

jenosti učitele s výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti, modely podobnou asociaci nepotvrzují. Koeficient indexu spokojenosti učitele není ani v jednom z nich statisticky významný. Je tedy možné se domnívat, že spokojenost učitele nedokáže potlačovat znevýhodnění žáků ve čtení plynoucí z nedostatečné předškolní výchovy a nižšího SES tak, jako tomu je třeba v případě matematiky či přírodovědy. Důvodem proto může být celkově menší role práce učitele v rozvíjení dovednosti v rámci výuky čtení.

S ohledem na rozpoložení učitele a kvalitu výuky jako takovou může hrát roli také to, nakolik žáci narušují vyučování. Z výsledků modelů lze usuzovat, že se může jednat o důležitý ukazatel související s výsledky žáků. S narůstajícím množstvím problémů narušujících výuku zmíněných učitelem žáků klesá dosažené skóre z testu čtenářské gramotnosti. Efekt navíc zůstává statisticky významný i po zahrnutí kontrolních proměnných do modelu. Patrně se tedy nebude jednat o jev přispatelný výhradně školám s nižším průměrným SES. Jedná se o faktor, který je učitelem ovlivnitelný jen částečně, nicméně schopnost zaujmout žáky či zjednat si ve třídě pořádek se zdá být důležitá.

Z proměnných týkajících se školního klimatu se vůči výsledkům žáků pozitivně projevuje určité nastavení školy směrem k akademickým úspěchům. Žák, který chodí do školy, v níž je ve větší míře ředitelem deklarován důraz na akademický úspěch, dosahuje v testech čtenářské gramotnosti vyššího skóre. Tento efekt však po zahrnutí kontrolních proměnných ztratí statistickou významnost, což patrně poukazuje na možnou podmíněnost vyšším SES žáků a školy jako takové. Koeficient indexu vnímání důrazu školy na akademický úspěch učitelem není statisticky významný.

Poslední sledovanou oblast tvoří metody využívané učiteli při výuce čtení. Z nich s výsledky pozitivně koreluje častější zahrnování diskuse žáků mezi sebou o tom, co přečetli. Čím častěji učitel v hodinách tuto činnost uplatňuje, tím vyššího skóre žák dosahuje. Efekt ovšem po přidání kontrolních proměnných zeslábné. Korelační matice poukazuje na souvislost mezi diskusemi žáků mezi sebou a indexem činností potenciálně rozvíjejících kritické myšlení. Ačkoliv je i v případě tohoto indexu koeficient v modelech kladný, není statisticky významný. Index kritického myšlení rovněž koreluje s indexem činností rozvíjejících dovednosti nezbytné pro čtení s porozuměním. Narozdíl od něj je však vztah mezi častějším zařazováním těchto činností učitelem do výuky čtení a výsledky z testování negativní. Negativní hodnoty nabývá koeficient i v případě častějšího čtení kratších příběhů, v tomto případě ale není statisticky významný. Při interpretování podobných zjištění je však potřeba jisté opatrnosti, ať už z důvodu celkové složitosti problematiky využívaných metod a postupů při práci s žáky ve výuce a jejich podmíněnosti mnoha různými faktory, nebo z důvodu určitých limitů souvisejících s otázkami pokládanými učitelům v šetření PIRLS. Stejně tak, jako je možné se domnívat, že častější zařazování postupů rozvíjejících u žáků čtení s porozuměním souvisí s horšími výsledky, je možné připustit i to, že sledované proměnné zkrátka jen nemusí zachycovat přesně to, co se předpokládá (jedná se o subjektivní odpovědi učitele jakožto respondenta).