

## 4.4 Kvalita výuky

Klíčovým bodem v hodnocení kvality školy je kvalita výuky. V rámci tematického šetření bylo proto prováděno hodnocení kvality výuky podle modelu tzv. kvalitní školy a z něj vycházejících Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, jejichž prostřednictvím Česká školní inspekce školy hodnotí. Také podle zahraničních studií je právě důraz na kvalitu výuky a hledání nových výukových strategií jedním z klíčů k úspěchu škol pracujících v sociálně znevýhodněném prostředí. Existuje evidence o tom, že akademická orientace (tj. orientace školy na dosahování dobrých studijních výsledků žáků) je významnější u úspěšných škol ve znevýhodněném prostředí než u úspěšných škol vzdělávajících žáky z prostředí s vyšším sociálně ekonomickým statutem. Podle některých studií potřebují žáci ze znevýhodněného prostředí ve výuce jasnou strukturu, vstřícné povzbuzování ze strany učitele, látka má být probírána v menších „balíčcích“ s poskytnutím bezprostřední zpětné vazby. Je prospěšné, pokud žáci mohou trávit ve školním prostředí více času. Vzhledem k tomu, že řada těchto žáků má nízké sebevědomí, má na ně pozitivní vliv nepodmíněné chválení a oceňování. Je důležité propojovat učení s reálnými situacemi a zdůrazňovat možnosti praktického využití učiva. Podle dalších studií by výuka měla být zaměřena prakticky, ovšem nikoli na nízké úrovni nebo bez nároků na žáky. Nepotvrzuje se ovšem, že by určitý výukový styl byl pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí vhodnější než jiný.<sup>45</sup> V českém prostředí má podle předchozích zjištění České školní inspekce na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků pozitivní vliv využívání alternativních učebnic matematiky, práce v málopočetných třídách, výuka vedená učiteli s příslušnou oborovou specializací a podněcování diskuze v hodinách.<sup>46</sup> Zahraniční výzkumy si také všimají, že školy působící ve znevýhodněném prostředí mají často jiné rozvojové priority, než je právě zvyšování kvality výuky.

V rámci tematického šetření tři školy uváděly zvyšování kvality výuky jako svoji celoškolskou prioritu provázanou se strategií vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. U dvou z těchto škol byla priorita patrná i v rozhovorech s učiteli, kteří se na rozvoji kvality výuky týmově podíleli, a tato snaha se odrážela rovněž ve sledovaných hodinách. V těchto školách bylo z rozhovorů s vedením školy i vyučujícími zřejmé, že jsou si vědomi potřeby kvalitu výuky kontinuálně zvyšovat a že se snaží hledat lepší řešení, přestože podle inspekčního sledování výuky byla úroveň vzdělávání v těchto školách celkově spíše nadprůměrná. U třetí školy, která zvyšování kvality výuky uváděla jako prioritu, byla celková úroveň kvality výuky podle sledovaných znaků spíše nižší. Ovšem vzhledem ke snaze výuku obohacovat prostřednictvím aktuálních projektů byly mezi sledovanými hodinami velké rozdíly. Zvyšování kvality výuky zde bylo prioritou vzhledem k potřebě udržet ve škole žáky z majoritní populace, a nebylo tedy primárně cíleno na sociálně znevýhodněné žáky školy.

Několik škol v rámci tematického šetření mělo velmi dobře nastavenou vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností mezi pedagogy. To je důležitý předpoklad pro společnou práci na zvyšování kvality výuky. Podle rozhovorů s učiteli však bylo sdílení zkušeností z velké části zaměřeno na konkrétní žáky s potřebou specifické podpory a řešení situací při práci se třídou. Je proto možné, že u škol, které z velké části vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se velká část inovativního potenciálu učitelů investuje spíše do zvládnutí neobvyklých situací než do zvyšování kvality výuky.

V ostatních sledovaných školách nebylo zvyšování kvality výuky uváděno jako aktuální priorita. S určitou mírou nadsázky by se dalo říci, že v těchto školách byla věnována vysoká pozornost opatřením, která by sociálně znevýhodněným žákům umožnila procházet bez velkých neúspěchů zavedenou školní výukou, nežli samotnou výukou ve škole inovovat a uzpůsobit ji potřebám žáků. V České republice je ovšem opakovaně zjišťována nižší úroveň kvality výuky na 2. stupni základních škol.<sup>47</sup> I v navštívených školách byla výuka na 2. stupni celkově méně pestrá a méně motivující než na 1. stupni. Žáci z vyloučeného prostředí, kteří nemají z rodiny zkušenost s tím, že se dosažení určitého vzdělání vyplácí v dalším profesním životě, nemají ve srovnání s ostatními žáky ani dostatečnou vnější motivaci pro vzdělávání, a mohou právě z tohoto důvodu ve vzdělávání selhávat.

<sup>45</sup> Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll & Jennifer Russ (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement, 15:2, 149–175, DOI: 10.1076/sesi.15.2.149.30433.

<sup>46</sup> Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů, Sekundární analýza TIMSS 2015, ČŠI 2018.

<sup>47</sup> Podrobný rozbor rozdílů v kvalitě výuky na 1. a 2. stupni základních škol obsahuje publikace Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – Výroční zpráva ČŠI (dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy>).