

kteřá tak může působit jako zprostředkující faktor k dosahovaným výsledkům žáků. Diferenciace ve výuce a využití práce asistenta pedagoga byly faktory podmínek a průběhu výuky, které byly častěji využívány na méně úspěšných školách a které úzce souvisejí s poskytováním podpory žákům s nižší úrovní matematické gramotnosti.

- Školy navštěvované žáky nižšího socioekonomického statusu významně častěji patřily ke školám s nižší úspěšností v testu matematické gramotnosti. V případě středních škol hraje významnou roli rovněž výběrový charakter školy, tento faktor byl méně významný v případě základních škol.
- Ředitelé obou kategorií škol hodnotili více méně podobně svou spokojenost s úrovní výuky matematiky, stejně jako zájem o změnu výuky matematiky v blízké budoucnosti.

Platí, že silněji jsou rozdíly mezi kategoriemi více a méně úspěšných škol pozorovány v případě středních škol, kde se u méně úspěšných škol zhoršuje jak atmosféra třídy, tak kvalita činností žáků ve výuce.

5.3 Matematická gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Matematická gramotnost byla sledována a hodnocena také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy³⁰. Tato skutečnost umožňuje posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled těchto změn v tabulce č. 4).

Tabulka č. 4 Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení matematické gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Ve svých odpovědích 43 % ředitelů škol uvedlo spokojenost s výukou matematiky na své škole bez výhrad, 55 % ředitelů škol uvedlo částečnou spokojenost a 2 % ředitelů škol nespokojenost.	Odpovědi ředitelů škol jsou podobné, vyšší je podíl odpovědí zdůrazňujících spokojenost s výukou matematiky.

³⁰ Blíže viz ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.