

Přestože ve všech společných testových otázkách byla průměrná úspěšnost žáků 3. ročníku SŠ vyšší než žáků 9. ročníku ZŠ, s přihlédnutím k daným okolnostem (vzorek SŠ obsahoval jen žáky maturitních oborů, naopak ve vzorku ZŠ byli přítomni žáci s nejnižší průměrnou úspěšností mířící převážně na nematuritní obory) vychází **rozdíl u necelé poloviny úloh v neprospěch žáků 3. ročníku SŠ.**

Pokud jde o regionální hledisko, oproti jiným výběrovým zjišťováním není tak dominantní úspěšnost žáků v Praze. Ovšem podobně jako jindy dosáhli **nejslabších výsledků žáci v Ústeckém a Karlovarském kraji.** U žáků 3. ročníku SŠ, kteří dosáhli výrazně horších výsledků než žáci na úrovni 9. ročníku ZŠ, se ovšem do výsledků promítla ne zcela stejná struktura zahrnutých oborů v jednotlivých krajích.

---

**Pracovní atmosféra byla v navštívených hodinách u základního vzdělávání až na výjimky na dobré úrovni** - standardní (66 %) a velmi podnětná (28 %), což se týkalo **zejména přírodopisu. Naopak jako nepodnětná byla pracovní atmosféra** charakterizována jen ve zbývajících 6 % hodin, a to především **ve výuce zeměpisu.** Při ní se také žáci nejčastěji nudili (35 %), nejméně se pak nudili v hodinách přírodopisu (27 %).

Přestože v hospitovaných hodinách se zpravidla střídalo více výukových organizačních forem, **jednoznačně dominovala výuka frontální (70 %).** Za ni následovaly samostatná práce žáků (58 %), výuka skupinová (jen 25 %) a individualizovaná (pouhých 12 %), a to i přesto, že výsledky testu ukazují na velké rozdíly ve znalostech a dovednostech žáků (započítáváno bylo jen účelné využití daného typu výuky).

**Ve většině hodin dominovala komunikace od učitele směrem k celé třídě nebo k jednotlivému žákovi (91 %),** následovaly komunikace od jednotlivého žáka k učiteli (82 %), od více žáků k učiteli (47 %) a od jednotlivého žáka směrem k dalšímu žákovi (32 %) nebo k ostatním žákům ve třídě (17 %). Z uvedeného je patrné, že **mezi sledovanými hodinami převládala „klasická“ výuka s dominantní rolí učitele,** a ve třech z pěti hodin dokonce nebyla zaznamenána žádná komunikace od jednotlivého žáka k dalšímu žákovi nebo k ostatním žákům ve třídě.

**V hodinách také výrazně převažovaly vyučovací metody, ve kterých byl aktivnější učitel (výklad, vyprávění, rozhovor nebo demonstrační experiment), nad aktivizačními vyučovacími metodami** (alespoň částečně jen v polovině případů).

**Na základě získaných dat se ukázalo, že ve výskytu jak organizačních forem, tak vyučovacích metod, platí určitá souvislost s výsledky testu.** Ve školách, které nejčastěji dosahovaly nadprůměrných výsledků, byl v hospitovaných hodinách častěji zaznamenán výskyt samostatné práce žáků a individualizované výuky i například práce žáků s dalšími zdroji (tabulka, graf aj.), výkladu, problémové výuky, rozhovoru nebo práce s textem, než ve školách v průměru se slabými výsledky.

---

Mezi důležité vyučovací metody pro rozvoj přírodovědné gramotnosti patří také **opakování, procvičování či prověřování daných znalostí.** Nejčastěji byl v ZŠ opakování nebo procvičování věnován čas do 10 minut (v 65 % hospitací). Přibližně v každé osmé hodině (13 %) se procvičování ani opakování vůbec nevyskytovalo. Podíl hodin, ve kterých se vůbec neobjevovalo ani opakování a procvičování, ale ani prověřování znalostí a dovedností, se liší podle vyučovacích předmětů (od 7 % v přírodopisu po 13 % v zeměpisu).

Jako **jeden ze základních nástrojů prověřování znalostí žáků slouží školní testy** (pro hodnocení jejich kvality byly využity předložené testy z 95 ZŠ). V analyzovaných testech **převládaly** nebo byly výhradně přítomny úlohy, které sledovaly pamětní reprodukci poznatků (64 % škol).

Pouze ve 23 % škol převládaly úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků. Úlohy předpokládající složité myšlenkové operace se vyskytovaly v předložených testech v menšině nebo vůbec u více než dvou třetin z navštívených škol (72 %). Nejnáročnější úlohy

