

Výsledky ukazují, že nejčastěji byly ve sledovaných hodinách pozorovány samostatná práce žáků (89 %) a výklad učitele spojený s dialogem s žáky (79 %), naopak jen velmi zřídka byli inspekční pracovníci svědky skupinové práce žáků či práce žáků ve dvojicích (22 %). Vzácně se vyskytujícími didaktickými prvky výuky byly rovněž soutěže (13 %), hra (13 %) a dramatizace (3 %). Z pohledu významnosti výskytu v hodině byla nejčastější dominantní náplní hodiny samostatná práce žáků (21 %) a výklad učitele (16 %). Prakticky vůbec nebyl zaznamenán didaktický postup opírající se o záměrnou chybu učitele, prostřednictvím jejíhož objevení a opravy žáky mohou žáci efektivně rozvíjet své vědomosti v oblasti matematiky, stejně jako své schopnosti pozorně a kriticky vyhodnocovat přijímané poznatky, korigovat je a nacházet správná řešení předložených problémů. Posílení právě takových „interaktivních“ forem a metod, v nichž žáci uplatňují vlastní kritické myšlení, je z hlediska dalšího rozvoje matematické gramotnosti žádoucí. V necelé třetině vyučovacích hodin (30 %) byla zaznamenána pohybová aktivita žáků – ve třech čtvrtinách případů se jednalo o pohybovou aktivitu žáků iniciovanou učitelem, ve zbylé čtvrtině případů pak o spontánní pohyb žáků, který nerušil průběh hodiny a nebyl proto vyučujícím omezován. Zejména v nižších ročnících má zařazování pohybové aktivity význam pro udržování pozornosti a mentální kondice žáků.

Ve více než polovině hospitovaných hodin (57 %) nebyla zaznamenána žádná diferenciací, v další desetině hodin (11 %) pouze zcela minimální diferenciací. To je nepříliš povzbuzující zjištění s ohledem na to, že právě individuálně orientovaný přístup učitele k možnostem a potřebám jednotlivých žáků je základním principem podpírajícím efektivní rozvoj dovedností tvořících matematickou gramotnost (ale nejen ji). Pokud byla diferenciací zaznamenána, byla z 90 % hodnocena jako standardní a efektivní. Ve třech čtvrtinách případů (74 %) byla zaměřena na slabé žáky, v necelé polovině sledovaných hodin (46 %) věnoval učitel odlišnou pozornost průměrným žákům. Jednoznačně pozitivním zjištěním je fakt, že ve více než třetině hospitovaných hodin (35 %) učitelé věnovali zvláštní pozornost také špičkovým žákům; do jisté míry je tak vysoká četnost překvapivá, protože nízká míra pozornosti věnovaná nejlepším žákům je častou výtkou při hodnocení inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Mezi jinak zaměřenými výskyty diferenciací byla nejčastěji uváděna pozornost věnovaná žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (37 %).

4.6 Dosažená úroveň matematické gramotnosti

Hodnocení úrovně matematické gramotnosti se zakládá na výběrovém zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročníku ZŠ“) a 1. ročníku vybraných oborů středních škol (dále jen „1. ročník SŠ“). Test pro 6. ročník ZŠ se skládal z 15 úloh s 5 uzavřenými a 26 částečně otevřenými otázkami. Test pro 1. ročník SŠ se skládal z 15 úloh s 6 uzavřenými a 18 částečně otevřenými otázkami. Délka testu byla v obou případech 60 minut. Tři úlohy s 11 otázkami byly společné v obou testech.

4.6.1 Výsledky žáků 6. ročníku základních škol

Očekávaná úroveň úspěšnosti byla expertně stanovena na 67 %. Žáci 6. ročníku ZŠ ji nedosáhli, celková úspěšnost byla jen 51 %.

Z rozložení výsledků je patrný relativně vysoký podíl žáků (30 %), kteří neodpověděli správně ani dvě pětiny otázek a jen malý podíl žáků, kteří odpověděli správně více než čtyři pětiny otázek.