

působí příliš časté využívání postupů kladoucích důraz na skupinovou práci žáků, stejně jako příliš časté využívání testů pro hodnocení žáků. Podpora učitele žákům při učení a časté domácí úkoly byly pozitivně vztaženy k úspěšnosti žáků v testu jazykové gramotnosti, známkování učitelů však bylo v těchto případech přísnější, což dále potvrzuje existenci specifík obou typů hodnocení.

Významný vztah k dosažené úrovni jazykové gramotnosti byl identifikován také v případě socioekonomických charakteristik lokality školy, kdy žáci navštěvující školy z horších lokalit dosáhli nižší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti a současně vykazují horší známky z anglického jazyka. Tento poznatek je v souladu s dlouhodobě pozorovaným vlivem socioekonomických podmínek na vzdělávací výsledky žáků. Faktor socioekonomických charakteristik lokality školy je spojený s významem kraje sídla školy, kdy bez kontroly jeho vlivu vykazují horší výsledky v obou typech hodnocení žáci škol z Karlovarského a Ústeckého kraje. Při kontrole vlivu socioekonomických charakteristik lokality školy se však faktor kraje sídla školy ukazuje být nevýznamným. Konečně žáci neúplně organizovaných škol dosáhli vyšší úspěšnosti v testu jazykové gramotnosti, přičemž teprve po kontrole tohoto vlivu lze pozorovat působení pozitiv velkých škol (např. možnosti v oblasti materiálních podmínek, DVPP apod.).

4.3 Faktory úrovně jazykové gramotnosti žáků – srovnání škol

Pro hodnocení významu vybraných faktorů rozvoje jazykové gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol byl použit rovněž doplňující postup založený na porovnání situace dvou skupin škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti ve školním roce 2018/2019. První skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli relativně nejlepších výsledků ve zjišťování dosažené úrovně jazykové gramotnosti ve školním roce 2018/2019 (4. ročník ZŠ), ve zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností v anglickém jazyce ve školním roce 2012/2013 (5. ročník ZŠ) a ve známkách na vysvědčení z anglického jazyka ve školním roce 2017/2018 (3. ročník ZŠ). Druhá skupina zahrnuje celkem 30 škol, jejichž žáci dosáhli v rámci uvedených ukazatelů relativně nejhorších výsledků. Předmětem hodnocení následně byly rozdíly v indikátorech jazykové gramotnosti, pro něž byla data zajištěna jednak v rámci rozhovoru s ředitelem školy, jednak v rámci hospitací v hodinách anglického jazyka (viz rovněž graf č. 6 a graf č. 7 pro základní hodnocení těchto indikátorů).

Hodnocení neukázalo na existenci významnějších rozdílů v oblastech řízení školy (např. strategie výuky cizích jazyků, monitoring a hodnocení úspěšnosti žáků na úrovni školy), stejně jako v oblasti prostorových, materiálních a personálních podmínek vzdělávání. Školy s lepšími výsledky byly v tomto ohledu charakteristické pouze o něco lepšími podmínkami pro působení rodilého mluvčího ve škole a komplexnějším využitím interních a externích nástrojů hodnocení dosažené úrovně jazykové gramotnosti v uzlových bodech vzdělávání. Významnější rozdíly obou skupin škol však byly pozorovány v jiných oblastech.

Školy s lepšími výsledky žáků byly řediteli škol častěji označovány jednak jako školy výběrové, na které se zpravidla hlásí více žáků, než jich škola může přijmout, jednak jako školy, v nichž převažují spíše žáci s lepšími socioekonomickými předpoklady. Pro školy s horšími výsledky svých žáků lze formulovat opačná zjištění, což opětovně potvrzuje význam vztahu mezi socioekonomickými faktory na jedné straně a dosaženými výsledky žáků na straně druhé.

Indikátory jazykové gramotnosti byly častěji hodnoceny na vyšší úrovni při hospitacích ve třídách škol s lepšími výsledky žáků než při hospitacích ve třídách škol s horšími výsledky žáků, přičemž výjimkou v tomto ohledu byly indikátory vztahující se k uplatňování individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákům, a to včetně metod práce s žáky se SVP a žáků mimořádně jazykově pokročilých, a dále indikátor spojený se stanovením cílů