

čtenářské gramotnosti.³⁰ S ohledem na tuto skutečnost může dojít ke zkreslení průměrného výsledku žáků na úrovni třídy, případně školy, a to v důsledku konkrétního poměru testovaných chlapců a dívek. V souvislosti s uvedenými rozdíly mezi pohlavími se pravidelně objevuje otázka, jaký by měl tedy být optimální poměr mezi chlapci a dívkami ve třídě.

Stejně tak se objevují otázky vztahující se k rozdělování žáků do tříd na základě jejich výkonnosti. V otázce rozdělování žáků do tříd podle výkonnosti a možných důsledků nepanuje obecná shoda. Některé výzkumy naznačují, že výkonnostně heterogenní třídy mají pozitivní vliv na slabší žáky, zatímco výkonnostně homogenní třídy podporují v největší míře rozvoj nadaných žáků (Průcha 2012). Výsledky z mezinárodních šetření zase ukazují, že země, kde jsou žáci již v útlém věku rozdělováni do výběrových a nevýběrových škol, dosahují horších výsledků než v případech, kdy jsou všichni žáci vzděláváni společně. Navíc v případě homogenních nevýběrových tříd jsou žáci v těchto třídách značně znevýhodněni³¹ a dosahují v průměru horších výsledků než žáci v heterogenních třídách nebo homogenních výběrových třídách (Straková 2010). To se může následně projevit v průměrných výsledcích testování, ovšem stejně jako v případě pohlaví pouze na úrovni třídy či školy. Podstatné je však zmínit skutečnost, že diferenciací žáků na základě výkonnosti významně přispívá ke zvyšování nerovnosti a žáci výběrových a heterogenních tříd vykazují větší přírůstek ve znalostech (Straková 2010; Gamoran, Nystrand 1990).³²

Z hlediska rodinného prostředí žáků má patrně největší vliv na složení tříd socioekonomické postavení rodiny, ze které žáci pocházejí.³³ Normy a hodnoty, které si žáci přinášejí z domácího prostředí, navíc silně ovlivňuje výše zmíněné klima školy a třídy (OECD 2007; OECD 2005; Straková 2007). Žáci pocházející z rodin s nižším SES jsou ve větší míře zastoupeni v nevýběrových třídách (Straková 2010). Socioekonomické nerovnosti projevující se v rámci škol a tříd však nemusí vždy nevyhnutelně vést k průměrným horším výsledkům dané země. Z různých průzkumů žakovských populací, ale i dospělých populací vyplývá, že v České republice panuje ve srovnání s ostatními zeměmi vysoká míra závislosti výsledků žáků (stejně jako úroveň dosaženého vzdělání v pozdějším věku) na rodinném zázemí (viz např. Straková 2010; OECD 2001; OECD 2004, OECD 2007; Koucký, Bartušek, Kovařovic 2007).

5.1 Výsledky analýzy

Zásadní zkoumanou proměnnou je v této analýze velikost třídy a velikost školy. Proměnná velikost třídy byla konstruována na základě proměnné tážající se na počet žáků v dané třídě. Třídy byly pro potřeby analýzy rozděleny do tří skupin: malé třídy (0–20 žáků), střední třídy (21–25 žáků) a velké třídy (26–32 žáků). Proměnná velikost školy pak byla konstruována na základě celkového počtu žáků testovaných škol, který je obecně uznávaným ukazatelem velikosti školy.³⁴ Pro potřeby analýzy byly všechny školy rozděleny do čtyř skupin: malé školy (do 250 žáků), středně malé školy (251–450 žáků), středně velké školy (451–700 žáků) a velké školy (více než 700 žáků). Jsme si vědomi faktu, že zvolené velikostní kategorie u obou proměnných nemusí být zcela ideální, nicméně byly vytvořeny s ohledem na logiku dělení (pomocí histogramu) a zároveň přijatelného počtu případů v každé z kategorií pro potřeby dostatečně robustních analýz.

Prvotní deskriptivní statistikou je mezinárodní srovnání základní proměnné, se kterou v této sekci pracujeme, a to průměrný počet žáků ve třídě (viz graf č. 10). Pro mezinárodní srovnání byly ze všech zemí zúčastněných v mezinárodním šetření TIMSS 2015 vybrány pouze členské země Organizace pro hospodářskou spolupráci

30 Mezinárodní šetření TIMSS se nezabývá testováním čtenářské gramotnosti žáků. Tato zpráva však vznikala současně se sekundární analýzou mezinárodního šetření PISA 2015 (jehož součástí je i testování čtenářské gramotnosti), mnoho závěrů a poznatků se tudíž prolíná nebo doplňuje a jsou využívány v obou těchto zprávách.

31 Znevýhodnění žáků pak může existovat z hlediska obsahu kurikula nebo z hlediska kvality učitelského sboru. To může vést k demotivaci žáků těchto tříd. Nehledě na skutečnost, že sociální prostředí výběrových a nevýběrových tříd je odlišné a utváří rovněž odlišné myšlení, představy a názory žáků (podrobněji např. Straková 2010; Pallas, Entwistle, Alexander, Stluka 1994).

32 Český vzdělávací systém se ukazuje podle některých odborníků jako velmi selektivní již v raném věku dítěte, a to v důsledku raných rozřazovacích testů v jazykových třídách nebo přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia (Straková 2007). Jak se k rozdělování žáků a inkluzi staví česká veřejnost, o tom např. v Greger, Chvál, Walterová, Černý 2009.

33 To se prokazuje i v případě ČR (viz např. Straková 2007; OECD 2001; OECD2004).

34 Informace získány z národního testování ze systému InspIS DATA.