

hospitací) než na školách středních (46 % hospitací), méně častá byla v hospitovaných hodinách matematiky než v jiných předmětech. Dvě formy diferencované výuky v hospitovaných hodinách převládaly. První z těchto forem byl různý počet úloh řešených žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (85 % případů diferencované výuky), druhou pak různě obtížné úlohy řešené žáky v závislosti na jejich znalostech a dovednostech (47 % případů diferencované výuky). Další formy diferencované výuky (např. řešení úlohy ve dvojicích či ve skupinách) byly využity méně často. Diferenciace ve výuce byla častější v hodinách, které vedl učitel hlásící se k jinému než tradičnímu cíli, a dále v hodinách charakteristických lepší atmosférou třídy. Jen velmi zřídka se v hospitovaných hodinách vyskytla nežádoucí situace, kdy by se učitel ve výuce zaměřoval jen na určitou skupinu žáků.

Pozitivní je, že téměř 70 % škol rozvíjí podle vyjádření jejich ředitelů matematickou gramotnost i jinými způsoby než v rámci výuky – o něco častěji v případě základních škol (77 % škol) než škol středních (61 % škol). Nejčastější takovou formou bylo doučování matematiky (83 % škol využívajících jiné způsoby rozvoje matematické gramotnosti) a kroužek pro žáky školy (46 % škol). Do matematických soutěží se zapojilo 77 % škol, s opětovně vyšší účastí základních škol (90 % škol) než škol středních (55 % škol), přičemž nejčastěji šlo o soutěže „Matematický klokan“ (65 % soutěží se účastnících škol) a „Matematická olympiáda“ (51 % škol). Za zmínku stojí, že méně často jsou uváděné rozšiřující způsoby rozvoje matematické gramotnosti využívány školami, jejichž ředitelé označili matematiku za problémový předmět a svou slabou stránku.

4 Dosažená úroveň matematické gramotnosti žáků

Hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti těsně souvisí se vzdělávacími obsahy relevantních vzdělávacích oblastí. Toto zjišťování se proto zaměřilo především na ověřování míry dosažení vybraných očekávaných výstupů v návaznosti na příslušné RVP, přičemž se soustředilo na zvládnutí obecnějších dovedností a schopností využívat poznatky vztahující se k matematické gramotnosti. Specificky se pak pozornost soustředila na vybrané aspekty (dílní témata) matematické gramotnosti – práci s grafy a tabulkami. Žáci měli v řešeném testu především za úkol:

- správně interpretovat obsah tabulek a grafů při řešení konkrétních modelových situací,
- využít informací v tabulkách a grafech pro řešení zadaných úkolů, a to se zapojením vhodných matematických postupů.

V kontextu tohoto zaměření je rovněž potřeba interpretovat dosažené výsledky, které se vztahují k obsahu použitého testu.

4.1

Základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně matematické gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a byl připraven ve dvou verzích. Základní verze testu obsahovala celkem 21 úloh dále členěných na 39 otázek, přičemž tyto úlohy řešili všichni žáci. Rozšířená verze testu pak byla o 3 úlohy členěné na 4 otázky delší.¹⁷ O tom, zda žák řešil základní verzi testu, nebo rozšířenou verzi testu, rozhodla jeho úspěšnost v úvodních úlohách, kdy rozšířenou verzi testu řešili ti žáci, kteří před rozřazením dosáhli úspěšnosti vyšší

¹⁷ Důvodem pro variabilní délku testu byl předpoklad významných rozdílů v dovednostech žáků a s ním svázaná snaha poskytnout dostatek úloh k řešení i pro skupinu lepších žáků.