

# **Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd**

**Sekundární analýza z mezinárodních šetření  
PIRLS 2011 a TIMSS 2011**



**Praha, květen 2016**

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Cíle analýzy.....</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Definice úspěšnosti tříd.....</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	<b>Východiska - výsledky na jednotlivých dílčích škálách a podoblastech funkčních gramotností.....</b>	<b>4</b>
<b>5</b>	<b>Shrnutí a doporučení .....</b>	<b>5</b>
<b>6</b>	<b>Přehled hlavních charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd .....</b>	<b>6</b>
6.1	Přehled hlavních charakteristik učitelů a jejich výukových metod.....	6
6.2	Přehled hlavních charakteristik žáků a jejich postojů ke škole a výuce .....	8
6.3	Přehled hlavních charakteristik rodičů a jejich postojů ke škole .....	9
<b>7</b>	<b>Charakteristiky učitelů, rodičů a žáků: podrobné výsledky.....</b>	<b>9</b>
7.1	Charakteristiky učitelů a jejich výukových metod.....	9
7.1.1	Charakteristiky učitelů .....	10
7.1.2	Hodnocení školy z pohledu učitelů .....	10
7.1.3	Povolání učitele.....	12
7.1.4	Výuka ve třídě .....	13
7.2	Charakteristiky žáků a jejich postoje ke škole a výuce.....	15
7.2.1	Sociodemografické charakteristiky žáků a jejich domácí zázemí.....	16
7.2.2	Hodnocení školy očima žáků .....	16
7.2.3	Čtení ve škole.....	18
7.2.4	Matematika ve škole .....	19
7.2.5	Přírodověda ve škole .....	20
7.3	Charakteristiky rodičů a jejich postoje ke škole .....	21
7.3.1	Vzdělání a zaměstnanecký status rodičů.....	21
7.3.2	Hodnocení školy, do které chodí jejich dítě.....	21
<b>8</b>	<b>Závěry .....</b>	<b>22</b>

## 1 Úvod

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) stejně jako další mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zaměřené na matematiku a přírodovědu patří k projektům, které organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). V roce 2011 se objevila jedinečná příležitost zjišťovat znalosti a dovednosti na stejném vzorku žáků 4. ročníku ze všech tří uvedených oblastí, tedy ze čtení, z matematiky a z přírodovědy, protože se obě šetření, pětiletý cyklus PIRLS a čtyřletý cyklus TIMSS, uskutečnila v jednom roce. Šetření PIRLS se tehdy zúčastnili žáci ze 45 zemí a do šetření TIMSS se zapojili žáci 4. ročníku z 52 zemí.

## 2 Cíle analýzy

Cílem této analýzy je hledání společných a rozdílných znaků velmi úspěšných a méně úspěšných tříd s použitím výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních PIRLS a TIMSS z roku 2011. Budeme hledat odpověď na to, do jaké míry a v čem se v jednotlivých testovaných gramotnostech liší metody a formy výuky používané učiteli ve školách. Použijeme zejména srovnávací analýzu skupiny tříd s nejlepšími výsledky žáků (dále jako velmi úspěšné třídy) a skupiny tříd s nejslabšími výsledky žáků (dále jako méně úspěšné třídy). Zaměříme se dále na to, do jaké míry se liší velmi úspěšné a méně úspěšné třídy v jiných než socioekonomických faktorech ovlivňujících výsledky žáků. Konkrétně budou sledovány tyto oblasti:

- charakteristiky učitelů a jejich výukových metod,
- charakteristiky žáků a jejich postoje ke škole a výuce,
- charakteristiky rodičů a jejich postoje ke škole.

Východiskem analýzy je pohled na rozdíly ve výsledcích žáků v jednotlivých dílčích škálách – podoblastech jednotlivých funkčních gramotností (matematika, přírodověda, čtení).

## 3 Definice úspěšnosti tříd

Třídy byly děleny tak, aby méně i velmi úspěšné třídy tvořily zhruba stejně velký podíl z celé populace žáků čtvrtých tříd.<sup>1</sup> Při hledání společných a rozdílných rysů méně a velmi úspěšných

---

<sup>1</sup> Protože se ukázalo, že žáci, kteří jsou na nejnižších úrovních v matematické gramotnosti, nebývají vždy také na nejnižších úrovních ve čtenářské gramotnosti, byly dále třídy rozděleny ještě podle úrovně úspěšnosti jen v matematické a jen ve čtenářské gramotnosti, abychom mohli postihnout případné rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami jen z pohledu těchto dvou gramotností.

Při dělení dle KOMBINACE VŠECH TŘÍ GRAMOTNOSTÍ byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty, kde alespoň 17 % žáků je současně v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni. Tato skupina tvoří asi 12 % žáků. Do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty, kde alespoň 45 % žáků je současně v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni, a jde také asi o 12 % žáků.

Při dělení dle MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty s největším podílem žáků na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni v matematické gramotnosti tak, aby tato skupina tvořila opět asi 12 % všech žáků, a do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty s největším podílem žáků na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni tak, aby opět tvořily zhruba 12 % všech žáků.

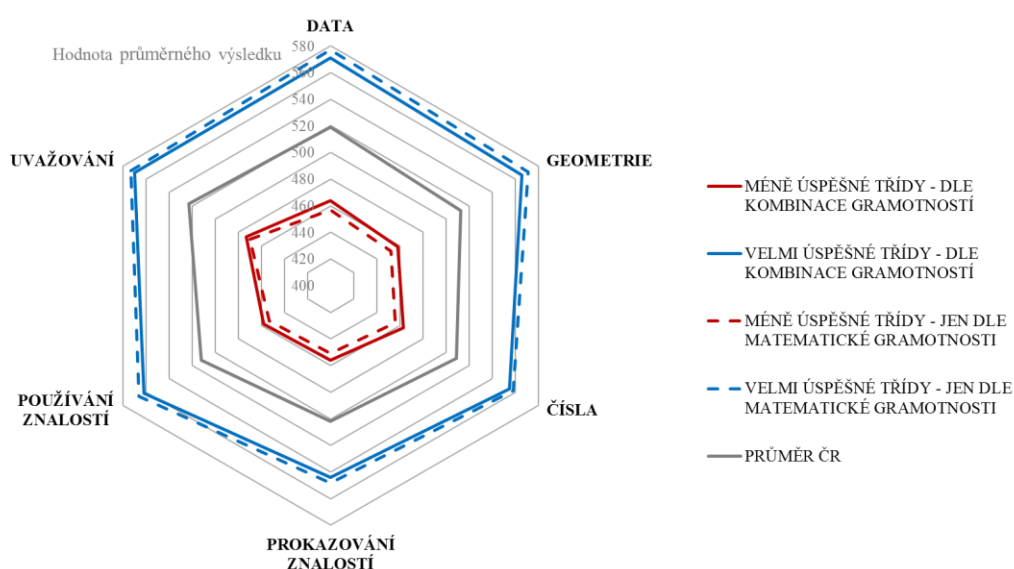
Obdobně při dělení dle ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI byly do **méně úspěšných tříd** zařazeny ty s největším podílem žáků na nízké nebo pod nízkou vědomostní úrovni ve čtenářské gramotnosti tak, aby tato skupina tvořila opět asi 12 % všech žáků, a do **velmi úspěšných tříd** byly zařazeny ty s největším podílem žáků na vysoké nebo velmi vysoké vědomostní úrovni tak, aby opět tvořily zhruba 12 % všech žáků.

tříd byla analýza prováděna jak z pohledu úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, tak jen z pohledu úspěšnosti v matematické gramotnosti a jen ve čtenářské gramotnosti. Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

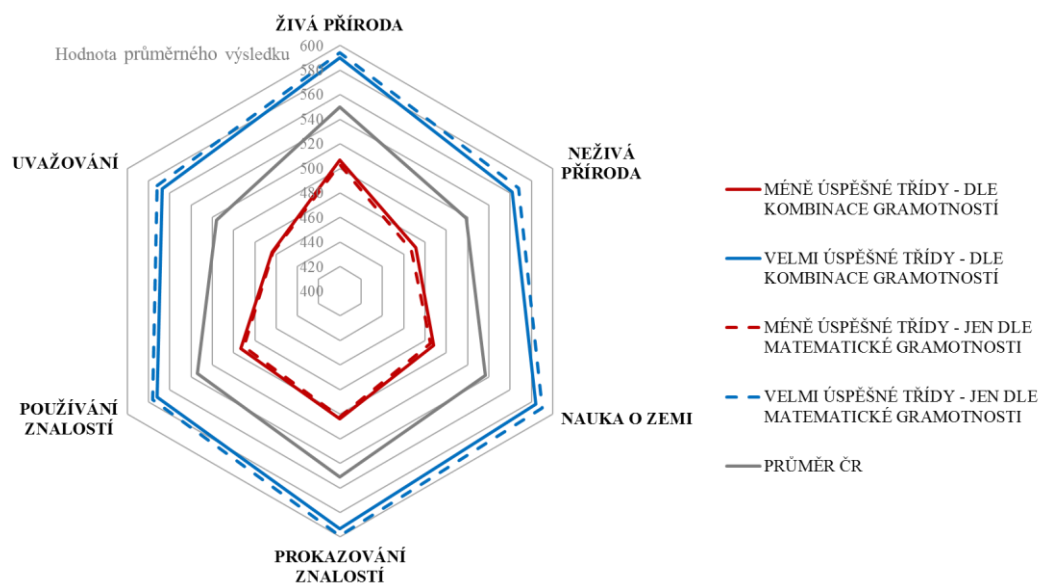
## 4 Východiska – výsledky na jednotlivých dílčích škálách a podoblastech funkčních gramotností

Velmi úspěšné a méně úspěšné třídy se liší i z pohledu výsledků na jednotlivých dílčích škálách – podoblastech jednotlivých gramotností. Jak je ovšem patrné z následujících grafů, nedá se v zásadě říci, že by se žáci z méně úspěšných tříd v některé podoblasti žákům z velmi úspěšných tříd znatelně více přibližovali anebo ještě více vzdalovali.

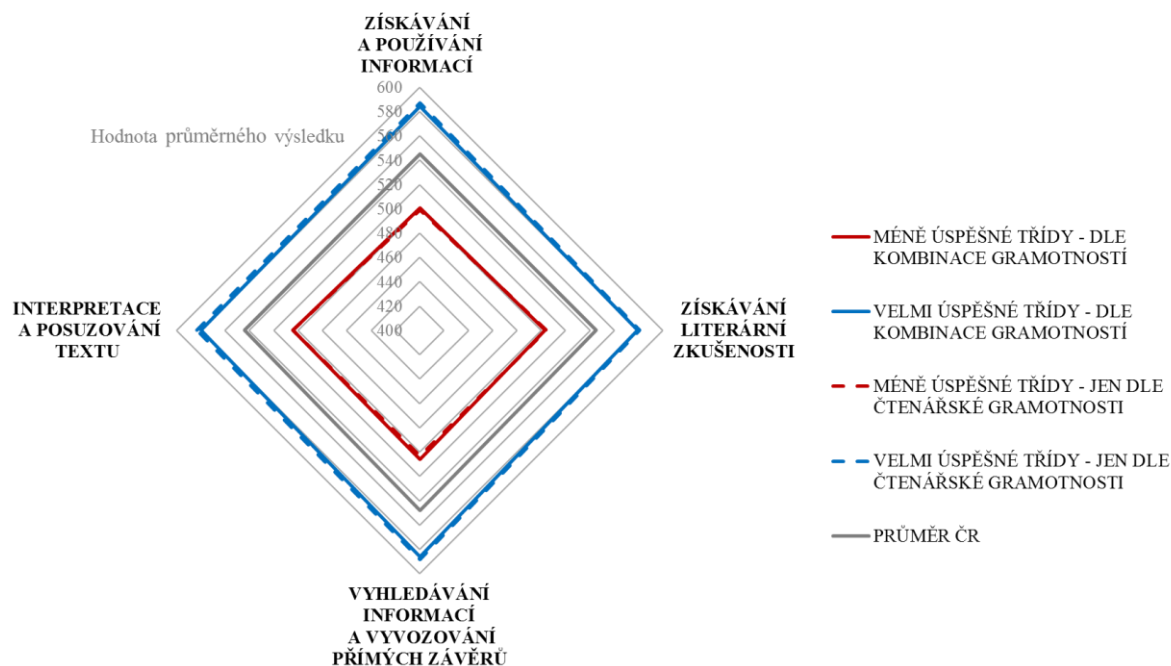
Graf č. 1 Srovnání výsledků na dílčích škálách matematické gramotnosti



Graf č. 2 Srovnání výsledků na dílčích škálách přírodovědné gramotnosti



Graf č. 3 Srovnání výsledků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti



## 5 Shrnutí a doporučení

### Shrnutí:

- **Zatímco v případě méně úspěšných tříd učitelé s kvalifikací učitelství pro 1. stupeň učí přibližně 70 % žáků, v případě velmi úspěšných tříd takto kvalifikovaní učitelé učí 90 % žáků.**
- **V méně úspěšných třídách učí učitelé, kteří jsou celkově méně spokojeni s povoláním učitele.** Ve velmi úspěšných třídách učí učitelé, kteří jsou s povoláním učitele výrazně spokojenější.
- **Učitelé méně úspěšných tříd působí ve školách, které kladou menší důraz na studijní úspěch, mají o něco horší školní klima a nabízejí učitelům o něco horší pracovní podmínky, než jak to hodnotí učitelé ve velmi úspěšných třídách.**
- **Žáci z méně úspěšných ve srovnání s žáky z velmi úspěšných tříd obecně častěji ve škole zažívají šikanu.**
- **Učitelé matematiky velmi úspěšných tříd mají rezervy v zaujetí nadaných žáků.**
- **Učitelé matematiky méně úspěšných tříd se v menší míře účastní dalšího vzdělávání než ti, co učí ve velmi úspěšných třídách, s výjimkou vzdělávání v tématu „využití IT při výuce matematiky“.**
- **Rodiče žáků z méně úspěšných tříd se ve srovnání s rodiči žáků z velmi úspěšných tříd cítí méně zapojeni do vzdělávání svého dítěte a méně informováni.**

## Doporučení:

Zjištění z analýzy charakteristik méně úspěšných tříd potvrzují, že je vhodné věnovat pozornost následujícím záležitostem:

- Podporovat ve školách činnost odborně **vyškolených pracovníků pro zvládnání šikany a dalších rizikových jevů** a věnovat se metodám zvládnání šikany a dalších rizikových jevů také již při výuce studentů fakult připravujících učitele.
- **Rozvíjet kvalitu komunikace s rodiči žáků.**
- Podporovat **zlepšování kvalifikace učitelů, kteří učí v méně úspěšných třídách**, a motivovat učitele matematiky z těchto tříd k dalšímu vzdělávání i v jiných oblastech, než je využití IT při výuce.

Navíc zjištění z analýzy charakteristik velmi úspěšných tříd potvrzují, že je vhodné věnovat pozornost následujícímu:

- **V rámci dalšího vzdělávání podporovat a vzdělávat učitele z velmi úspěšných tříd při rozvoji nadaných dětí** a vzdělávat v metodách práce s různě nadanými dětmi i studenty fakult připravujících učitele.

Obecně je pak nutné **podporovat spolupráci učitelů** ve všech skupinách tříd a pěstovat spolupráci již mezi studenty fakult připravujících učitele, protože v tomto důležitém faktoru, který učitelům poskytuje vzájemné sdílení zkušeností a podporu, Česká republika zaostává za mezinárodní situací.

## 6 Přehled hlavních charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

Následující tabulky shrnují porovnání méně úspěšných a více úspěšných tříd v charakteristikách učitelů, rodičů a žáků.

### 6.1 Přehled hlavních charakteristik učitelů a jejich výukových metod

Charakteristiky učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.1)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Délka praxe</b>	<u>Delší praxe.</u> Více než polovinu žáků učí matematiku učitelé s praxí nad 20 let. Polovinu žáků učí čtení učitelé s praxí nad 20 let a 17 % žáků učitelé s praxí do 10 let.	<u>Kratší praxe.</u> Polovinu žáků učí matematiku učitelé s praxí do 10 let.  Téměř polovinu žáků učí čtení učitelé s praxí nad 20 let a třetinu žáků učitelé s praxí do 10 let.
<b>Věk učitelů</b>	<u>Starší.</u> Učitelé do 29 let učí matematiku 19 % a čtení 9 % žáků. Učitelé nad 40 let učí matematiku i čtení tři čtvrtiny žáků.	<u>Mladší.</u> Učitelé do 29 let učí matematiku i čtení 30 % žáků. Učitelé nad 40 let učí matematiku i čtení polovinu žáků.
<b>Profesní kvalifikace</b>	<u>Méně kvalifikovaní.</u> Učitelé s učitelstvím pro 1. stupeň ZŠ učí přibližně 70 % žáků.	<u>Více kvalifikovaní.</u> Učitelé s učitelstvím pro 1. stupeň ZŠ učí 90 % žáků.
<b>Další vzdělávání učitelů matematiky v posledních dvou letech</b>	<u>Méně se vzdělávají.</u> V menší míře až na téma využití IT při výuce matematiky.	<u>Více se vzdělávají.</u> Ve větší míře v tématech matematický obsah, matematické kurikulum a hodnocení žáků v matematice.

Hodnocení školy z pohledu učitelů – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.2)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Charakteristiky školy očima učitelů</b>	Školy s <u>méně pozitivními</u> charakteristikami.	Školy s <u>pozitivnějšími</u> charakteristikami.
<b>Důraz školy na studijní úspěch</b>	Nižší důraz.	Vyšší důraz.
<b>Školní klima</b>	<u>Mírně horší školní klima.</u> Z pohledu učitelů čtení je škola vnímána obecně jako méně bezpečné prostředí. Z pohledu učitelů matematiky nejsou obecně v tomto ukazateli mezi třídami rozdíly.	<u>Mírně lepší školní klima.</u> Z pohledu učitelů čtení je škola vnímána obecně jako bezpečné prostředí. Z pohledu učitelů matematiky nejsou obecně v tomto ukazateli mezi třídami rozdíly.
<b>Pracovní podmínky učitelů na škole</b>	<u>Hodnoceny jako spíše horší.</u> Problémem je např. dle učitelů matematiky to, že mají příliš mnoho vyučovacích hodin.	<u>Hodnoceny spíše jako lepší.</u> Většinou téměř žádné problémy, pouze dle učitelů matematiky jsou třídy přeplněné.

Povolání učitele – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.3)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Spolupráce učitelů na zkvalitnění výuky</b>	O něco větší spolupráce.	Jen malá spolupráce.
<b>Povolání učitele</b>	Méně spokojení učitelé s povoláním učitele (pozorujeme jejich jistou deziluzi).	Výrazně spokojenější učitelé s povoláním učitele.

Výuka ve třídě – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.4)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Činnosti pro zaujetí žáků výukou</b>	Uplatňovány ve většině hodin matematiky pro necelou polovinu žáků. Při výuce čtení rozdíly minimální.	Uplatňovány ve většině hodin matematiky pro tři čtvrtiny žáků. Při výuce čtení rozdíly minimální. Učitelé matematiky mají rezervy zejména v zaujetí nadaných žáků.
<b>Jistoty ve výuce matematiky</b>	56 % žáků má velmi jisté učitele.	69 % žáků má velmi jisté učitele.
<b>Používané výukové přístupy v matematice</b>	Nejčastěji používanou metodou je sledování výkladu o tom, jak řešit úlohy. Žáci sami úlohy řeší méně často a méně často než ve velmi úspěšných třídách musí své odpovědi vysvětlit a dávat do souvislosti s každodenním životem to, co se učí v matematice.	Ve větší míře žáci řeší úlohy, musí vysvětlit své odpovědi a dávat do souvislosti s každodenním životem, co se učí v matematice.
<b>Rozdělování žáků při výuce čtení</b>	<u>Učitelé žáky o něco více organizují</u> (čtení učí celou třídu najednou, vytváří skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi, provádí individualizovanou výuku čtení a učí tak, že žáci pracují samostatně na úkolu, který jim zadali).	<u>Učitelé ponechávají žákům o něco více samostatnosti</u> (nechávají žáky pracovat samostatně na úkolu, který si sami zvolili).

Výuka ve třídě – přehled (podrobně viz kapitola 7.1.4)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Rozvíjení dovedností a postupů nezbytných pro čtení s porozuměním</b>	Častěji zařazována jen aktivita <i>vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu<sup>2</sup>.</i>	Častěji zařazovány aktivity <i>porovnat přečtený text s jinými texty, které četli již dříve, popsat styl nebo uspořádání přečteného textu a určit postoj nebo záměr autora.</i>

## 6.2 Přehled hlavních charakteristik žáků a jejich postojů ke škole a výuce

Sociodemografické charakteristiky žáků a jejich domácí zázemí – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.1)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Pohlaví žáků</b>	Minimální rozdíly.	Minimální rozdíly.
<b>Počet knih v domácnosti</b>	Méně knih.	Více knih.
<b>Podíl žáků ve třídách s rozšířenou výukou jazyků</b>	Takoví žáci v podstatě nejsou.	Asi sedmina žáků.
<b>Využívání počítače ve škole, doma a jinde</b>	<u>Ve škole a doma</u> používají počítač každý nebo téměř každý den o něco častěji, <u>jinde</u> ho používají častěji také, ale rozdíl je pouze ve sloučené kategorii „alespoň dvakrát za týden“.	<u>Ve škole a doma</u> používají počítač každý nebo téměř každý den o něco méně často, <u>jinde</u> ho používají méně často také, ale rozdíl je pouze ve sloučené kategorii „alespoň dvakrát za týden“.
<b>Zájem rodičů o školu a přípravu do školy</b>	Minimální rozdíly.	Minimální rozdíly.

Hodnocení školy očima žáků – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.2)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Pocit sounáležitosti ve škole</b>	Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli, a do školy chodí o trochu více rádi.	Většina žáků má pocit, že ve škole dobře zapadli, ale do školy chodí o trochu méně rádi.
<b>Šikana ve škole</b>	<u>Obecně rozšířenější.</u> Větší podíl žáků deklaruje, že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně.	<u>Obecně méně rozšířená.</u> Menší podíl žáků deklaruje, že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně.

Čtení ve škole – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.3)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Zapojení žáků do hodin čtení</b>	Dle souhrnného ukazatele nejsou rozdíly, ale ukazuje se, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění a o něco méně souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a.</i>	Dle souhrnného ukazatele nejsou rozdíly, ale ukazuje se, že žáci z velmi úspěšných tříd jsou o něco více soustředění a o něco více souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a.</i>
<b>Čtenářské aktivity ve škole</b>	<i>Potichu pro sebe</i> si každý den nebo téměř každý den častěji čtou žáci v méně úspěšných třídách	<i>Potichu pro sebe</i> si každý den nebo téměř každý den méně často čtou žáci ve velmi úspěšných třídách

<sup>2</sup> Text kurzívou bude vždy používán pro citaci přesného znění položky/výroku z dotazníku.



Čtení ve škole – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.3)		
	dle čtenářské gramotnosti, naopak čtení knih, které si sami vyberou, je méně frekventovaná aktivita při dělení podle úspěšnosti v kombinaci úrovně všech tří gramotností.	dle čtenářské gramotnosti, naopak čtení knih, které si sami vyberou, je frekventovanější aktivita při dělení podle úspěšnosti v kombinaci úrovně všech tří gramotností.

Matematika a přírodověda ve škole – přehled (podrobně viz kapitola 7.2.4 a 7.2.5)		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Zapojení žáků do hodin matematiky</b>	Dle souhrnného ukazatele je „zapojených“ o něco menší podíl žáků. Dle hodnocení položky <i>při matematice myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco méně soustředění a o něco méně souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .	Dle souhrnného ukazatele je „zapojených“ o něco větší podíl žáků. Dle hodnocení položky <i>při matematice myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco více soustředění a o něco více souhlasí s položkou <i>vím, co učitel chce, abych dělal/a</i> .
<b>Zapojení žáků do hodin přírodovědy</b>	„Zapojených“ je o něco menší podíl žáků a dle hodnocení položky <i>při přírodovědě myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco méně soustředění.	„Zapojených“ je o něco větší podíl žáků a dle hodnocení položky <i>při přírodovědě myslím na něco jiného</i> se ukazuje, že žáci jsou o něco více soustředění.

### 6.3 Přehled hlavních charakteristik rodičů a jejich postojů ke škole

(podrobně viz kapitola 7.3)

	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
<b>Nejvyšší dosažené vzdělání a zaměstnanecký status</b>	Větší podíl rodičů se středoškolským vzděláním a pracujících na úřednických pozicích a pozicích kvalifikovaných dělníků.	Větší podíl rodičů s vysokoškolským a vyšším vzděláním a pracujících na vysoce odborných pozicích.
<b>Hodnocení školy, kterou navštěvuje jejich dítě</b>	Mírně kritičtí a cítí se méně zapojení do vzdělávání svého dítěte a méně informovaní o tom, jak si vede jejich dítě.	Školu hodnotí vesměs pozitivně, ale polovina rodičů by si přála být lépe školou informována, jak si vede jejich dítě.

## 7 Charakteristiky učitelů, rodičů a žáků: podrobné výsledky

### 7.1 Charakteristiky učitelů a jejich výukových metod

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách učitelů z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd a také v pohledu učitelů z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd na školní klima a charakteristiky škol, kde působí, v pohledu na své pracovní podmínky a vnímání povolání učitele a v neposlední řadě na používané formy a metody výuky ve třídách.

Ve výzkumu TIMSS 2011 byli dotazováni učitelé matematiky a přírodovědy a v PIRLS 2011 českého jazyka a literatury, což nejsou ve všech třídách čtvrtých ročníků prvního stupně ZŠ ti samí učitelé. I ve výsledcích tedy budeme pohlížet zvláště na odpovědi učitelů matematiky a českého jazyka, které budou vztahovány v případě odpovědí učitelů matematiky k rozdílům mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami dle matematické gramotnosti a v případě

odpovědí učitelů českého jazyka a literatury (dále jako „učitelé čtení“) k rozdílům mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami dle čtenářské gramotnosti. Protože základem porovnávání jsou soubory žáků, budou vždy srovnávány podíly žáků, které učí učitelé v méně úspěšných nebo velmi úspěšných třídách.

### 7.1.1 Charakteristiky učitelů

Učitelé se liší v **délce učitelé praxe**, a to různými způsoby. Učitelé matematiky s praxí 20 let a více učí největší podíl žáků (54 %) v méně úspěšných třídách. Ve velmi úspěšných třídách však učí většinu žáků (51 %) učitelé s praxí kratší než 10 let (přitom učitelé s praxí méně než 5 let učí 30 % žáků), v čemž velmi úspěšné třídy vynikají i nad průměrnou situací v ČR. Také v případě učitelů čtení učí ve velmi úspěšných třídách učitelé s praxí kratší než 10 let větší podíl žáků, než je tomu v méně úspěšných třídách (34 % žáků resp. 17 % žáků), a velmi úspěšné třídy v tom opět vynikají nad průměrnou situací v ČR. Učitelé čtení s praxí nad 20 let pak učí zhruba polovinu žáků v méně úspěšných i velmi úspěšných třídách, a také v celorepublikovém průměru.

S rozdíly v délce učitelé praxe souvisí i rozdíly ve **věku učitelů**. Mladší učitelé do 29 let učí ve velmi úspěšných třídách větší podíl žáků jak v případě matematiky (31 %), tak čtení (30 %), než je tomu ve třídách méně úspěšných (19 % resp. 9 % žáků). A naopak učitelé matematiky i čtení ve věku 40 let a více učí v méně úspěšných třídách zhruba tři čtvrtiny žáků, zatímco ve velmi úspěšných třídách učí učitelé v tomto věku cca polovinu žáků.

Další rozdíly nacházíme v **kvalifikovanosti učitelů**. Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním vyučují o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách jak v případě učitelů matematiky (97 % žáků), tak čtení (98 % žáků), než je tomu v méně úspěšných třídách (87 % resp. 91 %). Ještě větší rozdíly pozorujeme v hlavním oboru nebo zaměření studia učitelů. Učitelé s vystudovaným učitelstvím pro první stupeň učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (učitelé matematiky i čtení 90 % žáků). V méně úspěšných třídách je to jen 68 % resp. 76 %. V nich část dětí učí učitelé s vystudovaným učitelstvím všeobecně vzdělávacích předmětů (19 % v případě učitelů matematiky a 16 % v případě učitelů čtení, v průměru v ČR je to jen 8 %).

Pokud jde o **další vzdělávání (DV) učitelů matematiky v posledních dvou letech**, tak žáci ve velmi úspěšných třídách mají o něco více učitele matematiky, kteří se účastnili nějakého dalšího vzdělávání zaměřeného na matematický obsah, matematické kurikulum a hodnocení žáků v matematice (22 % žáků), než je tomu v méně úspěšných třídách (jen 13 % žáků). Naopak učitelé, kteří se zúčastnili DV na téma využití IT při výuce matematiky, učí o něco větší podíl žáků v méně úspěšných třídách, než v těch velmi úspěšných (36 % resp. 20 % žáků). Učitelé, kteří se zúčastnili DV na téma didaktiky matematiky, učí zhruba stejný podíl žáků (26 %) v méně úspěšných i velmi úspěšných třídách. Ovšem, jak již bylo publikováno dříve v Národní zprávě TIMSS 2011<sup>3</sup>, ve srovnání s mezinárodním průměrem je v České republice účast učitelů v dalším vzdělávání podprůměrná až silně podprůměrná.

### 7.1.2 Hodnocení školy z pohledu učitelů

Obecně se dá říct, že učitelé matematiky i čtení velmi úspěšných tříd pracují ve **školách s pozitivnějšími charakteristikami** než ti působící v méně úspěšných třídách.

Učitelé matematiky, kteří *pracovní uspokojení učitelů<sup>4</sup>, nároky učitelů na výsledky žáků a zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků* deklarují jako velmi vysoké a vysoké, učí o něco menší

<sup>3</sup> Vladislav Tomášek a kol. *Národní zpráva TIMSS 2011*, ČŠI, Praha 2012

<sup>4</sup> Text kurzívou bude vždy používán pro citaci přesného znění položky/výroku z dotazníku.

podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných. A naopak učitelé matematiky, kteří *zapojení rodičů do činnosti školy, kladný vztah žáků k majetku školy a snahu žáků dobře ve škole prospívat* hodnotí jako nízkou a velmi nízkou, učí o něco větší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných.

Názory učitelů čtení se velmi podobají názorům učitelů matematiky, až na položku *nároky učitelů na výsledky žáků*. Tu učitelé čtení, kteří učí větší podíl žáků v méně úspěšných třídách, deklarují jako velmi vysokou (i když v součtu jako velmi vysoké a vysoké už velmi úspěšné třídy vedou, stejně jako v případě deklarací učitelů matematiky).

V šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 učitelé hodnotili také školu, kde učí, v souvislosti s **důrazem na studijní úspěch**<sup>5</sup>. Učitelé, podle kterých jejich škola klade alespoň vysoký důraz na akademický úspěch, učí menší podíl žáků (36 % v případě matematiky a 51 % v případě čtení) v méně úspěšných třídách, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (57 % v případě matematiky a 70 % v případě čtení). Podíly žáků ve velmi úspěšných třídách se blíží mezinárodnímu průměru 60–61 % a v případě učitelů čtení ho i přesahují (průměr za ČR je jen 44 %). Potvrzuje se také obecně pozorovaná tendence na mezinárodní úrovni, že čím vyšší důraz klade dle učitelů škola na akademický úspěch, tím vyšší úroveň matematické gramotnosti její žáci dosahují. Vyšší důraz na akademický úspěch v nejsilnějších třídách je nesen zejména vyšší úrovní *nároků učitelů na výsledky žáků, vyšším zájmem rodičů na dobrých výsledcích žáků a vyšší snahou žáků dobře ve škole prospívat*.

Dále byly sledovány rozdíly ve vnímání **školního klimatu** z pohledu učitelů, a to pomocí souhrnného ukazatele „bezpečné prostředí“<sup>6</sup>. Ukázalo se, že zatímco učitelé matematiky žáků z méně úspěšných i velmi úspěšných tříd hodnotí školní klima v tomto ukazateli velmi podobně (jako bezpečné prostředí ji vidí učitelé matematiky, kteří učí 47 % žáků), v případě učitelů čtení ti, co vnímají svou školu jako bezpečné prostředí, učí o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (58 %), než je tomu v těch méně úspěšných (43 %), čímž vynikají nad průměrnou situací v ČR (46 %) a jsou zhruba na úrovni mezinárodního průměru (55 %). V případě učitelů čtení tak platí, že čím vyšší je podíl žáků vyučovaných učiteli, kteří jejich školu považují za bezpečné prostředí, tím lepší jsou výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (totéž platí v mezinárodním průměru).

Dalším sledovaným souhrnným ukazatelem byly **pracovní podmínky učitelů**<sup>7</sup>. Učitelé matematiky i čtení tvrdící, že na jejich škole nejsou téměř žádné problémy s pracovními podmínkami, učí v méně úspěšných třídách menší podíl žáků, než je podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (51 vs. 64 % žáků v případě učitelů matematiky a 43 vs. 59 % žáků v případě

<sup>5</sup> Tento ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristik školy: *pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů; úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP; nároky učitelů na výsledky žáků; zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků; snaha žáků ve škole dobře prospívat*. Úroveň charakteristik byla hodnocena na pětibodové škále: 1 – velmi vysoká, 2 – vysoká, 3 – střední, 4 – nízká, 5 – velmi nízká. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi vysoký důraz, vysoký důraz a střední důraz.

<sup>6</sup> Ukazatel byl zkonstruován dle míry souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím s výroky: *tato škola se nachází v bezpečné lokalitě; v této škole se cítím bezpečně; bezpečnostní politika této školy a její uplatňování v praxi jsou dostačující; žáci této školy jsou ukáznění; žáci se k učitelům chovají slušně*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: bezpečné prostředí, do jisté míry bezpečné prostředí a prostředí není bezpečné.

<sup>7</sup> Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení těchto charakteristik školy: *školní budova potřebuje opravy většího rozsahu; třídy jsou přeplněné; učitelé mají příliš mnoho vyučovacích hodin; učitelé nemají vhodné pracovní zázemí (např. pro přípravu, spolupráci nebo setkávání s žáky); učitelé nemají odpovídající výukové materiály a učební pomůcky*. Úroveň charakteristik byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – není to problém, 2 – menší problém, 3 – středně velký problém, 4 – vážný problém. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř žádné problémy, drobné problémy, mírné problémy.

učitelů čtení, velmi úspěšné třídy tak vynikají nad průměr ČR, který je 45–46 %, a ČR obecně vyniká nad mezinárodní průměr, který je jen 26–27 %!).

Učitelé matematiky z méně úspěšných tříd, podle kterých *učitelé mají příliš mnoho vyučovacích hodin*, učí větší podíl žáků než učitelé matematiky ve velmi úspěšných třídách, a naopak větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných učí učitelé matematiky, podle kterých *jsou třídy přeplněné*, což se u učitelů čtení neobjevuje. Pocit přeplněnosti tříd může u učitelů matematiky ve velmi úspěšných třídách souviset s tím, že jsou zde nadaní žáci, kterým je potřeba se více věnovat a je obtížnější je zaujmout (viz kapitola 6.2.4 o tom, jak žáci hodnotí, zda jim učitel v matematice dává zajímavé úkoly atp.). Rozdíly ve vnímání problému s tím, že *učitelé nemají vhodné pracovní zázemí* a že *nemají odpovídající výukové materiály*, jsou pak zanedbatelné u učitelů matematiky i čtení.

### 7.1.3 Povolání učitele

V šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 byla z pohledu učitelů hodnocena i **spolupráce mezi učiteli**, a to za pomoci souhrnného ukazatele „spolupráce na zkvalitnění výuky“<sup>8</sup>. V ČR obecně učí „velmi spolupracující“ učitelé (matematiky i čtení) menší podíl žáků, než je mezinárodní průměr (16 % vs. 35–36 % žáků v mezinárodním průměru), a přitom ve velmi úspěšných třídách je tento podíl ještě o něco menší (jen 7 % žáků v případě učitelů matematiky a 11 % v případě učitelů čtení) než v těch méně úspěšných (18 % resp. 28 % žáků). Pokud jde o jednotlivé položky ukazatele, tak rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami jsou malé, nicméně o něco více spolupracují učitelé v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných, pokud jde o *spolupráci na plánování a přípravě didaktických materiálů* a *výměně zkušeností získaných při výuce*, a učitelé čtení dále ještě v případě *spolupráce na testování nových idejí*.

Názory učitelů méně úspěšných a velmi úspěšných tříd na samotné povolání učitele jsou velmi rozdílné. Dle souhrnného ukazatele **spokojenost s povoláním učitele**<sup>9</sup> výrazně spokojenější učitelé matematiky i čtení učí ve velmi úspěšných třídách. „Spokojení“ učitelé čtení učí 31 % žáků a učitelé matematiky jen 17 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 72 % resp. 75 % žáků ve velmi úspěšných třídách, když průměr ČR je 48 resp. 45 % a mezinárodní průměr 54 %; „málo spokojení“ učitelé čtení pak učí 9 % žáků a učitelé matematiky 11 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 1 % žáků ve velmi úspěšných třídách, když průměr ČR činí 7–8 % a mezinárodní průměr 5 %. Výrazně se tak projevuje tendence pozorovaná v případě čtení i na mezinárodní úrovni, tj. že spokojenost s povoláním učitele pozitivně souvisí s průměrným výsledkem ve čtenářské gramotnosti.

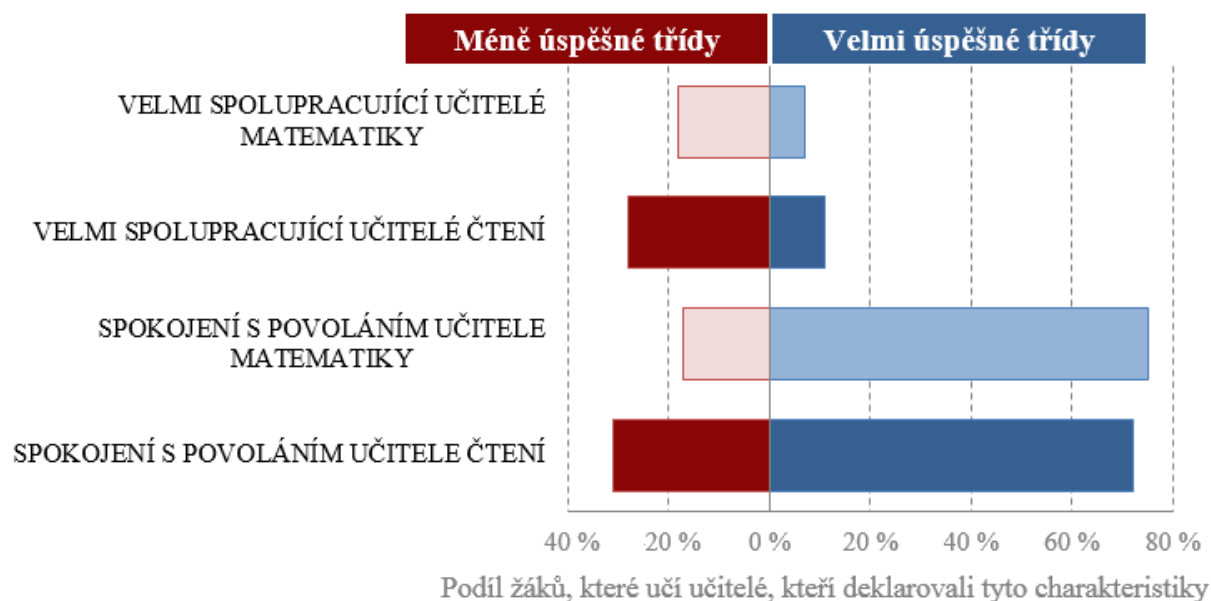
Pokud jde o jednotlivé položky tohoto souhrnného ukazatele, tak je jasně vidět, že nižší spokojenost učitelů žáků v méně úspěšných třídách je dána jejich jistou deziluzí, tj. větší podíl žáků učí učitelé souhlasící s výrokem *když jsem začínal/a učit, byl/a jsem touto prací více nadšený/á než teď*, a s výrokem *povoláním učitele jsem zklamaný/á*, než je tomu ve velmi úspěšných třídách. Naopak s pozitivně orientovanými výroky (*se svým povoláním učitele jsem*

<sup>8</sup> Ukazatel byl vytvořen na základě hodnocení následujících položek: *konzultace, jak vyučovat určitou látku; spolupráce na plánování a přípravě didaktických materiálů; výměna zkušeností získaných při výuce; hospitace na hodině kolegy kvůli získání nových zkušeností; spolupráce na testování nových idejí*; dle frekvence na škále: 1 – nikdy nebo téměř nikdy, 2 – 2krát nebo 3krát za měsíc, 3 – 1 až 3krát týdně, 4 – denně nebo téměř denně. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: velmi spolupracující, spolupracující a zřídka spolupracující.

<sup>9</sup> Ukazatel byl zkonstruován dle míry souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím s výroky: *se svým povoláním učitele jsem spokojený/á; jsem rád/a, že učím na této škole; když jsem začínal/a učit, byl/a jsem touto prací více nadšený/á než teď; jako učitel dělám důležitou práci; chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci; povoláním učitele jsem zklamaný/á*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: spokojený, do jisté míry spokojený a málo spokojený.

spokojený/á; jsem rád/a, že učím na této škole; jako učitel dělám důležitou práci; chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci) rozhodně souhlasí učitelé, kteří učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných.

**Graf č. 4** Jak hodnotí aspekty povolání učitele učitelé v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách



#### 7.1.4 Výuka ve třídě

Souhrnně dle ukazatele **činnosti pro zaujetí žáků výukou**<sup>10</sup> jsou mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami poměrně velké rozdíly jen v případě odpovědí učitelů matematiky. Větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v méně úspěšných třídách učí učitelé matematiky, kteří tyto činnosti dělají ve většině hodin (47 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 74 % ve velmi úspěšných, když průměr ČR činí 73 % a mezinárodní průměr 69 % žáků); učitelé čtení, kteří tyto činnosti dělají ve většině hodin, učí 64 % žáků v méně úspěšných a 70 % žáků ve velmi úspěšných třídách.

Učitelé matematiky se také hodnotili z hlediska své **jistoty ve výuce matematiky**. Výsledky souhrnného ukazatele<sup>11</sup> ukázaly, že žáci ve velmi úspěšných třídách mají o něco větší podíl velmi jistých učitelů než žáci v méně úspěšných třídách („velmi jistí“ učí 69 % resp. 56 % žáků, v průměru v ČR 63 % žáků). Čeští učitelé jsou podprůměrně sebevědomí ve srovnání s mezinárodním průměrem (75 %)<sup>12</sup>, ovšem státy se mezi sebou velmi liší a pro zajímavost

<sup>10</sup> Ukazatel byl zkonstruován dle frekvence zařazování do výuky následujících aktivit: *shrnu to, co se žáci měli v hodině naučit; probírané učivo dám do souvislosti s každodenním životem; pomocí otázek vedu žáky ke zdůvodňování a vysvětlování; podněcuji snahu žáků se zlepšit; chválím žáky za to, že se snaží; přináším do výuky zajímavé učební pomůcky* na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – asi v polovině hodin, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: ve většině hodin, zhruba v polovině hodin, v některých hodinách.

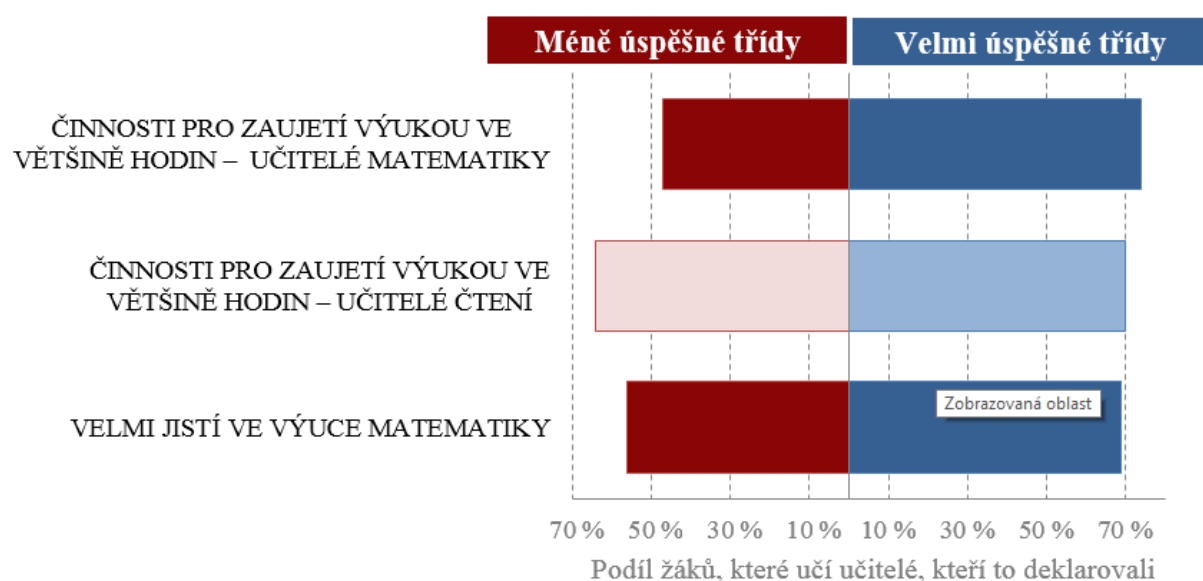
<sup>11</sup> Ukazatel byl zkonstruován dle sebehodnocení učitele na třibodové škále: 1 – velmi jistý/á, 2 – poměrně jistý/á, 3 – ne moc jistý/á při následujících činnostech: *zodpovídám otázky žáků týkající se matematiky; ukazuji žákům různé způsoby řešení daného problému; nadaným žákům zadávám náročnější úlohy; výuku přizpůsobuji tak, aby žáky zaujala; pomáhám žákům uvědomit si, proč je dobré se učit matematiku*. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny dvě kategorie: velmi jistý/á a do určité míry jistý/á.

<sup>12</sup> Naopak podle výzkumů veřejného mínění je prestiž učitelského povolání v České republice dlouhodobě řazena na přední příčky – viz [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf).

podobně v průměru méně jistí jsou si i učitelé žáků na Novém Zélandu (63 %), ve Finsku (62 %) a Německu (61 %), ale např. v Japonsku učí velmi jistí učitelé dokonce jen 21 % žáků a v Koreji jen 48 %. Na vrcholu sebejistoty jsou naopak učitelé v Rumunsku, Kazachstánu a Ruské federaci, kde velmi jistí učitelé učí v podstatě všechny žáky (99 %). Ani mezi těmito státy na „vrcholu sebejistoty učitelů“ se přitom nedá najít společný zdroj tohoto vysokého sebehodnocení. Z dostupných dat se ukazuje<sup>13</sup>, že v Ruské federaci je prestiž povolání učitele nízká (dle šetření PISA<sup>14</sup> se učitelem chce stát naprosto zanedbatelná část patnáctiletých), v Rumunsku je vyšší (učitelem se chce stát více než 5 % patnáctiletých, což je nadprůměrný výsledek ve srovnání zemí OECD), a také dle mezinárodního šetření TALIS<sup>15</sup> si více než třetina rumunských učitelů myslí, že si společnost povolání učitele váží, což je opět nadprůměrně pozitivní výsledek v mezinárodním srovnání.

Jistější učitelé matematiky učí větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných pokud jde o všechny činnosti tvořící tento souhrnný ukazatel, až na *zodpovídání otázek žáků týkajících se matematiky*, kde je tomu naopak. Tento fakt může být jistým omezením při rozvoji nadaných dětí. Současně učitelé matematiky z velmi úspěšných tříd pocítují i problémy s příliš velkým počtem žáků ve třídě (viz hodnocení pracovních podmínek učitelů v kapitole 7.1.2), což jim znesnadňuje se takovým dětem více věnovat.

**Graf č. 5** Jak často učitelé v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách zařazují činnosti pro zaujetí výukou a jak si jsou jistí ve výuce matematiky



Dále byly srovnávány různě úspěšné třídy s ohledem na **používané výukové přístupy v matematice**<sup>16</sup>. Ve velmi úspěšných třídách obecně učitelé s větším (zhruba dvojnásobným) podílem žáků každou nebo téměř každou hodinu řeší úlohy (jakkoliv, tj. *řešili úlohy (samostatně nebo se spolužáky) s pomocí učitele; řešili úlohy společně jako celá třída pod vedením učitele; řešili úlohy (samostatně nebo se spolužáky), zatímco se učitel věnuje jiným*

<sup>13</sup> Za zmíněné státy není snadné dohledat zjištění o názoru veřejnosti na prestiž povolání, proto je alespoň zmíněn kontext s využitím odpovědí v šetření PISA a TALIS.

<sup>14</sup> OECD, *PISA in Focus No. 58: Who wants to become a teacher*. OECD 2015.

<sup>15</sup> OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.

<sup>16</sup> Četnost zařazování činností uvedených kurzívou v textu byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každou nebo téměř každou hodinu, 2 – přibližně v polovině hodin, 3 – v některých hodinách, 4 – nikdy.

*povinnostem*), po větším (zhruba dvojnásobném) podílu žáků učitelé každou nebo téměř každou hodinu chtějí, aby *vysvětlili své odpovědi*, a také aby si *dávali to, co se učí v matematice, do souvislosti s každodenním životem*, než je tomu v méně úspěšných třídách. Naopak mezi méně a velmi úspěšnými třídami není v zásadě rozdíl mezi četností zařazování přístupu, kdy *žáci sledovali výklad o tom, jak řešit úlohy; učili se nazpaměť pravidla, postupy a fakta a psali písemnou práci nebo test*.

Způsob výuky byl hodnocen také z hlediska **rozdělování žáků při výuce čtení**<sup>17</sup>. V zásadě se příliš méně úspěšné a velmi úspěšné třídy neliší, pouze o něco větší podíl žáků v nejslabších třídách učí učitelé, kteří vždy nebo téměř vždy *čtení učí celou třídu najednou* (32 % žáků v méně úspěšných oproti 15 % žáků ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR je 19 %), *vytváří skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi* (21 % resp. 12 % žáků, průměr ČR 19 %) a učí tak, že *žáci pracují samostatně na úkolu, který jsem jim zadal/a* (15 % resp. 2 % žáků, průměr ČR 5 %); a dále často anebo vždy nebo téměř vždy *provádí individualizovanou výuku čtení* (28 % resp. 11 %, průměr ČR 24 %). Naopak o něco menší podíl žáků v méně úspěšných třídách oproti velmi úspěšným třídám učí učitelé, kteří často anebo vždy nebo téměř vždy *nechávací žáky pracovat samostatně na úkolu, který si sami zvolili* (10 % žáků v méně úspěšných vs. 26 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR 10 %); a stejně časté je to, že učitelé *vytváří skupiny, v nichž jsou žáci s rozdílnými schopnostmi* (často anebo vždy nebo téměř vždy to dělají učitelé, kteří učí cca 30 % žáků ve všech třídách bez ohledu na jejich úspěšnost). Obecně se tedy dá říci, že žákům ve velmi úspěšných třídách učitelé při výuce čtení ponechávají o něco více samostatnosti, naopak v méně úspěšných třídách učitelé žáky o něco více organizují, což je ovšem zřejmě právě vynuceno nižší úrovní žáků ve čtenářské gramotnosti.

Dále byla porovnávána četnost **rozvíjení dovedností a postupů nezbytných pro čtení s porozuměním** ve výuce. Ve většině sledovaných činností není v četnosti jejich zařazování v hodinách čtení mezi velmi úspěšnými a méně úspěšnými třídami v zásadě rozdíl, pouze alespoň dvakrát za týden (tj. sloučená kategorie „každý den nebo téměř každý den“ a „jednou nebo dvakrát za týden“) se praktikují dle učitelů u většího podílu žáků ve velmi úspěšných třídách aktivity *porovnat přečtený text s jinými texty, které četli již dříve* (u 31 % žáků v méně úspěšných vs. 45 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR je 47 %), *popsat styl nebo uspořádání přečteného textu* (8 % resp. 34 %, průměr ČR 32 %) a *určit postoj nebo záměr autora* (7 % resp. 41 %, průměr ČR 31 %). Naopak učitelé učí mírně větší podíl žáků v méně úspěšných třídách než ve velmi úspěšných třídách, od kterých každý den nebo téměř každý den požadují *vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu* (65 % žáků v méně úspěšných vs. 52 % ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR 74 %)<sup>18</sup>.

## 7.2 Charakteristiky žáků a jejich postoje ke škole a výuce

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách žáků v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách. V úvodu to budou sociodemografické ukazatele, dále hodnocení školy očima žáků s důrazem na pocit sounáležitosti a výskyt šikany a nakonec vnímání způsobu výuky v hodinách čtení, matematiky a přírodovědy. Vždy bude uplatňováno hledisko rozdělení tříd dle všech tří kritérií uvedených v úvodu, tedy rozdělení tříd zaprvé dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, zadruhé dle úspěšnosti jen v matematické

<sup>17</sup> Četnost způsobů rozdělování uvedených kurzívou v textu byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – vždy nebo téměř vždy, 2 – často, 3 – někdy, 4 – nikdy.

<sup>18</sup> Dále se učitelé vyjadřovali k četnosti zařazení následujících dovedností nebo postupů: *vyhledat informace v textu; určit hlavní myšlenku přečteného textu; porovnat přečtený text se svými zkušenostmi; odhadnout, co se stane dále v textu, který čtou; zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry*. Četnost provádění byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

gramotnosti a zatřetí jen dle úspěšnosti ve čtenářské gramotnosti (tzn. ve třech různých pohledech). Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

### 7.2.1 Sociodemografické charakteristiky žáků a jejich domácí zázemí

Z hlediska **pohlaví žáků** je mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami rozdíl jen minimální. V méně úspěšných třídách je o málo větší podíl chlapců než dívek, zatímco ve velmi úspěšných je tomu naopak, výjimku tvoří ve velmi úspěšných třídách úspěšnost v matematice.

Podstatným socioekonomickým ukazatelem je **počet knih, které má rodina doma**. Zde jasně pozorujeme, že čím více knih je doma, tím menší zastoupení těchto žáků je v méně úspěšných třídách a naopak větší ve velmi úspěšných třídách.

Rozdíly pozorujeme také, pokud jde o **zaměření třídy**. Zatímco ve velmi úspěšných třídách je asi sedmina žáků ze tříd s rozšířenou výukou jazyků, v méně úspěšných třídách takoví v podstatě nejsou.

Žáci, kteří **doma využívají počítač** (nebyl sledován účel využití) každý nebo téměř každý den<sup>19</sup>, tvoří o něco větší podíl v méně úspěšných třídách (59 %) než ve velmi úspěšných třídách (50 %), v průměru v ČR toto uvádí kolem 55 % žáků čtvrtých tříd. Stejně tak o něco větší podíl žáků z méně úspěšných tříd (13 %) uvádí, že každý nebo téměř každý den **používají počítače ve škole**, než ti z velmi úspěšných (jen necelá 2 %), průměr v ČR je 7 %. Pokud však sloučíme kategorie „každý den anebo téměř každý den“ s „jednou nebo dvakrát za týden“, tak se rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami stírají (uvádí to 54 % v méně úspěšných a 53 % žáků ve velmi úspěšných třídách, průměr ČR činí 47 %). Z hlediska **používání počítačů někde jinde** pozorujeme rozdíl pro sloučenou kategorii „každý den anebo téměř každý den“ s „jednou nebo dvakrát za týden“, žáci v méně úspěšných třídách to deklarují opět o něco častěji (37 % žáků) než ti ve velmi úspěšných třídách (25 %), průměr ČR je 34 %.

Jak se **rodiče zajímají o školu a přípravu do školy**, hraje u srovnávání žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd jen malou roli. Rodiče se *ptají, co probírají ve škole*, zhruba stejně často<sup>20</sup> žáků v méně úspěšných i ve více úspěšných třídách (každý den nebo téměř každý den dle výpovědi zhruba 80 % žáků). Stejně tak není rozdíl v četnosti činností *rodiče dohlíží na to, abych si udělal/a čas na domácí úkoly*, a *rodiče kontrolují, jestli mám udělané úkoly*, které dělá každý den nebo téměř každý den naprostá většina všech rodičů dle deklarace žáků v méně úspěšných (85 % resp. 88 %) i více úspěšných třídách (86 % resp. 90 %). A výraznější rozdíly nejsou ani ohledně *povídání si s rodiči o tom, co děláme ve škole*, ale obecně je tato činnost o něco méně častá než ostatní sledované (každý den nebo téměř každý den kolem 65 % žáků v obou skupinách tříd).

### 7.2.2 Hodnocení školy očima žáků

Žáci vyjadřovali svůj **pocit sounáležitosti** se školou skrze míru souhlasu<sup>21</sup> s níže uvedenými výroky. S výrokem *do školy chodím rád/a* je mezi žáky ve velmi úspěšných třídách dle matematické a čtenářské gramotnosti o něco menší podíl (27 %) těch, kteří s ním rozhodně souhlasí, než je v méně úspěšných třídách (42 %), které tak vynikají i proti průměru ČR (31 %). Při sloučení „rozhodně + spíše souhlasím“ ovšem už rozdíl v zásadě nepozorujeme (zhruba

<sup>19</sup> Frekvence činností byla vyjadřována na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

<sup>20</sup> Frekvence činností byla vyjadřována na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

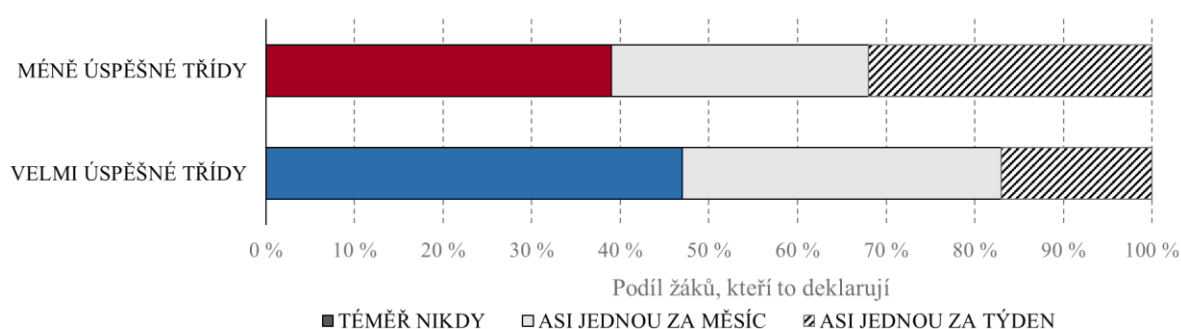
<sup>21</sup> Na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím.



75 % v méně i více úspěšných třídách). V míře souhlasu s výroky *ve škole se cítím bezpečně a mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a* v zásadě rozdíly nejsou a rozhodně s nimi souhlasí kolem 55 % resp. 60 % žáků v méně i velmi úspěšných třídách (průměr ČR je 56 % resp. 60 %), s výrokem *ve škole se cítím bezpečně* nesouhlasí (rozhodně + spíše) jen mírně větší podíl žáků v méně úspěšných třídách (13 %) než ve třídách velmi úspěšných (7 %), průměr ČR je 12 %.

S výše uvedeným zjištěním do jisté míry konvenují i výsledky porovnávací výskyt šikany, kde jednoznačně rozdíly mezi méně a více úspěšnými třídami pozorujeme. V souhrnném ukazateli „žáci jsou ve škole šikanováni“<sup>22</sup> větší podíl žáků v méně úspěšných třídách deklaruje (31 %), že nějakou formu šikany zažívá zhruba jednou týdně, než je tomu ve velmi úspěšných třídách (16 %) i než je to obecně v ČR i v mezinárodním srovnání (obojí 20 %). Ukazuje se tak souvislost pozorovaná i na mezinárodní úrovni, že větší výskyt šikany ve škole souvisí s horšími výsledky žáků.

**Graf č. 6** Souhrnný výskyt šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle kombinace gramotností)



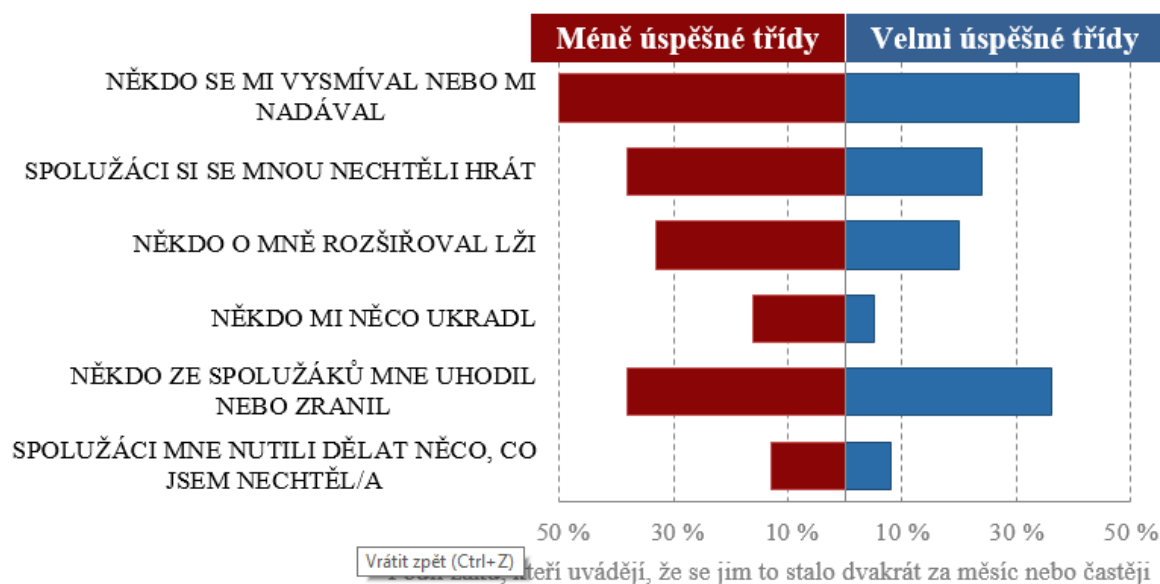
Při pohledu na jednotlivé druhy a stupně šikany rozdíly ve výskytu pozorujeme zejména u nižších stupňů šikany (*někdo se mi vysmíval nebo mi nadával, spolužáci si se mnou nechtěli hrát nebo povídat, někdo o mně rozšiřoval lži*) a u situace *někdo mi něco ukradl*. U závažnějších situací *někdo ze spolužáků mne uhodil nebo zranil a spolužáci mě nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a*, jsou rozdíly menší a celkově je poslední uváděná forma (tj. *spolužáci mě nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a*) nejméně často zažívanou formou šikany podobně jako situace *někdo mi něco ukradl*. Při srovnání s mezinárodním průměrem je obecně v ČR o něco více častá forma *někdo se mi vysmíval nebo mi nadával* (v mezinárodním průměru ji alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji zažívá 34 % žáků, v ČR v průměru 41 % a v méně úspěšných třídách kolem 50 % oproti cca 41 % žáků ve velmi úspěšných třídách). Formu *spolužáci si se mnou nechtěli hrát nebo povídat* zažívá alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 37 % žáků v méně úspěšných a cca 25 % žáků ve velmi úspěšných třídách, v průměru v ČR to uvádí 31 % a v mezinárodním průměru 27 % žáků.

To, že *někdo o mně rozšiřoval lži*, opět častěji uvádějí žáci z méně úspěšných tříd (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 32 % žáků) než z těch velmi úspěšných (jen asi 20 %), průměr v ČR je také 20 % a mezinárodní průměr je 26 %. Situaci *někdo mi něco ukradl* opět deklarují více žáci v méně úspěšných třídách (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji 16 % žáků), což je zhruba ve stejné míře jako v mezinárodním průměru, ovšem ve velmi úspěšných třídách i obecně v ČR je to méně časté (jen asi dle 5 % žáků). Závažnější forma *někdo ze spolužáků mě uhodil nebo zranil* je v deklarovaném výskytu, jak již je uvedeno výše, zhruba stejná v méně

<sup>22</sup> Ukazatel byl zkonstruován dle četnosti zažívání šesti různých typů a stupňů šikany ve škole, jejichž výčet je uveden v textu. Četnost byla uváděna na čtyřbodové škále: 1 – nejméně jednou za týden, 2 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 3 – několikrát za rok, 4 – nikdy. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: téměř nikdy, asi jednou za měsíc, asi jednou za týden.

i velmi úspěšných třídách (alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji kolem 37 % žáků, v průměru v ČR pak 36 %), ale je třeba zmínit, že v mezinárodním průměru je tato forma méně častá (jen 24 %). U formy *spolužáci mne nutili dělat něco, co jsem nechtěl/a*, se deklarovaný výskyt liší mezi méně a velmi úspěšnými třídami jen mírně (cca 12 % resp. 8 % žáků deklaruje výskyt alespoň dvakrát za měsíc nebo častěji) a blíží se mezinárodnímu průměru (12 %).

**Graf č. 7** Výskyt jednotlivých forem šikany dle výpovědí žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd (dělení dle kombinace gramotností)



### 7.2.3 Čtení ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin čtení**<sup>23</sup>. Ani v jednom ohledu (dle definice rozdělení tříd uváženém v úvodu) v tomto ukazateli nejsou mezi žáky z velmi úspěšných a méně úspěšných tříd nějaké zásadnější rozdíly a zhruba polovina žáků se nachází v prostřední kategorii „do určité míry zapojení“ a o něco více než třetina v nejvíce zapojené kategorii „zapojení“. V mezinárodním srovnání v tom ČR není typická, protože tam platí čím vyšší zapojení žáka, tím vyšší výsledek ve čtenářské gramotnosti, navíc v ČR jsou žáci obecně o něco méně „zapojení“ (35 % žáků obecně v ČR oproti 42 % v mezinárodním průměru).

Když se podíváme na jednotlivé položky tohoto ukazatele, tak dle míry souhlasu s položkou *při čtení myslím na něco jiného* se ukazuje, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění (rozhodně a spíše souhlasí 48 % žáků při dělení dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností a zhruba 40 % při dělení dle matematické a čtenářské gramotnosti) než ti z velmi úspěšných tříd (jen kolem 30 % žáků souhlasí). Dále se mírně liší v míře souhlasu s položkou *vím, co učitel chce, abych dělal/a* (rozhodně a spíše souhlasí 83 % v méně úspěšných a 92 % ve velmi úspěšných třídách). V dalších položkách jsou pak rozdíly minimální.

<sup>23</sup> Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *líbí se mi, o čem ve škole čteme; učitel mi dává číst zajímavé věci; vím, co učitel chce, abych dělal/a; při čtení myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

**Tabulka č. 1 Srovnání souhlasu žáků s položkami hodnotícími zapojení žáků do hodin čtení v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách (dělení dle kombinace gramotností)**

Podíl žáků, kteří s výrokiem souhlasí (tj. rozhodně + spíše souhlasí) v %		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Líbí se mi, o čem ve škole čteme	81	87
Učitel mi dává číst zajímavé věci	74	79
Vím, co učitel chce, abych dělal/a	83	92
Při čtení myslím na něco jiného	48	32
Učitel vysvětluje srozumitelně	92	98
Zajímá mě, co učitel říká	90	93
Učitel mi dává zajímavé úkoly	74	78

Jistý potenciál ke zlepšení je možný vidět u položky *učitel mi dává zajímavé úkoly*, se kterou souhlasí v průměru v ČR 72 % žáků, ale mezinárodní průměr je vyšší (85 %), podobně jako u položky *učitel mi dává číst zajímavé věci*, kde je mezinárodní průměr také vyšší (85 %).

Dále byla hodnocena četnost různých **čtenářských aktivit ve škole**<sup>24</sup>. *Potichu pro sebe* si každý den nebo téměř každý den ve větší míře čtou žáci v méně úspěšných třídách dle čtenářské gramotnosti (29 % oproti 18 % ve velmi úspěšných třídách), kteří současně v menší míře deklarují, že si takto čtou jen dvakrát za měsíc nebo méně (18 % vs. 27 %). Naopak *čtení knih, které si sami vyberou*, je frekventovanější aktivita ve velmi úspěšných třídách jen podle kombinace úrovně všech tří gramotností (alespoň jednou týdně to deklaruje 53 % žáků oproti 42 % z méně úspěšných tříd, v průměru v ČR to je 39 %). Při dělení tříd podle úrovně úspěšnosti ve čtenářské gramotnosti zde nepozorujeme mezi třídami rozdíly. Za zmínku stojí, že nikdy nebo téměř nikdy tuto aktivitu ve škole nedělá obecně 39 % žáků v ČR.

#### 7.2.4 Matematika ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin matematiky**<sup>25</sup>. Jisté rozdíly mezi třídami pozorujeme zejména při dělení podle kombinace úrovně všech tří gramotností a v menší míře dle matematické gramotnosti, kdy „zapojení“ jsou o něco více žáci z velmi úspěšných tříd (57 / 54 % žáků oproti 41 / 47 % žáků z méně úspěšných tříd, v průměru v ČR to je 48 % žáků, což je mírně nad mezinárodním průměrem 42 %). To se dá interpretovat jako pozitivní zjištění, protože v ČR se daří zapojovat do výuky i ty slabší žáky.

Když se podíváme na jednotlivé položky tohoto ukazatele, tak (podobně jako při hodnocení výuky čtení) dle míry souhlasu s položkou *při matematice myslím na něco jiného* se ukazuje, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění (rozhodně a spíše souhlasí 34 % žáků při dělení dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností, při dělení dle matematické a čtenářské gramotnosti pak 30 %) než ti z velmi úspěšných tříd (20 % žáků souhlasí, průměrně v ČR to uvádí 25 % žáků). Dále se liší mírně v míře souhlasu s položkou *vím, co učitel chce, abych dělal/a* (rozhodně a spíše souhlasí 88 % žáků v méně úspěšných a 95 % ve velmi

<sup>24</sup> Četnost aktivity byla hodnocena na čtyřbodové škále: 1 – každý den nebo téměř každý den, 2 – jednou nebo dvakrát za týden, 3 – jednou nebo dvakrát za měsíc, 4 – nikdy nebo téměř nikdy.

<sup>25</sup> Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *vím, co učitel chce, abych dělal/a; při matematice myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

úspěšných třídách, průměr ČR 92 %). V dalších položkách jsou pak rozdíly minimální: s výrokem *učitel vysvětluje srozumitelně* je obecně velmi vysoký souhlas (96 % žáků) stejně jako s výrokem *zajímá mě, co učitel říká* (obecně souhlas 91 % žáků), tedy v případě obou výroků stejně vysoký souhlas jako při hodnocení výuky čtení. Také jako v případě hodnocení výuky čtení je jistý potenciál ke zlepšení možný u položky *učitel mi dává zajímavé úkoly*, se kterou souhlasí o něco větší podíl žáků ve velmi úspěšných třídách (83 %) než v těch méně úspěšných (74 %) při dělení dle kombinace všech tří gramotností, ale mezinárodní průměr je vyšší (86 %, průměr ČR jen 76 %). Zajímavým zjištěním u této položky je, že o něco málo větší podíl žáků z méně úspěšných tříd dle matematické gramotnosti rozhodně souhlasí (47 % oproti 40 % ve velmi úspěšných), což může být možná proto, že učitelé se maximálně snaží zaujmout i ty slabší žáky.

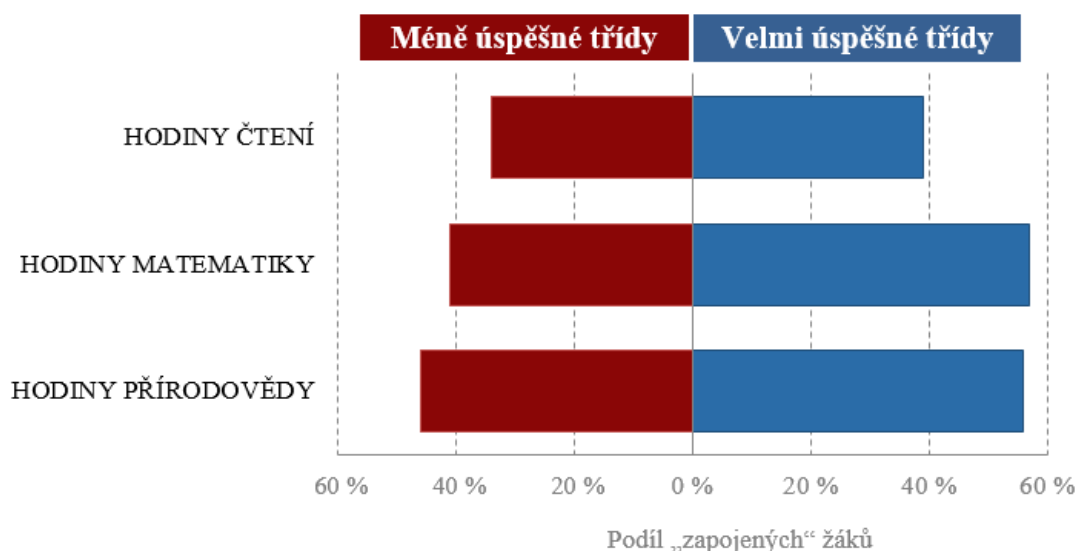
### 7.2.5 Přírodověda ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin přírodovědy**<sup>26</sup>. Jisté rozdíly pozorujeme při dělení podle kombinace úrovně všech tří gramotností, kdy „zapojení“ jsou o něco více žáci z velmi úspěšných tříd (46 % žáků z méně úspěšných vs. 56 % z velmi úspěšných, průměr v ČR je 49 % žáků, což je zhruba kolem mezinárodního průměru 45 %), při dělení jen dle matematické a čtenářské gramotnosti jsou rozdíly méně patrné. V mezinárodním průměru klesá se zapojením žáka do hodiny přírodovědy i jeho výsledek v přírodovědné gramotnosti, což v ČR nepozorujeme.

Při pohledu na jednotlivé položky pozorujeme stejnou tendenci jako v případě zapojení žáků do hodin čtení a matematiky, tedy že žáci z méně úspěšných tříd jsou méně soustředění – hodnoceno dle souhlasu s výrokem *při přírodovědě myslím na něco jiného*, zejména při dělení dle kombinace všech tří gramotností (rozhodně a spíše souhlasí 36 % žáků v méně úspěšných třídách oproti 24 % ve velmi úspěšných, v průměru v ČR to uvádí 25 % žáků). S výrokem *vím, co učitel chce, abych dělal/a*, souhlasí (tj. rozhodně + spíše souhlasí) jen nepatrně menší podíl žáků z méně úspěšných tříd (89 %) než z těch velmi úspěšných (95 %, v průměru v ČR to uvádí 91 % žáků). V případě souhlasu s výrokem *učitel mi dává zajímavé úkoly* jsou rozdíly mezi méně a velmi úspěšnými třídami zanedbatelné, snad pouze (paradoxně) žáci z méně úspěšných tříd dle matematické gramotnosti o něco častěji rozhodně souhlasí (53 % žáků) než ti z velmi úspěšných (jen 44 %), což může být možná proto, že učitelé se podobně jako v hodinách matematiky maximálně snaží zaujmout i ty slabší žáky. Zde je opět jako u hodin čtení a matematiky drobný potenciál ke zlepšení, aby učitelé žákům zadávali pro ně ještě o něco zajímavější úkoly, neboť v průměru v ČR souhlasí s tímto výrokem „jen“ 76 % žáků a v mezinárodním průměru je to 88 %. A nakonec s tím, že *učitel vysvětluje srozumitelně* a že *žáky zajímá, co učitel říká*, pak souhlasí naprostá většina žáků v obou skupinách tříd (96 % žáků resp. 90 %), stejně jako v případě hodin matematiky i čtení.

<sup>26</sup> Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *vím, co učitel chce, abych dělal/a*; *při přírodovědě myslím na něco jiného*; *učitel vysvětluje srozumitelně*; *zajímá mě, co učitel říká*; *učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

**Graf č. 8** Jak žáci vnímají své zapojení do výuky čtení, matematiky a přírodovědy v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách (dělení dle kombinace gramotností)



### 7.3 Charakteristiky rodičů a jejich postoje ke škole

V této části se zaměříme na rozdíly, případně společné rysy v charakteristikách rodičů žáků z méně úspěšných a velmi úspěšných tříd a také v hodnocení školy, do které jejich dítě chodí. Bude přitom akcentováno rozdělení tříd jak dle úspěšnosti dle kombinace všech tří gramotností, tak i jen dle gramotnosti matematické a čtenářské (viz definice rozdělení tříd dle úspěšnosti v kapitole 3). Pokud se výsledky těchto tří různých pohledů lišily, je to uvedeno. Pokud ne, jsou výsledky uváděny jako souhrnné „ve všech třech ohledech“.

#### 7.3.1 Vzdělání a zaměstnanecký status rodičů

Při pohledu na **nejvyšší dosažené vzdělání rodičů** není překvapením, že podíl rodičů s vysokoškolským a vyšším vzděláním je mnohem vyšší u žáků ve velmi úspěšných třídách než v těch méně úspěšných (39 % oproti 9 %, průměr ČR je 23 %), když v méně úspěšných třídách tvoří největší podíl rodiče se SŠ vzděláním: kolem 80 % oproti cca 50 % ve velmi úspěšných třídách (průměr ČR je 66 %).

Rozdíly pozorujeme i v uváděném **nejvyšším zaměstnaneckém statusu rodičů**: ve velmi úspěšných třídách je poměrně více rodičů pracujících na odborných pozicích než v těch méně úspěšných (cca 55 % oproti cca 22 %, průměr ČR 36 %), kde naopak poměrně větší podíl žáků má rodiče, kteří pracují na úřednických pozicích (cca 31 % v méně úspěšných třídách oproti cca 18 % ve velmi úspěšných, průměr ČR 26 %) a na pozicích kvalifikovaných dělníků (cca 29 % oproti cca 9 %, průměr ČR 18 %).

#### 7.3.2 Hodnocení školy, do které chodí jejich dítě

Rodiče měli vyjádřit míru svého souhlasu s řadou pozitivně orientovaných výroků o škole<sup>27</sup>, do které chodí jejich dítě, a naprostá většina všech rodičů s těmito výroky vyjádřila souhlas. Rodiče žáků se ovšem lišili v pohledu na negativně orientované výroky. Ti z méně úspěšných

<sup>27</sup> Jednalo se o výroky: škola mne zapojuje do vzdělávání mého dítěte; škola se snaží, aby v ní bylo bezpečno; škole záleží na tom, aby mé dítě dělalo ve škole pokroky; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo ve čtení; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo v matematice; škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo v přírodovědě, se kterými vyjadřovali míru souhlasu na čtyřbodové škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím.

tříd více než ti z velmi úspěšných souhlasili s tím, že *škola by se měla více snažit zapojit mě do vzdělávání mého dítěte* (okolo 63 % z hlediska kombinace všech tří gramotností a matematické gramotnosti a 54 % z hlediska čtenářské gramotnosti z méně úspěšných oproti 41 % / 37 % z velmi úspěšných tříd; průměr ČR je 51 % a mezinárodní průměr 64 %) a *škola by měla lépe informovat o tom, jak si mé dítě vede* (okolo 68 % rodičů žáků z méně úspěšných tříd z hlediska kombinace gramotností a matematické gramotnosti a 57 % z hlediska čtenářské gramotnosti resp. 50 % / 45 % rodičů žáků z velmi úspěšných tříd; průměr ČR je 56 % a mezinárodní průměr 68 %), když rozdíl je zejména v podílu těch, co „rozhodně souhlasí“. Rodiče žáků z méně úspěšných tříd jsou tak ke své škole mírně kritičtí, cítí se méně zapojení a méně informovaní.

## 8 Závěry

Obecně se dá říci, že vzdělávání žáků v méně úspěšných třídách neprobíhá v ideálních podmínkách. Menší podíl těchto žáků (ve srovnání se situací žáků ve velmi úspěšných třídách) učí učitelé s kvalifikací učitelství pro první stupeň a učitelé matematiky účastníci se dalšího vzdělávání v různých oblastech výuky matematiky. Výrazně menší podíl žáků v méně úspěšných třídách než v těch velmi úspěšných učí učitelé spokojení se svým povoláním. Učitelé méně úspěšných tříd působí ve školách, které kladou menší důraz na studijní úspěch, mají o něco horší školní klima a nabízejí učitelům o něco horší pracovní podmínky, než jak to hodnotí učitelé ve velmi úspěšných třídách. Žáci v méně úspěšných třídách také obecně častěji než ti ve velmi úspěšných třídách zažívají šikanu. Přesto se i učitelům v méně úspěšných třídách daří poměrně velký podíl žáků zapojovat do výuky, protože se v tomto ukazateli nacházejí na úrovni mezinárodního průměru.

I když je socioekonomický status rodin žáků z méně úspěšných tříd obecně nižší, rodiče se zajímají o přípravu do školy přibližně stejně intenzivně jako rodiče žáků z velmi úspěšných tříd. Rodiče žáků z méně úspěšných tříd se ovšem cítí ze strany školy nedostatečně informovaní a zapojení do vzdělávání svého dítěte.

Vzdělávání žáků ve velmi úspěšných třídách probíhá ve srovnání se situací v méně úspěšných třídách obecně v lepších podmínkách. Větší podíl žáků učí učitelé spokojení, kvalifikovanější a učitelé matematiky, kteří se účastní dalšího vzdělávání v různých oblastech výuky matematiky. Přesto mají učitelé matematiky ve velmi úspěšných třídách jisté rezervy v práci s nadanými žáky, což se ukazuje jak ve výpovědích učitelů, tak i ve výpovědích samotných žáků z těchto tříd.