

**Výběrové zjišťování výsledků žáků 4. ročníku
a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku
vybraných oborů středních odborných škol**

Závěrečná zpráva



Praha, srpen 2014

Obsah

1	Úvod.....	5
2	Celkový průběh šetření.....	5
2.1	Základní koncept výběrového šetření	5
2.1.1	Cíle výběrového šetření	5
2.1.2	Harmonogram výběrového šetření	5
3	Příprava testů	6
3.1	Základní popis testů	6
3.1.1	Popis testů	6
3.1.2	Hodnocení úloh	6
3.1.3	Úpravy testů pro žáky se SVP	6
3.2	Příprava testů.....	6
3.2.1	Základní kroky přípravy testů	6
3.2.2	Pilotní ověření	7
4	Základní popis souboru testovaných žáků.....	7
4.1	Výběr vzorku škol	7
4.1.1	Výběr základních škol.....	7
4.1.2	Výběr středních škol	7
4.2	Počty žáků	7
5	Základní souhrnné parametry testů.....	7
5.1	Člověk a jeho svět – 4. ročník	8
5.1.1	Celkové hodnocení.....	8
5.1.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	8
5.1.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	9
5.1.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	9
5.1.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	10
5.1.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	10
5.1.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	10
5.2	Přírodovědná gramotnost – 8. ročník	11
5.2.1	Celkové hodnocení.....	11
5.2.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	11
5.2.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	12
5.2.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	12
5.2.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	13
5.2.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	13
5.2.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	13
5.3	Anglický jazyk – 8. ročník	13
5.3.1	Celkové hodnocení.....	13
5.3.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	14
5.3.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	14
5.3.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	15
5.3.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	16
5.3.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	16
5.3.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	16
5.3.8	Porovnání s výsledky loňských 9. ročníků.....	17
5.4	Německý jazyk – 8. ročník	17
5.4.1	Celkové hodnocení.....	17
5.4.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	17
5.4.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	18
5.4.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	18

5.4.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	19
5.4.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	20
5.4.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	20
5.4.8	Porovnání s výsledky loňských 9. ročníků.....	20
5.5	Anglický jazyk – 2. ročník.....	20
5.5.1	Celkové hodnocení.....	20
5.5.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	20
5.5.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	21
5.5.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	22
5.5.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	22
5.5.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	23
5.5.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	23
5.5.8	Porovnání s výsledky 8. ročníků a loňských 9. ročníků.....	23
5.6	Německý jazyk – 2. ročník	23
5.6.1	Celkové hodnocení.....	23
5.6.2	Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků	24
5.6.3	Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků	24
5.6.4	Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy	25
5.6.5	Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií	25
5.6.6	Nejúspěšnější 3 otázky v testu	26
5.6.7	Nejméně úspěšné 3 otázky v testu	26
5.6.8	Porovnání s výsledky 8. ročníků a loňských 9. ročníků.....	26
5.7	Výsledky žáků se SVP	26
6	Analýza podle parametrů školy	27
6.1	Úspěšnosti škol podle krajů	27
6.2	Úspěšnosti škol podle typu zřizovatele.....	28
6.3	Úspěšnosti škol podle typu školy	28
6.4	Úspěšnosti škol podle úplnosti školy	30
6.5	Úspěšnosti škol podle velikosti školy	30
6.6	Úspěšnosti škol podle velikosti sídla školy.....	30
7	Dotazníky žáků	31
7.1	4. ročník	31
7.1.1	Kolik jsi měl/a dvojek/trojek/čtyřek v pololetí 4. třídy?	31
7.1.2	Vztah k předmětu	31
7.1.3	Kolik času věnuješ průměrně týdně domácí přípravě?	32
7.1.4	Co mi brání v dosažení lepších výsledků?	32
7.1.5	Cítíš se něčím ve škole znevýhodněn/a?	33
7.1.6	Co by mi pomohlo k dosažení lepších výsledků?	33
7.1.7	Jak postupuješ, když něčemu nerozumíš?.....	33
7.1.8	Jak často v poznávacích předmětech dochází k vybraným situacím?	34
7.1.9	V jakém pořadí ti vyhovují formy ověřování výsledků?	34
7.1.10	Nakolik platí následující tvrzení?	35
7.2	8. ročník	35
7.2.1	Jakou známku jsi měl/a v pololetí 8. třídy?	35
7.2.2	Vztah k předmětu	35
7.2.3	Kolik času věnuješ průměrně týdně domácí přípravě?	36
7.2.4	Co mi brání v dosažení lepších výsledků?	36
7.2.5	Cítíš se něčím ve škole znevýhodněn/a?	37
7.2.6	Co by mi pomohlo k dosažení lepších výsledků?	37
7.2.7	Jak postupuješ, když něčemu nerozumíš?.....	38

7.2.8	Jak často v hodinách fyziky dochází k vybraným situacím?	38
7.2.9	V jakém pořadí ti vyhovují formy ověřování výsledků?	39
7.2.10	Nakolik platí následující tvrzení?	39
8	Dotazníky učitelů.....	39
9	Závěr (hlavní zjištění).....	41

1 Úvod

Česká školní inspekce v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) vyvinula kromě jiného také elektronický informační systém, jehož prostřednictvím je možné provádět ověřování výsledků žáků dle předem stanovených parametrů distanční cestou. Jde o univerzální platformu, která umožňuje provádění šetření výsledků žáků metodou výběrovou či plošnou, v různých ročnících, předmětech či gramotnostních oblastech. Inspekční systém elektronického testování (InspIS SET) prošel v minulosti již dvěma celoplošnými generálními zkouškami, během kterých byly kromě technických, technologických, testologických a organizačních aspektů plošně ověřovány výsledky žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol.

Ve školním roce 2013/2014 Česká školní inspekce dokončila proces pilotáží a zkoušek systému InspIS SET tím, že provedla také testování na vzorku škol. Během tohoto výběrového šetření byly opětovně ověřeny všechny funkcionality systému InspIS SET při částečném zatížení, s pozitivním výsledkem ve všech oblastech.

Výběrové zjišťování výsledků žáků bylo zaměřeno na žáky 4. a 8. ročníků základních škol a 2. ročníků vybraných oborů středních odborných škol a bylo provedeno na základě zákonného zmocnění České školní inspekce zjišťovat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání.

2 Celkový průběh šetření

2.1 Základní koncept výběrového šetření

2.1.1 Cíle výběrového šetření

Cílem výběrového šetření ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět ve 4. ročníku bylo ověřit míru naplnění požadavků RVP rok před koncem 1. stupně a identifikovat případně tematické oblasti, které žákům v dané fázi jejich vzdělávání činí větší či menší problémy. Obdobně pak v případě šetření v oblasti cizích jazyků u žáků 8. ročníku vzhledem k cílovým požadavkům RVP pro konec 2. stupně ZŠ (úroveň A2 podle SERRJ). U testu Přírodovědné gramotnosti pak šetření sledovalo, nakolik jsou žáci schopni integrovat poznatky ze samostatně vyučovaných přírodovědných předmětů do schopnosti řešit komplexně pojaté úkoly zahrnující vedle předmětových znalostí také obecné dovednosti nutné pro orientaci v přírodovědné problematice.

U šetření cizího jazyka ve 2. ročníku SŠ bylo cílem zjistit, nakolik dovednosti žáků naplňují požadavky na výstupní úroveň ZŠ (úroveň A2 podle SERRJ) po dalších dvou letech výuky cizího jazyka na SŠ.

Jedním z cílů výběrového šetření bylo rovněž ověřit schopnost vyhodnocení otevřených úloh prostřednictvím vyškolených externích hodnotitelů.

2.1.2 Harmonogram výběrového šetření

Šetření ve 4. a 8. ročnících proběhlo v termínu 19. 5. – 30. 5. 2014, šetření ve 2. ročníku SŠ v termínu 2. 6. – 6. 6. 2014. Školy vybrané do testovaného vzorku se do systému registrovaly v termínu 7. 4. – 30. 4. 2014. Týden před zahájením testování školy zahájily stahování dávek s testy do školních počítačů (testování probíhalo v režimu certifikovaného testování v instalované aplikaci – klientovi). Kompletní výsledky pro každého žáka (včetně vyhodnocení

otevřených odpovědí v testu přírodovědné gramotnosti) a každou školu byly v systému školám k dispozici od 9. 6. 2104.

3 Příprava testů

3.1 Základní popis testů

3.1.1 Popis testů

Obsah všech testů vycházel důsledně z RVP ZV. Každý z testů byl připraven na 60 minut čistého času řešení úloh (test oblasti *Člověk a jeho svět* byl z psychohygienických důvodů rozdělen na dvě třicetiminutové části s vloženou pětiminutovou přestávkou).

Člověk a jeho svět – test obsahoval 36 úloh (21 v první části, 15 ve druhé), úlohy byly tematicky rozděleny do témat *Naše vlast, Historie, Člověk a příroda, Náš svět*. **Anglický jazyk** – test obsahoval 12 úloh tematicky rozdělených do témat *Poslech, Čtení s porozuměním, Gramatika, Slovní zásoba*. **Německý jazyk** – test obsahoval 15 úloh tematicky rozdělených do témat *Poslech, Čtení s porozuměním, Gramatika, Slovní zásoba*. **Přírodovědná gramotnost** – test obsahoval 14 úloh, které nebyly tematicky nijak členěny. Test anglického jazyka pro 8. ročník byl připraven ve dvou rovnocenných variantách (každá z nich byla použita v jednom týdnu testování). Ostatní testy byly připraveny v jedné variantě.

3.1.2 Hodnocení úloh

Úlohy (otázky) byly hodnoceny 1–4 body (čtyřbodové byly pouze otevřené úlohy v testu přírodovědné gramotnosti, většina úloh byla hodnocena jedním bodem), které žák získával za správnou odpověď. Za úlohu bez vyznačené odpovědi žádné body žák nezískával. Za chybou odpovědi žák žádné body neztrácel. Uzavřené a polootevřené odpovědi byly vyhodnoceny automaticky systémem proti klíči správných odpovědí uvedených v katalogu úloh. Otevřené odpovědi (dvě v testu přírodovědné gramotnosti) byly vyhodnoceny externími vyškolenými hodnotiteli – každou odpověď hodnotili dva nezávislí hodnotitelé, v případě neshody jejich hodnocení rozhodovalo hodnocení třetího hodnotitele s rolí rozhodčí hodnotitel.

3.1.3 Úpravy testů pro žáky se SVP

Účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) byla dobrovolná – rozhodoval o ní ředitel školy. K testům pro žáky 4. a 8. ročníků byly připraveny verze testů s přizpůsobením – sníženým počtem úloh při zachování stejné délky testu. Míra snížení počtu úloh pro jednotlivé testy je uvedena v kapitole 5.7. Jiné formy uzpůsobení potřebám žáků se SVP nebyly použity.

3.2 Příprava testů

3.2.1 Základní kroky přípravy testů

Jednotlivé testy připravovaly týmy 2–4 autorů se zkušeností s přípravou různých úloh pro dřívější testová šetření (včetně zahraničních expertů zajišťujících jazykovou bezchybnost testů cizích jazyků). V prosinci 2013 týmy vytvořily specifikační tabulky popisující základní cílové parametry testů (počty úloh, zastoupení témat, hrubý odhad zastoupení jednotlivých typů úloh, zastoupení úloh různé obtížnosti). V období ledna a února 2014 probíhala tvorba úloh za supervize metodika ČŠI). V březnu 2014 se v rámci oponentního řízení k obsahu úloh a konceptu testů vyjádřili externí oponenti z řad zkušených učitelů ZŠ, současně proběhlo externě zajištěné nahrání poslechových úryvků pro testy cizích jazyků. V dubnu 2014 proběhlo

převedení úloh do elektronické formy (vlození do katalogu úloh systému InspIS SET) a autorské kontroly zobrazování a vyhodnocení úloh. V květnu 2014 byly sestaveny šablony testů, provedena kontrola jejich konzistence a byly vygenerovány testové dávky pro školy. Současně byli vyškoleni externí hodnotitelé otevřených odpovědí a provedena pilotní kontrola funkčnosti subsystému pro hodnocení otevřených úloh.

3.2.2 Pilotní ověření

Pilotně byla ověřena srozumitelnost zadání jednotlivých typů úloh na vybrané skupině žáků 4. ročníku ZŠ. Obtížnost úloh byla nastavena s ohledem na expertní oponentské posouzení záměru autora. U úloh testu *Přírodovědná gramotnost* bylo pro stanovení obtížnosti úloh částečně využito porovnání s analogickými úlohami z testů mezinárodních šetření (PISA). Pilotně na cvičných odpovědích byla ověřena funkčnost subsystému pro externí hodnocení otevřených odpovědí.

4 Základní popis souboru testovaných žáků

4.1 Výběr vzorku škol

4.1.1 Výběr základních škol

Velikost vzorku byla předem stanovena na 300 škol – jednak s ohledem na nejasnou náročnost vyhodnocování otevřených úloh, jednak vzhledem k rozsahu možné technické podpory školám (HelpDesk).

Výběr konkrétních škol probíhal tak, aby ve vzorku byly alikvotně (vzhledem k celkovým počtům škol ve školském rejstříku) zastoupeny základní školy a víceletá gymnázia, školy veřejné a školy neveřejných zřizovatelů, školy v jednotlivých krajích ČR, neúplné a plně organizované školy, malé, středně velké a velké školy (hranice pásem nastaveny na 100 a 300 žáků) a školy v malých, středně velkých a velkých obcích (hranice pásem nastaveny na 10 000 a 50 000 obyvatel).

4.1.2 Výběr středních škol

Velikost vzorku byla předem stanovena na 80 škol (proporcionálně k počtu vybraných ZŠ a VG s ohledem na celkové počty škol ve školském rejstříku).

Konkrétní školy byly vybrány z množiny SOŠ a SOU tak, aby rovnoměrně pokývaly regionální rozdělení ČR, jiné kritérium nebylo při výběru uplatněno.

4.2 Počty žáků

Reálné počty testovaných žáků jsou uvedeny u komentovaných výsledků jednotlivých testů v kapitole 5, počty žáků spadajících do jednotlivých kategorií zohledněných při výběru škol pak v kapitole 6.

5 Základní souhrnné parametry testů

Pro posouzení výsledků testů, částí testů a úloh byla použita průměrná úspěšnost vyjádřená podílem získaných bodů z maximálního možného počtu bodů. Do vyhodnocení byli zahrnuti pouze žáci bez vyznačení speciálních vzdělávacích potřeb (není-li výslovně uvedeno jinak).

5.1 Člověk a jeho svět – 4. ročník

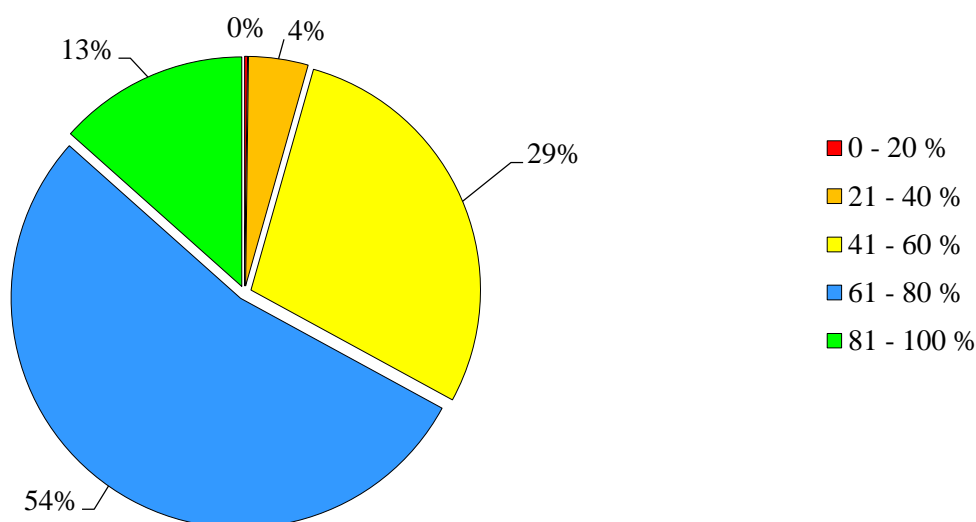
5.1.1 Celkové hodnocení

Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **6 939 žáků** – ti v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **65,0 %**. Vzhledem k faktu, že obsah testu reflektoval výstupní požadavky na konci I. stupně ZŠ, kterou mají žáci jako minimální dosáhnout až na konci 5. ročníku, lze zjištěný výsledek považovat za mimořádně dobrý. Medián úspěšnosti **65,9 %** ukazuje, že ve výsledcích výrazně převládaly nadprůměrné skóry. Vysoká reliabilita testu **0,91** potvrzuje výbornou konzistenci testu a spolehlivost získaných dat. Směrodatná odchylka průměrné úspěšnosti byla **13,8 %**.

5.1.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Více než dvě třetiny žáků dosáhly průměrné úspěšnosti v testu nad 60 %, kterou lze považovat za hranici naplnění požadavků standardu testovaných dovedností. Naopak pouhá 4 % žáků dosáhla průměrné úspěšnosti pod hranicí 20 % určující slabý výsledek.

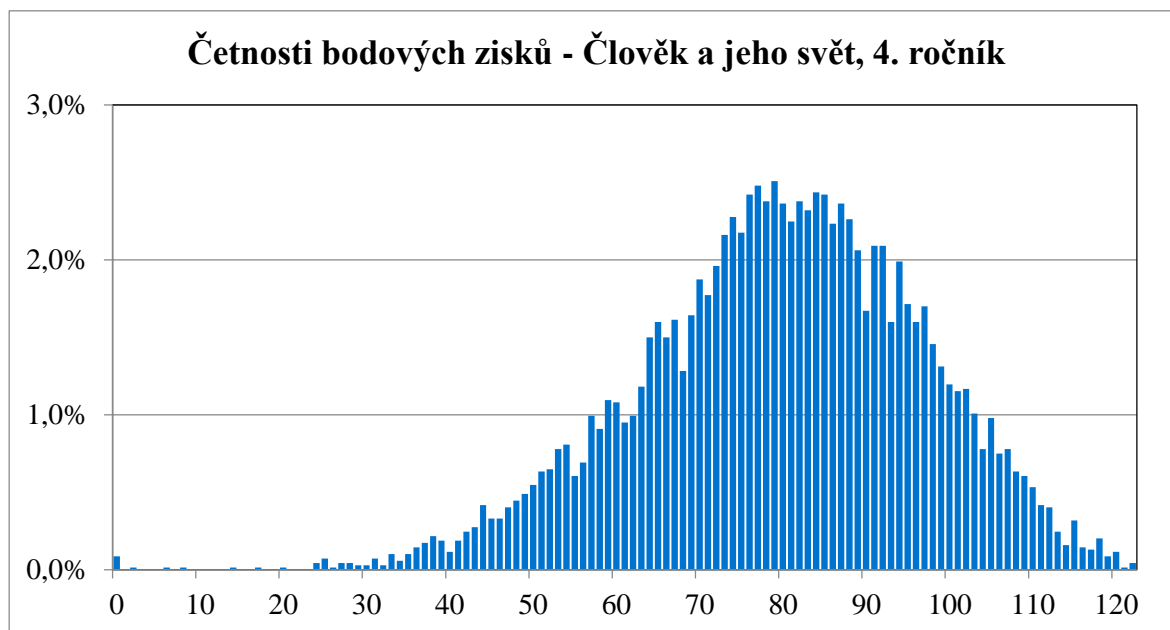
Rozložení úspěšností - Člověk a jeho svět, 4. ročník



Zjištěné výsledky opravňují k jednoznačně pozitivnímu hodnocení výsledků testování. Pouhá třetina žáků s úspěšností pod hranicí 60 % má ve zbývajícím roce výuky v rámci I. stupně dostatečný prostor, aby nedostatky zjištěné v testovaných dovednostech odstranila cíleným zaměřením na neúspěšně řešené úlohy, případně na nejméně úspěšná témata.

5.1.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

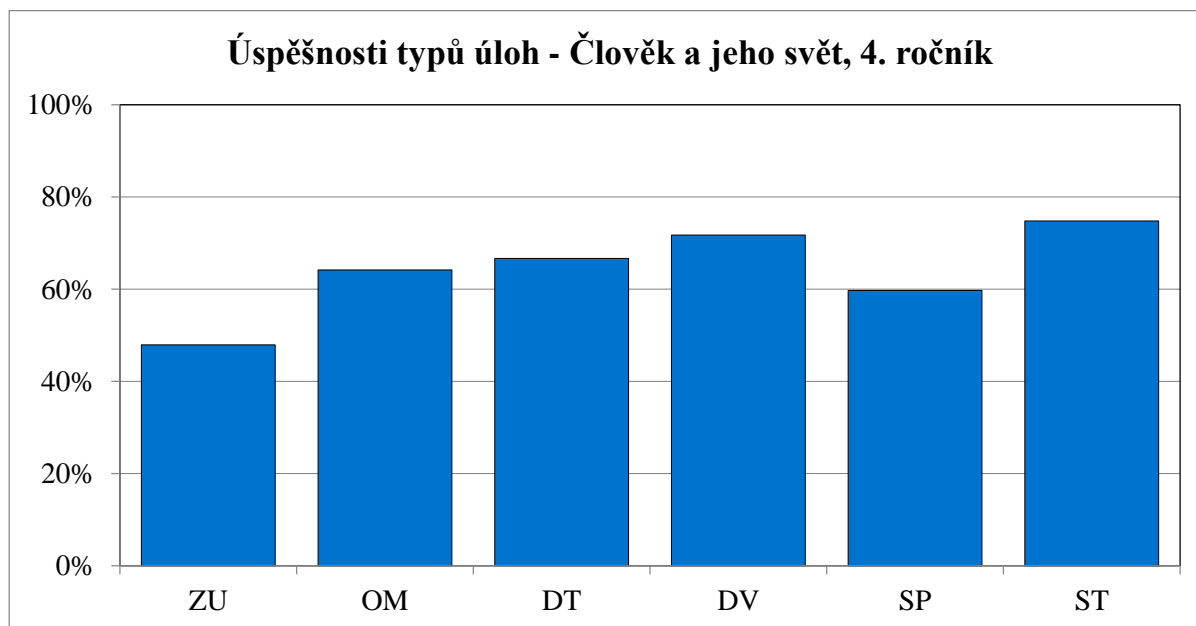
Graf prezentuje četnosti zastoupení úspěšností jednotlivých testovaných žáků v celém testu.



Největší četnosti posunuté vpravo do středové hodnoty vypovídají o výrazně nadprůměrné úspěšnosti testu. Rozložení odpovídá tvarem normálnímu rozložení výsledků a svědčí o bezproblémovém rozložení obtížností úloh napříč testem.

5.1.4 Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy

Testování ve 4. ročníku zahrnuje prozatím nejmladší žáky, kteří do certifikovaného testování v systému InspIS SET vstoupili. Z toho pohledu bylo jedním z vedlejších cílů výběrového šetření ověření vhodnosti jednotlivých typů úloh, které systém InspIS SET umožňuje použít.

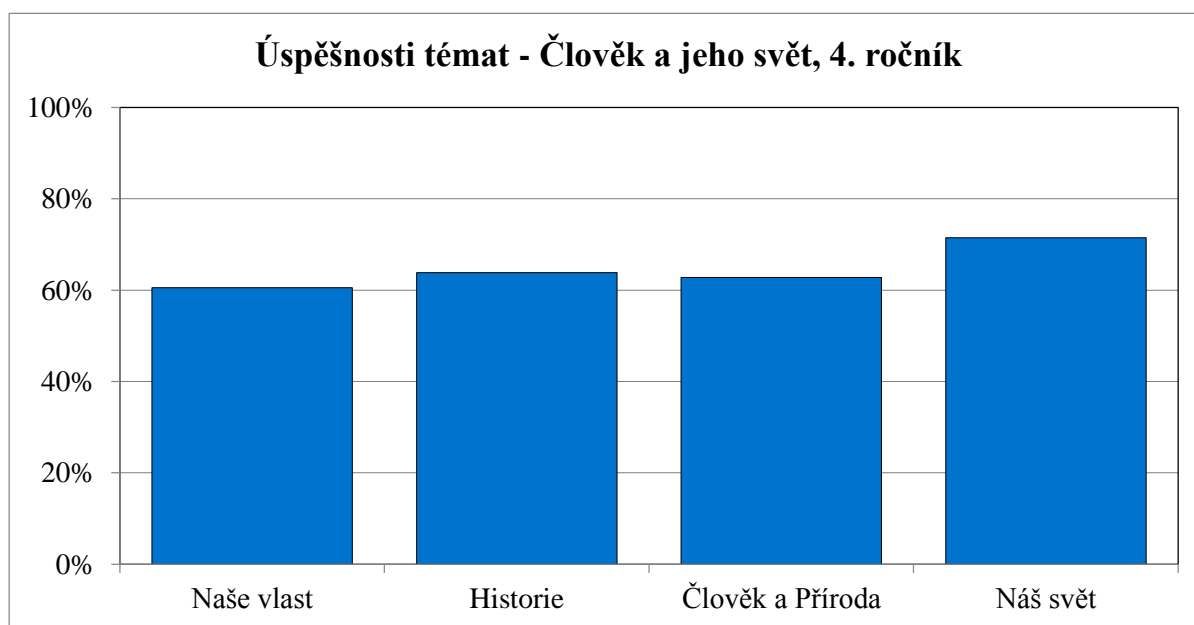


Nejúspěšněji řešili žáci úlohy typů *Doplňování do vět* (DV – výběr nebo vepsání jednoduché odpovědi do samostatné věty) a *Spojování v textu* (ST – přiřazení správného výrazu na vyhrazené místo v souvislém textu) – v obou případech s průměrnou úspěšností nad 70 %. S výjimkou úloh typu *Základní úloha* (ZU – výběr jedné nebo více správných odpovědí), které

žáci řešili s průměrnou úspěšností 44 %, se úspěšnost všech ostatních typů úloh (*Obrázková mapa* (OM – výběr odpovědi označením oblasti v obrázku), *Doplňování do textu* (DT – výběr nebo vepsání jednoduché odpovědi v souvislém textu), *Spojování pojmů* (SP – přiřazování pojmů do dvojic)) pohybovaly nad hranicí 60 %. Svědčí to jednoznačně o tom, že žádný z použitých typů úloh nepředstavoval pro žáky významnější technické omezení a nadále je možné je rovným dílem v testech využívat.

5.1.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Úlohy v testu byly dle svého obsahu rozděleny do čtyř tematických podkategorií (*Naše vlast*, *Historie*, *Člověk a příroda*, *Náš svět*) s přibližně rovnocenným zastoupením co do počtu, tak z hlediska typů úloh.



Nejúspěšněji žáci řešili úlohy části *Náš svět*, a to s průměrnou úspěšností 72 %, naopak nejméně úspěšně úlohy části *Naše vlast* (61 %). Relativně malý rozptyl (vzhledem k hodnotě směrodatné odchylky získaných průměrů na úrovni 15 procentních bodů) lze na základě tohoto zjištění považovat vědomosti a dovednosti prokazané žáky v testu za vyvážené.

5.1.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Vůbec nejúspěšnější otázkou v testu (95 %) byla otázka ID 107796 – v ní žáci vybírali počáteční část trávicího ústrojí člověka (ústa). I přes svoji vysokou úspěšnost otázka dobře rozlišovala lepší žáky od slabších (diskriminační koeficient 0,21). Dalšími nejúspěšnějšími otázkami v testu byly otázka ID 107560 (určení počtu minut v jedné hodině; průměrná úspěšnost 94 %, diskriminační koeficient 0,21) a otázka ID 107603 (státní symboly ČR; průměrná úspěšnost 94 %, diskriminační koeficient 0,16). Zejména v případě poslední jmenované otázky nejde o zcela očekávané zjištění, protože v porovnání s obsahem prvních dvou zmíněných otázek jde o přece jen obtížnější a méně známou problematiku.

5.1.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Největší potíže žákům v testu dělaly otázky ID 107827 (identifikace preventivních opatření před onemocněním; průměrná úspěšnost 6 %, diskriminační koeficient 0,16), ID 107609 (znaky typické pro savce; průměrná úspěšnost 9 %, diskriminační koeficient 0,19) a ID 107831 (důsledek měsíční gravitace na Zemi (příliv a odliv); průměrná úspěšnost 22 %, diskriminační koeficient 0,44). V prvních dvou případech se jedná o otázky, v nichž bylo podmínkou

správného řešení nalezení jediné správné kombinace několika (6–8) přiřazení – i když úspěšnosti jednotlivých přiřazení nebyly v žádném případě tak výrazně nízké, nalezení správné kombinace všech přiřazení průměrnou úspěšnost dramaticky snížilo. I když z hlediska didaktického přínosu pro žáky je zařazení takových úloh jednoznačně pozitivní (jsou vhodným pokladem pro dohledání celé řady souvisejících informací), pro reliabilitu testu je budoucí zařazení obdobných úloh sporné a bude zváženo. Vysoký diskriminační koeficient třetí zmíněné úlohy demonstruje příklad učiva, které velmi výrazně odlišuje dobré žáky od slabých (nutno podotknout, že se jedná o poměrně obtížné učivo).

5.2 Přírodovědná gramotnost – 8. ročník

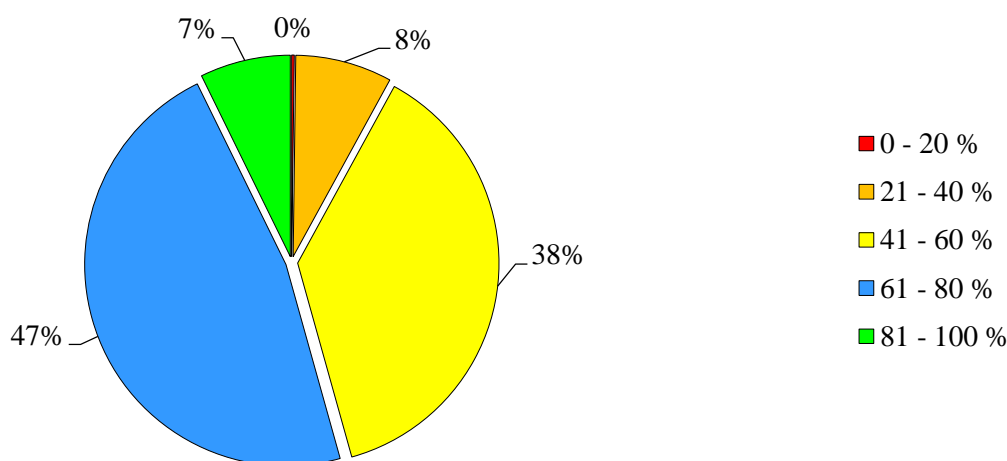
5.2.1 Celkové hodnocení

Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **5 821 žáků** – ti v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **60,8 %**. Vzhledem k faktu, že se jednalo o nepředmětový test a s daným typem úloh se žáci neseťkávají příliš často, lze zjištěný výsledek považovat za velmi dobrý. Medián úspěšnosti **62,5 %** ukazuje, že ve výsledcích převládaly nadprůměrné skóry. Reliabilita testu **0,77** je ovlivněna relativně malým počtem otázek v testu, stále ji ale lze považovat za dostatečný doklad spolehlivosti výsledků a uspokojivé konzistentnosti testu. Směrodatná odchylka **14,1 %**.

5.2.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Více než polovina testovaných žáků dosáhla v testu průměrné úspěšnosti vyšší než 60 % (hranice úspěšnosti testu), 7 % žáků pak dokonce průměrnou úspěšnost nad 80 % svědčící o vynikající úrovni prokázané gramotnosti. Pouze 8 % žáků dosáhlo slabého výsledku vyjádřeného průměrnou úspěšností pod hranicí 20 %.

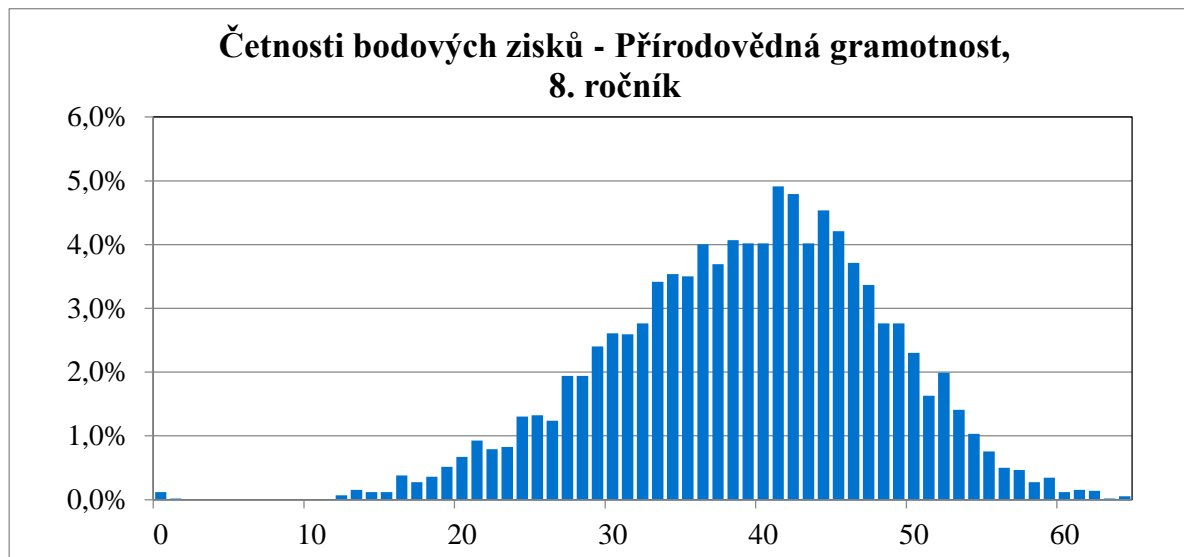
**Rozložení úspěšností - Přírodovědná gramotnost,
8. ročník**



Pozorované výsledky je nutné hodnotit s přihlédnutím k faktu, že ověřování úrovně přírodovědné gramotnosti není příliš obvyklé a řada žáků se velmi pravděpodobně setkala s podobně koncipovanými úlohami dříve. Z toho pohledu je relativně malá četnost slabých výsledků o to cennější.

5.2.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

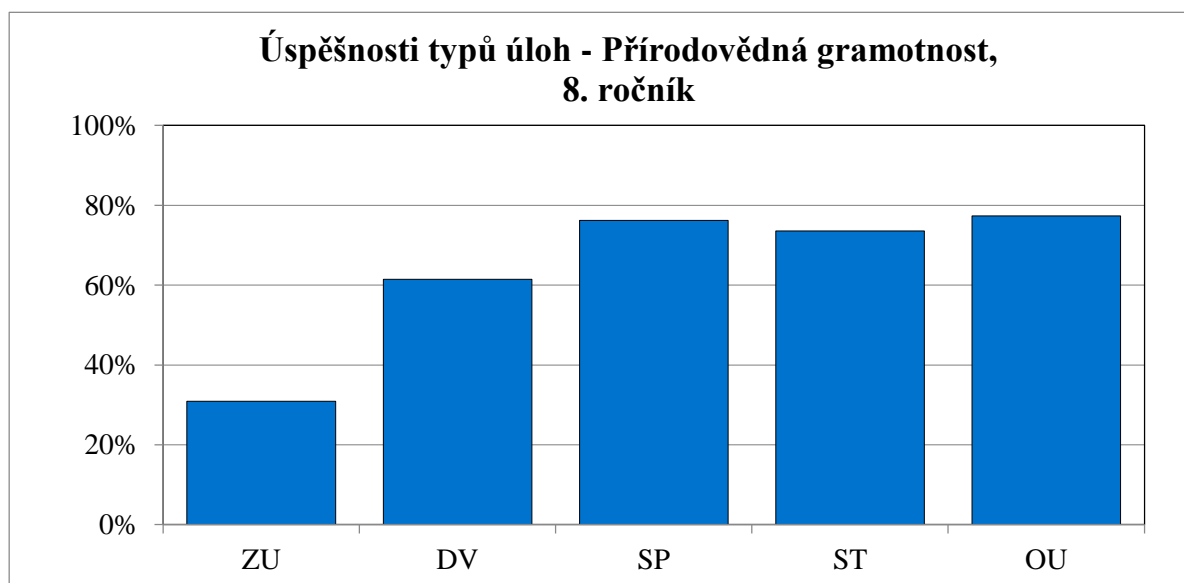
Podobně jako u testu oblasti Člověk a jeho svět je možné rozložení četností jednotlivých bodových skóre žáků považovat za harmonické, odpovídající normálnímu rozložení s mírným posunem maxima nad středovou hodnotu (s ohledem na celkovou průměrnou úspěšnost testu). Nižší hladkost křivky rozložení je dána jednak výrazně nižším počtem otázek v testu, jednak tematickou roztržitostí otázek testu. Nepatrné hodnoty v oblasti nulového nebo velmi nízkého skóre odpovídá nevyplněným testům žáků (případně testům s pouhou jednou či dvěma zodpovězenými otázkami).



Největší četnosti posunuté vpravo do středové hodnoty odpovídají nadprůměrné úspěšnosti testu. Současně je ale patrné, že jen nepatrné části žáků se podařilo vyřešit správně všechny, nebo téměř všechny otázky – v tom je situace v přírodovědné gramotnosti odlišná od rozdělení skóre v testu oblasti Člověk a jeho svět.

5.2.4 Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy

V testu přírodovědné gramotnosti byly nerovnoměrně zastoupeny úlohy pěti typů (nejméně početnými byly otevřené úlohy – 2 v celém testu). Graf prezentuje průměrné úspěšnosti, kterých žáci v úlohách jednotlivých typů dosáhli.



S výjimkou úloh typu *Základní úloha* (ZV – výběr jedné nebo více správných odpovědí z nabídky) řešili žáci všechny ostatní typy úloh s více než 60%ní úspěšností. U úloh typu *Základní úloha* je nízká průměrná úspěšnost dána především obsahem úloh a samotná technická stránka výběru odpovědi nehraje téměř jistě roli. Pozitivním zjištěním je fakt, že nejúspěšněji žáci řešili *otevřené úlohy* (OU), zařazené do elektronického testování v InspIS SET vůbec prvně. Také průměrné úspěšnosti dalších zastoupených typů úloh (*Spojování pojmů* (SP – přiřazování pojmů do dvojic), *Spojování v textu* (ST – přiřazení správného výrazu na vyhrazené místo v souvislém textu), *Doplňování do vět* (DV – výběr nebo vepsání jednoduché odpovědi do samostatné věty) se pohybují v rozmezí 60–75 %.

5.2.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Test nebyl členěn do tematických kategorií s ohledem na „nepředmětové“ pojetí. Všechny úlohy testu byly zařazené do společného tématu *Přírodovědná gramotnost*.

5.2.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Nejúspěšnějšími otázkami v testu byly otázky ID 97261 (rozpoznání obrázku tundry; průměrná úspěšnost 71 %, diskriminační koeficient 0,36), ID 97265 (popis součástí dýchací soustavy; průměrná úspěšnost 91 %, diskriminační koeficient 0,24) a ID 97266 (popis součástí dýchací soustavy; průměrná úspěšnost 87 %, diskriminační koeficient 0,30). To koresponduje s očekáváním před testem, že nejúspěšněji budou žáci řešit úlohy s přírodovědnou (biologickou) tematikou.

5.2.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Nejméně úspěšní byli žáci v řešení otázky ID 97260, v níž rozhodovali, které informace lze o daném místě určit ze znalosti jeho zeměpisné šířky (průměrná úspěšnost 10 %, průměrná diskriminace 0,22). Podíl na nízké úspěšnosti může mít ovšem i fakt, že se jednalo o úlohu, v níž správnou odpověď bylo „žádné tvrzení neplatí“, přičemž žáci jsou zvyklí spíše na situaci, že alespoň jedna odpověď/tvrzení v úloze bývá správné. Také druhá nejméně úspěšná úloha ID 97259 zahrnovala zeměpisnou tematiku – výpočet zeměpisné šířky (průměrná úspěšnost 31 %, diskriminace 0,52). Obecně tedy lze konstatovat, že zeměpisné úlohy činily žákům větší problémy než přírodovědné, fyzikální i chemické úlohy. Pouze třetí nejméně úspěšná úloha ID 97292 obsahovala fyzikální tematiku (posouzení nebezpečnosti závad na pojistce tlakového hrnce; průměrná úspěšnost 41 %, diskriminační koeficient 0,24). Pozitivní je ale zjištění, že žádná z otázek nezůstala v pásmu jednociferných úspěšností.

5.3 Anglický jazyk – 8. ročník

5.3.1 Celkové hodnocení

Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **5 936 žáků** – ti v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **55,1 %**. Vzhledem k faktu, že obtížnost testu odpovídala úrovni A2 podle SERRJ, kterou mají žáci jako minimální dosáhnout až na konci 9. ročníku, lze zjištěný výsledek považovat za uspokojivý. Medián úspěšnosti **54,1 %** ukazuje, že ve výsledcích mírně převládaly nadprůměrné skóry. Vysoká reliabilita testu **0,88** potvrzuje výbornou konzistenci testu a spolehlivost získaných dat. Směrodatná odchylka **21,8 %**.

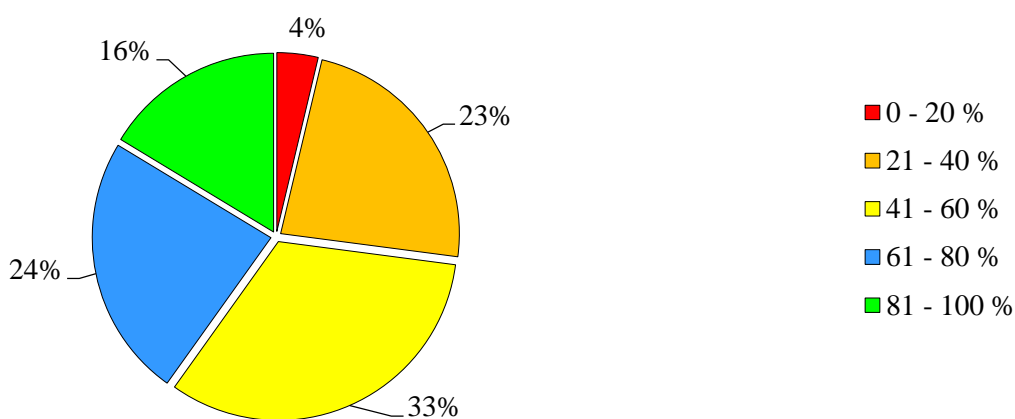
Test byl připraven ve dvou paralelních, strukturou shodných verzích, z nichž každá byla použita v jednom týdnu testování. Test prvního týdne řešilo celkem 3 573 žáků s průměrnou úspěšností 57,7 %, test druhého týdne řešilo celkem 2 389 žáků s průměrnou úspěšností 52,0 %. Vzhledem

k faktu, že se nejednalo o srovnávací testování, nebyly výsledky kvůli odlišné průměrné obtížnosti nijak harmonizovány.

5.3.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Dvě pětiny žáků dosáhly průměrné úspěšnosti vyšší než 60 % a naplnily tak odpovídajícím způsobem požadavky minimálního standardu. Celých 16 % žáků pak dosáhlo dokonce průměrné úspěšnosti nad 80 % stanovující výborný výsledek v testu. Vzhledem k ročnímu odstupu od cílového termínu pro dosažení úrovně A2, na kterou byla obtížnost úloh vázána, je možné uvedená zjištění považovat za jednoznačně pozitivní.

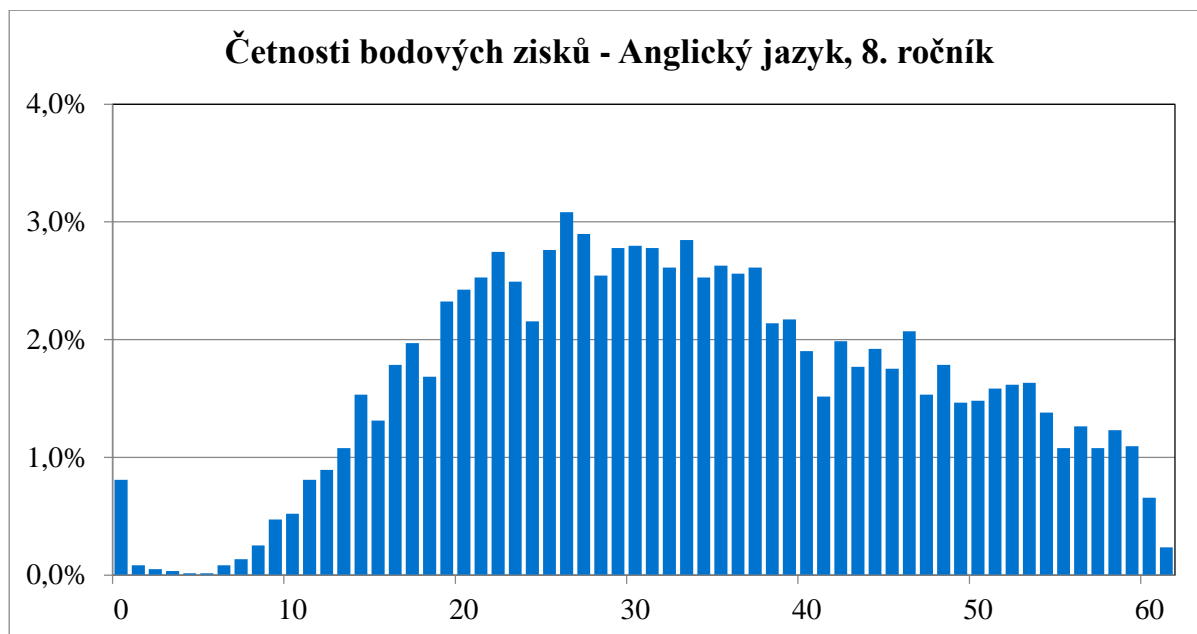
Rozložení úspěšností - Anglický jazyk, 8. ročník



Pouhá 4 % žáků dosáhla velmi slabého výsledku určeného průměrnou úspěšností v testu nižší než 20 %. Dalších 23 % žáků pak dosáhlo slabého výsledku s průměrnou úspěšností v pásmu 21–40 % - u nich je ovšem oprávněný předpoklad, že ve zbývajícím roce výuky mohou úroveň testovaných dovedností vylepšit na průměrnou, nebo uspokojivou úroveň. Prezentované rozložení bylo v rámci statistické chyby shodné pro výsledky žáků v obou týdnech (obou použitých testech).

5.3.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

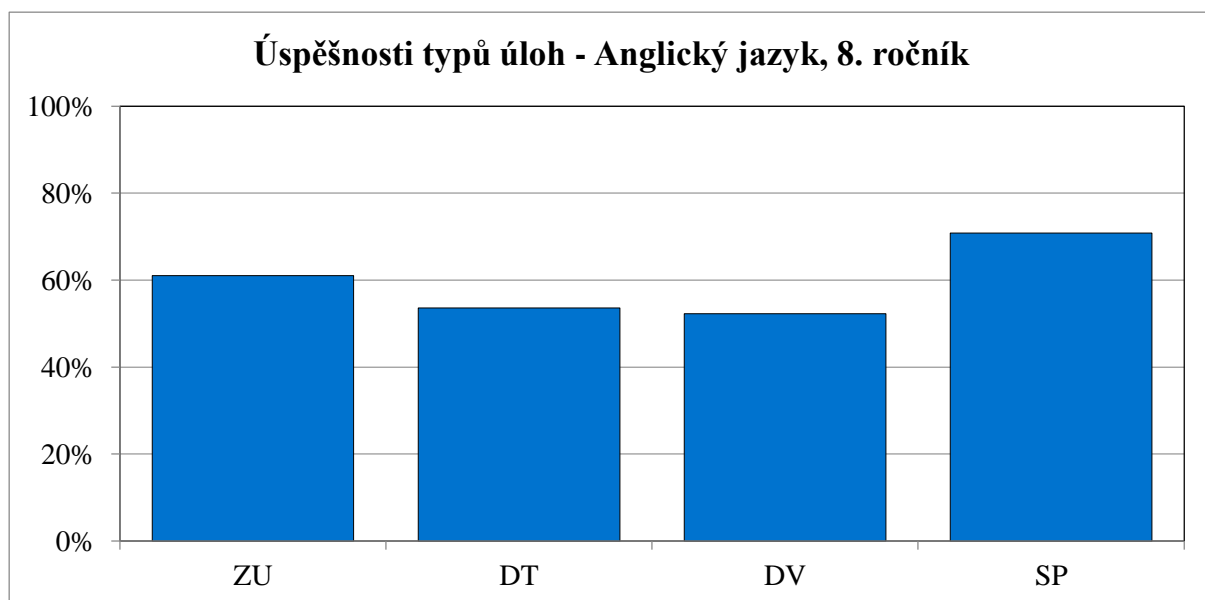
Průběh křivky četností skóre jednotlivých žáků není tak hladký jako v případě předchozích testů – podílí se na tom pravděpodobně především fakt, že dvě rozsáhlé úlohy v lexikální a gramatické části testu obsahovaly velký počet vzájemně provázaných otázek, u nichž v nemalé míře žáci odpovídali z hlediska správnosti shodně (skóre se tak měnily více skokově, než v případech testů s nezávislými otázkami). Nejvyšší četnosti v oblasti těsně pod středovou hodnotou rozsahu získatelných skóre odpovídá celkové průměrné úspěšnosti žáků. Pozitivním zjištěním je poměrně značný počet žáků, kteří získali vysoké skóre.



Zastoupení výsledků s nulovým skórem je pravděpodobně odrazem pouhého nahlížení do testu bez řešení jakékoli úlohy.

5.3.4 Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy

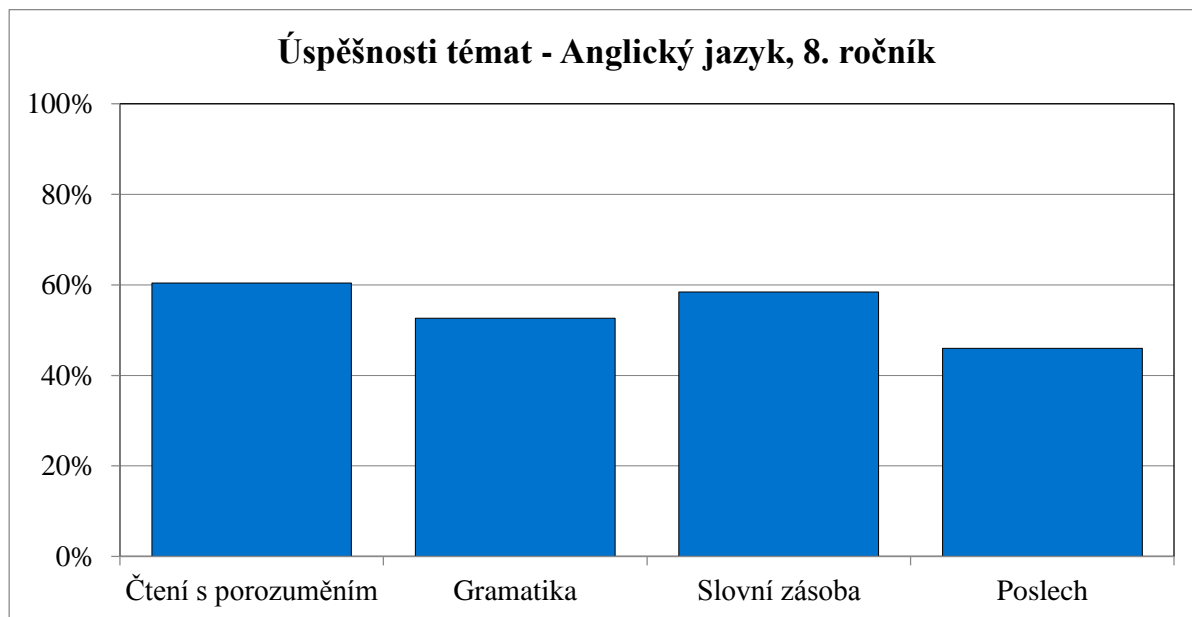
Zastoupení jednotlivých typů úloh v testech angličtiny se již třetím rokem nemění, již předešlé výsledky ukázaly, že žádný typ úlohy v kombinaci s vloženým obsahem nečiní žákům žádný zásadní problém. Přesto rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou úspěšností typů úloh činí bezmála 20 %.



Nejnižší průměrnou úspěšnost zaznamenali žáci v úlohách typu *Doplňování do vět* (DV – průměrná úspěšnost 52 %) – bezpochyby z velké části proto, že žáci v nich odpovídali polootevřenou odpovědí (vpisovali výrazy podle popisu v rámci lexikální části). Jen o málo vyšší průměrné úspěšnosti dosáhli v úlohách typu *Doplňování do textu* (DT – průměrná úspěšnost 54 %) – jednalo se o úlohy gramatické části testu. Naopak úlohy typů *Základní úloha* (ZU – průměrná úspěšnost 61 %) a *Spojování pojmů* (SP – průměrná úspěšnost 71 %) řešili žáci s nadprůměrnou úspěšností vzhledem k celému testu.

5.3.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Podle očekávání dosáhli žáci nejnižší úspěšnosti v tematické části *Poslech* (46 %) – projevuje se zde menší zkušenost se slyšeným jazykem, kterou budou získávat ve zbývajícím roce výuky.



Positivní je naopak uspokojivě vysoká průměrná úspěšnost úloh tematické části *Čtení s porozuměním* (60 %), která dává dobré předpoklady pro porozumění jazyku v psané podobě. Ze dvou zbývajících tematických částí žáci obstojně řešili úlohy části *Slovní zásoba* (58 %), nižší úspěšnost v úlohách části *Gramatika* (53 %) souvisí přinejmenším částečně se skutečností, že část zastoupených gramatických jevů může být do výuky zařazena až v 9. ročníku.

Dříve zmíněný rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků v jednotlivých variantách testu pro 1. a 2. týden testování byl způsoben především rozdílem v úspěšnosti v úlohách části *Poslech*, kde rozdíl mezi úspěšnostmi žáků v 1. a 2. týdnu představoval celých 14 %, menší měrou v úlohách části *Čtení s porozuměním* (rozdíl 7 %). Úlohy zbylých dvou částí (*Gramatika*, *Slovní zásoba*) řešili žáci v obou týdnech s prakticky shodnou průměrnou úspěšností.

5.3.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Nejúspěšněji řešili žáci otázku ID 100 821 (výběr odpovědi ke krátkému dialogu, průměrná úspěšnost 90 %, diskriminační koeficient 0,27) – jednoduchý, zřetelně formulovaný krátký dialog nedělal žákům z hlediska porozumění žádné potíže. Druhou nejúspěšnější otázkou byla otázka ID 100 749 (přiřazení informačního nápisu k zadané situaci – porozumění textu, průměrná úspěšnost 90 %, diskriminační koeficient 0,35) – srozumitelný text, přijatelný kontext, jednoznačná odpověď. Do stejné úlohy náležela i třetí nejúspěšnější otázka ID 99 207 (průměrná úspěšnost 88 %, diskriminační koeficient 0,44).

5.3.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Nejméně úspěšně řešili žáci otázku ID 101 027 (doplnění polootevřené odpovědi v poslechové úloze k rozsáhlejšímu úryvku, průměrná úspěšnost 12 %, diskriminační koeficient 0,33) – nepochybně objektivně těžká kombinace obsahu úlohy a formy odpovědi. Druhou nejméně úspěšnou byla otázka ID 100 765 (posouzení platnosti tvrzení vztahujícího se ke dlouhému textu, průměrná úspěšnost 16 %, diskriminační koeficient 0,22) – pravděpodobnou příčinou byla pro některé žáky přílišná obtížnost textu společně s neporozuměním obsahu tvrzení. Třetí nejméně úspěšnou otázkou byla otázka ID 98 317 (výběr správného tvaru slovesa *must*,

průměrná úspěšnost 21 %, diskriminační koeficient 0,02) – nepochybně obtížnější gramatický jev, který činil problémy jak lepším, tak horším žákům.

5.3.8 Porovnání s výsledky loňských 9. ročníků

Srovnání s výsledky žáků 9. ročníku testovaných obdobným testem v roce 2013 ukazuje shodnou velikost podílu žáků, kteří dosáhli vynikajícího výsledku (úspěšnost nad 80 %) – v obou případech 16 % žáků. Mezi žáky devátých tříd ale byla mohutnější skupina žáků s úspěšností 61–80 % (o 15 procentních bodů) i skupina žáků s průměrnou úspěšností 41–60 % (o 9 procentních bodů). Naopak mezi žáky 9. ročníku jen 3 % žáků dosáhla slabého nebo velmi slabého výsledku daného průměrnou úspěšností v testu pod hranicí 40 % (oproti 27 % takových žáků v 8. ročníku). Plyne z toho, že zatím co podíl nejlepších žáků se mezi koncem 8. a 9. ročníku nezměnil, nejslabším žákům se během 9. ročníku podařilo dostat se z oblasti slabého výsledku alespoň k průměrnému výsledku kolem hranice požadovaného standardu. Na rozdíl se takřka výlučně podílejí úlohy tematického celku Poslech, v nichž byli žáci 8. ročníku o 17 procentních bodů horší než žáci 9. ročníku (v ostatních tematických celcích byly průměrné úspěšnosti za témata vyrovnána).

5.4 Německý jazyk – 8. ročník

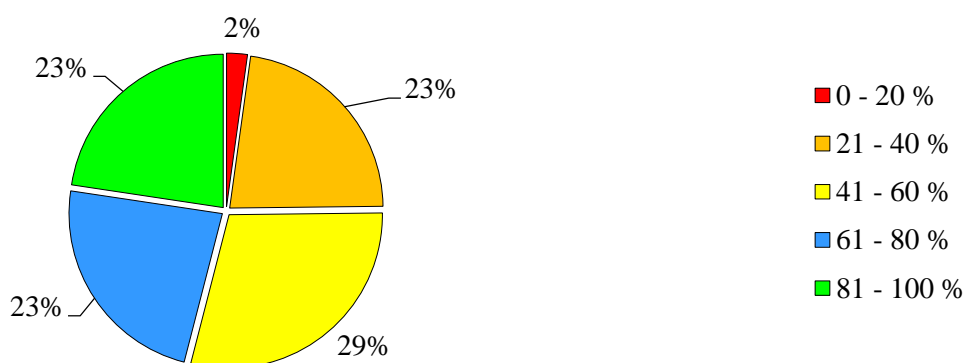
5.4.1 Celkové hodnocení

Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **138 žáků**, kteří v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **59,9 %**. V průměru byli tedy o 5 % úspěšnější než jejich vrstevníci v testu angličtiny – to může souviset s výběrovostí němčiny oproti plošně vyučované angličtině. Vzhledem k faktu, že obtížnost testu odpovídala úrovni A2 podle SERRJ, kterou mají žáci jako minimální dosáhnout až na konci 9. ročníku, lze zjištěný výsledek považovat za uspokojivý. Medián úspěšnosti **57,6 %** vypovídá o tom, že ve výsledcích nepatrně převládaly podprůměrné skóry. Vysoká reliabilita testu **0,88** potvrzuje výbornou konzistenci testu a spolehlivost získaných dat, a to i přes nízký počet vyhodnocených výsledků. Směrodatná odchylka **24,2 %**. Vzhledem k předem očekávanému nízkému počtu žáků byl test připraven pouze v jedné variantě shodně pro oba týdny testování.

5.4.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Téměř čtvrtina žáků dosáhla v testu průměrnou úspěšnost vyšší než 80 %, tedy nad hranici vymežující vynikající výsledek. Z toho pohledu byl test němčiny nejlépe dopadnutším v rámci celého výběrového šetření.

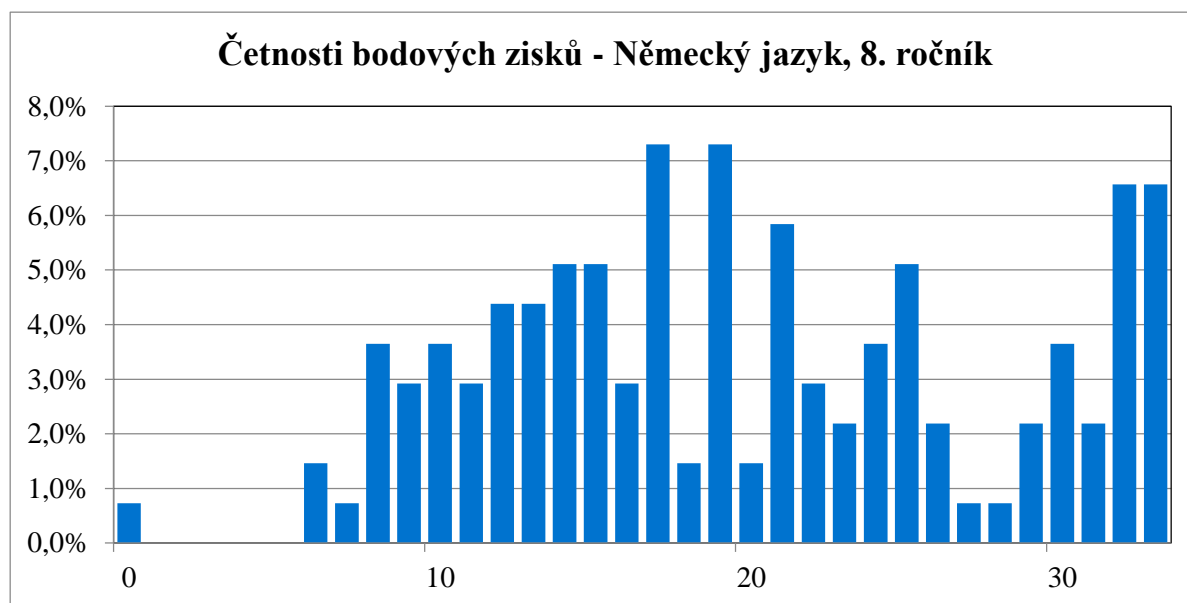
Rozložení úspěšností - Německý jazyk, 8. ročník



Podíly žáků ve zbylých pásmech úspěšnosti jsou zhruba stejné jako u angličtiny, o málo nižší je zastoupení žáků s průměrnou úspěšností v pásmu 41–60 % představujícím mírně podprůměrný výsledek. S ohledem na další rok výuky, který mají žáci k dispozici, to představuje dobrý důvod domnívat se, že naprostá většina žáků ke konci 9. ročníku dosáhne požadované úrovně dovedností. Pouhá 2 % žáků dosáhla velmi slabého výsledku pod hranicí 20 %.

5.4.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

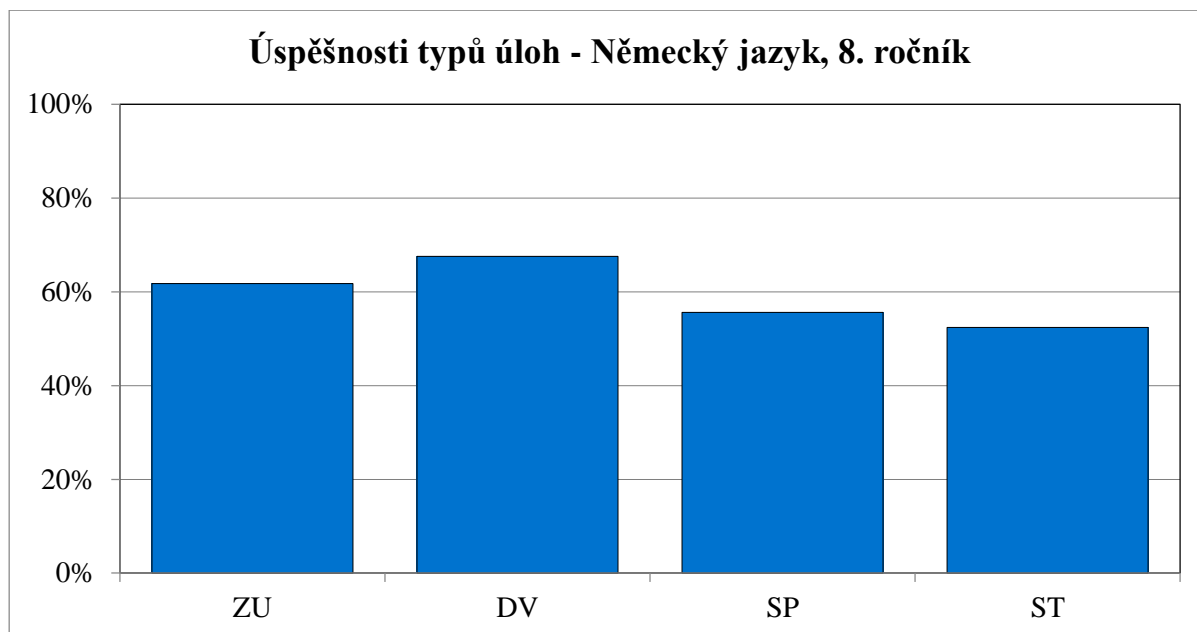
Vzhledem k nízkému počtu vyhodnocených testů nemá význam rozebírat průběh křivky četností získaných skóre v testu, byť v hrubém přiblížení odpovídá celkovým pozorovaným agregovaným výsledkům (nejvyšší četnost vpravo od středu rozsahu skóre odpovídající nadprůměrné úspěšnosti testu).



Za pozornost ovšem rozhodně stojí skutečnost, že necelých 15 % testovaných žáků dosáhlo v testu plného bodového zisku, případně ztratilo pouhý jeden bod – to je zcela neobvyklá situace vymykající se jak obvyklým zjištěním, tak očekávanému normálnímu (statisticky) rozložení výsledků. Bližší pohled do výsledků ukazuje, že „příčinou“ jsou žáci školy zaměřené na německý jazyk (s částečnou výukou v německém jazyce), kteří test řešili s průměrnou úspěšností 94 % (z toho 14 žáků s úspěšností nad 95 %). Při vyloučení této, ne zcela „standardní“ školy má rozložení skóre již běžný průběh.

5.4.4 Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy

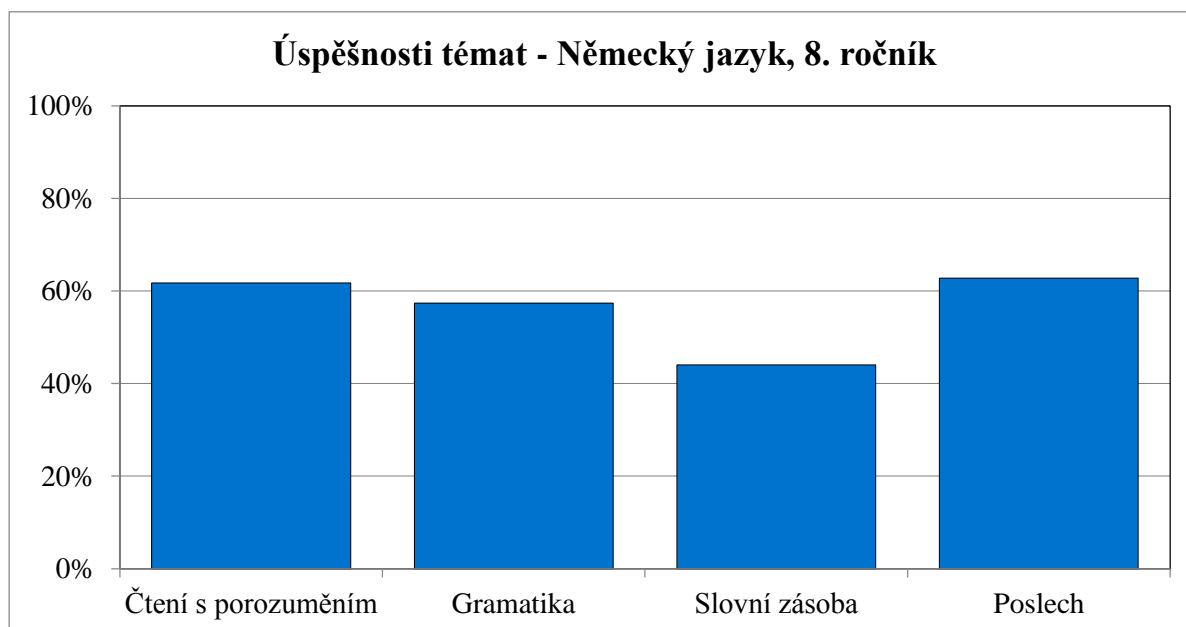
Oproti testu angličtiny byli v testu němčiny žáci nejméně úspěšní v úlohách typu *Doplňování do vět* (DV – průměrná úspěšnost 68 %), naopak podobně jako v testu angličtiny dosáhli nadprůměrné úspěšnosti ještě v úlohách typu *Základní úloha* (průměrná úspěšnost 62 %). U úloh typu *Doplňování do vět* je rozdíl dán především způsobem doplnění odpovědi – u angličtiny vepsáním výrazu (polootevřená odpověď), u němčiny výběrem z nabídnutých možností (uzavřená odpověď).



Mírně pod průměrnou úspěšností za celý test zůstali žáci v řešení úloh typů *Spojování pojmů* (průměrná úspěšnost 56 %) a *Spojování v textu* (průměrná úspěšnost 52 %). Pozitivní nicméně je fakt, že žádný ze zastoupených typů úloh nepředstavoval pro žáky technické omezení pro řešení úloh.

5.4.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Také vyhodnocení úspěšností žáků v jednotlivých tematických podkategoriích testu je ovlivněno žáky školy s česko-německou výukou. Především ti, s ohledem na navyklost naslouchat mluvené němčině, vytáhli do pozice nejúspěšnějšího tématu úlohy části *Poslech* (63 %).



Průměrné úspěšnosti částí *Čtení s porozuměním* a *Gramatika* ale následují za nejúspěšnější částí jen těsně (62 % a 57 %). Naopak poměrně výrazně nižší úspěšnosti dosáhli žáci v úlohách části *Slovní zásoba* (44 %), i když ta nijak nevybočovala z doporučeného rozsahu pro cílovou úroveň A2.

5.4.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Nejúspěšněji žáci řešili otázky ID 105945 a ID 105946 – posouzení pravdivosti tvrzení ke krátkým poslechovým úryvkům (průměrné úspěšnosti 80 % a 83 %, diskriminační koeficienty 0,36 a 0,46). V obou případech zřejmě pro jednoduché, jasně formulované úryvky a jednoduchou otázku. Třetí nejúspěšnější otázkou byla otázka ID 105931 (slovní zásoba, doplnění výrazu na místo v textu, průměrná úspěšnost 78 %, diskriminační koeficient 0,61).

5.4.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Nejméně úspěšně řešili žáci otázku ID 105934 (slovní zásoba, doplnění výrazu *mehr*, průměrná úspěšnost 36 %, diskriminační koeficient 0,50) – zřejmě pro žáky obtížnější výraz. Druhou nejméně úspěšnou otázkou byla otázka ID 105937 (gramatika, doplnění správné předložky *auf*, průměrná úspěšnost 42 %, diskriminační koeficient 0,68) – souvisí pravděpodobně s pro žáky obtížným jevem (vazba předložek k pádům). Třetí nejméně úspěšnou otázkou byla otázka ID 105952 (poslech, identifikace mluvčího ke větě vybrané z úryvku, průměrná úspěšnost 42 %, diskriminační koeficient 0,82) – pro žáky zřejmě obtížný, dlouhý poslech.

5.4.8 Porovnání s výsledky loňských 9. ročníků

Porovnání výsledků žáků 8. ročníku ve výběrovém šetření s výsledky žáků 9. ročníku v celoplošném šetření 2013 je poněkud zkruseno faktem, že mezi žáky 8. ročníku tvořili významnou část žáci výběrové školy s česko-německou výukou. Proto nepřekvapuje, že mezi nimi byl více než dvojnásobný podíl žáků s vynikajícím výsledkem vyjádřeným průměrnou úspěšností nad 80 % (23 % u žáků 8. ročníku, 10 % žáků 9. ročníku). Zatím co ale podíl žáků s uspokojivou průměrnou úspěšností nad 60 % je mezi žáky 8. ročníku zhruba stejný jako mezi žáky 9. ročníku (23 %, resp. 22 %), mezi žáky 9. ročníku je výrazně mohutnější skupina žáků s průměrnou úspěšností v testu 41–60 % (o 32 procentních bodů). Stejně jako u testu 9. ročníku je tedy možné konstatovat, že mezi žáky 8. ročníku je poměrně četná skupina žáků, kteří zatím za požadovaným standardem úrovně A2 výrazně pokulhávají, ale během 9. ročníku naprostá většina z nich posune svůj výsledek do oblasti akceptovatelné úspěšnosti. Vzhledem ke zmíněnému ovlivnění výsledků žáků 8. ročníku zastoupením česko-německé školy nepřekvapí, že v každé z tematických částí testu byli žáci 8. ročníku úspěšnější než žáci 9. ročníku testovaní v roce 2013.

5.5 Anglický jazyk – 2. ročník

5.5.1 Celkové hodnocení

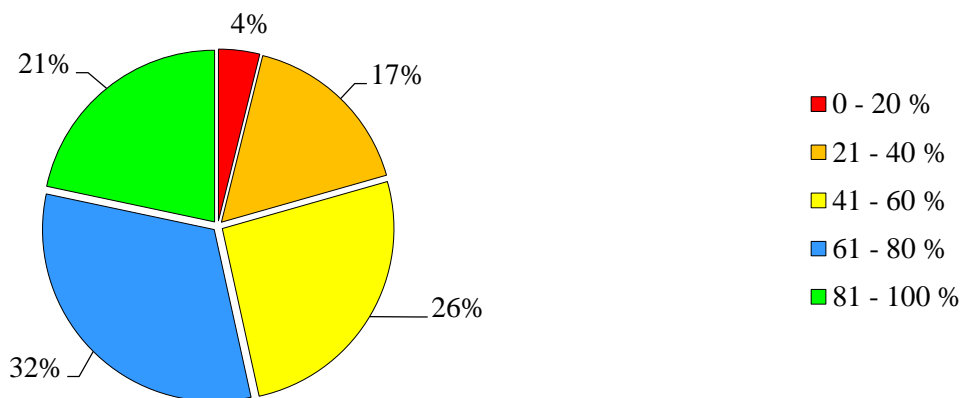
Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **2 118 žáků** – ti v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **60,1 %**. Vzhledem k faktu, že obtížnost testu odpovídala úrovni A2 podle SERRJ, kterou měli žáci jako minimální dosáhnout již na konci 9. ročníku, lze zjištěný výsledek považovat za nepříliš uspokojivý. Medián úspěšnosti **62,7 %** ukazuje, že ve výsledcích mírně převládaly nadprůměrné skóry. Vysoká reliabilita testu **0,93** dokládá vynikající konzistenci testu a spolehlivost získaných dat. Směrodatná odchylka **21,9 %**. Vzhledem k nízkému počtu testovaných škol a testování jen v jednom týdnu byl test připraven pouze v jedné variantě. Struktura testu byla shodná s testem použitým v testování žáků 8. ročníku.

5.5.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Positivně lze hodnotit výrazné zastoupení žáků, kteří dosáhli v testu průměrné úspěšnosti nad 80 % (bylo jich 21 %, tj. o 5 % více než u žáků 8. ročníku). Nicméně hůře už vynívá fakt, že jen o málo víc než polovina žáků (54 %) dosáhla průměrné úspěšnosti nad hranicí 60 %

považovanou za hranici splnění požadavků standardu A2 (byť je to o 14 % více než u žáků 8. ročníku).

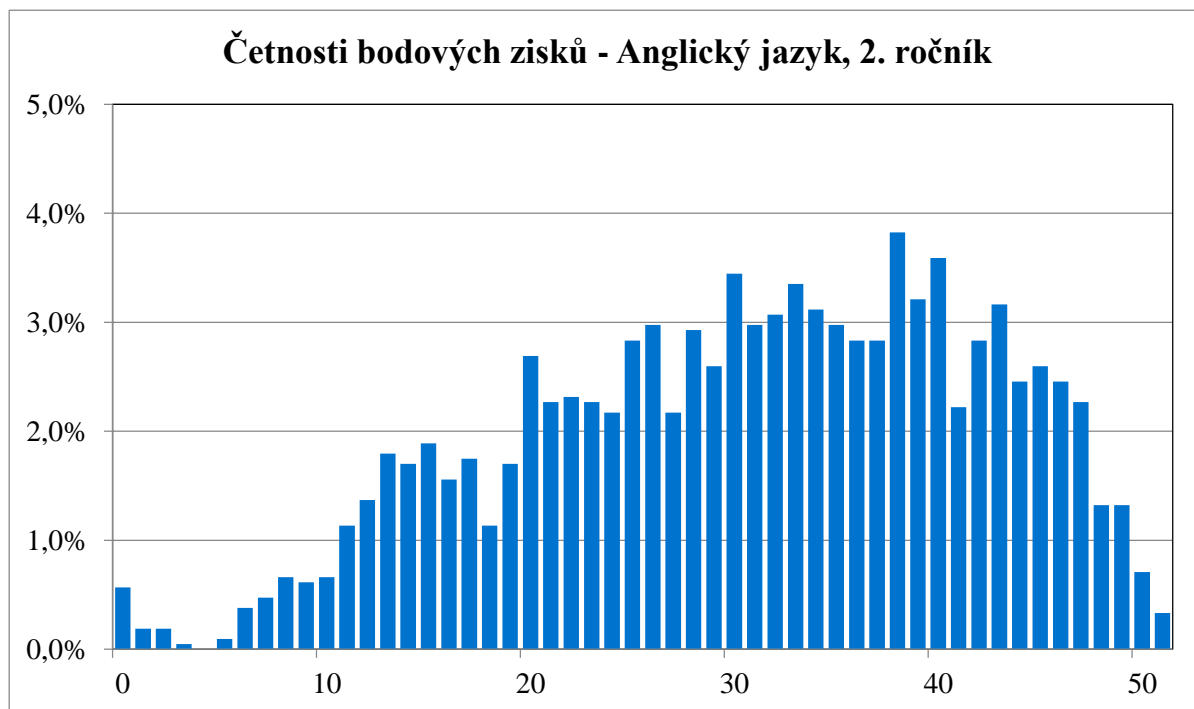
Rozložení úspěšností - Anglický jazyk, 2. ročník



Zcela tristní je pak zjištění, že plná pětina žáků (21 %) dosáhla slabého (17 %) nebo dokonce velmi slabého (4 %) výsledku (úspěšnost pod 41 %, resp. pod 21 %). Závažnost zjištění zasluhuje další hlubší analýzu.

5.5.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

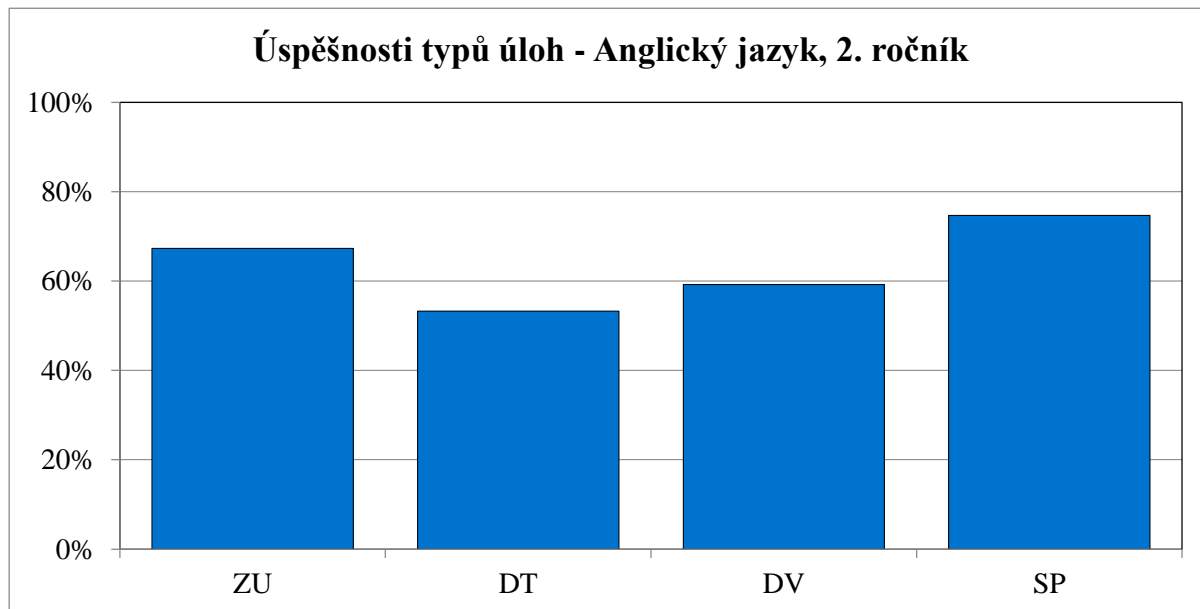
Oproti normálnímu rozložení v grafu prakticky chybějí oblasti skóru s nulovou nebo nízkou četností. Fakt, že úspěšnosti žáků se rozdělily na celý možný rozsah skóru, ukazuje na zvýšenou roztržitost testovaných dovedností žáků. Nižší hladkost průběhu křivky rozdělení souvisí pravděpodobně s provázaností otázek v komplexních typech úloh.



Posun maximálních četností vpravo od středové hodnoty odpovídají celkově vysoké hodnotě průměrné úspěšnosti.

5.5.4 Porovnání úspěšností otázek podle typu úlohy

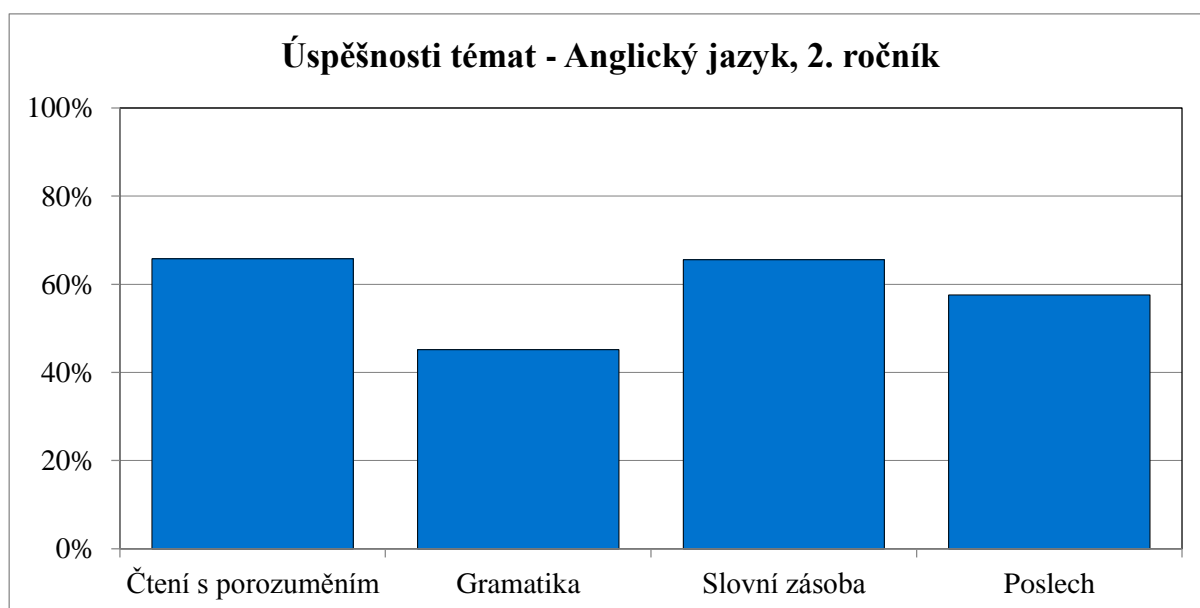
Bezespornou zajímavostí je velmi obdobný průběh průměrných úspěšností jednotlivých typů úloh u testu žáků 8. ročníku a žáků 2. ročníku. V obou případech řešili žáci nejméně úspěšně úlohy typu *Spojování pojmů* (SP – průměrná úspěšnost 75 %) a úlohy typu *Základní úloha* (ZU – průměrná úspěšnost 67 %).



Pouze u zbývajících dvou typů úloh se pořadí dle úspěšností obrátilo – žáci 2. ročníku řešili mírně úspěšněji úlohy typu *Doplňování do vět* (DV – průměrná úspěšnost 59 %), o něco hůře úlohy typu *Doplňování do textu* (DT – průměrná úspěšnost 53 %).

5.5.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Pohled na úspěšnosti jednotlivých tematických podkategorií ukázaly základní rozdíl oproti výsledkům žáků 8. ročníku – obrácení pořadí částí *Poslech* a *Gramatika*. Zatímco u žáků 8. ročníku byli žáci v úlohách části *Poslech* nejméně úspěšní a obstojně řešili úlohy tématu *Gramatika*, žáci 2. ročníku v úlohách ověřujících znalosti gramatiky zaostali (průměrná úspěšnost 45 %), zatímco v poslechových úlohách uspěli přijatelně (průměrná úspěšnost 57 %).



Uvedené zjištění napovídá, že zatímco výuka v základní škole se zprvu orientuje o něco více na zvládnutí základních gramatických jevů, zatímco dovednosti spojené s porozuměním mluvenému slovu se rozvíjejí v pozdějších fázích, na střední škole výuka rozvíjí schopnost žáků rozumět mluvenému jazyku na úkor dříve získaných gramatických dovedností.

Stejně jako žáci 8. ročníku, i žáci 2. ročníku řešili nejméně úspěšněji úlohy částí *Čtení s porozuměním* (66 %) a *Slovní zásoba* (66 %).

5.5.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Nejúspěšněji žáci řešili otázku ID 2843 (čtení s porozuměním, přiřazení informačního nápisu popsané situaci, průměrná úspěšnost 82 %, diskriminační koeficient 0,55). Druhou nejúspěšnější otázkou byla otázka ID 2727 (čtení s porozuměním, posouzení pravdivosti tvrzení k textu, průměrná úspěšnost 83 %, diskriminační koeficient 0,49). Třetí nejúspěšnější otázkou byla otázka ID 2821 – překvapivě otázka s polootevřenou odpovědí (vepsání výrazu podle popisu, průměrná úspěšnost 82 %, diskriminační koeficient 0,12).

5.5.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Nejméně úspěšně řešili žáci otázku ID 2721 (průměrná úspěšnost 25 %, diskriminační koeficient 0,50) – překvapivě obdobná otázka jako ID 2727 zmíněná mezi nejúspěšnějšími otázkami. Také druhá nejméně úspěšná otázka ID 2823 (průměrná úspěšnost 36 %, diskriminační koeficient 0,67) má svoji analogickou úlohu mezi nejúspěšnějšími otázkami (ID 2821). Třetí nejméně úspěšnou otázkou byla otázka ID 2593 (gramatika, výběr správného výrazu v textu, průměrná úspěšnost 44 %, diskriminační koeficient 0,56) – pro žáky nejspíš ne zcela snadné výrazy *little/few*.

5.5.8 Porovnání s výsledky 8. ročníků a loňských 9. ročníků

I když struktura vzorku testovaných žáků 2. ročníku SŠ se významně lišila jak od vzorku žáků 8. ročníku ve výběrovém šetření 2014, tak od vzorku žáků 9. ročníku v celoplošném šetření 2013, je možné alespoň orientační porovnání provést. Z něj sice plyne, že podíl žáků s vynikajícím výsledkem je u žáků 2. ročníku nejvyšší (21 % žáků s průměrnou úspěšností nad 80 %), současně ale ukazuje tristní zjištění, že podíl žáků se slabým nebo velmi slabým výsledkem je prakticky stejný jako u žáků 8. ročníku (21 % oproti 27 %), ale o 17 procentních bodů větší než u žáků 9. ročníku. Zatím co tedy velikost skupiny nejlepších žáků zůstává v rozmezí 8. ročníku až 2. ročníku zhruba stejná, žáci, kteří se od konce 8. ročníku dokázali posunout od slabých a velmi slabých výsledků alespoň k průměru, se po dalších dvou letech studia opět do skupiny slabých a velmi slabých výsledků vrátili. Tematicky se na propadu podílely rovným dílem všechny tematické skupiny úloh.

5.6 Německý jazyk – 2. ročník

5.6.1 Celkové hodnocení

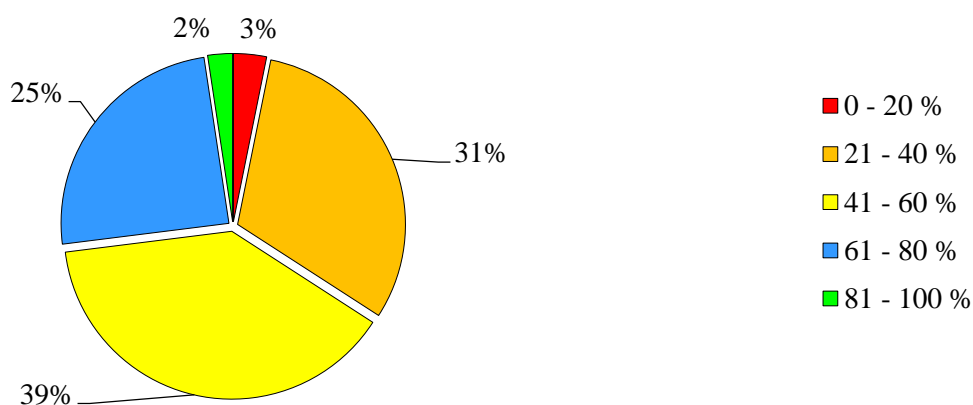
Do vyhodnocení bylo zahrnuto celkem **126 žáků** – ti v testu dosáhli průměrné úspěšnosti **49,1 %**. Vzhledem k faktu, že obtížnost testu odpovídala úrovni A2 podle SERRJ, kterou měli žáci jako minimální dosáhnout již na konci 9. ročníku, lze zjištěný výsledek považovat za neuspokojivě nedobry. Jedná se o slabší výsledek, než kterého dosáhli jak stejně staří žáci v angličtině, tak žáci 8. ročníku v němčině. Medián úspěšnosti **48,5 %** ukazuje, že získané skóre se rovnoměrně pohybovaly kolem průměrné hodnoty úspěšnosti. Reliabilita testu **0,78** je důsledkem nepříliš vysokého počtu žáků. Směrodatná odchylka **16,8 %**. Testování proběhlo

v jednom týdnu, test byl proto připraven v jedné variantě shodné strukturou s testem pro 8. ročník.

5.6.2 Skupinové rozložení úspěšností testovaných žáků

Pouhá čtvrtina žáků (27 %) dosáhla úspěšnosti nad 60 % a prokázala tak naplnění požadavků očekávané úrovně A2 platné pro konec základní školy, pouhá 2 % žáků dosáhla výborného výsledku definovaného průměrnou úspěšností nad 80 %. To je výrazně méně než u žáků 8. ročníku i než u žáků 2. ročníku v angličtině.

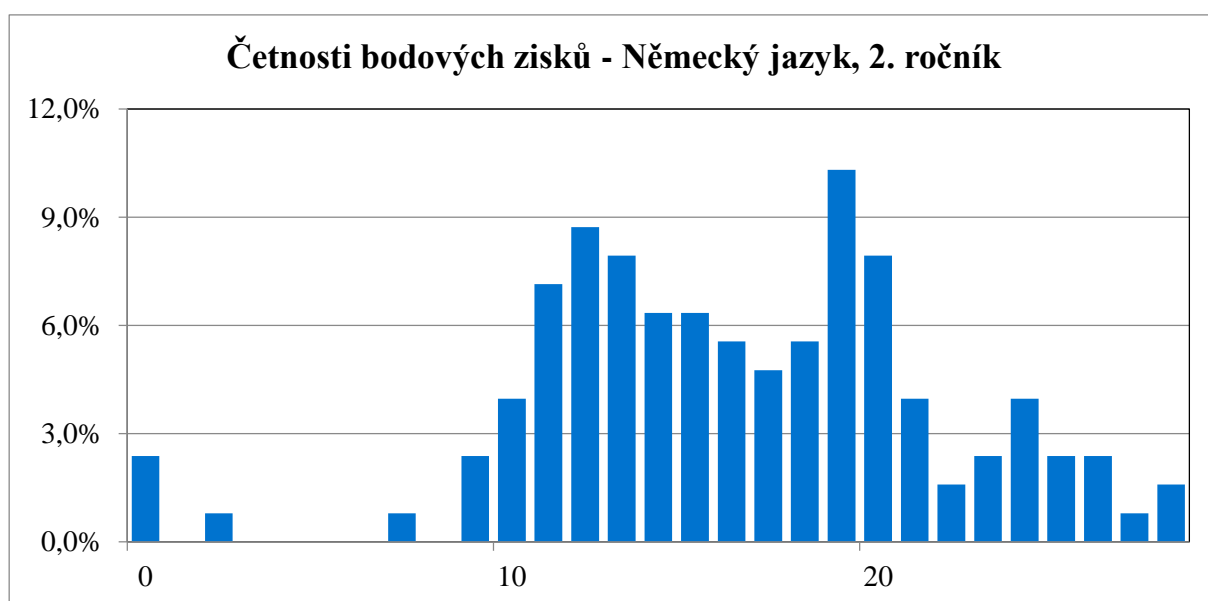
Rozložení úspěšností - Německý jazyk, 2. ročník



Plná třetina žáků (33 %) dosáhla slabého (31 %) nebo dokonce velmi slabého výsledku (3 %) – velikost jejich podílu odpovídá zjištění pro žáky 8. ročníku, kteří mají za sebou o 3 roky výuky německého jazyka méně.

5.6.3 Rozložení úspěšností jednotlivých testovaných žáků

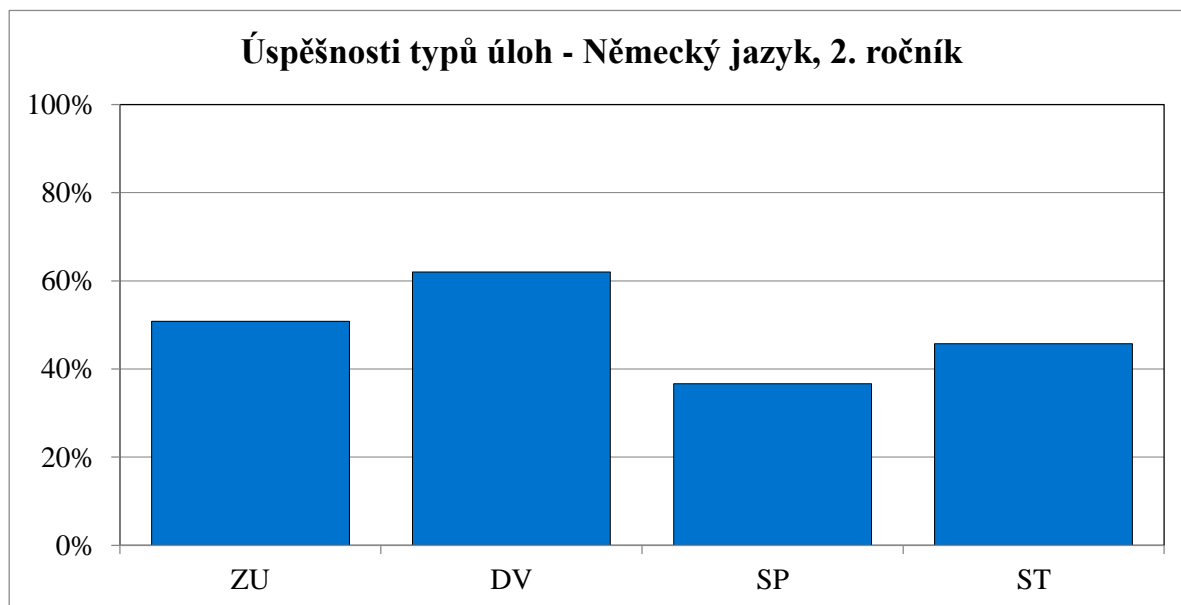
Vzhledem k nízkému počtu testovaných žáků je histogram četností získaných skóre žáků prakticky neinterpretovatelný.



Za zmínku stojí pouze fakt, že přece jen alespoň část žáků dosáhla vysokých bodových zisků při pravém okraji grafu.

5.6.4 Porovnání úspěšnosti otázek podle typu úlohy

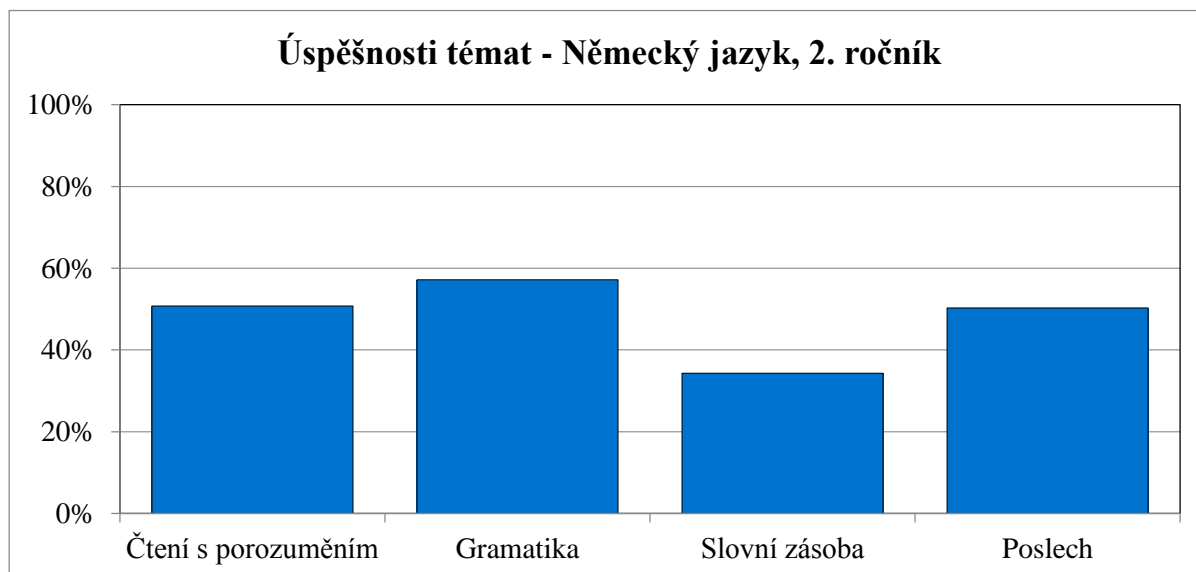
Podobně jako žáci 8. ročníku, také žáci 2. ročníku řešili v testu němčiny neúspěšněji úlohy typu *Doplňování do vět* (62 %) – v jako jediném typu se v nich ale dostali nad hranici úspěšnosti 60 %.



Nejméně úspěšně žáci řešili úlohy typu *Spojování pojmů* (37 %) – jednalo se o úlohu v poslechové části testu, která přitom jako celek patřila v rámci testu k úspěšnějším. Zatímco ale první dvě poslechové úlohy (typ *doplňování do vět*) se vztahovaly ke krátkým poslechovým úryvkům, úloha typu *Spojování pojmů* byla založena na porozumění delšímu úryvku. Nižší obtížnost úlohy typu SP byla tedy ovlivněna především obsahem, nikoli technickými obtížemi žáků při řešení úlohy.

5.6.5 Porovnání agregovaných úspěšností podle tematických podkategorií

Oproti žákům 8. ročníku řešili žáci 2. ročníku úspěšněji úlohy tematických částí *Poslech* a *Slovní zásoba*. V případě poslechových úloh jde o opačné zjištění, než jaké bylo zaznamenáno u testu angličtiny, navíc v poslechových úlohách byl odstup žáků 2. ročníku od žáků 8. ročníku nejvyšší (12 %).



Velmi slabého výsledku dosáhli žáci v otázkách tématu *Slovní zásoba* (34 %). Zatímco ale u angličtiny byl propad v obdobných úlohách alespoň zčásti vyvážen zvýšením úspěšnosti poslechových úloh, v případě němčiny nic takového neplatí.

5.6.6 Nejúspěšnější 3 otázky v testu

Nejúspěšněji žáci řešili otázky ID 104067 a 104068 (poslech, posouzení pravdivosti tvrzení ke krátkému monologu, průměrné úspěšnosti 85 % a 77 %, diskriminační koeficienty 0,23 a 0,39). Také třetí nejúspěšnější otázka ID 104025 náleží do poslechové části testu – posouzení přítomnosti dotazované informace v reprodukováném monologu (průměrná úspěšnost 72 %, diskriminační koeficient 0,46).

5.6.7 Nejméně úspěšné 3 otázky v testu

Nejméně úspěšnou otázkou v testu byla otázka ID 105326 (poslech, určení mluvčího v rozsáhlejší úryvku, průměrná úspěšnost 15 %, diskriminační koeficient 0,35) – obdobná otázka patřila k nejméně úspěšným i v testu pro 8. ročník. Druhá a třetí nejméně úspěšné otázky ID 2660 a 2658 náleží do gramatické části testu – v obou případech žáci vybírali správné tvary slov na určených místech textu (průměrné úspěšnosti 16 % a 23 %, diskriminační koeficienty 0,39 a 0,27).

5.6.8 Porovnání s výsledky 8. ročníků a loňských 9. ročníků

Ve výsledcích žáků 2. ročníku SŠ upoutá především minimální podíl žáků s vynikajícím výsledkem daným úspěšností v testu nad 80 % (o 8 procentních bodů méně než u 9. ročníku a o 21 procentních bodů méně než u 8. ročníku). Ani fakt, že 2 roky po konci ZŠ pouhá čtvrtina žáků 2. ročníku SŠ (ve srovnání s přibližně třetinou u žáků 9. ročníku a bezmála polovinou u žáků 8. ročníku) překročila přijatelnou úroveň 60%ní úspěšnosti v testu, není radostný a jen doplňuje tristní zjištění, že podíl žáků se slabým nebo velmi slabým výsledkem je mezi žáky 2. ročníku SŠ ve srovnání s uvedenými dvěma testovanými skupinami zdaleka největší.

5.7 Výsledky žáků se SVP

Test oblasti **Člověk a jeho svět** pro 4. ročník s uzpůsobením pro žáky se SVP představovaným sníženým počtem úloh (z 36 na 25 při zachování celkového času 60 minut) řešilo celkem 518 žáků (oproti 6 939 žákům, kteří řešili test bez uzpůsobení) – ti dosáhli průměrné úspěšnosti 64 % (oproti 65 % u žáků bez uzpůsobení).

Test oblasti **Přírodovědná gramotnost** pro 8. ročník s uzpůsobením pro žáky se SVP představovaným sníženým počtem úloh (z 14 na 10 při zachování celkového času 60 minut) řešilo celkem 335 žáků (oproti 5 821 žákům, kteří řešili test bez uzpůsobení) – ti dosáhli průměrné úspěšnosti 52 % (oproti 61 % u žáků bez uzpůsobení).

Test **Anglického jazyka** pro 8. ročník s uzpůsobením pro žáky se SVP představovaným sníženým počtem úloh (z 12 na 10 při zachování celkového času 60 minut) řešilo celkem 328 žáků (oproti 5 936 žákům, kteří řešili test bez uzpůsobení) – ti dosáhli průměrné úspěšnosti 40 % (oproti 55 % u žáků bez uzpůsobení).

Test **Německého jazyka** pro 8. ročník s uzpůsobením pro žáky se SVP představovaným sníženým počtem úloh (z 15 na 12 při zachování celkového času 60 minut) řešili celkem 3 žáci (oproti 138 žákům, kteří řešili test bez uzpůsobení) – ti dosáhli průměrné úspěšnosti 42 % (oproti 60 % u žáků bez uzpůsobení).

Z uvedených výsledků je patrné, že u testu oblasti *Člověk a jeho svět* se zmenšením počtu úloh podařilo velmi přesně kompenzovat hendikep žáků se SVP a dosáhnout prakticky shodných

průměrných úspěšností. U testu oblasti *Přírodovědná gramotnost* byla redukce počtu úloh komplikovanější vzhledem k celkově nízkému počtu úloh (navíc většinou komplexních) v testu, i tak lze ale rozdíl devíti procentních bodů považovat za přijatelný.

U testů cizích jazyků byl i po redukci počtu úloh rozdíl v průměrných úspěšnostech žáků bez SVP a se SVP poměrně vysoký (zejména u německého jazyka, kde se v tom ale zásadně měrou promítá účast žáků z česko-německé školy). Pravděpodobně na tom má podíl mnohem větší zastoupení textu (obecně znevýhodnění žáků s dysporuchami) a i po redukci počtu úloh zřejmě jistý časový tlak daný větším počtem otázek.

Z vyhodnocení plyne, že volbou vhodných uzpůsobení lze za přiměřeně rovnocenných podmínek testovat také žáky se SVP. Přesnější nastavení uzpůsobení zejména v případě cizích jazyků by ovšem vyžadovalo podrobnější analýzu výsledků po jednotlivých skupinách znevýhodnění.

Testy cizích jazyků pro 2. ročník SŠ nebyly připraveny s uzpůsobením pro žáky se SVP.

6 Analýza podle parametrů školy

Vzorek základní škol a víceletých gymnázií pro testování 4. a 8. ročníků byl sestaven tak, aby proporcionálně zahrnoval školy z jednotlivých krajů, jednotlivých typů zřizovatelů, základní školy i víceletá gymnázia úplně i neúplně organizované školy, malé i velké školy a školy z malých i velkých obcí. To umožnilo na základě agregovaných průměrných úspěšností žáků posoudit rozdíly mezi školami z hlediska uvedených vybraných faktorů. Analýza byla provedena pouze pro předměty, v nichž počet žáků umožňoval vytvoření statisticky dostatečně průkazných skupin. Analýza nebyla provedena pro výsledky testování žáků 2. ročníků SŠ pro malý počet zahrnutých škol.

6.1 Úspěšnosti škol podle krajů

Tabulka prezentuje průměrné úspěšnosti a počty žáků za celou ČR a za jednotlivé kraje. Poslední řádek tabulky uvádí rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší „krajskou“ průměrnou úspěšností.

	AJ 8. ročník		PG 8. ročník		ČAJŠ 4. ročník	
ČR	55 %	5 936	59 %	5 821	65 %	6 939
Jihočeský	54 %	425	58 %	434	65 %	465
Jihomoravský	58 %	488	60 %	486	66 %	742
Karlovarský	53 %	180	56 %	161	63 %	217
Královéhradecký	53 %	309	59 %	309	66 %	360
Liberecký	43 %	160	50 %	152	62 %	187
Moravskoslezský	55 %	675	59 %	656	64 %	745
Olomoucký	56 %	410	59 %	402	67 %	424
Pardubický	50 %	260	56 %	256	62 %	330
Plzeňský	53 %	398	59 %	346	66 %	405
Praha	70 %	696	62 %	725	69 %	764
Středočeský	53 %	669	58 %	631	64 %	864
Ústecký	50 %	536	55 %	531	61 %	540
Vysočina	54 %	293	62 %	301	68 %	400
Zlínský	55 %	376	58 %	374	68 %	439
Rozptyl	27 %		12 %		8 %	

Je patrné, že největší rozptyl byl zaznamenán v testu angličtiny pro 8. ročníky – celých 27 procentních bodů (tedy více než 50 % průměrné hodnoty za test). Současně je ale patrné, že se na tom podílí především výrazný odstup žáků z Prahy – ti předstihli žáky druhého

nejúspěšnějšího kraje o bezmála polovinu intervalu, v němž se průměrné úspěšnosti nacházejí (12 %). Jejich výsledek je možné považovat za výborný. Nejméně úspěšní byli v angličtině v 8. ročníku žáci Libereckého kraje (43 %), také v jejich případě s poměrně značným odstupem od druhého nejslabšího kraje (7 %). Po vyloučení obou krajních hodnot by se již rozptyl zbývajících krajů zúžil na zcela přijatelných 8 %.

V testu přírodovědné gramotnosti činil rozptyl průměrných úspěšností za kraje již jen 12 %. Dominance pražských žáků již není patrná (stejnou průměrnou úspěšnost dosáhli i žáci Zlínského kraje), odstup žáků Libereckého kraje zůstává na hranici 6 %.

Nejhomogennější výsledky z hlediska rozdělení do krajů byly zaznamenány v testu oblasti Člověk a jeho svět – 8 %. Velmi úzký interval rozptylu výsledků opravňuje ke konstatování, že mezi výsledky žáků v tomto předmětu nejsou z hlediska krajů žádné výrazné rozdíly.

6.2 Úspěšnosti škol podle typu zřizovatele

Tabulka prezentuje průměrné úspěšnosti a počty žáků za všechny školy, za školy neveřejné (soukromé, církevní) a veřejné (obecní, krajské).

	AJ 8. ročník		PG 8. ročník		ČAJS 4. ročník	
ČR	55 %	5 936	59 %	5 821	65 %	6 939
Neveřejný	78 %	218	67 %	244	70 %	88
Veřejný	55 %	5 657	58 %	5 520	65 %	6 794
Rozdíl	23 %		9 %		4 %	

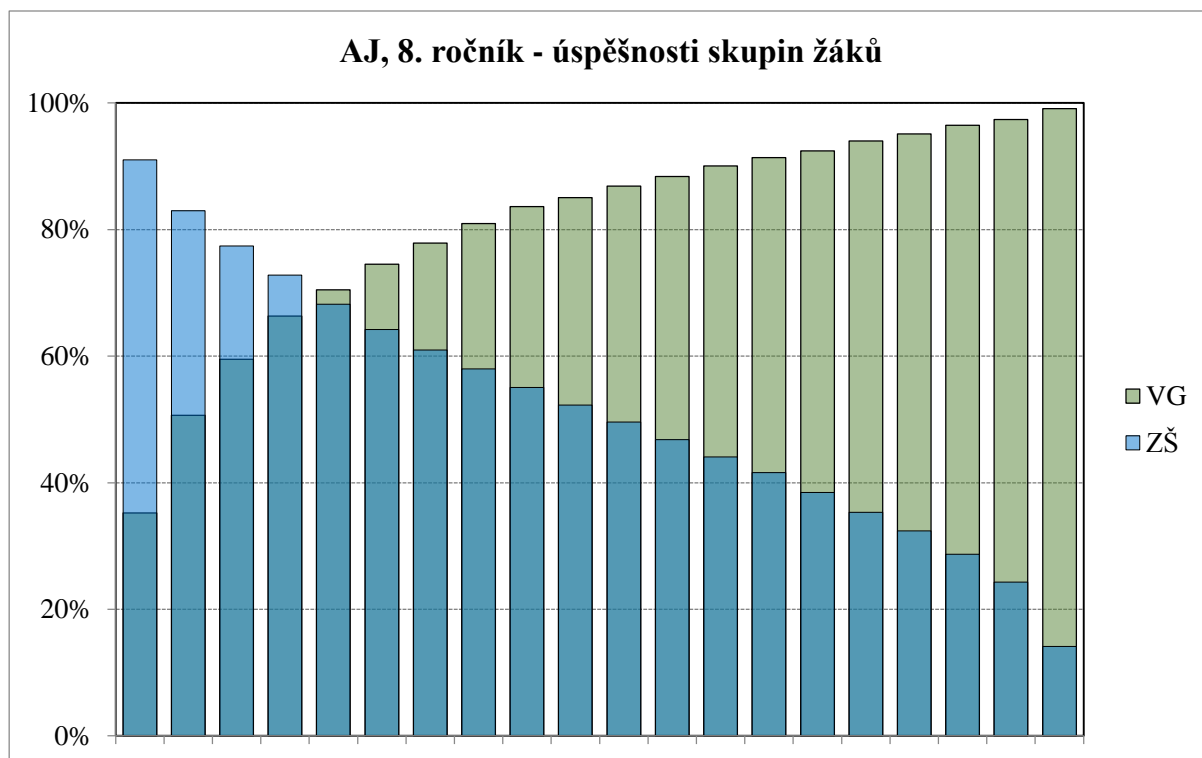
Ve všech třech analyzovaných testech dosáhli žáci škol neveřejných zřizovatelů vyšší průměrné úspěšnosti. Podobně jako u rozdělení podle krajů, i v tomto případě byl rozdíl největší u testu angličtiny pro 8. ročník a nejmenší u testu oblasti Člověk a jeho svět pro 4. ročník. Pozorované zjištění s největší pravděpodobností souvisí s výraznou výběrovostí neveřejných (zejména soukromých) škol zahrnutých do testovaného vzorku (jakkoli faktor výběrovosti nebyl při sestavování vzorku škol nijak zohledňován).

6.3 Úspěšnosti škol podle typu školy

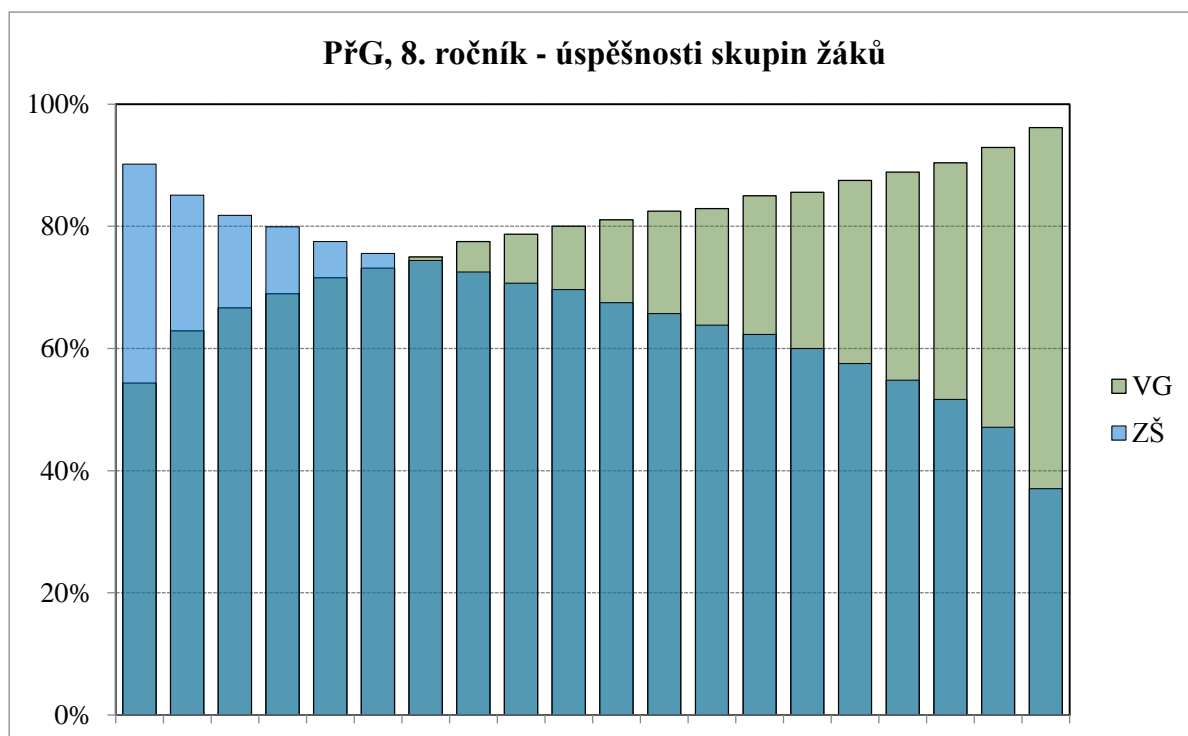
Podle očekávání v souladu se všemi dřívějšími zjištěními dosáhli žáci víceletých gymnázií oproti žákům základních škol v průměru lepších výsledků. Mnohem výraznější rozdíl je patrný v testu angličtiny (rozdíl 29 %), rozdíl 13 % u testu přírodovědné gramotnosti je spíše menší, než je obvykle pozorováno.

	AJ 8. ročník		PG 8. ročník	
ČR	55 %	5 936	59 %	5 821
Gymnázium	81 %	716	70 %	760
Základní škola	52 %	5 159	57 %	5 004
Rozdíl	29%		13%	

Jiný pohled na rozdělení výsledků mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií nabízí posouzení rozvrstvení průměrných úspěšností v testech v ZŠ a VG. Za tím účelem bylo pořadí žáků každého typu školy podle celkové úspěšnosti v testu rozděleno do 20 stejně početných skupin a pro každou skupinu byla spočtena průměrná úspěšnost žáků. Graf prezentuje zjištěné hodnoty pro test angličtiny.



Z grafu je patrné, že plná nejlepší pětina žáků ZŠ (4 levé modré sloupce) dosáhla prokazatelně lepšího výsledku než nejslabší pětina žáků VG (4 levé okrové sloupce). Vzhledem k rozdílným počtům testovaných žáků na ZŠ a VG je pak možné konstatovat, že na každého z nejslabší pětiny žáků VG připadá na ZŠ 7 žáků s prokazatelně lepším výsledkem. To je významný překryv nepotvrzující obvyklá tvrzení o důsledné výběrovosti víceletých gymnázií. Analogické zjištění lze vidět v obdobném grafu pro test přírodovědné gramotnosti.



6.4 Úspěšnosti škol podle úplnosti školy

Výsledky v testu oblasti Člověk a jeho svět byly vyhodnoceny průměrné úspěšnosti za plně organizované školy (1. i 2. stupeň), a za školy pouze prvostupňové.

	ČAJŠ 4. ročník	
ČR	65 %	6 939
Plně organizovaná	64 %	5 547
Pouze I. stupeň	70 %	1 298
Rozdíl	6 %	

Z výsledků je patrné, že žáci škol sestávajících pouze z 1. stupně (1. až 5. ročník) dosáhli mírně lepšího výsledku oproti žákům plně organizovaných škol. Interpretace zjištěného rozdílu není jasná, může ale například souviset s nižším průměrným počtem žáků ve třídách neúplně organizovaných škol.

6.5 Úspěšnosti škol podle velikosti školy

Školy byly rozděleny do skupin podle celkového evidovaného počtu žáků do tří skupin. Početnost skupin odpovídá poměrnému zastoupení různě velkých škol ve školském rejstříku.

	AJ 8. ročník		PG 8. ročník		ČAJŠ 4. ročník	
ČR	55 %	5 936	59 %	5 821	65 %	6 939
Do 100 žáků	49 %	108	58 %	107	70 %	1 225
101 až 300 žáků	52 %	1 608	57 %	1 600	62 %	1 603
Nad 300 žáků	57 %	4 159	59 %	4 057	65 %	4 054
Rozdíl	8 %		2 %		8 %	

Tabulka ukazuje různá zjištění pro každý ze tří vyhodnocených testů. V testu angličtiny je zřetelné zvyšování průměrné úspěšnosti směrem od malých škol k velkým školám, v testu přírodovědné gramotnosti jsou výsledky všech tří skupin v podstatě vyrovnané, u testu oblasti Člověk a jeho svět dosáhli ale poněkud překvapivě nejvyšší průměrné úspěšnosti žáci nejmenších škol, následováni žáky největších škol, nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci středně velkých škol. Poslední uvedené zjištění koresponduje s pozorovanou závislostí průměrné úspěšnosti na úplnosti školy (neúplné školy spadají převážně právě do skupiny nejmenších škol).

6.6 Úspěšnosti škol podle velikosti sídla školy

Posledním hodnoceným faktorem byla velikost sídla školy podle počtu obyvatel. Tabulka prezentuje průměrné úspěšnosti škol v jednotlivých skupinách a počty testovaných žáků.

	AJ 8. ročník		PG 8. ročník		ČAJŠ 4. ročník	
ČR	55 %	5 936	59 %	5 821	65 %	6 939
Do 10 000	51 %	2 367	58 %	2 343	65 %	3 258
10 001-50 000	55 %	1 785	58 %	1 663	65 %	1 837
Nad 50 000	61 %	1 723	60 %	1 758	66 %	1 787
Rozdíl	10 %		2 %		1 %	

Zjištění částečně korespondují se zjištěnými závislostmi průměrných úspěšností na velikosti školy. Nejzřetelnější závislost byla zjištěna pro test angličtiny – směrem od menších obcí k velkým obcím průměrná úspěšnost žáků roste. U testů přírodovědné gramotnosti a oblasti Člověk a jeho svět se rozdíly pozorované u testu angličtiny stírají a významnou závislost nelze formulovat.

7 Dotazníky žáků

Bezprostředně po dokončení testu každý žák přímo v testovací aplikaci odpovídal na 10 položených otázek. Žáci neznali otázky předem, nemohli si tedy rozmyslet odpovědi (neodpovídali ale ani pod časovým tlakem) – odpovědi jsou tedy jejich spontánní reakcí na otázky. Správnost odpovědí (např. u klasifikace na posledním vysvědčení) nebyla nijak ověřována (učitelé obecně žákům během odpovídání nijak neasistovali).

7.1 4. ročník

7.1.1 Kolik jsi měl/a dvojek/trojek/čtyřek v pololetí 4. třídy?

Vzhledem k možným rozdílům v pojmenování jednotlivých předmětů týkajících se testované oblasti nebylo možné ptát se přímo na prospěch z testovaného předmětu. Na druhou stranu dotaz na přibližné složení známek na celém vysvědčení umožňuje rozdělení žáků na prospěchově slabší a silnější. U každé známky žák vybíral z možností žádnou, jednu, dvě, tři, více než tři. Tabulka ukazuje relativní četnosti jednotlivých odpovědí a korelaci odpovědí s průměrnou úspěšností žáka v testu.

	Dvojek	Trojek	Čtyřek
Žádnou	28 %	65 %	81 %
1	13 %	8 %	5 %
2	16 %	8 %	4 %
3	13 %	7 %	3 %
Více než 3	29 %	12 %	6 %
Korelace	-0,35	-0,39	-0,33

Hodnoty jednotlivých četností ukazují, že na vysvědčeních žáků se vedle klasifikačního stupně 1 (bezmála třetina žáků s pravděpodobně samými jedničkami) zdaleka nejčastěji, vcelku podle očekávání, objevuje klasifikační stupeň 2. Dvě třetiny žáků již nemají ani žádnou trojku, pouze pětina žáků přiznala v dotazníku čtyřku.

Hodnoty korelačních koeficientů zřetelně ukazují velmi těsnou vazbu mezi výsledkem testu a klasifikací – i přes nepochybný fakt, že dotaz na klasifikaci žáků se netýkal pouze testovaného předmětu a ani v něm nezahrnoval vše, podle čeho jsou žáci klasifikováni, výsledek testu velmi spolehlivě vypovídá o tom, jak kvalitní výkony žák ve škole podává.

7.1.2 Vztah k předmětu.

V další otázce se žáci vyjadřovali o tom, nakolik souhlasí se čtyřmi tvrzeními vztahujícími se k tzv. poznávacím předmětům (v zadání otázky bylo vysvětleno, které předměty se tím například míní). Žáci vybírali z odpovědí rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne. Pro účely vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím (v uvedeném pořadí) přiřazeny hodnoty 1 až 4 (tedy čím větší průměrná hodnota, tím větší míra nesouhlasu s daným tvrzením). Poslední sloupec tabulky ukazuje korelaci odpovědí žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Poznávací předměty mě baví.	1,73	-0,10
V poznávacích předmětech se dozvídám užitečné věci.	1,37	-0,17
Chtěl bych mít povolání, které se vztahuje k přírodovědě.	2,66	0,04
Chtěl bych mít povolání, které se vztahuje k technice.	2,83	0,00

Hodnoty 1,73 a 1,37 u prvních dvou tvrzení vypovídají o tom, že žáky poznávací předměty spíše baví a rozhodně se v nich podle jejich názorů dozvídají zajímavé/užitečné věci. Současně platí, že žáci, kteří předměty hodnotili kladně, dosáhli v testu lepšího výsledku (průměrná úspěšnost těsněji koreluje s užitečností poznatků). Na druhou stranu žáci spíše neuvažují

o povolání, které by s obsahem poznávacích předmětů (především příroda a technika) nějak souviselo (a toto jejich vyjádření nijak zřetelně nekorelovalo s výsledkem testu). Faktem ale je, že představy žáků 4. třídy o budoucím povolání nejsou pravděpodobně ještě nijak ujasněné (pokud o tom vůbec přemýšlejí).

7.1.3 Kolik času věnuješ průměrně týdně domácí přípravě?

Pro každý z hlavních vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika, anglický jazyk) a pro poznávací předměty měl žák odhadnout, kolik času týdně věnuje domácí přípravě na ně. Žáci vybírali z možností *méně než čtvrt hodiny, asi čtvrt až půl hodiny, asi půl hodiny až hodinu, více než hodinu*. Pro účely vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím (v uvedeném pořadí) přiřazeny hodnoty 1 až 4 (tedy čím větší průměrná hodnota, tím delší domácí příprava). Poslední sloupec tabulky ukazuje korelaci odpovědí žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Český jazyk	2,24	-0,03
Matematika	2,23	-0,07
Anglický jazyk	2,20	-0,02
Poznávací předměty	2,35	-0,04

Podle získaných odpovědí žáci v průměru věnují zhruba čtvrt hodinu až půl hodinu týdně každému z dotazovaných předmětů. Vzhledem k tomu, že mimo ně v učebním plánu zbývají prakticky již jen výchovy, lze součet v rozmezí 1–2 hodin týdně považovat za průměrný údaj o celkové domácí týdenní přípravě žáků 4. ročníku.

Za pozornost jistě stojí jen velmi slabá korelace rozsahu domácí přípravy s výsledkem testu, a to včetně domácí přípravy na poznávací předměty, které test reprezentoval nejtěsněji. Zjištění naznačuje, že na výsledek žáků v testu má oproti domácí přípravě mnohem větší vliv to, co si odnášejí přímo ze školního vyučování.

7.1.4 Co mi brání v dosažení lepších výsledků?

V další otázce žáci uváděli, zda se snaží o zlepšení svých školních výsledků (*ano/ne*), a pokud ano, kterou z nabídnutých možností vnímají jako překážku, která jim v dosažení lepších výsledků brání.

	Podíl
Nedostatek času - kroužky, tréninky	34 %
Nedostatek času - cesta do/ze školy	8 %
Nemám se na koho obrátit o pomoc	17 %
Nemám kde hledat informace (knížky)	16 %
Málo v hodinách učivo procvičujeme	10 %
Nesnažím se o zlepšení	34 %

Přibližně třetina žáků se podle jejich vyjádření nesnaží svoje vzdělávací výsledky zlepšit. I když v otázce nebylo přímo specifikováno, zda se jedná o dosažení lepších známek, nebo o to víc se naučit, lze předpokládat, že se v této skupině skrývají především žáci, kteří uvedli, že nemají žádnou dvojku. I tak je ale podíl žáků, kteří se nesnaží o zlepšení, větší, než podíl jedničkářů.

Mezi překážkami v dosažení lepších výsledků jednoznačně dominuje nedostatek času z důvodu vytížení mimoškolními aktivitami. Jedná se o faktor závislý především na přístupu a rozhodnutí rodičů, nicméně získaný údaj je možné použít jako apel směrem k rodičům.

7.1.5 Cítíš se něčím ve škole znevýhodněn/a?

Otázka 5 směřovala k tomu, zda se žáci cítí být znevýhodněni v učení oproti ostatním spolužákům. U každé nabídnuté možnosti žáci odpovídali *ano, ne*.

	Podíl
Necítí se být znevýhodněni	67 %
Doma mi méně pomáhají než jiným žákům	23 %
Pomaleji čtu a mám tak méně času na práci	30 %
Mám méně encyklopedií a literatury	34 %
Nemám tak snadný a častý přístup k internetu	18 %
Mám menší odvahu zeptat se učitele	45 %
Učitelé se mi věnují méně než ostatním	22 %

Plná třetina žáků se cítí být ve škole znevýhodněna. Z nich nejvíce vnímá jako svůj hendikep menší odvahu zeptat se v případě obtíží učitele. Vypovídá to o poměrně velké skupině méně „průrazných“ žáků, na jejichž vzdělávacích výsledcích se tak mohou významnou měrou vedle jejich intelektu podílet spíše osobnostní vlastnosti. Druhé nejčastější znevýhodnění vidí žáci v menším přístupu k tištěným zdrojům informací (literatura, encyklopedie). Tuto překážku mohou školy ovlivňovat motivací žáků využívat školní knihovny, případně zprostředkování tištěných materiálů žákům se slabším sociálním zázemím, u nichž lze horší přístup k literatuře předpokládat.

7.1.6 Co by mi pomohlo k dosažení lepších výsledků?

Třetí ze skupiny otázek vztahujících se k tomu, jak žáci vnímají jejich podmínky pro vzdělávání, se cíleně dotazovala na faktory, které by žákům podle jejich názoru pomohly k dosažení lepších výsledků. U každé možnosti žáci volili z odpovědí *ano, ne*.

	Podíl
Přísnější učitel	12 %
Doučování ve škole	19 %
Kamarádštější učitel	20 %
Větší využívání internetu	47 %
Více vyučovacích hodin	17 %
Lepší pomůcky	38 %
Více domácích úkolů	16 %
Lepší učebnice	32 %

Téměř polovina žáků se domnívá, že by jim k dosažení lepších výsledků pomohla častější práce s internetem, téměř třetina vidí cestu k lepším výsledkům vedoucí přes lepší pomůcky, třetina žáků pak v lepších učebnicích.

7.1.7 Jak postupuješ, když něčemu nerozumíš?

Ve snaze zmapovat, jak žáci postupují v případě, kdy si nevědí rady, vybírali žáci z nabídnutých možností ty, které využívají.

	Podíl
Hledám informace na internetu	45 %
Požádám rodiče nebo prarodiče	63 %
Snažím se pomoci si vlastními silami	45 %
Požádám úspěšnější spolužáky	31 %
Požádám o pomoc staršího sourozence	32 %
Požádám o pomoc učitele	48 %
Hledám informace v knihovně	41 %
Nechám to být	5 %

Positivním zjištěním je bezesporu fakt, že pouze každý dvacátý žák zvolil možnost „nechám to být“. Dvě třetiny žáků v případě nesnázi žádá o pomoc rodiče, případně prarodiče, polovina žáků se obrátí na učitele. Více, než dvě pětiny žáků hledají také pomoc na internetu a v knihovně, případně si snaží pomoci vlastními silami.

7.1.8 Jak často v poznávacích předmětech dochází k vybraným situacím?

Osmá otázka se snažila získat informace o tom, jak často podle vyjádření žáků dochází k vybraným situacím vypovídajícím o způsobu výuky. Žáci u každé nabízené situace volili z odpovědí téměř každou hodinu, přibližně v polovině hodin, jen občas, nikdy. Pro statistické vyhodnocení byly odpovědím v daném pořadí přiřazeny hodnoty 1 až 4 a spočteny průměrné hodnoty odpovědí. Pro každou nabízenou situaci byla určena korelace odpovědí žáků s jejich úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Sledujeme učitele, jak předvádí pokus	2,73	0,11
Provádíme každý sám pozorování nebo pokus	3,09	0,14
Provádíme ve skupinách pozorování nebo pokus	2,94	0,09
Čteme si v učebnicích nebo tištěných materiálech	1,73	-0,18
Pracujeme s internetem nebo počítačovými programy	2,88	0,06
Pracujeme na zadaných úkolech ve skupinách	2,68	-0,02
Ústně přednášíme nápady a diskutujeme o nich	2,81	0,06
Společně si kontrolujeme domácí úkoly	2,49	0,02

Z nabízených možností se žáci nejčastěji věnují se čtením v učebnicích a tištěných materiálech (o něco častěji než v polovině hodin), jako u jediné z nabízených možností je u této činnosti sice slabá, ale přesto zřetelná korelace s výsledky ve smyslu častější výskyt odpovídá lepším výsledkům v testu. Naopak nejméně často se žáci podle jejich odpovědí věnují samostatnému pozorování či provádění pokusů – průměrná odpověď se pohybuje na hranici jen občas; častějšímu výskytu samostatně badatelské činnosti odpovídaly spíše horší výsledky v testu.

7.1.9 V jakém pořadí ti vyhovují formy ověřování výsledků?

Žáci se formou seřazení vyjadřovali k tomu, jak jim vyhovují různé způsoby ověřování dosažených výsledků. Každému z nabídnutých způsobů přiřadili pořadí od 1 do 7. Tabulka prezentuje průměrné hodnocení jednotlivých způsobů.

	Průměrné pořadí
Projekty a skupinové práce	2,86
Písemky na počítači	3,70
Hodnocené domácí úkoly	4,01
Kratší, ale častější písemky	4,17
Seminární práce a referáty	4,33
Ústní zkoušení u tabule	4,40
Delší, ale méně časté písemky	4,43

Mezi žáky je jednoznačně nejoblíbenější hodnocení projektů a skupinových prací, následují písemky (testy) zadávané prostřednictvím počítače. Nejméně oblíbenými jsou ústní zkoušení u tabule a rozsáhlejší, byť méně časté písemné testy.

7.1.10 Nakolik platí následující tvrzení?

Poslední otázka jednoduchou formou mapovala vztahy a obecné klima ve třídě. Žáci se formou odpovědí *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne* vyjadřovali k tomu, zda souhlasí s tvrzeními vztahujícími se k jejich třídě. Pro statistické vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím v uvedeném pořadí přiřazeny hodnoty 1 až 4. Tabulka prezentuje průměrné hodnocení odpovědí a korelaci hodnot odpovědí žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Jsme dobrá parta, nikdo není ostrčený.	1,99	-0,02
Když někdo potřebuje pomoc, spolužáci mu pomohou.	1,71	-0,03
Většina z nás se snaží mít lepší známky než spolužáci.	1,94	0,05
Pro většinu z nás jsou nejdůležitější známky.	1,87	0,11
S většinou učitelů, kteří nás učí, vycházíme dobře.	1,59	-0,07

U všech tvrzení odpovídá průměrná zaokrouhlená odpověď hodnotě spíše ano. Nejsilněji žáci souhlasili s tvrzením, že dobře vycházejí s většinou učitelů, kteří je učí, nejméně přesvědčivě odpovídali na dotaz, zda považují kolektiv třídy za dobrou partu, v níž nikdo není ostrčený. Za zmínku stojí fakt, že korelační koeficienty naznačují, že žáci považující třídu za dobrou partu, kde nikdo není ostrčený, kde když někdo potřebuje pomoc, dostane se mu jí od spolužáků, a kde žáci vycházejí dobře s učiteli, dosáhli v testu spíše lepšího výsledku. Naopak žáci odpovídající o své třídě v tom smyslu, že pro většinu žáků jsou nejdůležitější známky a většina žáků se je snaží mít lepší než ostatní, dosáhli spíše horšího výsledku v testu.

7.2 8. ročník

7.2.1 Jakou známku jsi měl/a v pololetí 8. třídy?

Pro pět vybraných předmětů (angličtina, přírodopis, fyzika, chemie, zeměpis) žáci vyplňovali známku s pololetního vysvědčení v 8. třídě. Tabulka ukazuje průměry z uvedených známek a korelaci celkové úspěšnosti v testu se známkou.

	Angličtina	Přírodopis	Fyzika	Chemie	Zeměpis
Průměr	2,2	2,0	2,2	2,1	2,0
Korelace	-0,43	-0,43	-0,45	-0,43	-0,43

Průměrná klasifikace žáků ve všech dotazovaných předmětech odpovídá známce 2. Korelace výsledku v testu se známkou vychází vzácně vyrovnaně a potvrzuje, že jak test cizího jazyka, tak test přírodovědné gramotnosti (přestože nebyl připraven jako předmětově zaměřený) dobře vypovídá o celkové úrovni žáka v odpovídajících předmětech. Uvedené zjištění je dobrým argumentem opodstatňujícím užití analogických testů pro sledování a hodnocení úrovně vědomostí a dovedností žáků.

7.2.2 Vztah k předmětu

Pro angličtinu, přírodopis a fyziku se žáci vyjadřovali k nabídnutým tvrzením ohledně jejich vztahu k předmětu a významu, který pro ně podle jejich názoru má pro uplatnění v životě. Žáci vybírali z odpovědí *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne* (u třetí otázky na jazykovou kompetenci rodičů pak z odpovědí *ano, ne, nevím*). Pro účely vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím (v uvedeném pořadí) přiřazeny hodnoty 1 až 4 (tedy čím větší průměrná hodnota, tím větší míra nesouhlasu s daným tvrzením). Poslední sloupec tabulky ukazuje korelaci odpovědí žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Baví mě učit se ve škole angličtinu.	2,20	-0,16
Angličtina je důležitá pro můj budoucí život.	1,45	-0,23
Alespoň jeden z mých rodičů umí anglicky.	1,64	-0,14
Baví mě učit se ve škole přírodopis.	2,10	-0,05
V přírodopisu se dozvídám užitečné věci.	1,67	0,04
Chtěl bych mít povolání využívající to, co se v přírodopisu učíme.	2,94	-0,08
Baví mě učit se ve škole fyziku.	2,53	-0,09
Ve fyzice se dozvídám užitečné věci.	1,88	-0,06
Chtěl bych mít povolání využívající to, co se ve fyzice učíme.	3,13	-0,11

Pro všechny tři předměty platí, že žáci k nim nemají příliš vřelý vztah – průměrné odpovědi pro přírodopis a angličtinu jsou na hranici odpovědi *spíše ano* (s mírným posunem ke *spíše ne*), pro fyziku se už ale průměrná odpověď přiklání ke *spíše ne* poměrně výrazně. Na druhou stranu žáci uznávají, že dané předměty jsou důležité pro jejich budoucí život (nejvíce u angličtiny, nejméně u fyziky). Většinou by žáci nechtěli mít povolání související s přírodopisem nebo fyzikou.

Korelace s výsledkem testu je u téměř všech tvrzení nevýrazná. Pouze u hodnocení významu, který žáci přikládají angličtině, je patrné, že silněji si význam angličtiny pro život uvědomují žáci, kteří dosáhli v testu lepšího celkového výsledku. Oproti očekávání nebyla zjištěna nijak významná korelace mezi výsledkem žáků v angličtině a tím, zda alespoň jeden z rodičů umí anglicky.

7.2.3 Kolik času věnuješ průměrně týdně domácí přípravě?

Pro každý z nabídnutých předmětů (angličtina, přírodopis, fyzika, zeměpis, chemie) měl žák odhadnout, kolik času týdně věnuje domácí přípravě na ně. Žáci vybírali z možností *méně než čtvrt hodiny, asi čtvrt až půl hodiny, asi půl hodiny až hodinu, více než hodinu*. Pro účely vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím (v uvedeném pořadí) přiřazeny hodnoty 1 až 4 (tedy čím větší průměrná hodnota, tím delší domácí příprava). Poslední sloupec tabulky ukazuje korelaci odpovědi žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Angličtina	1,92	0,02
Přírodopis	1,99	0,01
Fyzika	1,86	-0,01
Zeměpis	1,82	-0,03
Chemie	2,05	-0,01

Každému z uvedených předmětů věnují žáci podle jejich odpovědí necelou půlhodinu týdně (nejvíce chemii, nejméně zeměpisu). Je to méně, než uvedli žáci 4. tříd, na druhou stranu žáci 8. tříd musejí bezesporu rozložit svůj čas přípravy mezi větší počet předmětů.

Podobně jako v případě výsledků žáků 4. ročníků, i zde neplyne z odpovědi žáků žádná souvislost rozsahu domácí přípravy s výsledkem v testu. Posiluje to domněnku, že pro výsledek žáka v testu (a vzhledem ke korelaci výsledku testu s klasifikací i pro celkové vzdělávací výsledky žáků) má domácí příprava menší význam než práce ve škole během vyučovacích hodin.

7.2.4 Co mi brání v dosažení lepších výsledků?

V další otázce žáci uváděli, zda se snaží o zlepšení svých školních výsledků (*ano/ne*), a pokud ano, kterou z nabídnutých možností vnímají jako překážku, která jim v dosažení lepších výsledků brání.

	Podíl
Nedostatek času - starost o sourozence	10 %
Nedostatek času - kroužky, tréninky	43 %
Nedostatek času - cesta do/ze školy	14 %
Nemám na koho se obrátit o pomoc	18 %
Málo knih a tištěných materiálů	14 %
Nemám dostatečný přístup na internet	4 %
Málo procvičování ve škole	21 %
Nesnažím se o zlepšení	21 %

Oproti odpovědím žáků 4. ročníku je menší podíl žáků, kteří se podle jejich vyjádření nesnaží o zlepšení školních výsledků (21 % oproti 34 % u žáků 4. ročníků). Ještě větší měrou než u žáků 4. ročníku převládá mezi subjektivně vnímanými překážkami v dosažení lepších výsledků nedostatek času daný mimoškolními povinnostmi (43 %, u žáků 4. ročníku 34 %). Z ostatních nabídnutých překážek žáci nejčastěji jmenovali málo procvičování ve škole (21 %) a absence někoho, na koho by se žák v případě obtíží obrátil (18 %).

7.2.5 Cítíš se něčím ve škole znevýhodněn/a?

Otázka 5 směřovala k tomu, zda se žáci cítí být znevýhodněni v učení oproti ostatním spolužákům. U každé nabídnuté možnosti žáci odpovídali *ano, ne*.

	Podíl
Necítí se být znevýhodněni	75 %
Doma mi méně pomáhají než jiným žákům	37 %
Pomaleji čtu a mám tak méně času na práci	22 %
Mám méně encyklopedií a literatury	19 %
Nemám tak snadný a častý přístup k internetu	7 %
Mám menší odvalu zeptat se učitele	60 %
Učitelé se mi věnují méně než ostatním	17 %

Oproti žákům 4. ročníku, z nichž se znevýhodněna cítila plná třetina, ze žáků 8. ročníku se cítí být znevýhodněna jen čtvrtina. Stejně jako u žáků 4. ročníku za největší znevýhodnění považují žáci 8. ročníku menší odvalu zeptat se učitele v případě vzdělávacích obtíží (60 %). Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí mezi těmi, kdo znevýhodnění pocítují, je menší možnost získat pomoc a podporu rodičů v domácí přípravě (37 %).

7.2.6 Co by mi pomohlo k dosahování lepších výsledků?

Třetí ze skupiny otázek vztahujících se k tomu, jak žáci vnímají jejich podmínky pro vzdělávání, se cíleně dotazovala na faktory, které by žákům podle jejich názoru pomohly k dosažení lepších výsledků. U každé možnosti žáci volili z odpovědí *ano, ne*.

	Podíl
Lepší učebnice	30 %
Přísnější učitel	16 %
Doučování ve škole	27 %
Kamarádštější učitel	47 %
Více práce s internetem	50 %
Více vyučovacích hodin	10 %
Lepší pomůcky	54 %
Více domácích úkolů	10 %

V porovnání s odpověďmi žáků 4. ročníku si dvě možnosti zmiňované nejčastěji v obou skupinách prohodily pořadí – 54 % žáků 8. ročníku by uvítalo lepší pomůcky (38 % žáků 4. ročníku) a 50 % žáků navíc i více práce s internetem (47 % žáků 4. ročníku). Dvě pětiny žáků

by ovšem přivítalo také kamarádštějšího učitele (40 %). Za pozornost stojí, že část žáků (byť jen desetina) vidí cestu ke zlepšení výsledků přes více vyučovacích hodin, více domácích úkolů a přísnějšího učitele (17 %).

7.2.7 Jak postupuješ, když něčemu nerozumíš?

Ve snaze zmapovat, jak žáci postupují v případě, kdy si nevědí rady, vybírali žáci z nabídnutých možností ty, které využívají.

	Podíl
Hledám informace v učebnicích a knihovně	28 %
Hledám informace na internetu	62 %
Požádám o pomoc rodiče nebo prarodiče	53 %
Snažím si pomoci vlastními silami	45 %
Požádám o pomoc chytřejší spolužáky	59 %
Požádám o pomoc starší sourozence	26 %
Požádám o pomoc učitele	43 %
Nechám to být	8 %

Podíl žáků, kteří neřeší neporozumění učivu, je sice o málo vyšší než mezi žáky 4. ročníku (tam 5 %, zde 8 %), stále se ale jedná jen o pouze zhruba každého dvanáctého žáka (průměr 2 na třídu). Největší část žáků vyhledává v případě nedostatečného porozumění učivu informace na internetu (62 %), zhruba tři pětiny žáků hledají pomoc u úspěšnějších spolužáků (59 %). Pozitivním zjištěním je fakt, že více než dvě pětiny žáků (43 %) mají při hledání pomoci důvěru v učitele.

7.2.8 Jak často v hodinách fyziky dochází k vybraným situacím?

Osmá otázka se snažila získat informace o tom, jak často podle vyjádření žáků dochází k vybraným situacím vypovídajícím o způsobu výuky fyziky (s ohledem na rozsah dotazníku byl zvolen pouze jeden z předmětů souvisejících s přírodovědnou gramotností). Žáci u každé nabízené situace volili z odpovědí *téměř každou hodinu, přibližně v polovině hodin, jen občas, nikdy*. Pro statistické vyhodnocení byly odpovědím v daném pořadí přiřazeny hodnoty 1 až 4 a spočteny průměrné hodnoty odpovědí. Pro každou nabízenou situaci byla určena korelace odpovědí žáků s jejich úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Sledujeme učitele, jak předvádí pokus	2,60	-0,02
Sami navrhujeme nebo připravujeme pozorování nebo pokus	3,41	-0,01
Provádíme každý sám pozorování nebo pokus	3,36	0,02
Provádíme ve skupinách pozorování nebo pokus	3,06	-0,03
Čteme si v učebnicích nebo tištěných materiálech	2,18	0,01
Pracujeme s internetem nebo počítačovými programy	3,19	0,00
Učíme se zpaměti fakta a poučky	2,27	-0,01
Pracujeme na zadaných úkolech ve skupinách	3,01	-0,01
Hledáme vlastní řešení problémů a úkolů	2,45	-0,10
Ústně přednášíme nápady a diskutujeme o nich	2,92	-0,01
Dáváme učivo do souvislosti s každodenním životem	2,38	-0,19
Společně si kontrolujeme domácí úkoly	2,59	-0,04

Nepříjemným zjištěním je skutečnost, že podle vyjádření žáků jsou nejčastějšími situacemi v hodinách fyziky četba v učebnicích a jiných tištěných materiálech (zhruba v polovině hodin) a učení se zpaměti faktům a poučkám (mezi polovinou hodin a jen občas). Také zjištění, že četnost situace, kdy by žáci navrhovali, připravovali nebo sami prováděli pozorování či pokus, se pohybuje mezi *jen občas* a *nikdy*, je skličující.

7.2.9 V jakém pořadí ti vyhovují formy ověřování výsledků?

Žáci se formou seřazení vyjadřovali k tomu, jak jim vyhovují různé způsoby ověřování dosažených výsledků. Každému z nabídnutých způsobů přiřadili pořadí od 1 do 7. Tabulka prezentuje průměrné hodnocení jednotlivých způsobů.

	Průměrné pořadí
Projekty a skupinové práce	2,68
Seminární práce a referáty	3,70
Kratší, ale častější písemky	3,79
Testy a písemky na počítači	3,87
Hodnocené domácí úkoly	4,29
Delší, ale méně časté písemky	4,78
Ústní zkoušení	4,87

Stejně jako žáci 4. ročníku preferují i žáci 8. ročníku z hlediska ověřování výsledků jednoznačně hodnocení projektů a skupinových prací, rovněž shodně nejméně oblíbeným způsobem ověřování výsledků jsou delší písemné práce a ústní zkoušení (necht' k němu je ještě výraznější než u žáků 4. ročníku).

7.2.10 Nakolik platí následující tvrzení?

Poslední otázka jednoduchou formou mapovala vztahy a obecné klima ve třídě. Žáci se formou odpovědi *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne* vyjadřovali k tomu, zda souhlasí s tvrzeními vztahujícími se k jejich třídě. Pro statistické vyhodnocení byly jednotlivým odpovědím v uvedeném pořadí přiřazeny hodnoty 1 až 4. Tabulka prezentuje průměrné hodnocení odpovědí a korelaci hodnot odpovědí žáků s jejich průměrnou úspěšností v testu.

	Průměr	Korelace
Jsme dobrá parta, nikdo není odstrčený.	2,10	-0,05
Když někdo potřebuje pomoc, spolužáci mu pomohou.	1,90	-0,08
Většina z nás se snaží mít lepší známky než spolužáci.	2,14	0,04
Pro většinu z nás jsou nejdůležitější známky.	2,20	0,18
S většinou učitelů, kteří nás učí, vycházíme dobře.	2,01	0,00

Hodnocení čtyř z pěti z uvedených tvrzení podává negativnější obrázek, než jaký vyplynul z odpovědí žáků 4. ročníku – pouze o něco slabší soutěživost pokud jde o snahu získat lepší známky než spolužáci, je možné hodnotit jako menší řevnivost a neredukování školního úsilí na pouhou honbu za klasifikací.

Korelace u jednotlivých tvrzení neukázala žádnou silnou závislost. Pouze slabě je možné formulovat konstatování, že žáci, kteří zdůrazňují důležitost známek, dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti horších výsledků než žáci, kteří v daném tvrzení odpovídali spíše negativně.

8 Dotazníky učitelů

V krátkém doprovodném učitelském dotazníku mohli učitelé dobrovolně odpovědět na pět krátkých otázek, částečně shodných s otázkami žakovského dotazníku. Návratnost odpovědí byla poměrně nízká, navíc odpovědi od řady učitelů byly neúplné. Z toho důvodu jsou zde prezentována jen statisticky významná zjištění.

V první otázce učitelé odpovědí vyjadřovali, **jak často dochází k nabízeným situacím** ve výuce jejich předmětu – ty tvořila obdobná sada, k níž se vyjadřovali žáci směrem k fyzice. Nejvýraznější rozdíl v odpovědích žáků a učitelů byl zaznamenán v oblasti četnosti badatelských aktivit – učitelé deklarují badatelskou činnost žáků o něco častěji, než uvádějí

sami žáci (platí pro 4. i pro 8. ročník). Podíl učitelů, kteří přiznávají, že žáci neprovádějí praktické činnosti nikdy, je jen zhruba poloviční oproti odpovědím žáků.

Ve druhé otázce učitelé vyjadřovali názor na to, **co by žákům pomohlo k dosažení lepších výsledků**. Jednoznačnou převahu měla odpověď *Odpovědnější přístup žáků k práci v hodině* (75,2 % učitelů) následovaná odpovědí *Větší podpora školního vzdělávání ze strany rodičů* (49,9 % učitelů). Naopak poměrně málo četně učitelé vybírali odpovědi *Více práce s internetem a výukovými programy* (11,1 % učitelů) a *Lepší pomůcky* (21,3 %) a *učebnice* (14,8 %), které nejčastěji vybírali žáci.

Ve třetí otázce se učitelé vyjadřovali ke stejným **charakteristikám třídy** jako žáci. Učitelé volili z odpovědí *ano*, *ne*, následující tabulka uvádí podíly kladných odpovědí.

Většina žáků vychází s učiteli, kteří je učí, dobře.	96%
Když některý žák potřebuje pomoc, spolužáci mu ji obvykle poskytnou.	88%
Třída je dobrá parta, nikdo se v ní nejspíš nemusí cítit ostrčený.	73%
Pro většinu žáků jsou tím nejdůležitějším ve škole známky.	54%
Třída je soutěživá – většina žáků se snaží být lepší než ostatní spolužáci.	49%

Z výsledků je patrné, že učitelé hodnotí vztahy ve třídě pozitivněji než sami žáci, ať už jde o vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, i míru soutěživosti ve třídě.

Ve čtvrté otázce se učitelé vyjadřovali ke tvrzením týkajícím se jednak **spolupráce s rodiči** (tvrzení 1 až 5), jednak k metodické podpoře, jakou by uvítali (tvrzení 6 až 13). Ke každému tvrzení se vyjadřovali možnostmi *rozhodně ano*, *spíše ano*, *spíše ne*, *rozhodně ne*. Tvrzení zněla:

- **spolupráce s rodiči**

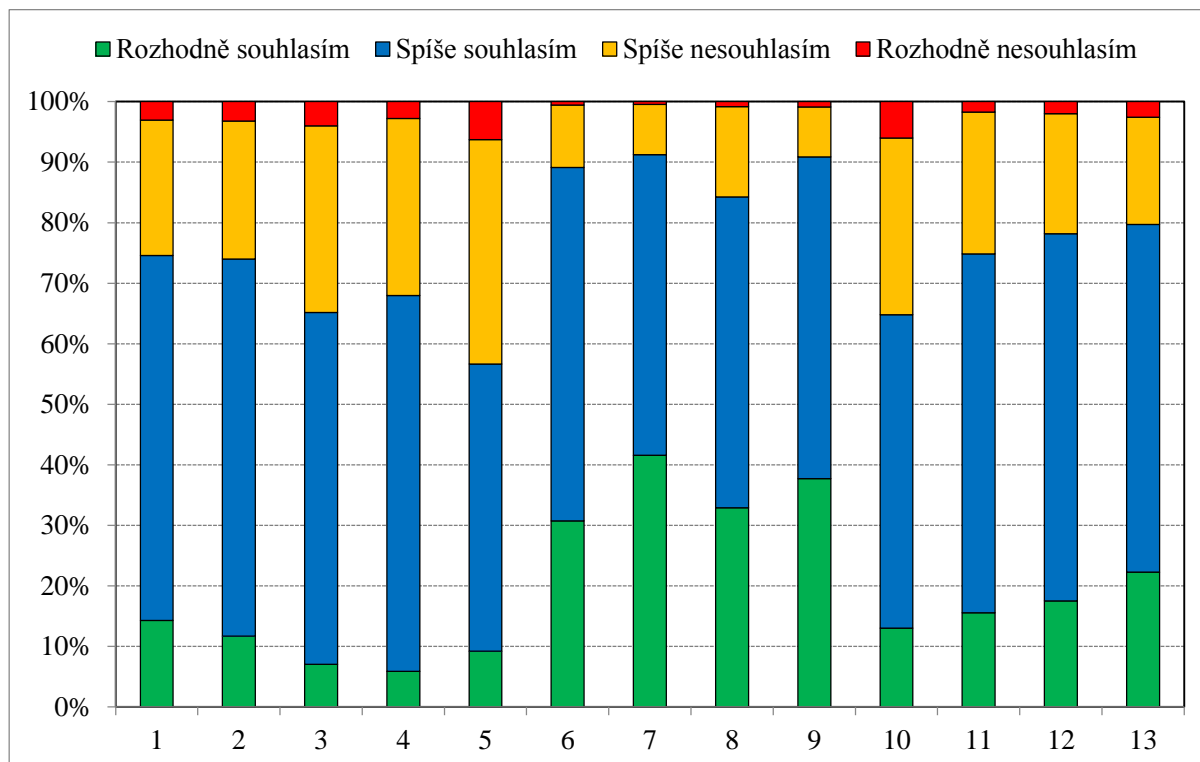
1. Většina rodičů žáků projevuje dostatečný zájem o jejich studijní výsledky.
2. Většina rodičů žáků posiluje u žáků pocit, že studijní výsledky jsou pro život důležité.
3. Většina rodičů žáků podporuje autoritu školy u žáků.
4. Většina rodičů žáků sdílí stejné hodnoty, jaké sleduje ve své práci škola.
5. Většina rodičů žáků se účastní školních aktivit, jsou-li na ně rodiče pozváni.

- **metodická podpora**

6. Uvítal/a bych možnost výměny zkušeností a námětů s učiteli jiných škol.
7. Uvítal/a bych možnost využívat kvalitní metodickou podporu v tištěné nebo on-line podobě.
8. Uvítal/a bych možnost využívat více internetových zdrojů a námětů pro výuku.
9. Uvítal/a bych možnost využívat kvalitní učební texty s dostatkem příležitostí pro učení žáků.
10. Uvítal/a bych podrobnou odezvu na svoji práci během inspekcí na naší škole.
11. Uvítal/a bych širší možnosti objektivního externího posouzení toho, co moji žáci umějí.
12. Uvítal/a bych možnost získání zpětné vazby od odborníka na výuku v daném předmětu.

13. Uvítal/a bych více standardizovaných evaluačních nástrojů, které bych mohl/a použít sama ve výuce.

Následující graf prezentuje četnosti jednotlivých odpovědí k uvedeným tvrzením:



Je patrné, že v první pěti otázce projevili učitelé nejvyšší míru souhlasu s tvrzeními, že většina rodičů projevuje dostatečný zájem o studijní výsledky žáků a posilují u žáků pocit, že vzdělání je důležité pro jejich život. Jen mírně nadpoloviční většina učitelů uvedla, že se rodiče účastní školních aktivit.

Přes 90 % učitelů by uvítalo kvalitnější učební materiály pro žáky a kvalitní tištěnou nebo on-line metodickou podporu pro sebe. Nejméně kladně učitelé hodnotili možnost získávat podrobnější inspekční odezvu na svoji práci a možnost externího hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.

V poslední otázce učitelé odhadovali, jaké **metody ověřování výsledků** preferují jejich žáci. Učitelé se domnívají, že žákům nejvíce pro ověřování vědomostí a dovedností vyhovují kratší, i když častější písemky a testy, teprve jako druhé uvádějí žáky nejpreferovanější hodnocení projektů a skupinových prací. Jako nejméně vhodné ve shodě s žáky (i když v opačném pořadí) uvádějí rozsáhlejší písemné testy a ústní zkoušení.

9 Závěr (hlavní zjištění)

- **Žáci 4. i 8. ročníků prokázali úroveň odpovídající v testovaných oblastech očekávanému stavu rok před koncem 1., resp. 2. stupně.** Ukazují to jak průměrné úspěšnosti testů (mezi 56 % a 65 %), ale také fakt, že dvě třetiny žáků 4. ročníku (Člověk a jeho svět) by požadavky standardu naplnila již nyní, totéž platí o třetině žáků 8. ročníku (Přírodovědná gramotnost i cizí jazyk).
- **Výsledky žáků 2. ročníku SOŠ v cizím jazyce zůstaly za očekáváním.** Jen zhruba polovina testovaných žáků v angličtině a necelá čtvrtina testovaných žáků v němčině

naplnila požadavek minimálního standardu platný pro konec 9. ročníku (po dvou letech výuky jazyka navíc).

- **Nemalá část žáků nemá ambici zlepšovat svoje vzdělávací výsledky** – konkrétně pětina žáků 8. ročníku a třetina žáků 4. ročníku. Odpovídá to zjištěním z mezinárodních šetření, v nichž vztah našich žáků ke škole a vzdělávání patřil mezi nejhorší.
- **Žáci se jen velmi zřídka věnují samostatným badatelským aktivitám** – téměř polovina žáků uvedla, že nikdy v rámci výuky přírodovědných předmětů nepřipravovali (49 %) ani neprováděli (45 %) samostatně pozorování, pokus nebo jinou badatelskou činnost, dvě třetiny žáků jen občas podle jejich vyjádření sledují pokus nebo jinou praktickou činnost učitele.
- **Třetina žáků 4. ročníku a čtvrtina žáků se cítí být znevýhodněna** oproti ostatním žákům ve škole, nejvíce menší odvahou zeptat se učitele, když něčemu nerozumějí.
- Podle více než poloviny žáků vede cesta k lepším výsledkům přes **kvalitnější pomůcky, více pomůcek a větším rozsahu práce s internetem**. Učitelé pak vidí dominantně cestu k lepším výsledkům žáků přes odpovědnější přístup žáků k práci v hodině (75 %) a přes větší podporu vzdělávání ze strany rodičů (50 %).

Provedením elektronického testování prostřednictvím systému InspIS SET na vzorku škol, a tedy při částečném zatížení, dovršila Česká školní inspekce sérii pilotáží a zkoušek systému, jeho funkcionalit, technických i technologických aspektů a také nejrozličnějších druhů a typů testů. Systém lze označit za velmi dobře použitelný jak pro realizaci testování prováděného státem, tedy Českou školní inspekci v rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, tak pro realizaci tzv. školního či domácího testování, kdy systém dobrovolně a dle svého vlastního rozhodnutí využívají pro individuální či skupinové testování přímo samy školy, případně děti, žáci, studenti v režimu domácí přípravy. Výstupy a analýzy z procesu zjišťování výsledků žáků realizovaného elektronickou cestou prostřednictvím systému InspIS SET Česká školní inspekce zveřejňuje a zpřístupňuje jak Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a jeho rezortním organizacím (zejména např. Národnímu ústavu pro vzdělávání) k využití při tvorbě vzdělávacích politik, revizi kurikulárních dokumentů apod., tak i odborné veřejnosti jako takové. Podrobné informace o výsledcích vzdělávání jsou k dispozici také ve výročních zprávách České školní inspekce.