

OECD 2010b pro význam etnického/jazykového/migračního<sup>137</sup> původu žáka pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích). Podobně působí rovněž socioekonomický statut školy respektive tlak školy na dosažení úspěchu (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012). OECD (2010a) pak poukazuje na velmi dobrou schopnost predikce výsledků zemí v hodnocení PISA prostřednictvím proměnných podíl osob ve věku 35-44 let s vysokoškolským vzděláním respektive podíl socioekonomicky znevýhodněných žáků.

- Dívky dosahují lepších výsledků v testování čtenářské gramotnosti než chlapci (viz např. Eurydice 2011a, Shiel a Eivers 2009, Mullis et al. 2012a, OECD 2010a). V případě matematické a přírodovědné gramotnosti nelze tyto vazby pozorovat, a to mimo jiné v kontextu více pozitivního vnímání matematiky a přírodovědné vzdělávací oblasti ze strany chlapců (viz např. Eurydice 2011b, Eurydice 2011c OECD 2010a, Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012).
- Vzdělávací systémy kladoucí vyšší důraz na předškolní vzdělávání dosahují lepší výsledky, než vzdělávací systémy kladoucí nižší důraz (viz např. OECD 2010d, Eurydice 2011a, Mullis et al. 2012a, tabulka 2-65 pro zakotvení čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v národním kurikulu). Seskupování žáků vzhledem k jejich výkonnosti do tříd má spíše malé dopady na úroveň vzdělávacích výsledků, nicméně negativně působí na cíl rovnosti a zvyšuje rovněž neefektivitu vzdělávacího systému (viz Sutherland, Price a Gonand 2009, OECD 2010d).
- Žáci s pozitivními postoji ke studované gramotnosti dosahují lepších vzdělávacích výsledků než žáci s méně pozitivními postoji (viz rovněž OECD 2010c, Martin et al. 2012, Shiel a Eivers 2009, Eurydice 2011a, Eurydice 2011b). Podobný závěr platí rovněž pro žáky, kteří dlouhodobě provádí aktivity se zaměřením na danou gramotnost (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012) a se zvýhodněním těch žáků, kteří realizují své aktivity v komplexní podobě a s využitím širokého spektra strategií učení (viz např. OECD 2010c pro dobré výsledky čtenářské gramotnosti žáků čtoucích komplexní a náročné texty). V tomto kontextu je pozitivní vliv na vzdělávací výsledky připisován aktivitě rodičů (viz např. Eurydice 2011a) respektive kvalifikaci učitelů se schopností využití aktivizačních metod výuky (např. ČŠI 2013a).
- Pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků má kvalita učitele, ve vazbě na schopnost hodnocení žáků či podněcování jejich zájmu a vzdělávacích strategií. Z tohoto důvodu lze za zásadní nástroj pro zvyšování dosažené úrovně základních gramotností žáků považovat počáteční a další vzdělávání učitelů. Poznamenejme, že za přínosnější jsou považovány průběžné, dlouhodobější kurzy dalšího vzdělávání (viz Eurydice 2011a). Za pozornost stojí rovněž ta skutečnost, že zaostávající školy mají tendenci disponovat vyšším počtem učitelů, nicméně s horšími ukazateli jejich kvalifikovanosti. Takto je utvářena otázka, jak přilákat nejlepší učitele do nejvíce problémových škol (viz např. OECD 2010b). OECD (2010d) pak doplňuje mozaiku poznatků tvrzením o pozitivním vlivu vyššího finančního ohodnocení učitele na dosažené vzdělávací výsledky, přičemž význam tohoto faktoru je vyšší než průměrná velikost třídy. Současně materiální podmínky škol mají jen malý vliv na dosahované výsledky ve vzdělávání (OECD 2010d, ČŠI 2013a).

Konečně tabulka 2-66 dokládá relevantnost výše uvedených tvrzení rovněž ve vazbě na výsledky národních testování vybraných zemí ve vazbě na působení dílčích faktorů vlivu.

---

<sup>137</sup> Poznamenejme, že OECD (2010b) ukazuje na vyšší stupeň znevýhodnění migrantů první generace, ve srovnání s migranty generací dalších.