



Česká školní  
inspekce

**VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ ZE SEKUNDÁRNÍCH ANALÝZ**

---

# Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání

| květen 2021



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

PISA

TALIS

2020/2021



**Vstřícné prostředí a vztahy ve škole  
a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání**  
**Vybraná zjištění ze sekundárních analýz**

---

doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D.

doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, PhD.

Mgr. Roman Folwarczný

Mgr. Kateřina Zymová

Mgr. Michal Soukop

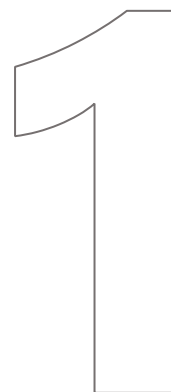
PhDr. Josef Basl, Ph.D.



# OBSAH

<b>1 ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>2 VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ</b> .....	<b>8</b>
Rodinné zázemí žáků .....	8
Well-being .....	9
Třídní klima .....	9
Vnímání role učitele .....	11
Komplexní vztahy .....	14
Metody a styly .....	15
Sebedůvěra učitele .....	16
Zapojování žáků a vedení výuky .....	16
Využívání didaktických metod a činností ve výuce .....	18
Metody hodnocení žáků .....	19
Další faktory .....	20
<b>3 DOPORUČENÍ</b> .....	<b>22</b>
<b>4 SEZNAMY</b> .....	<b>26</b>
Seznam grafů .....	26
Seznam obrázků .....	26
Seznam schémat .....	26





# Úvod

# 1 ÚVOD

Česká školní inspekce je vedle svých národních aktivit také realizátorem mezinárodních šetření výsledků žáků, kterých se Česká republika průběžně účastní již mnoho let. Jedním z nejvýznamnějších šetření je PISA, která každé tři roky sleduje úroveň patnáctiletých žáků ve vybraných dovednostech. Současně se Česká republika pravidelně zapojuje do mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, které zjišťuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol na úrovni 2. stupně základního vzdělávání. Poslední cykly šetření PISA i TALIS byly realizovány v roce 2018 (národní zprávy [-zde-](#) a [-zde-](#)). **Výsledky mezinárodních šetření a příslušná zjištění Česká školní inspekce vždy důsledně analyzuje a vztahuje je k různým faktorům a proměnným, které vzdělávání ovlivňují.**

V dubnu 2021 tak Česká školní inspekce zveřejnila **sekundární analýzy** výsledků a zjištění ze šetření PISA 2018 ([-zde-](#)) i TALIS 2018 ([-zde-](#)), v nichž jsou jako významné proměnné ovlivňující efektivitu vzdělávání i vzdělávací výsledky žáků identifikovány faktory související s **celkovým nastavením školního prostředí**.

Smyslem tohoto dokumentu je připomenout existenci řady objektivních faktorů, které mají vliv na průběh vzdělávání žáků a zejména na výsledky, kterých žáci při vzdělávání dosahují, a doložit tento vliv konkrétními zjištěními z šetření PISA 2018 a TALIS 2018.

Prezentovaná zjištění by měla posloužit jako **náměty a doporučení** směřující k tomu, aby školy, jejich ředitelé a učitelé při přípravě, realizaci i vyhodnocování vzdělávacího procesu společně přemýšleli nad tím, **jak vytvořit a udržovat podnětné, příjemné a bezpečné školní prostředí a psychickou pohodu žáků i učitelů**, jak podpořit **motivaci pedagogů** a jejich chuť do výuky a jak **budovat celkově pozitivní a respektující vztahy** mezi jednotlivými aktéry ve škole. Takto nastavené vzdělávací prostředí pak bude velmi pozitivně ovlivňovat spokojenost a práci učitelů a také psychickou pohodu, smysluplné vzdělávání i vzdělávací výsledky žáků.





A large, hollow outline of the number '2' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two solid grey rectangular bars, one on the left and one on the right, which appear to be part of a horizontal line or header element.

# 2

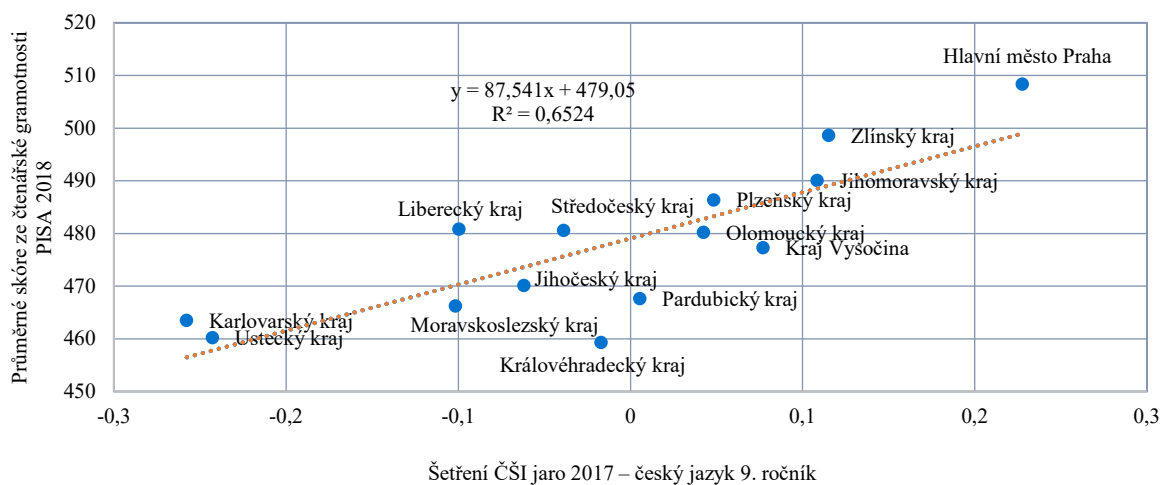
## Vybraná zjištění

## 2 VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ

### Rodinné zázemí žáků

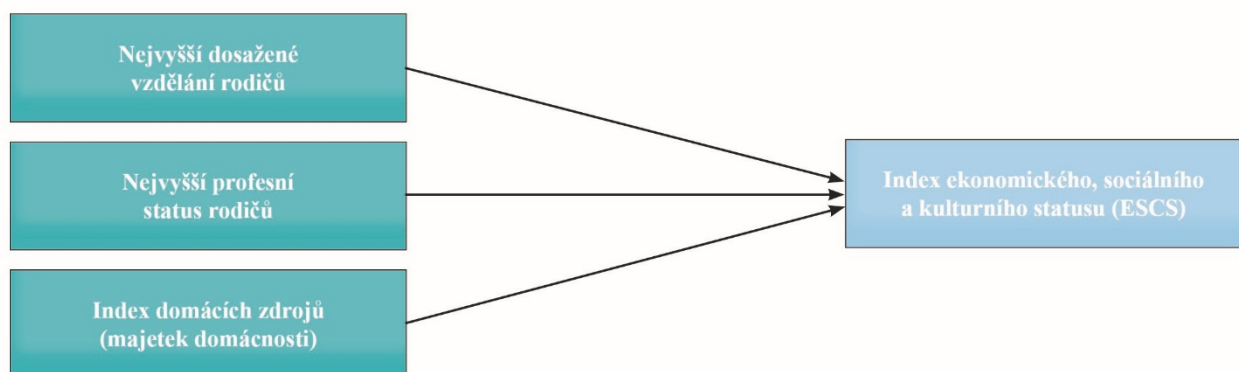
Česká školní inspekce již delší dobu připomíná, že na řadu aspektů souvisejících se vzděláváním je potřeba nahlížet přes **situaci v jednotlivých regionech**. V PISA 2018, která byla tematicky zaměřena na sledování zejména čtenářských dovedností patnáctiletých žáků, některé kraje dosáhly lepšího hodnocení, než tomu bylo v minulých cyklech PISA nebo i v jiných šetřeních (např. PIRLS 2016 sledující čtenářské dovednosti žáků na úrovni 4. ročníků základních škol), a jiné regiony dopadly naopak hůře. Protože mezinárodní šetření nejsou plošná, ale jsou prováděna jen na určitém vzorku, podívejme se na bodový graf, kde jsou výsledky PISA 2018 vztaženy k výsledkům plošného národního testování žáků z českého jazyka realizovaného Českou školní inspekcí na jaře 2017. Přestože jde o jiný typ testování, je možné pozorovat silný vztah, který navíc ukazuje na existenci krajů, jež mají výsledky dlouhodobě nadprůměrné (Praha), a jiných krajů, kde jsou výsledky žáků dlouhodobě podprůměrné (Ústecký a Karlovarský kraj).

**GRAF 1 | Srovnání výsledků PISA 2018 s národním šetřením ČŠI z roku 2017**



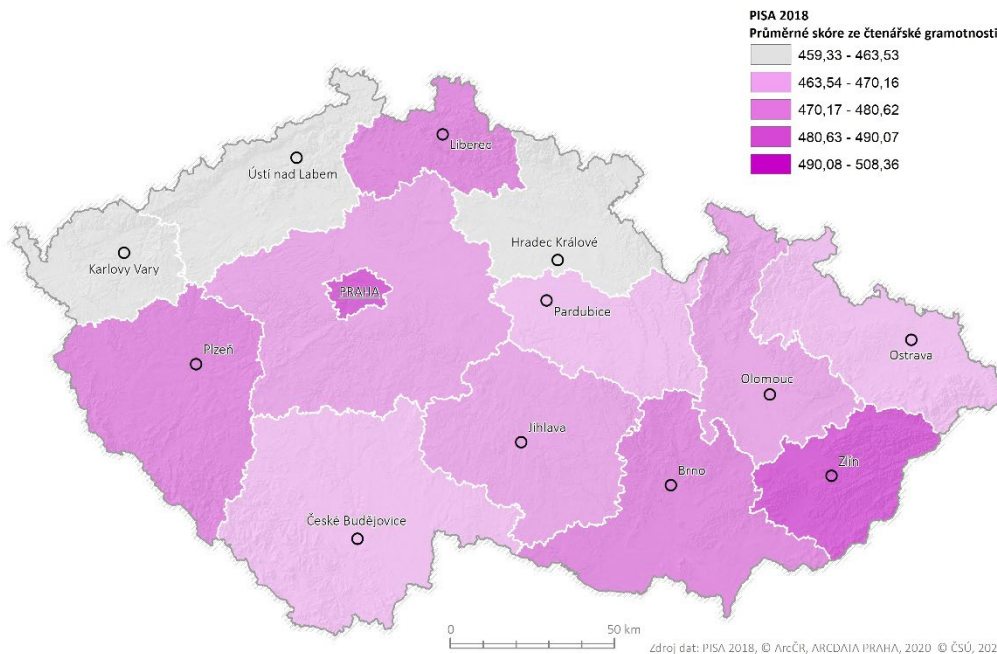
Úroveň, které žáci v různých dovednostech dosahují, je v České republice dominantně ovlivněna jednak jejich **rodinným zázemím** a **socioekonomickým statusem** (SES), a jednak **skladbou školy** z hlediska socioekonomického zázemí žáků, kteří ji navštěvují. V rámci šetření PISA jde o index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS), přičemž konstrukci tohoto indexu lze zobrazit v tomto zjednodušeném schématu:

**SCHÉMA 1 | Faktory ovlivňující ESCS**



Následující obrázek potom ukazuje průměrný bodový výsledek ve čtenářských dovednostech, kdy tradičně lepších výsledků dosahují kraje, které jsou z pohledu socioekonomického rozvoje bohaté. Mezi ně patří třeba hlavní město Praha nebo Jihomoravský a Zlínský kraj.

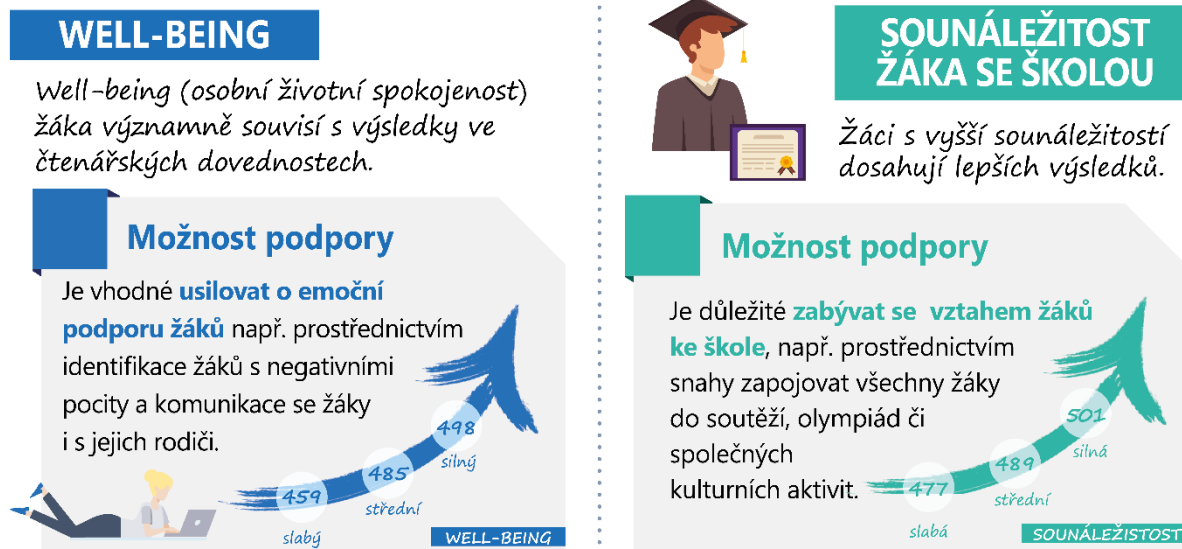
OBRÁZEK 1 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) v krajském členění



## Well-being

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu **psychického nastavení žáků a učitelů** na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín **well-being**.

OBRÁZEK 2 | Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018\*



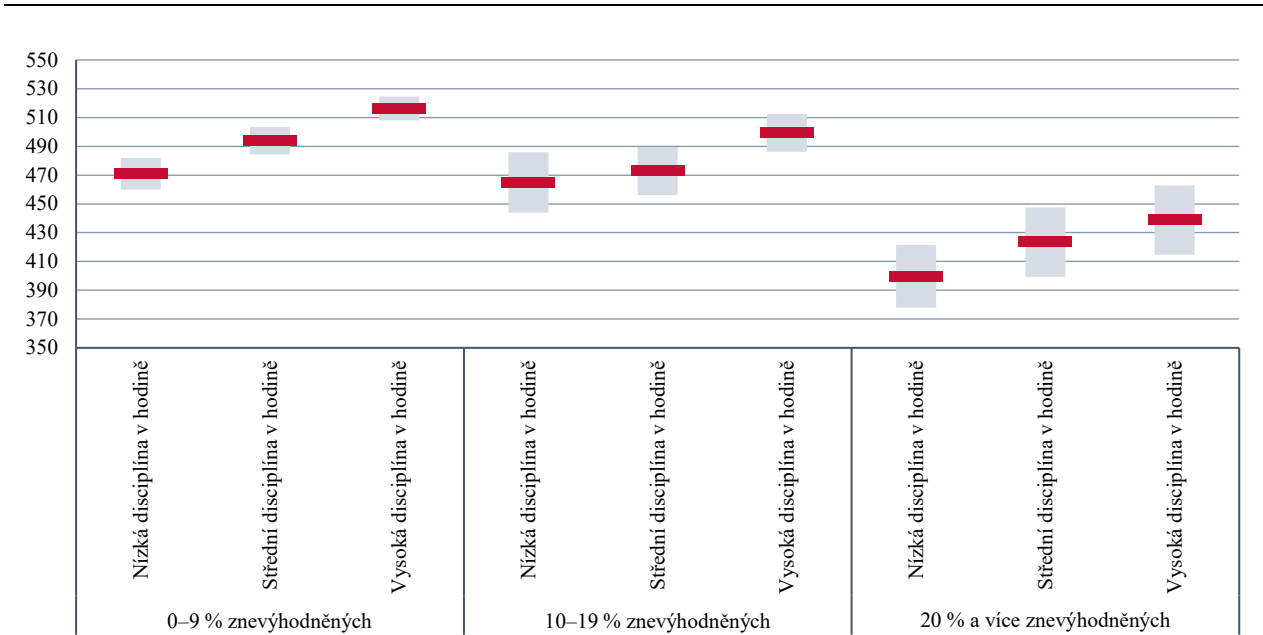
\* Pozn.: Statisticky významný rozdíl výsledku mají žáci ve skupině se „slabým well-being“. Rozdíl mezi žáky ve skupinách se „středním a silným well-being“ není statisticky významný. Statisticky významný rozdíl výsledku mají žáci ve skupině se „silnou sounáležitostí“. Rozdíl mezi žáky ve skupinách „střední a slabá sounáležitost“ není statisticky významný.

## Třídní klima

Žádná z vyučovacích metod a žádný z pedagogických přístupů nemůže plně rozvinout svůj potenciál a pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání žáků, pokud je jejich aplikace narušována **nevhodným třídním klimatem**. Lze

předpokládat, že pocit disciplíny v hodinách podpořený vhodným řízením třídy ze strany učitele může pomoci kompenzovat potenciální negativní vliv socioekonomického složení školy.

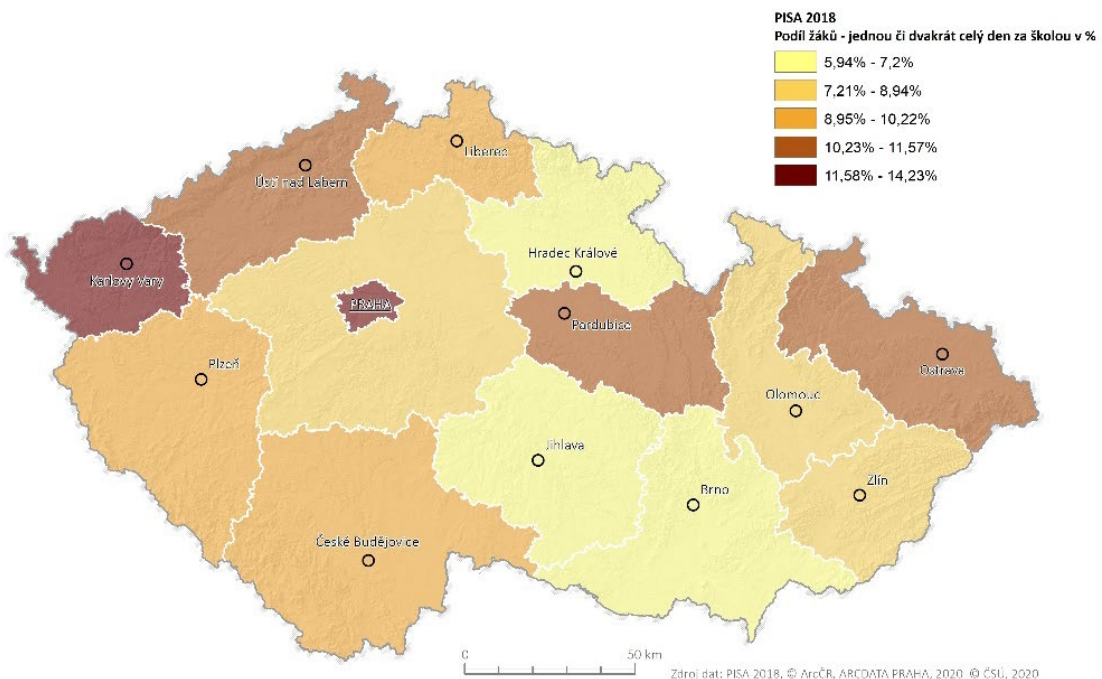
**GRAF 2 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k disciplíně v hodinách a podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole\***



\* Pozn.: V grafu jsou vyznačeny tzv. intervaly spolehlivosti. Když se intervaly konkrétních skupin žáků nepřekrývají, jedná se o statisticky významný rozdíl.

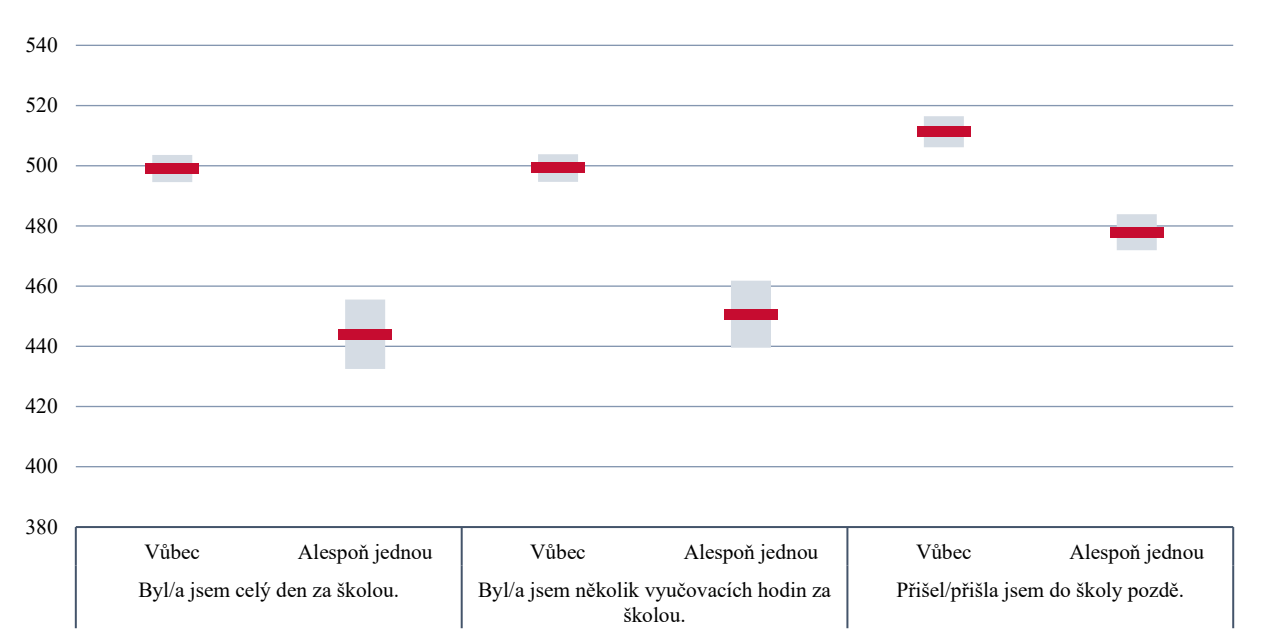
Samotná nízká disciplína v hodinách není jedinou situací, kdy dochází k narušování průběhu výuky nebo procesu vzdělávání u jednotlivých žáků. Do vyučovacího procesu mohou totiž zasahovat i externí faktory spojené spíše se SES a rodinným zázemím žáků. Jedním z takových externích faktorů je třeba **absence** ve výuce a **záškoláctví**. Nejčastěji se tento problém objevuje v Karlovarském kraji a překvapivě v Praze. Je tedy zřejmé, že tyto problémy nemusí být výhradně spojeny jen se strukturálně postiženými regiony ani s úrovní SES.

**OBRÁZEK 3 | Podíl žáků v krajském členění, kteří udávají, že byli jednou či dvakrát celý den za školou**



Negativní vliv absence žáků ve výuce na jejich výsledky v testech sledujících úroveň vybraných dovedností žáků není překvapivý. Výsledky lze shrnout konstatováním, že bez ohledu na druh či typ navštěvované školy, žáci, kteří vynechávají vyučovací hodiny, celé výukové dny nebo třeba jezdí do školy pozdě, dosahují v testu čtenářských dovedností výrazně horšího výsledku než žáci, kteří nemají žádné absence tohoto typu.

**GRAF 3 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k absenci ve výuce**

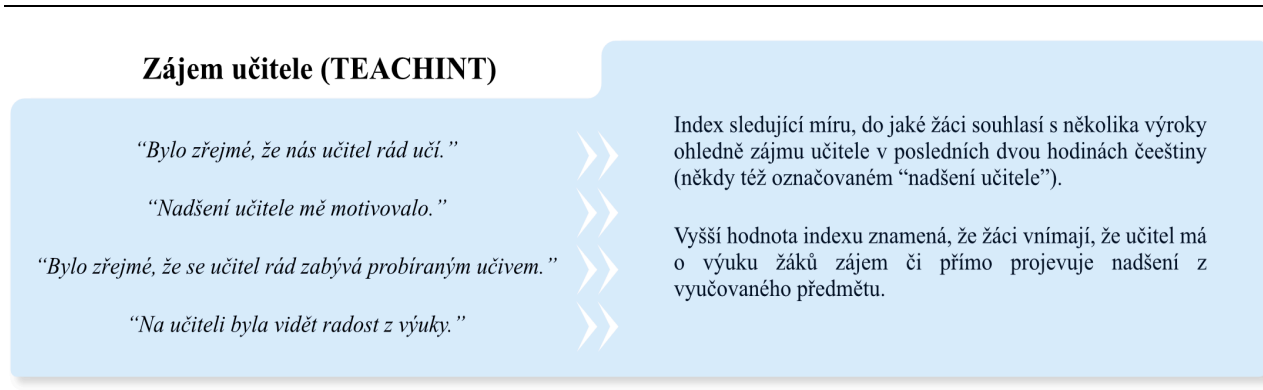


## Vnímání role učitele

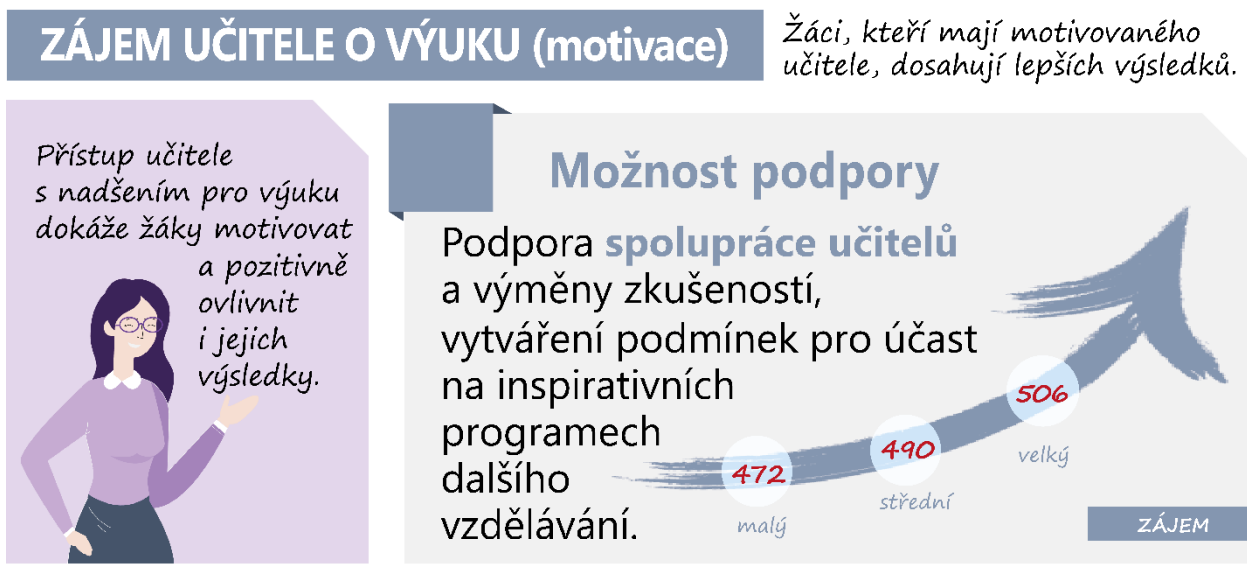
Různé podoby vztahů mezi učitelem a žákem jsou dlouhodobě v popředí zájmu České školní inspekce. Všechny dosavadní analytické zprávy z posledních let se zabývaly problematikou nejen z úrovně žáků, ale také z úrovně učitelů a celých škol. Primárním zájmem analýz výsledků šetření PISA 2018 je dílčí problematika adaptability výuky ze strany učitele a vnímání samotných žáků, jak takové vztahy s učitelem vypadají a jaký mohou mít vliv na úroveň čtenářských dovedností.

Vzhledem k tomu, že obdobně jako well-being a rušivé klima ve třídě je problematika vztahů mezi žáky a učitelem velmi abstraktní a je měřena mnoha koncepty, lze ji vyjádřit celou řadou indexů.

**OBRÁZEK 4 | Zájem učitele (TEACHINT)**



OBRÁZEK 5 | Zájem učitele o výuku - faktor ovlivňující výsledky žáků\*



\* Pozn.: Mezi jednotlivými skupinami žáků je rozdíl výsledků statisticky významný.

Základem pro vztahy mezi žákem a učitelem je kromě zájmu o vzdělání ze strany žáků i **zájem o výuku** ze strany učitele. Dříve publikované zprávy České školní inspekce poukazyvaly na existující vztah mezi motivací učitele k výuce a výsledky žáků, zvláště ve spojení s motivací samotného žáka. Přístup učitele k výuce, často označovaný jako nadšení pro výuku, pravděpodobně dokáže pozitivně ovlivnit celkový výsledek žáků v dovednostně orientovaných testech.

OBRÁZEK 6 | Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY)

### Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY)

“Učitel svůj výklad přizpůsobuje potřebám a znalostem třídy.”

“Učitel individuálně pomáhá žákům, kteří obtížně chápou nějaké téma nebo cvičení.”

“Pokud většina žáků nerozumí probírané látce, učitel změní způsob svého výkladu.”

Index sledující z pohledu žáků, do jaké míry učitel přizpůsobuje výuku češtiny zájmu a potřebám žáků. Index je konstruován z několika otázek.

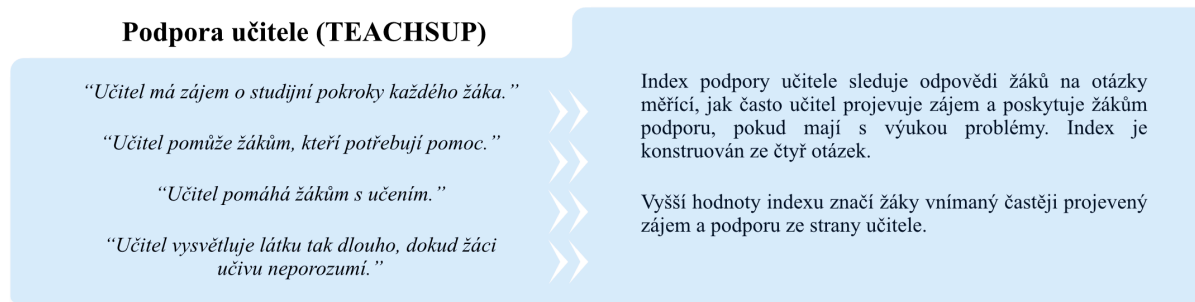
Vyšší hodnota indexu značí žáky vnímanou silnější adaptabilitu výuky ze strany učitele.

GRAF 4 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele

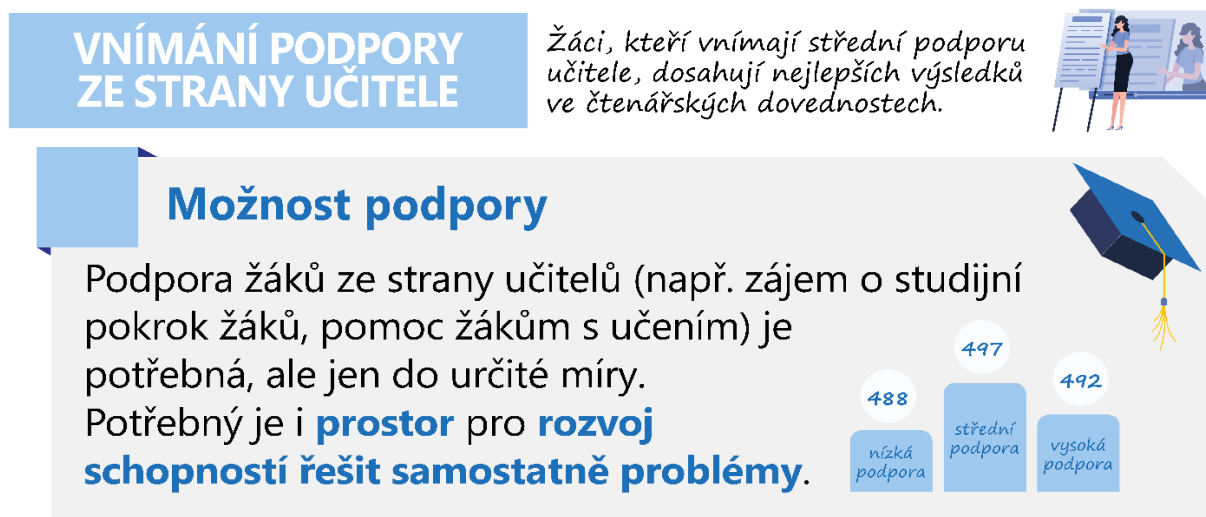


Schopnost a ochota učitele **adaptovat výuku**, která může být pro žáky třeba nudná nebo vzhledem ke složení třídy nevhodně didakticky vedená, má v dlouhodobém horizontu potenciál významně ovlivnit výsledky žáků. Lze předpokládat, že žáci, kteří vnímají střední přizpůsobení výuky ze strany učitele, dosahují lepších výsledků než žáci, kteří vnímají přizpůsobení výuky ze strany učitele jako malé nebo naopak velké. To by naznačovalo, že určitá míra přizpůsobení výuky je potřebná, je však nutné zachovávat návaznost výuky a vytvářet předpoklady k tomu, aby si žáci určité znalosti předem osvojili.

### OBRÁZEK 7 | Podpora učitele (TEACHSUP)

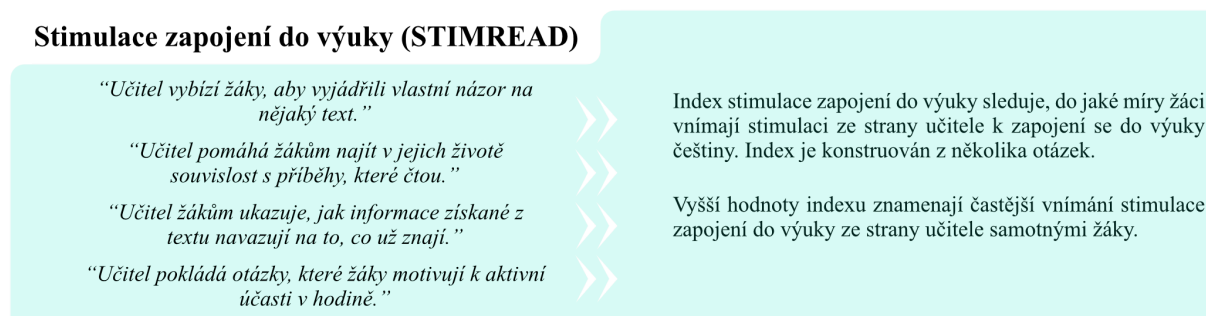


### OBRÁZEK 8 | Vnímání podpory ze strany učitele - faktor ovlivňující výsledky žáků



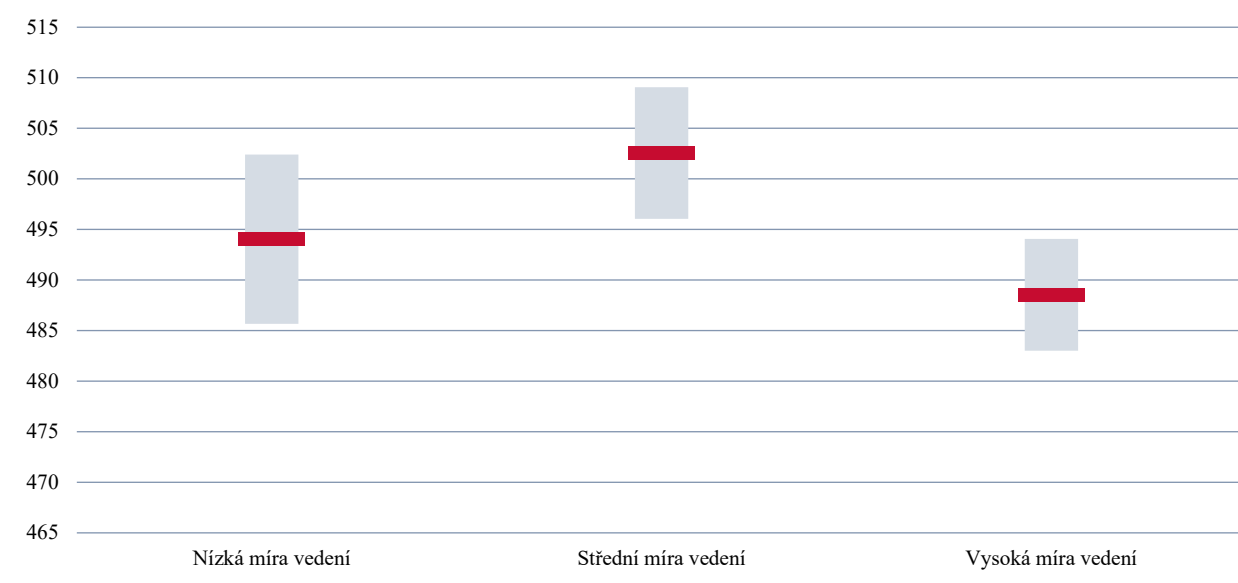
S problematikou postoje učitelů k výuce a vztahů mezi žákem a učitelem souvisí také **aktivní přístup učitele k potřebám žáků**. Trendy naznačují, že žáci, kteří vnímají střední podporu učitele, dosahují lepších výsledků než žáci, kteří vnímají podporu učitele slabě nebo naopak silně. To by naznačovalo, že podpora ze strany učitelů je potřebná, ale jen do určité míry, kdy naopak začne zpětně ovlivňovat žakovu schopnost řešit problémy.

### OBRÁZEK 9 | Stimulace zapojení do výuky (STIMREAD)



**GRAF 5 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele**

Jako potenciálně nejsilnější pozitivní faktor se jeví **stimulace žáků k zapojení do výuky** ze strany učitele. Metody stimulace žáků mohou souviset i s **vnímáním zájmu** ze strany učitele. Pokud žáci vnímají zájem učitele o výuku a jsou-li aktivně do výuky zapojováni, ptá-li se učitel na jejich názory apod., může to mít pozitivní vliv na jejich následný úspěch a na výsledky, kterých v oblasti čtenářských dovedností dosahují.

**GRAF 6 | Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry pociťovaného vedení výuky učitelem**

V problematice metod využívaných učiteli při výuce českého jazyka je v rámci šetření PISA registrován také index vedení výuky učitelem, který sleduje, zda učitel stanovuje jasné cíle výuky a jakým způsobem žáky k těmto cílům vede. Graf sleduje základní trend výsledků ve čtenářských dovednostech žáků dle tohoto indexu. Je patrný statisticky významný rozdíl ve výsledcích zejména mezi žáky, kteří pociťují střední míru vedení, a těmi, kteří pociťují vysokou míru vedení. Z grafu vyplývající negativní postavení vysoké míry vedení by mohlo poukazovat na potřebu určité flexibility učitele ve vztahu k žákům ve výuce českého jazyka. Stejně jako může být nevhodné příliš uvolněné chápání vzdělávacích cílů, může být nevhodné i jejich striktní stanovení.

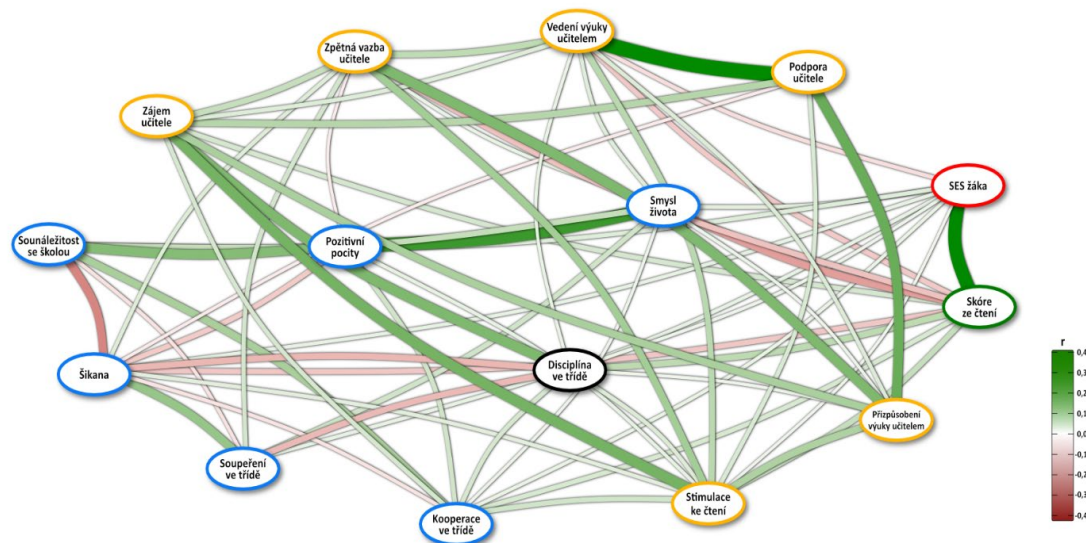
## Komplexní vztahy

Protože spolu témata jako well-being žáků, disciplína ve třídě a vnímané vztahy žáka a učitele, popřípadě výukové metody a techniky, jednoznačně souvisejí, často se koncepčně překrývají a všechny byly v šetření PISA měřeny pomocí otázek na subjektivní vnímání těchto faktorů ze strany žáků, je vhodné se podívat na provazby mezi jednotlivými



tématy a jejich příslušnými faktory. Schéma č. 2 ukazuje složitost vztahů mezi základními indexy v šetření PISA. Vícerozměrný Gaussův model je vytvořen na úrovni žáka, ovšem úroveň školy by dala stejné výsledky. Párové korelace jsou očistěny o efekt SES žáka. Ten je dominantním vysvětlujícím faktorem celkového výsledku ze čtení, ovšem vše koreluje také s vnímanou spoluprací a disciplínou ve třídě, které navíc samy o sobě přispívají k lepším vzdělávacím výsledkům. Pokud jde o vnímání učitele, tak důležitý je jeho zájem a také to, zda žáci cítí, že jejich učitelé výuka stále ještě baví. Motivovaní učitelé navíc častěji stimulují žáky ke čtení, což pak má samozřejmě pozitivní vliv na jejich čtenářské dovednosti.

**SCHÉMA 2 | Well-being žáka, disciplína ve třídě, vnímání učitele – Vícerozměrný Gaussův grafický model (úroveň žáka)**



## Metody a styly

Z hlediska výukových metod můžeme tyto metody rozdělit na dvě základní skupiny – **tradiční** výukové metody a **moderní** výukové metody. V současné době se diskutují zejména moderní neboli alternativní metody, které mají zohledňovat aktuální trendy ve vzdělávání a na rozdíl od zaměření na frontální výuku mají více reflektovat potřeby jednotlivých žáků a rozvíjet komplexně jejich nadání.

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, můžeme specifikovat dva základní styly výuky: **direktivní výuku** a **autonomně zaměřenou výuku**.

V případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale jsou k nim také více kritičtí. Studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také z hlediska důsledného naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo např. nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí nebo s nimiž se neztotožňují. Čím vyšší nátlak je na učitele vyvíjen, tím nižší je poté jejich osobní motivace k práci, resp. k učení. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, jenž se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace žáků k dalšímu učení.



Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie. Cílem moderní a autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně aby reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy. Lze předpokládat, že učitelé, kteří si pravidelně rozšiřují své vzdělání (např. formou DVPP), budou více otevření novým metodám výuky či různým inovacím.

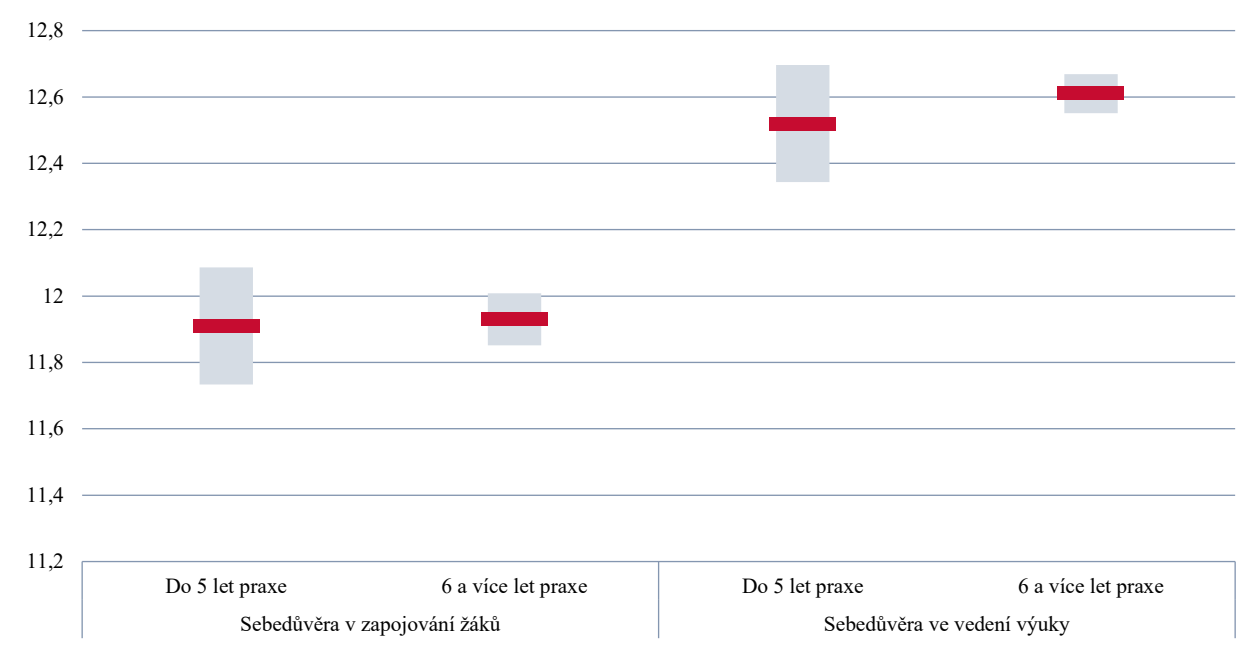
## Sebedůvěra učitele

Aplikace didaktických metod je zpravidla do značné míry ovlivněna **sebedůvěrou učitele**. Pokud je si učitel jistý v používání jednotlivých didaktických metod, je ochoten je využívat častěji a flexibilně, řešit eventuální problémy ve výuce nebo dokáže zajistit kvalitnější výuku pomocí aplikace vhodných a účinných didaktických metod, které mají potenciál např. zlepšovat dosahované výsledky žáků, jejich motivaci k výuce a řadu dalších individuálních jevů.



## Zapojování žáků a vedení výuky

Následující graf sleduje dva indexy sebedůvěry učitele ve výuce, na které se šetření TALIS 2018 dotazuje. Index sebedůvěry učitele v zapojování žáků do výuky měří, do jaké míry jsou učitelé schopni motivovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, do jaké míry dokáží žákům vysvětlit hodnotu vzdělání apod. Index sebedůvěry ve vedení výuky pak měří, do jaké míry jsou učitelé schopni zodpovídat žákům problematické otázky nebo aplikovat metody výuky a hodnocení, které žáky motivují k hledání řešení problémů. Z grafu je patrné, že neexistuje statisticky významný rozdíl v sebedůvěře v uplatňování didaktických metod mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími. Učitelé zkušenější však udávají o něco vyšší průměrnou sebedůvěru ve vedení výuky.

**GRAF 7 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe**

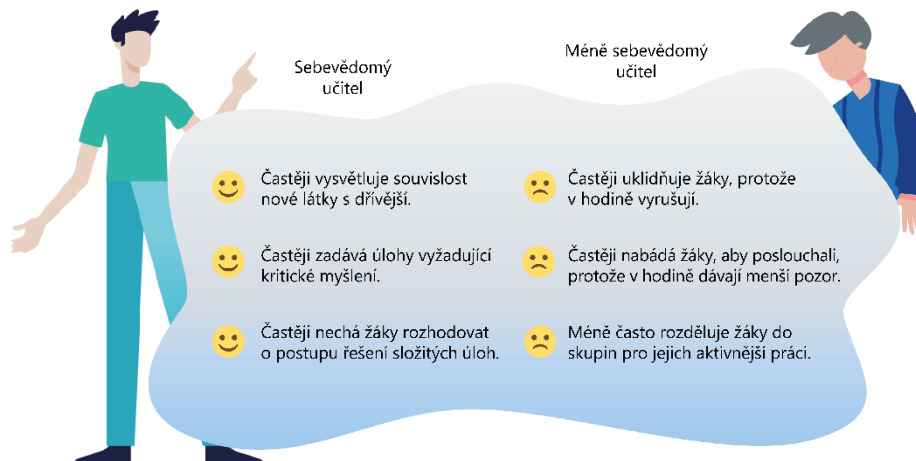
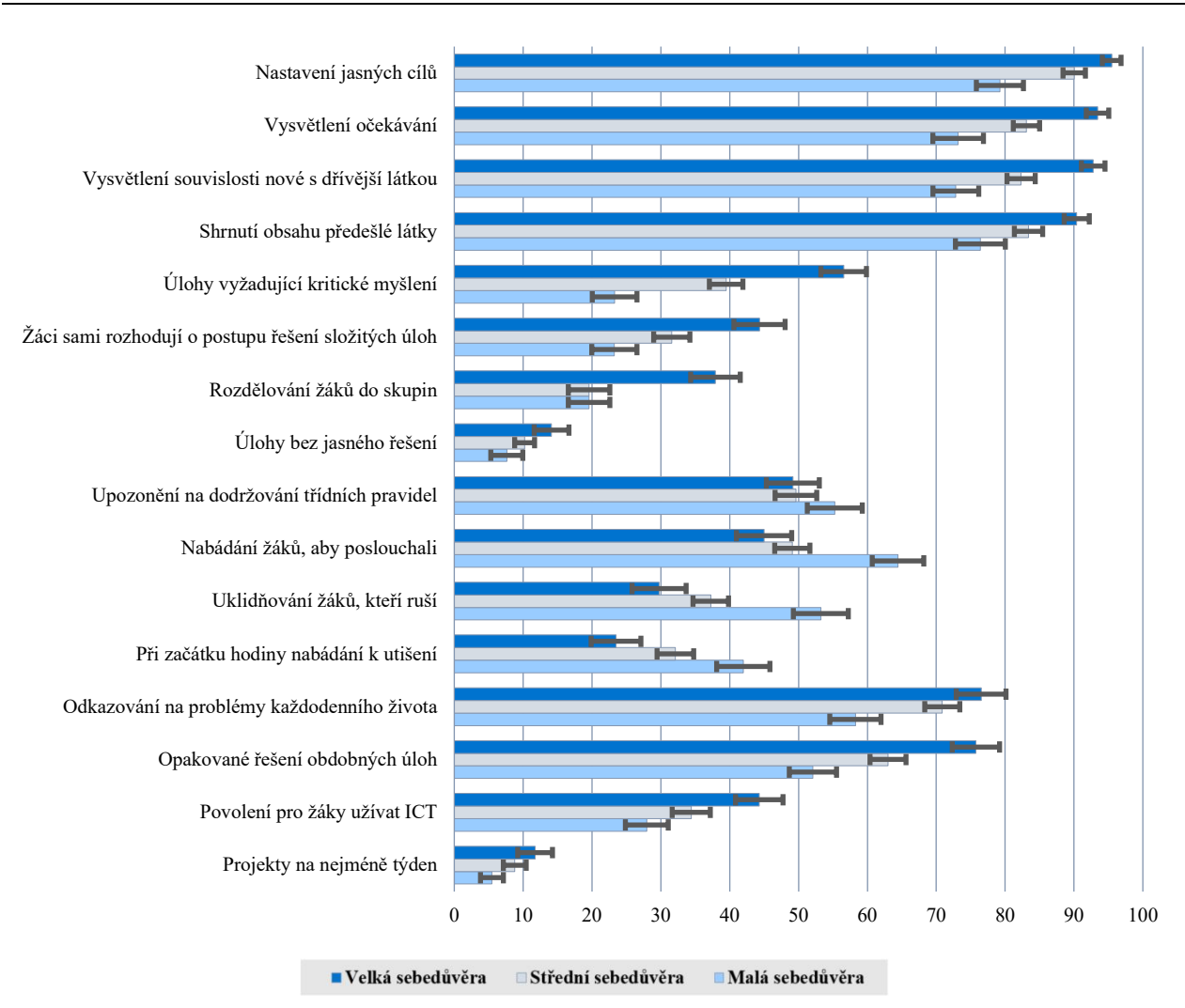
Pohledem na další graf lze obrázek ohledně sebedůvěry učitelů v aplikaci didaktických metod upřesnit z pohledu učitelů různých druhů či typů škol. Mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií existuje statisticky významný rozdíl jen v případě indexu sebedůvěry v zapojování žáků do výuky. Učitelé víceletých gymnázií udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než jejich kolegové ze základních škol.

**GRAF 8 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy**

## Využívání didaktických metod a činností ve výuce

Provádění činností ve výuce v rámci třech skupin učitelů podle sebevědomí demonstruje graf 8. Z něj je patrný určitý obecný trend, a sice že je v případě všech sledovaných výukových metod nejvyšší podíl učitelů, kteří deklarují jejich aplikaci, ve skupině učitelů vyznačujících se nejvyšším sebevědomím. Celkově opačný trend mezi různě sebevědomými učiteli je ovšem znatelný u všech aktivit zaměřených na řízení třídy.

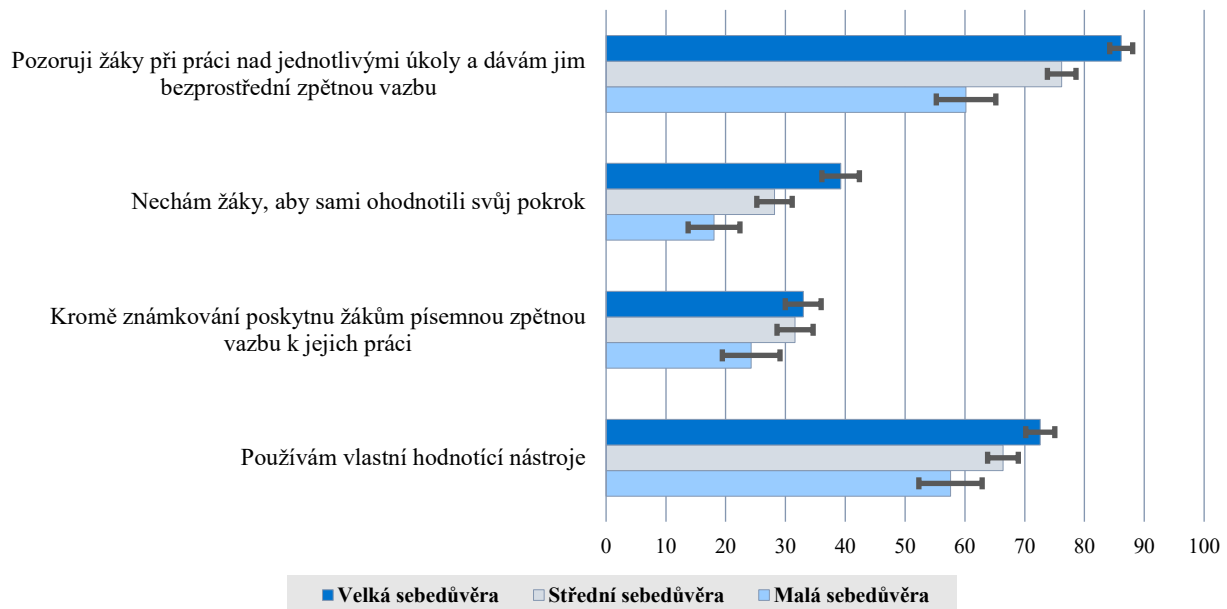
**GRAF 9 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebevědomí (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)**



## Metody hodnocení žáků

Sebedůvěra učitele se může projevat také v odlišných metodách hodnocení žáků. Následující graf ukazuje, že ti učitelé, kteří udávají velkou sebedůvěru ve vedení výuky, používají všechny uvedené hodnoticí nástroje ve větší míře než učitelé udávající zejména malou sebedůvěru ve vedení výuky.

**GRAF 10 |** Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi “často” a “vždy”)



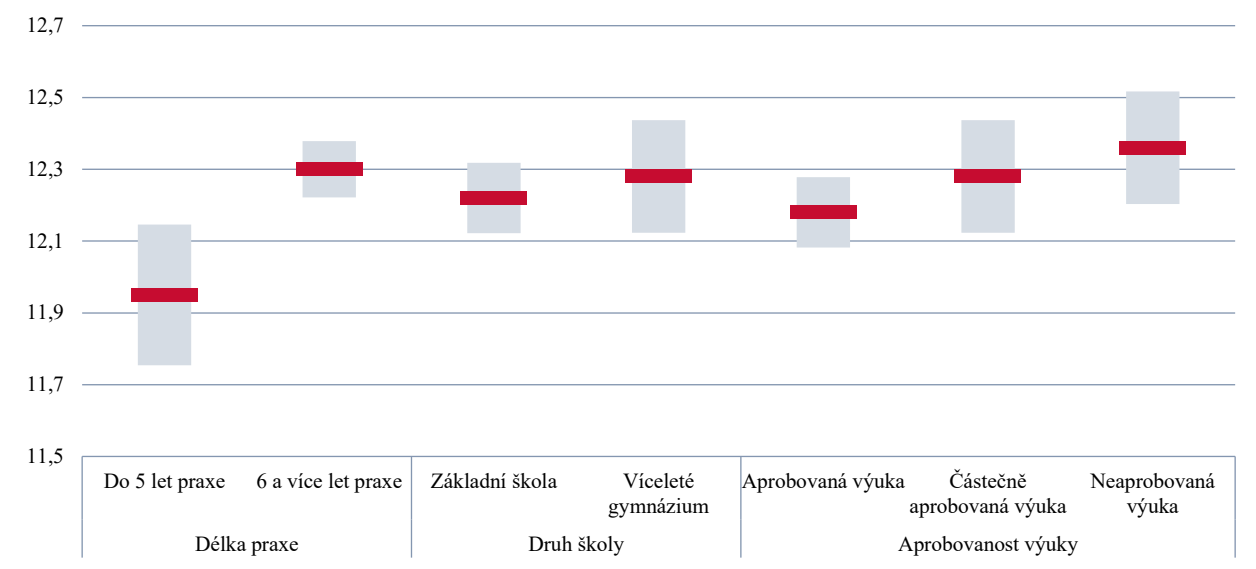
Synergie panující mezi sebedůvěrou učitele v užívání různých didaktických metod a jejich reálná aplikace ve výuce může být relativně snadno pozitivně ovlivnitelná absolvováním vhodných kurzů DVPP.



*Spolupráce učitelů a jejich účast na vhodných kurzech DVPP významně přispívá k sebedůvěře učitelů.*

Dle jednotlivých třídících faktorů je možné sledovat index související s profesním rozvojem učitele, a to vnímanou užitečností kurzů DVPP za posledních 12 měsíců, který měří, do jaké míry učitelé subjektivně pozitivně hodnotí kurz DVPP – zda vycházel z jejich potřeb, zda se soustředil na důležité potřeby výuky daného předmětu apod. Začínající učitelé s méně než pětiletou pedagogickou praxí hodnotí užitečnost kurzů DVPP absolvovaných za posledních 12 měsíců o něco hůře než jejich zkušenější kolegové. Přestože jsou začínající učitelé jednou z cílových skupin kurzů DVPP, jelikož vyjadřují silnou potřebu takové kurzy absolvovat, kurzy DVPP zřejmě nenaplnují jejich očekávání.

**GRAF 11 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů**



## Další faktory

Díky výsledkům šetření TALIS 2018 lze analyticky nahlížet také na další oblasti ovlivňující pedagogickou práci. Zmínit tak můžeme např. **klima učitelského sboru** (spolupráce učitelů) a **klima školy**. Školní instituce jsou hned po rodině těmi hlavními, které nějakým způsobem ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení. Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žákovské populace v procesu vzdělávání dosahují, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v níž se žáci vzdělávají. V tomto případě hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, resp. třídy. Další oblastí může být problematika problémových tříd, kdy učitelé musí často žáky usměrňovat, řešit vyrušování či nízkou disciplínu žáků. **Problémové chování žáků** ve třídách je něco, s čím se musí potýkat učitelé napříč různými druhy i typy škol. Problémové chování žáků ve výuce může mít mnoho forem, např. vyrušování a hlučnost, vynucování si pozornosti, ignorace učitele, ničení učebních pomůcek, povzbuzování spolužáků k rušivému chování, vulgarity, šikana, záškoláctví a mnohé další situace. Rušivé či nevhodné chování žáků v každodenním pracovním nasazení je pro učitele nesmírnou psychickou zátěží, snižuje jeho motivaci k učení, a navíc je často hlavní překážkou pro systematické řízení výuky a dosahování očekávaných výsledků u žáků, stejně jako pro plnění povinností souvisejících s výukou ze strany učitele. Udržet pracovní nasazení a disciplínu je navíc jednou z nejobtížnějších úloh učitele, a to i ve třídě bez rušivých elementů. Učitel je přitom mimo rodinu první autoritou, se kterou se musí děti při nástupu do školní docházky vyrovnat. Jeho primárním cílem je navíc rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti.



# 3

## Doporučení

## 3 DOPORUČENÍ



I když mezi vzdělávacími výsledky žáků a jejich rodinným zázemím existuje silná souvislost, lze pomocí účelných intervencí cílených např. na **zvýšení motivace žáků** nebo jejich **zájmu o čtení** tyto výsledky zlepšit. Pomůže také vhodně aplikované **formativní hodnocení** a poskytování **kvalitní zpětné vazby** k žákovské práci.



Žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoký průměrný SES, dosahovat **srovnatelných výsledků** s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takový **kolektiv** dokáže **znevýhodněné žáky** tzv. **vytáhnout**.



Současně je vhodné snažit se pro žáky ze znevýhodněného prostředí organizovat **výuku s jasnou strukturou**, probírat **učivo po menších cílech** a vyžadovat od žáků **bezprostřední zpětnou vazbu**. Vhodné je i **cílené využití dělených hodin** nebo **tandemové výuky** v určitých předmětech, v závislosti na prioritách rozvoje školy.



**Disponibilní hodiny** je potřeba **využívat uvážlivě** na aktivity, které mají **potenciál snižovat deficity žáků** plynoucí ze znevýhodněného prostředí (rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, podpora čtenářských dovedností a později kritické práce s textem, rozvoj slovní zásoby apod.).



Nabídka **zájmových činností** (školní družiny a kluby, domy dětí a mládeže) rovněž může představovat způsob, jak žákům ze znevýhodněných rodin pomoci. Tyto činnosti totiž mohou podporovat získání dovedností, které jsou v dnešní době potřebné. Může jít zejména o schopnost komunikovat, řešit problémy v týmu nebo srozumitelně sdělovat vlastní názor.



Žákům, kteří nemají v domácím prostředí klid a potřebné vybavení k vypracování domácích úkolů, je vhodné **nabídnout prostor** pro plnění úkolů nebo pro učení **přímo ve školách**.



Žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou (v dané škole se cítí dobře) dosahují statisticky významně lepších výsledků. Silně pociťovaná sounáležitost žáků se školou pomáhá rovněž kompenzovat negativní efekty nízkého SES. Ředitelé škol a učitelé by tedy měli různými cestami, třeba **důrazem na zapojení všech žáků do soutěží a olympiád**, vztah žáků ke škole podporovat, což se pak může projevit zvýšeným pocitem jejich sounáležitosti se školou a následně i lepšími vzdělávacími výsledky.



Významná je v tomto ohledu i **emoční podpora rodičů**. Tento faktor mohou učitelé ovlivnit nepřímo tím, že **identifikují žáky** s negativními pocity (obavy, strach, smutek) a **vhodnou komunikací s rodiči** se pokusí přispět k vyšší podpoře emočního rozvoje jejich dětí.



Dosažené výsledky žáků, kteří se stali obětí nejrůznějších podob šikany, jsou v průměru takřka vždy nižší než výsledky žáků, kteří šikaně vystaveni nebyli. Vedení škol by mělo usilovat o **vybudování vhodného školního prostředí**, kde k šikaně nedochází, nebo alespoň takového, kde se žáci nebojí s případnými problémy svěřit svým učitelům. Případné projevy šikany je nutné identifikovat v počáteční fázi a přijmout náležitá opatření, a to jak na straně oběti, tak i agresora.



Pro kvalitu a efektivitu vzdělávání je velmi důležitá **vnitřní motivace** učitele. Čím nižší je motivace učitelů, tím direktivnější styl výuky uplatňují a tím více se zhoršují jejich vztahy s žáky. Ředitelé školy by se tak měli všemi dostupnými cestami snažit **motivaci učitelů podporovat**, a naopak **snižovat nátlak na učitele** ze strany vnějšího prostředí (představy a požadavky rodičů, tlak na využívání technologií či metod, kterým učitelé nerozumějí nebo s nimiž se neztotožňují, apod.), který jejich motivaci umenšuje.






S tím souvisí také **míra sebedůvěry** pocíťovaná jednotlivými učiteli, kterou by měli ředitelé škol **podporovat**. Za vhodnou cestu lze označit metodické a odborné vedení ze strany vedení školy a jejích metodických orgánů, spolupráci a vzájemnou podporu mezi jednotlivými učiteli nebo i mezi učiteli napříč různými školami, případně i vhodně zacílené DVPP (např. na metody a formy výuky, prevenci a řešení rizikových situací, práci s žáky s náročným či problémovým chováním, management třídy, efektivní zpětnou vazbu a hodnocení žáků apod.). Pokud učitel sám sobě dostatečně nedůvěřuje v tom, že zvládne odpovídajícím způsobem řešit všechna témata související s jeho prací ve škole, bude jeho vnitřní motivace klesat a přístup učitele bude negativně působit i na žáky.



Důležitá je také **podpora** co nejvyšší **žakovské autonomie** a **vytváření přátelského výukového prostředí** s důrazem na **podporu osobní motivace žáků** pro výuku a **vysokou míru interakce** mezi žákem a učitelem. Výuka by současně měla **zohledňovat individuální podmínky** jednotlivých žáků, měla by být pro žáky dostatečně zajímavá a měla by také reflektovat jejich přání a zájmy.



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white outline of the number '4' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

# 4

## Seznamy

## 4 SEZNAMY

### Seznam grafů

GRAF 1   Srovnání výsledků PISA 2018 s národním šetřením ČŠI z roku 2017 .....	8
GRAF 2   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k disciplíně v hodinách a podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole .....	10
GRAF 3   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) ve vztahu k absenci ve výuce .....	11
GRAF 4   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle vnímané míry adaptability výuky ze strany učitele .....	12
GRAF 5   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry vnímané stimulace zapojení žáků do výuky ze strany učitele .....	14
GRAF 6   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) dle míry pocíťovaného vedení výuky učitelem .....	14
GRAF 7   Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe .....	17
GRAF 8   Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy .....	17
GRAF 9   Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebedůvěry (pouze odpovědi „často“ a „vždy“) .....	18
GRAF 10   Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi “často” a “vždy”) .....	19
GRAF 11   Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů .....	20

### Seznam obrázků

OBRÁZEK 1   Průměrný výsledek (čtenářské dovednosti) v krajském členění .....	9
OBRÁZEK 2   Vybrané faktory ovlivňující výsledky žáků podle PISA 2018 .....	9
OBRÁZEK 3   Podíl žáků v krajském členění, kteří udávají, že byli jednou či dvakrát celý den za školou .....	10
OBRÁZEK 4   Zájem učitele (TEACHINT) .....	11
OBRÁZEK 5   Zájem učitele o výuku - faktor ovlivňující výsledky žáků .....	12
OBRÁZEK 6   Přizpůsobení výuky učitelem (ADAPTIVITY) .....	12
OBRÁZEK 7   Podpora učitele (TEACHSUP) .....	13
OBRÁZEK 8   Vnímání podpory ze strany učitele - faktor ovlivňující výsledky žáků .....	13
OBRÁZEK 9   Stimulace zapojení do výuky (STIMREAD) .....	13

### Seznam schémat

SCHÉMA 1   Faktory ovlivňující ESCS .....	8
SCHÉMA 2   Well-being žáka, disciplína ve třídě, vnímání učitele – Vícerozměrný Gaussův grafický model (úroveň žáka) .....	15