analyse the tests as a whole and detect tasks with the highest error rate. These tasks then were analysed with an emphasis on causes of their error rate. The topic of this bachelor thesis was chosen because of annual complaints about the excessive difficulty of tests.

Students are required to take this didactic test in the end of their study on the high school. These tests are created by a corporation named CERMAT. In the past, some tests were already analysed by A. Hrachovská (2022) or K. Koudelková (2020), but there are new variants of tests every year. We analysed tests which were used in years 2021, 2022 and 2023 and we compared our findings with findings of K. Koudelková to detect changes of these tests in last years.

Our thesis consists of two main parts. In the theoretical part we described the general idea of didactic test with an emphasis of types of test tasks and their advantages or disadvantages. The second part of the theoretical part is about CERMAT and in the final part of the theoretical part we defined the graduation exam in the Czech language. In the beginning of analytical part we described our main goals. Then we described the methods we used and the major part of the analytical part consists of the analysis itself. The last part of the analytical part is about comparison of our tests.

We have found out that mostly there are no problems in the test tasks. Even though we have detected some tasks with an enormous error rate, the conclusion is that the tests are professional and without essential defects. The most common cause of the mistakes made by students was the insufficient knowledge about basic elements of the Czech language.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BROCKMEYEROVÁ, Jitka; TUČEK, Alexandr a JOSÍFKO, Marcel. *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- BYČKOVSKÝ, Petr. *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 1982.
- CERMAT. *Agregovaná položková data didaktických testů a písemných prací maturitní zkoušky 2021–2023* [online]. Dostupné z: <https://vysledky.cermat.cz/statistika/Default.aspx>. [cit. 6. 4. 2024].
- CERMAT. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018* [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalogpožadavku-2018-CJL.pdf>. [cit. 6. 4. 2024].
- CERMAT. *Maturitní zkouška 2021* [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/archiv-maturitni-zkousky/maturitni-zkouska-2021-archiv>. [cit. 6. 4. 2024].
- HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Česká mluvnice*. 6. vydání. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Vyd. 26, ve Fortuně 2. vyd. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-555-0.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Také* [online]. In: Slovník spisovného jazyka českého. 2011 [cit. 6. 4. 2024]. Dostupné z: <https://sjsj.ujc.cas.cz/>.
- HRACHOVSKÁ, Adéla. *Komplexní maturitní zkouška z českého jazyka v letech 2018 až 2020* [online]. Brno, 2022 [cit. 27. 2. 2024]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9wte2e/>.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- JEŘÁBEK, Ondřej a BÍLEK, Martin. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2494-1.
- KONÍČEK, Libor. *Evaluační výsledků vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-292-7.
- KOUDELKOVÁ, Kristina. *Analýza maturitních didaktických testů z českého jazyka* [online]. Liberec, 2020 [cit. 27. 2. 2024]. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Barbora Štindlová, Ph.D. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/0072a59a-16e2-487e-ac9c-99c876275e78/content>.

LAMSER, Václav (2018). *Vzorek reprezentativní* [online]. In: Zdeněk Nešpor (ed.), Sociologická encyklopedie. 1996–. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzorek\\_reprezentativn%C3%AD\\_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzorek_reprezentativn%C3%AD_(MSgS)). [cit. 2024-02-09].

MAREŠ, Petr (2017). *Umělecký styl* [online]. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/UM%C4%9AELECK%C3%9D%20STYL> (poslední přístup 6. 4. 2024).

SURVIO. *Slovník pojmů* [online]. c2012– [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/slovník-pojmu>.

ŠMARDA, Petr (2014). *Taxonomie* [online]. In: Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1431/jaro2014/Bi6580/um/Taxonomie\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/1431/jaro2014/Bi6580/um/Taxonomie_2014.pdf). [cit. 2024-02-09].

WIKIPEDIE. Bolesław Niemierko. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001–, 2022 [cit. 2024-04-06]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Boles%C5%82aw\\_Niemierko](https://cs.wikipedia.org/wiki/Boles%C5%82aw_Niemierko).

WIKIPEDIE. CERMAT. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001–, 2024 [cit. 2024-04-06]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/CERMAT>.

ZÁKON č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím – znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-106#p4a-1>.

ZÁKON č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů – znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250#p23-1-b>.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p113-6>.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p183d-1>.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p78-1>.



ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p80-3>.

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Druhy didaktických testů dle klasifikace Petra Byčkovského

Tabulka 2: Druhy testových úloh

Tabulka 3: Hodnocení jednotlivých druhů testových úloh

Tabulka 4: Procentuální zastoupení testových úloh v testu

Tabulka 5: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2021

Tabulka 6: Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2021

Tabulka 7: Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2021

Tabulka 8: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2022

Tabulka 9: Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2022

Tabulka 10: Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2022

Tabulka 11: Typy úloh a jejich bodové ohodnocení u MDT z jara 2023

Tabulka 12: Zastoupení tematických skupin z Katalogu požadavků u MDT z jara 2023

Tabulka 13: Počet chybných a vynechaných úloh u MDT z jara 2023

## **SEZNAM PŘÍLOH**

1. Maturitní didaktický test z českého jazyka (jaro 2021)
2. Agregovaná položková data didaktických testů a písemných prací maturitní zkoušky (jaro 2021)
3. Maturitní didaktický test z českého jazyka (jaro 2022)
4. Agregovaná položková data didaktických testů a písemných prací maturitní zkoušky (jaro 2022)
5. Maturitní didaktický test z českého jazyka (jaro 2023)
6. Agregovaná položková data didaktických testů a písemných prací maturitní zkoušky (jaro 2023)