



Česká školní
inspekce

Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií

TEMATICKÁ ZPRÁVA

2022

2023

Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií

Tematická zpráva

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

Mgr. Jiří Dvořák, Ph.D.

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


Ing. Dana Pražáková, Ph.D.



OBSAH

1	ÚVOD	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	10
3	DOSAŽENÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ	16
3.1	DOSAŽENÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ V DÍLČÍCH TESTECH	17
3.1.1	ČESKÝ JAZYK – 5. ROČNÍK	17
3.1.2	MATEMATIKA – 5. ROČNÍK	18
3.1.3	ČESKÝ JAZYK – 9. ROČNÍK	19
3.1.4	MATEMATIKA – 9. ROČNÍK	21
3.1.5	DOVEDNOSTI USNADŇUJÍCÍ UČENÍ – 5. ROČNÍK.....	23
3.2	VÝSLEDKY ŽÁKŮ V TESTECH A ZNÁMKA ŽÁKA NA VYSVĚDČENÍ.....	25
3.3	VÝSLEDKY ŽÁKŮ V ŠETŘENÍCH V LETECH 2017 A 2022.....	26
3.3.1	VÝCHODISKA HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ V ŠETŘENÍCH V LETECH 2017 A 2022	26
3.3.2	HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ V ŠETŘENÍCH V LETECH 2017 A 2022	27
4	SOCIOEKONOMICKÝ STATUS ŽÁKŮ A ŠKOL A JEHO VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ	32
4.1	TEORETICKO-METODICKÁ VÝCHODISKA SES.....	32
4.1.1	METODICKÉ UCHOPENÍ SES V TĚTO ZPRÁVĚ	33
4.2	SES, CHARAKTERISTIKY ŽÁKŮ A ŠKOLY, VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	34
4.2.1	VZTAH SES A VYBRANÝCH CHARAKTERISTIK ŽÁKA A ŠKOLY	34
4.2.2	VZTAH SES A VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ V TESTECH.....	37
4.2.3	KONTEXT KVALITY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	40
5	DALŠÍ FAKTORY KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ	44
5.1	DISCIPLINÁRNÍ KLIMA TŘÍDY	44
5.2	RŮSTOVÉ MYŠLENÍ ŽÁKŮ.....	45
5.3	POCITY ŽÁKŮ VE VAZBĚ NA JEJICH WELLBEING.....	47
5.4	PRŮBĚH VÝUKY.....	49
5.4.1	AKTIVITA UČITELE A ŽÁKŮ VE VÝUCE	49
5.4.2	PODPORA ŽÁKŮ OD UČITELŮ A SPOLUŽÁKŮ	52
5.4.3	KOGNITIVNÍ AKTIVACE ŽÁKŮ	53
5.4.3.1	TYP ŘEŠENÝCH ÚKOLŮ V HODINÁCH.....	53
5.4.3.2	TYP ČINNOSTÍ ŽÁKA V HODINĚ.....	55
5.4.4	VYUŽITÍ DIGITÁLNÍ TECHNIKY VE VÝUCE	57
5.5	TÉMATA PRO LEPŠÍ NAPLŇOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ.....	57
5.6	ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	59
6	VZTAH FAKTORŮ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ A DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ	64
6.1	ČESKÝ JAZYK – 5. ROČNÍK.....	64
6.2	MATEMATIKA – 5. ROČNÍK	65
6.3	ČESKÝ JAZYK – 9. ROČNÍK	66
6.4	MATEMATIKA – 9. ROČNÍK	67

7	PŘÍLOHY	70
7.1	VÝBĚROVÉ SOUBORY ŽÁKŮ PRO TESTOVÁNÍ	70
7.2	OKRESNÍ ROZLOŽENÍ REZIDUÍ TŘÍÚROVNĚVÉHO HIERARCHICKÉHO REGRESNÍHO MODELU ZOHLEDŇUJÍCÍHO VZTAH SES K DOSAŽENÝM VÝSLEDKŮM ŽÁKŮ 5. A 9. ROČNÍKU V TESTECH ČESKÉHO JAZYKA A MATEMATIKY	71
7.3	ANALÝZY, DATA, PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	74

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '1' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

1

Úvod

1 ÚVOD

V průběhu měsíců května a června roku 2022 realizovala Česká školní inspekce rozsáhlé zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále „zjišťování výsledků“). Cílem zjišťování výsledků bylo poskytnout žákům, jejich rodičům, učitelům, ředitelům škol i státu objektivizovanou a relevantní informaci o výsledcích vzdělávání žáků, stejně jako o vybraných faktorech kvality vzdělávání, které na výsledky žáků působí.

Původním záměrem zjišťování výsledků bylo získat informace o výsledcích vzdělávání v širokém spektru vzdělávacích oborů podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. S ohledem na vývoj událostí, které byly důsledkem válečné agrese Ruské federace na Ukrajině, bylo na jaře roku 2022 přistoupeno k výrazné obsahové redukci šetření. Zjišťování výsledků, které proběhlo testovou formou s využitím modulu inspekčního informačního systému InspIS SET, se ve své konečné podobě omezilo na:

- dvojici základních předmětů – český jazyk a matematika – v 5. ročníku základní školy s doplněním o test dovedností usnadňujících učení¹;
- dvojici základních předmětů – český jazyk a matematika – v 9. ročníku základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (dále souhrnně „9. ročník základní školy“ a analogicky pro slovní spojení „2. stupeň základní školy“).²

Hlavním výchozím dokumentem pro přípravu testovacího nástroje zůstal Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Předchozí podobně rozsáhlé zjišťování výsledků realizovala Česká školní inspekce v roce 2017, přičemž jeho součástí byly rovněž testy dvou základních předmětů – českého jazyka a matematiky – v 5. i 9. ročníku základní školy. Tato skutečnost umožňuje posoudit změny, ke kterým ve vzdělávacích výsledcích žáků v letech 2017 a 2022 došlo. Důležitost takového kroku je navíc zesílena zájmem sledovat dopady pandemie covidu-19 do oblasti vzdělávání.

Prostřednictvím dotazníků byly k vyplněným testům zjišťovány doplňující informace od dvou cílových skupin. První cílovou skupinou byli samotní žáci účastníci se testování, druhou cílovou skupinou pak byli učitelé, kteří žáky účastníci se testování učí český jazyk nebo matematiku.³ Záměrem dotazníkového šetření bylo zajistit informace týkající se vybraných faktorů kvality vzdělávání (např. socioekonomický status žáků, disciplinární klima třídy, růstové myšlení žáků, wellbeing žáků, průběh výuky) a tyto následně vyhodnotit nejen pro charakteristiku jejich stavu, ale také pro posouzení jejich vztahu k dosaženým vzdělávacím výsledkům žáků.⁴ Zdůrazněme však, že s ohledem na podobu metodického zpracování nelze tyto vztahy interpretovat jako vztahy kauzální.

S ohledem na jeho cíle byly do zjišťování výsledků zařazeny téměř všechny školy s žáky v 5. či 9. ročníku základní školy. Každá škola byla zařazena buď do testování žáků 5. ročníku, nebo do testování žáků 9. ročníku základní školy. Záměrem testování bylo získat výsledky od všech žáků školy, kteří ve školním roce 2021/2022 studovali v ročníku, do jehož testování byla škola zařazena. Postup přiřazení škol k ročníkům je popsán v příloze. Před vlastním vyhodnocením proběhlo čištění dat, kdy záznamy nízké kvality byly z další analýzy vynechány.⁵ Celkové počty škol a žáků účastnících se zjišťování výsledků zachycuje tabulka 1.

V této zprávě jsou představena základní zjištění z vyhodnocení zjišťování výsledků. V tomto kontextu je třeba zprávu vnímat jako úvodní s tím, že zde diskutovaná témata v sobě skrývají široký potenciál jednak pro ověřování robustnosti zjištění, jednak pro další rozšiřování a zpřesňování poznatků. Česká školní inspekce bude ve svých dalších aktivitách existenci takového potenciálu zohledňovat.

¹ Například prostorová představivost, aplikace krokové logiky, vlastní stanovení postupu a jeho provedení, aplikace slovního popisu na reálnou situaci, hledání společného znaku a klasifikace pojmu do tříd, rozlišení konkrétního a abstraktního významu slov, soustředění a postřeh.

² Žáci škol s polským vyučovacím jazykem absolvovali pouze test z matematiky.

³ Problémem datových souborů vyplňovaných dotazníků jsou chybějící hodnoty. Tento problém byl řešen dvěma způsoby. Pokud v datovém záznamu byl zaznamenán vysoký podíl chybějících hodnot, pak byl takový záznam z další analýzy vynechán. Druhý způsob řešení problému chybějících hodnot byl založen na metodě vícenásobné imputace, která umožňuje snížit potenciálně vysokou ztrátu informace, pokud by byl první způsob řešení problému chybějících hodnot využit pro všechny situace.

⁴ Významnou metodickou podporou tvorby nástrojů šetření, vyhodnocení a interpretace dat byly výstupy vytvořené v rámci řešení projektu „Komplexní systém hodnocení“, který Česká školní inspekce realizovala od roku 2017 s finanční podporou z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

⁵ Čištění dat proběhlo s využitím ukazatelů: (a) délka času, kterou žák řešil test; (b) podíl testových položek, které se žákovi vůbec nezobrazily; (c) úspěšnost žáka v testu.

TABULKA 1 | Základní informace o školách a žácích účastnících se zjišťování výsledků

Testovaná oblast a ročník	Počet účastnících se škol	Počet testovaných žáků po čištění	Počet dotazníků žáků	Počet dotazníků učitelů
Český jazyk – 5. ročník	2 461	58 382	57 850	3 598
Matematika – 5. ročník		58 281		3 549
Dovednosti usnadňující učení – 5. ročník		57 804		-
Český jazyk – 9. ročník	1 465	53 062	53 113	2 263
Matematika – 9. ročník		53 069		2 260



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku v testu českého jazyka byla 68 %, v testu matematiky 51 % a v testu dovedností usnadňujících učení 51 %. Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka byla 65 %, v testu matematiky pak 53 %. Opakovaně se tak ukazují vyšší problémy žáků 5. i 9. ročníku se zvládnutím učiva matematiky na 1. i 2. stupni základní školy.
- Porovnání výsledků žáků v testech z roku 2017 a 2022 neukazuje na „černé scénáře“ o výrazně negativních dopadech uzavření škol v období pandemie covidu-19 na takto měřené vzdělávací výsledky žáků. Výsledky žáků 9. ročníku v testech českého jazyka i matematiky zůstaly prakticky beze změny, o něco zřetelnější jsou rozdíly v případě žáků 5. ročníku, kdy v testu českého jazyka byl výsledek žáků v roce 2022 o něco horší a v testu matematiky o něco lepší. Na zlepšování výsledků českých žáků 1. stupně základní školy v matematice ukazují také zjištění z mezinárodních šetření TIMSS v letech 2011, 2015 a 2019. Podíl škol, v nichž všichni žáci 5. ročníku dosáhli v testu matematiky výsledku nenaplnujícího minimální úroveň výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, se snížil z 3,3 % v roce 2017 na 1,1 % v roce 2022. U ostatních tří testů byly podíly takových škol v obou letech pod hodnotou 1 %, a změny tak byly minimální. V nastíněném obrazu změn ve vzdělávacích výsledcích žáků je ovšem potřeba zohlednit tu skutečnost, že prostřednictvím testů jsou hůře hodnotitelné právě ty dovednosti, které bylo obtížnější rozvíjet prostřednictvím distanční výuky (např. praktické dovednosti v geometrii, čtení a vyjadřovací schopnosti žáků). Podobně nelze tímto způsobem usuzovat na dopady distanční výuky například na sociální dovednosti žáků (nekognitivní výsledky).
- V realizovaném šetření byla vysoká pozornost věnována socioekonomickému statusu (dále „SES“) žáků. Index SES byl v tematických zprávách České školní inspekce poprvé počítán na základě tří skupin dílčích proměnných charakterizujících rodinu/domácnost žáka (vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů a rodinný příjem/vlastnictví). Pro konstrukci indexu byly využity pokročilé kvantitativní metody zpracování, a to také za účelem minimalizace ztráty informace spojené s chybějícími odpověďmi žáků. Vyhodnocení podoby vztahů SES k vybraným charakteristikám žáků a škol, jako jsou například pohlaví žáka, status žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“), studovaný obor vzdělání žáka či kraj lokalizace školy, potvrzuje dobrou využitelnost vytvořeného indexu SES. Pokročilé kvantitativní metody byly využity také při vyhodnocení dosažených výsledků žáků.⁶
- Mezinárodní šetření ukazují na vysoký význam socioekonomicky podmíněných nerovností ve vzdělávacích výsledcích českých žáků. Úroveň korelace indexu SES žáků a jimi dosažených výsledků v řešených testech⁷ odpovídá hodnotě korelací zjištěných v mezinárodním šetření PISA, a opakovaně tak potvrzuje důležitost vztahu mezi SES a výsledky žáků. Ukazuje se přitom, že jakkoliv je SES žáků faktor silně ovlivňující úspěšnost ve vzdělávání, není taková předurčenost absolutní a i ve skupině znevýhodněných žáků jsou přítomni žáci dosahující vysoké úspěšnosti v testech.⁸
- Zjištěné hodnoty koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC) ukazují na přetrvávající vysoké rozdíly mezi školami jak pro výsledky žáků v řešených testech, tak pro jejich SES. K diferenciaci mezi školami vzhledem k SES žáků přispívá faktor zřizovatele školy, v případě 2. stupně základního vzdělávání se silně projevuje raná diferenciaci žáků při jejich přechodu na víceletá gymnázia.⁹ K další významné diferenciaci mezi školami dochází při přechodu žáků na střední školu. Nízká úspěšnost v testech českého jazyka i matematiky a nízký SES je zde spojen s žáky, kteří podle svého vyjádření budou na střední škole pokračovat ve studiu učebních oborů. Průměrná úspěšnost takových žáků v testu českého jazyka byla o 26 p. b. a v testu matematiky dokonce o 34 p. b. nižší než v případě žáků, kteří budou ve středoškolském studiu pokračovat na gymnáziích. I v tomto kontextu je žádoucí věnovat pozornost úrovni čtenářské a matematické gramotnosti žáků studujících učební obory.
- Porovnání hodnot koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC) pro školy, jejichž žáci řešili v roce 2017 i 2022 test stejného předmětu a ročníku, ukazuje (s výjimkou testu českého jazyka v 9. ročníku) na vyšší vliv úrovně školy pro vysvětlení rozdílů v dosažených výsledcích žáků v šetření v roce 2022. Nejvíce patrné je v tomto ohledu relativní zhoršení postavení škol charakteristických nejnižším průměrným SES žáků účastnících se testování. Takto se například průměrná úspěšnost pětiny škol s nejnižším SES snížila v testu českého jazyka pro 9. ročník o 2,7 p. b. a v testu matematiky pro 9. ročník o 4,1 p. b., naopak průměrná úspěšnost pětiny škol s nejvyšším SES zůstala v testu českého jazyka beze změny a v testu matematiky se zvýšila o 1,5 p. b.

⁶ Například využití výsledkové škály konstruované odhadem 3PL/GPCM modelu, využití tříúrovňových hierarchických regresních modelů.

⁷ Přibližně 0,40 bez ohledu na testovaný ročník a předmět.

⁸ Příkladem je přibližně 2% podíl žáků 9. ročníku oboru vzdělání „Základní škola“, kteří sice patří do třetiny žáků s nejnižším indexem socioekonomického statusu, ale dosáhli v testu českého jazyka či matematiky výsledek mezi 10 % celkově nejlepších žáků.

⁹ Při zohlednění vlivu studovaného oboru žáků, tj. vlivu víceletých gymnázií, klesá hodnota koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC) pro test českého jazyka (9. ročník) z hodnoty 0,31 na hodnotu 0,15, pro test matematiky (9. ročník) z 0,34 na 0,22 a pro index SES z 0,25 na 0,13. Bez rané diferenciaci žáků vzhledem ke studovanému oboru by rozdíly mezi školami byly nižší.

- Kvalita rané fáze distančního vzdělávání škol s nejnižším SES žáků byla v průměru hodnocena hůře a právě u těchto škol lze také pozorovat nejzřetelnější vazbu nižší kvality rané fáze distančního vzdělávání k dosaženým výsledkům. Takto byl průměrný výsledek škol s nejnižším SES horší, pokud byla kvalita jejich rané fáze distančního vzdělávání hodnocena jako nízká. U dalších kategorií škol vzhledem k úrovni jejich SES byl takový vztah méně zřetelný. Distanční výuka, která byla nepochybně silným (i když jistě ne jediným) faktorem stojícím za rozdíly ve výsledcích žáků mezi lety 2017 a 2022, tak měla ve školách různý dopad a silněji se promítla do výsledků škol s nejnižším SES žáků. Zde se nepochybně projevuje také slabší vzdělávací efekt rodinného a sociálního prostředí žáků.
- Porovnání výsledků škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 i 2022 test stejného předmětu a ročníku, ukazuje vysokou stabilitu postavení škol vzhledem k dosaženému průměrnému výsledku jejich žáků. Přesto však ze škol, které testovaly alespoň 10 žáků 5. ročníku v letech 2017 i 2022, se necelá desetina z nich dokázala posunout z nejhorší čtvrtiny do nejlepší čtvrtiny v českém jazyku i matematice, naopak přibližně 5 % škol se propadlo z nejlepší čtvrtiny do nejhorší čtvrtiny. Nižší podíl takových škol byl zaznamenán také pro testování žáků 9. ročníku. Analýza škol, které výrazně změnily své postavení, může přispět k lepšímu porozumění procesu změny ve vzdělávacích výsledcích žáků.
- Zůstávají zachovány dlouhodobě pozorované rozdíly ve výsledcích testů, které jsou spojené s dílčími charakteristikami žáků a škol (např. pohlaví žáka, působení faktorů prostorové diferenciacie – metropolitní území, strukturálně postižená území, periferní území). Také žáci studující obor vzdělání „Gymnázium“ dosáhli podle očekávání výrazně vyšší průměrné úspěšnosti než žáci studující obor vzdělání „Základní škola“, a to jak v testu českého jazyka, tak v testu matematiky. Přesto výsledek více než desetiny žáků oboru vzdělání „Základní škola“ byl v českém jazyce i matematice vyšší než průměrná úspěšnost žáků oboru vzdělání „Gymnázium“. Takto i mimo víceletá gymnázia studuje velmi početná skupina žáků dosahující vysoké úspěšnosti v řešených testech, nicméně tito žáci jsou rozděleni do výrazně vyššího počtu škol.
- Mezi poslední známku žáků z daného předmětu na vysvědčení a jejich úspěšností v řešení zadaného testu stejného předmětu lze pozorovat očekávanou podobu vztahu¹⁰, kdy žáci s lepší známkou dosahovali v průměru vyšší úspěšnosti v řešených testech. Zároveň však existuje početná skupina žáků, která zadaný test vyřešila výrazně lépe, než by bylo očekáváno vzhledem k jejich známce na vysvědčení. Rozdílnost mezi více individualizovaným hodnocením známkou a plošněji zaměřeným testováním se nejmarkantněji projevuje v rozdílnosti průměrných výsledků dívek a chlapců. Zatímco chlapci dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu z matematiky, mají dívky lepší průměrnou známku na posledním vysvědčení. Všechna uvedená zjištění opodstatňují přínosnost přístupu k hodnocení žáků, který bude kombinovat výhody jednotlivých forem hodnocení – individualizované sumativní hodnocení známkou, plošněji zaměřené testování umožňující identifikovat relativní postavení žáka a slovní hodnocení s důrazem na jeho formativní charakter.
- Vliv SES se projevuje v řadě dalších souvislostí vyplývajících z odpovědí žáků a učitelů na otázky položené v rámci realizovaného šetření. Mezi ně například patří:
 - Nejvyšší průměrné úspěšnosti v testu českého jazyka a matematiky dosáhli žáci 5. ročníku, kteří budou dále pokračovat ve studiu na víceletém gymnáziu a zároveň se účastnili přípravných kurzů k přijímacímu řízení mimo školu. Pro tyto žáky je zároveň charakteristický v průměru vyšší socioekonomický status. Podobná zjištění, ale méně zřetelně, lze pozorovat i v případě žáků 9. ročníku.
 - Pro třídy s nižším SES jejich žáků je charakteristická vyšší četnost výskytu situací narušujících disciplinární klima třídy a naopak méně časté zařazování typů činností, které vyžadují vysokou kognitivní aktivaci žáků.
 - Žáci s nižším SES vykazují nižší úroveň sebedůvěry ve svém učení se matematice a českému jazyku, častěji se setkávají s výskytem demotivujícího chování učitele a především na 2. stupni základní školy se méně často těší na setkání se svými spolužáky ve škole.
 - Žáci s nižším SES uvádějí o něco častější využívání digitální techniky ve výuce. Vedle toho žáci s nižším SES dostávají, podle svých výpovědí, častější podporu ve vzdělávání ze strany učitelů a spolužáků na 1. stupni základní školy, na 2. stupni základní školy však již vyšší četnost podpory ve vzdělávání ze strany učitelů a spolužáků nebyla zaznamenána.

Uvedené poznatky jednoznačně naznačují potřebu komplexního pohledu na problematiku SES v českých školách, přičemž vedle rozvíjení kompetencí učitelů při řízení tříd s nižším SES žáků může kompenzační roli plnit také výuka v menších třídách (např. zaznamenaný pozitivní vztah vůči výskytu situací narušujících disciplinární klima třídy, vůči možnosti stimulace růstového myšlení žáků či vůči podpoře žáků učitelem a spolužáky).

¹⁰ Korelační koeficient se pohybuje kolem hodnoty -0,60.

- Úvodní vyhodnocení dotazníků pro učitele a žáky, které byly vyplňovány jako doprovodná součást realizovaného šetření, přináší či opětovně potvrzuje řadu dalších důležitých zjištění vztahujících se k faktorům kvality vzdělávání. Ta mimo jiné zahrnují:
 - Vyhodnocení četností odpovědí učitelů a žáků umožňuje posoudit situaci českých škol v řadě oblastí. Takto se například ukazuje, že jen přibližně třetina žáků preferuje obtížnější výzvy, většina jich dává přednost jednodušším úkolům. Významná část žáků (30 až 40 %) pak vykazuje nižší sebedůvěru v učení se českému jazyku i matematice. Podle dat to přitom jsou právě žáci s vysokou sebedůvěrou, kteří pomáhají ve výuce českého jazyka i matematiky slabším žákům prostřednictvím vrstevnického učení. Rozdělení žáků do tříd, které povede k odstranění rozmanitosti žáků ve třídě vzhledem k úrovni jejich sebedůvěry v učení se českému jazyku a matematice, tak může vést ke snížení efektu vrstevnického učení.
 - Vyhodnocení četností odpovědí učitelů a žáků ukazuje také na některá specifika výuky matematiky na 2. stupni základní školy. Takto učitelé matematiky ve třídách 9. ročníku zařazují kognitivně aktivizující typy úkolů méně často než učitelé českého jazyka, naopak častěji využívají metody výkladu a opakujících se úloh pro procvičení a upevnění učiva. Je otázkou, do jaké míry ovlivňuje tento přístup k výuce matematiky také její oblíbenost.
 - Podobně jako v jiných šetřeních lze opakovaně zaznamenat tendenci ke zhoršování řady charakteristik spojených s kvalitou vzdělávání při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy (např. snižování vzdělávacích ambic žáků; klesající sebedůvěra žáků v matematice a zvyšující se pocit, že jim matematika nejde; snižující se úroveň žáky vnímané podpory ze strany učitelů a spolužáků).
 - V úvahách o vzdělávacích výsledcích žáků se potvrzuje potřeba vyvarovat se zjednodušených úvah, jako jsou: „Čím více je ve výuce využívána digitální technika, tím lépe.“ či „Čím vyšší je aktivita žáků ve výuce, tím lépe.“ Tyto vztahy zpravidla jsou výrazně komplexnější (např. vyšší úspěšnost žáků při rovnoměrném rozdělení hodin s převažující aktivitou učitele na jedné straně a žáků na straně druhé; negativní vztah častého využívání digitální techniky ke vzdělávacím výsledkům žáků) a mohou být realizovány i zprostředkovaně, například prostřednictvím faktoru oblíbenosti výuky či sebedůvěry žáků.
 - Pohled žáků na dílčí témata související s průběhem výuky bývá více kritický než pohled učitelů. Příkladem tohoto typu je více kritický pohled žáků na zařazování aktivizačních metod či reálných příkladů z jejich života ve výuce.
 - Významný vztah k dosaženým výsledkům žáků byl bez ohledu na testovaný předmět a ročník zaznamenán pro následující faktory kvality vzdělávání: (a) index SES (+); (b) sebedůvěra žáka v učení se daného předmětu (+); (c) demotivující chování učitele (–); (d) žákem uváděná podpora ze strany učitele a spolužáků (–); (e) rovnoměrný přístup k převažující aktivitě učitele a žáků v hodinách (+); a (f) časté využívání digitální techniky ve výuce (–). V případě dalších sledovaných faktorů kvality vzdělávání nebyla zjištěna vždy jednoznačná.

Česká školní inspekce bude v dalším období dále rozšiřovat poznatky týkající se jednotlivých dílčích faktorů kvality vzdělávání, a to prostřednictvím sekundárních analýz s užším tematickým zaměřením. Součástí těchto analýz bude také detailnější posouzení vztahů mezi dílčími faktory kvality vzdělávání a vzdělávacími výsledky žáků. Uvedená zjištění je nutné vnímat jako zjištění úvodní.

- Hodnocení četností odpovědí učitelů umožňuje identifikovat dvě hlavní oblasti témat, které učitelé vnímají jako nejvíce přínosné pro lepší naplňování vzdělávacích cílů výuky českého jazyka a matematiky:
 - redukce vzdělávacího obsahu s následným využitím uvolněného časového prostoru ve výuce jednak pro individualizaci výuky vzhledem k úrovni jednotlivých žáků, jednak pro posilování problémové a badatelsky založené výuky, a s doplněním inspirace v oblasti metod a forem výuky (např. příklady a návody pro uchopení obtížných témat);
 - změna přístupu žáků k výuce předmětu, vyšší podpora žáků ze strany rodiny, snížení počtu žáků ve třídě a zvýšení počtu hodin časové dotace předmětu.

Zatímco první oblast se jeví jako proaktivní z hlediska přístupu učitele, druhá oblast je spojena s vnímáním problémů mimo osobu učitele. Druhý přístup je přitom opakovaně zmiňován jako významná překážka zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, kdy je učitel již dopředu přesvědčen, že změna k lepšímu není kvůli vnějším vlivům možná.

- Učitelé českého jazyka a matematiky vyjadřují vysokou spokojenost se svou prací ve škole, když 40 % učitelů 1. stupně a 34 % učitelů 2. stupně rozhodně souhlasí s tím, že jsou se svou prací ve škole velmi spokojeni a dalších 49 % učitelů 1. stupně a 51 % učitelů 2. stupně s tímto tvrzením spíše souhlasí. Podobně učitelé vyjadřují jen výjimečně své nesouhlasné (negativní) stanovisko k tvrzením týkajícím se kvality dílčích charakteristik školního prostředí.

- Učitelé českého jazyka i matematiky na 1. i 2. stupni základní školy poměrně pozitivně hodnotili své možnosti osobního rozvoje a vzdělávání v souladu s vlastními představami. Okruhy témat, které učitelé označili za přínosné pro zkvalitňování své výuky, jsou široké, nejčastěji byly uváděny podpora a motivace žáků ke vzdělávání a učení, sledování pokroku a vědomostí žáků a didaktika vyučovaných předmětů. Z hlediska přínosnosti forem osobního rozvoje bylo nejlépe hodnoceno sdílení znalostí a dovedností a zpětné vazby učitelů jiných škol (např. platformy spolupracujících učitelů).





3

Dosažené výsledky žáků

3 DOSAŽENÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Dosažené výsledky žáků v testech českého jazyka a matematiky poskytují vzdělávacímu systému informaci o úrovni zvládnutí učiva těchto předmětů v 5. a 9. ročníku, tj. na konci dvou etap základního vzdělávání. V tomto ohledu je však nezbytné poukázat na omezení, která jsou s realizovaným šetřením spojena. Ta především zahrnují zvolenou formu sběru dat v podobě inspekčního systému elektronického testování InspIS SET (např. okruh testovatelných znalostí a dovedností žáků) a nutně omezený rozsah testů, který může pokrýt jen vybranou část učiva obou předmětů. Tato omezení je potřeba mít při interpretaci výsledků na paměti.

Testy českého jazyka a matematiky pro 5. i 9. ročník byly vypracovány ve dvou verzích, kdy žáci se SVP měli možnost řešit buď základní, nebo zkrácenou verzi testu (tabulka č. 2 pro vybrané informace o obou verzích testu). Volba zkrácené verze testu umožnila žákům řešit zadané otázky relativně delší dobu. Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní a zkrácené verze testu propojeny na stejnou škálu.¹¹ Test dovedností usnadňujících učení, který absolvovali žáci 5. ročníku, byl vytvořen jen v základní verzi.

TABULKA 2 | Vybrané charakteristiky základní a zkrácené verze testů

Charakteristika testu	Český jazyk		Matematika		Dovednosti usnadňující učení 5. ročník
	5. ročník	9. ročník	5. ročník	9. ročník	
Počet otázek základní verze testu	62	48	38	46	63
Počet otázek zkrácené verze testu	54	34	30	37	-
Počet žáků řešících základní verzi testu	51 122	48 156	51 193	48 203	57 804
Počet žáků řešících zkrácenou verzi testu	7 260	4 906	7 088	4 866	-

Výsledky žáků jsou v dalším textu reportovány s využitím ukazatele jejich úspěšnosti v testu, tj. v podobě podílu správně vyřešených otázek. S ohledem na způsob zařazení žáků k testování v 5. a 9. ročníku (příloha 1) je na vhodných místech uplatněna korekce výsledku, která zohledňuje:

- vyšší zastoupení žáků škol bez žáků 9. ročníku, tj. typicky neúplných škol pouze s 1. stupněm, mezi testovanými žáky 5. ročníku;
- vyšší zastoupení žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií mezi testovanými žáky 9. ročníku.

V rámci korekce je výsledkům těchto žáků dána nižší váha tak, aby odpovídala jejich zastoupení v populaci žáků.

Pro vybrané účely byl v této zprávě využit ukazatel úrovně latentní proměnné θ znalostí a dovedností žáků v daném testu, který byl odhadován ze vzorů odpovědí žáků na testové položky prostřednictvím postupů teorie odpovědi na položku (IRT), což je v současné době standard tvorby a vyhodnocení testů.¹² Výhodou tohoto přístupu je zohlednění váhy jednotlivých testových otázek vůči hodnocenému konstruktivnímu testu, stejně jako zohlednění situace, kdy žák správně zodpoví danou otázku hádáním. Vedle toho umožňuje tento přístup širší rozlišení výsledků žáků v návaznosti na to, jak odpovídali na jednotlivé otázky testu.

¹¹ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro oba testy a využití balíček *equate* – viz Albano, A. D. (2016). *Equate: an R package for observed-score linking and equating*. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

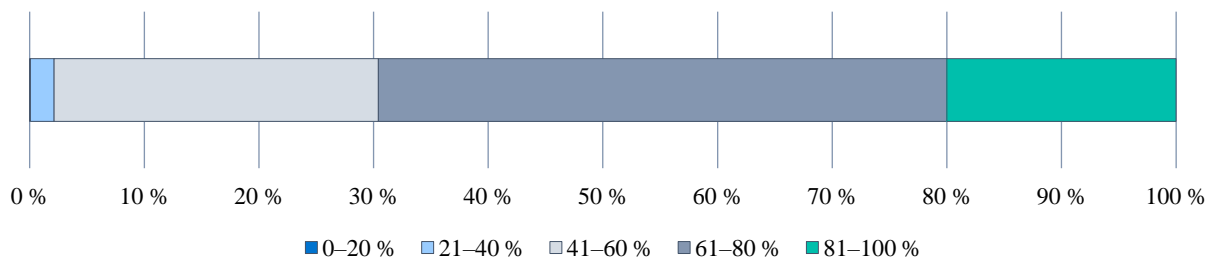
¹² Konkrétně byl odhadován 3PL/GPCM model pro kombinaci dichotomických a polytomických testových položek. Za tímto účelem byl využit balíček *mirt* – viz Chalmers, P. et al. (2022). *mirt: Multidimensional Item Response Theory*. Dostupné z: <<https://cran.r-project.org/web/packages/mirt/index.html>>.

3.1 Dosažené výsledky žáků v dílčích testech

3.1.1 Český jazyk – 5. ročník

Žáci 5. ročníku, kteří řešili test českého jazyka, v něm dosáhli průměrné úspěšnosti 68 %.¹³ Pětina žáků vyřešila správně více než čtyři pětiny otázek a jen 2 % žáků dosáhla slabého výsledku s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí (graf 1). Koeficient vnitrotřídní korelace (ICC)¹⁴ pro testované žáky a školy je roven hodnotě 0,21, která odpovídá spíše horní hranici hodnot zjištěných v mezinárodních šetřeních pro žáky 4. ročníku.

GRAF 1 | Úspěšnost žáků 5. ročníku v testu českého jazyka (podíl odpovídajících žáků)



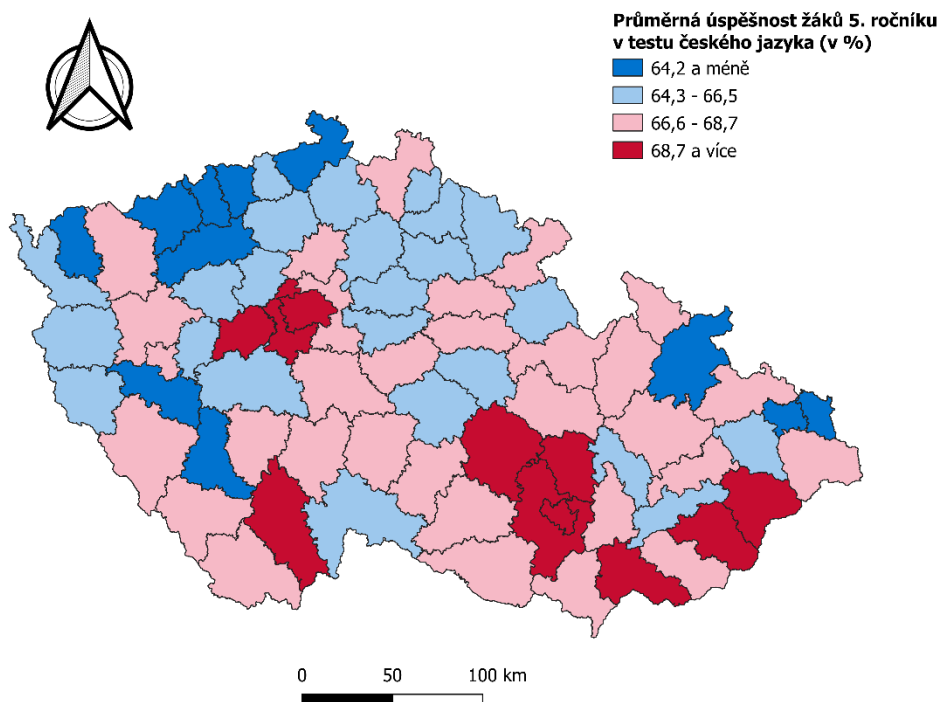
Podobně jako v jiných šetřeních českého jazyka či čtenářské gramotnosti je průměrná úspěšnost dívek (70 %) vyšší než průměrný výsledek chlapců (66 %), žáci se SVP pak dosáhli ve srovnání s ostatními žáky o 11 p. b. nižší průměrné úspěšnosti. Výrazně lepší výsledek zaznamenali žáci, kteří budou po prázdninách pokračovat ve vzdělávání na víceletém gymnáziu či konzervatoři (78 %), minimální rozdíl lze pozorovat v průměrné úspěšnosti žáků, kteří budou dále studovat v současné základní škole (66 %) či v jiné základní škole (67 %). Za zaznamenání pak bezesporu stojí ta skutečnost, že nejvyšší průměrná úspěšnost v testu českého jazyka (80 %) je charakteristická pro žáky, kteří se budou dále vzdělávat na víceletém gymnáziu a zároveň se účastnili mimoškolních přípravných kurzů k přijímacímu řízení. Výsledek takto se připravujících budoucích gymnazistů byl v průměru o 5 p. b. lepší než výsledek žáků, kteří rovněž budou pokračovat ve studiu na víceletých gymnáziích, ale neabsolvovali za tímto účelem přípravné kurzy mimo školu. Za pozornost konečně stojí, že vzhledem k velikosti školy dosáhli nejvyšší průměrné úspěšnosti žáci, kteří navštěvují neúplné (prvostupňové) malé školy s méně než 150 žáky (70 %).

V krajském srovnání se potvrzují dlouhodobě pozorovaná zjištění, kdy nejvyšší průměrnou úspěšnost dosáhli žáci 5. ročníku škol území hlavního města Prahy (71 %), Zlínského kraje (69 %) a Jihomoravského kraje (69 %), naopak nejnižší úspěšnost žáci škol Karlovarského kraje (65 %) a Ústeckého kraje (63 %).¹⁵ Obrázek 1 doplňuje informaci o průměrné úspěšnosti žáků 5. ročníku v testu českého jazyka v závislosti na umístění škol v okresech České republiky. Zde se zřetelně projevuje význam tradičních faktorů regionální diferenciace území České republiky, kdy lepších výsledků dosahují žáci okresů velkých měst a jejich zázemí, naopak horších výsledků žáci hospodářsky a sociálně slabších okresů. Vzhledem k metodice zařazení žáků k testům je nutné zjištění na úrovni okresů, zde i na dalších místech vztahujících se k okresům, interpretovat s opatrností. Vytvořené mapy však lze považovat za vypovídající pro znázornění významu hlavních faktorů územní diferenciace.

¹³ Po korekci je průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku v testu českého jazyka mírně nižší – 67 %.

¹⁴ Koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) patří mezi standardně využívané ukazatele ilustrující úroveň rozdílů mezi školami. Koeficient vychází z informací o školní (mezi-skupinové) a žakovské (vnitro-skupinové) variabilitě v dosažených výsledcích žáků. Takto koeficient uvádí, jak velký podíl variability ve výsledcích žáků je možné vysvětlit pomocí úrovně školy. Čím vyšší je hodnota koeficientu, tím vyšší existuje mezi jednotlivými školami rozdíl ve smyslu dosažovaných výsledků žáků. Koeficient může nabývat hodnot od 0, kdy úroveň školy nehraje vůbec žádnou roli, až po hodnotu 1, kdy úroveň školy vysvětluje veškerý rozdíl mezi žáky.

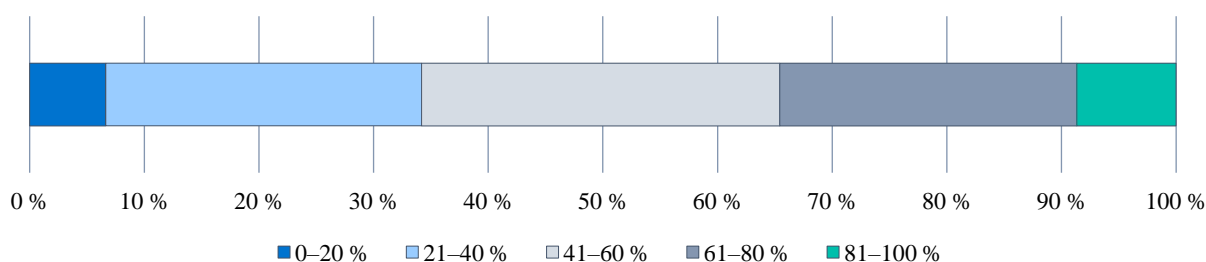
¹⁵ Rozdíly hodnot průměrné úspěšnosti žáků před a po korekci jsou minimální.

OBRÁZEK 1 | Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku v testu českého jazyka podle umístění škol v okresech (po korekci)

Pozn.: Kategorizace okresů na základě hodnoty průměru a směrodatné odchylky; vlastní zpracování s využitím QGIS

3.1.2 Matematika – 5. ročník

Žáci 5. ročníku, kteří řešili test z matematiky, dosáhli průměrné úspěšnosti 51 %. Necelá desetina žáků vyřešila správně více než čtyři pětiny otázek, naopak více než třetina žáků dosáhla slabého výsledku s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí (graf 2). Tato skutečnost naznačuje problémy významné části žáků 5. ročníků se zvládnutím učiva matematiky. Koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) pro testované žáky a školy je roven hodnotě 0,21. Za pozornost stojí, že tato hodnota je analogická hodnotě ICC pro test českého jazyka řešený v tomto šetření (podkapitola 3.1.1) a rovněž že odpovídá spíše horní hranici hodnot ICC odhadovaných pro české žáky 4. ročníku v mezinárodním šetření TIMSS.¹⁶

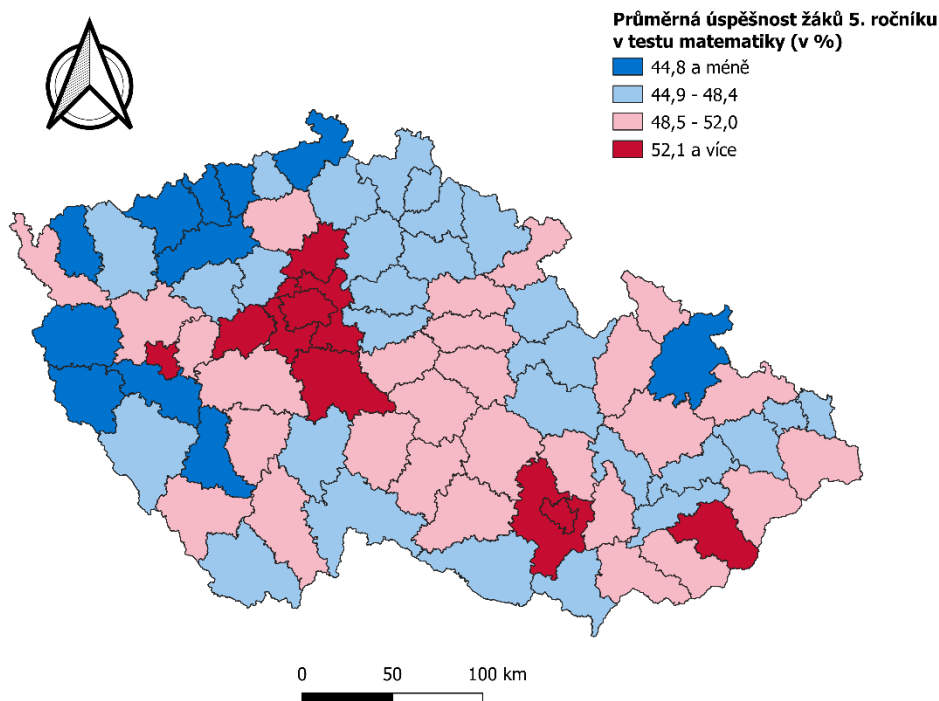
GRAF 2 | Úspěšnost žáků 5. ročníku v testu matematiky (podíl odpovídajících žáků)

Na rozdíl od českého jazyka a v souladu s dalšími šetřeními matematiky či matematické gramotnosti dosáhli v testu matematiky vyšší průměrné úspěšnosti chlapci (52 %) než dívky (49 %). Podobně jako v testu českého jazyka je, ve srovnání s ostatními žáky, výsledek žáků se SVP nižší, konkrétně o 12 p. b. Průměrná úspěšnost žáků, kteří se po prázdninách budou vzdělávat na víceletém gymnáziu či konzervatoři (69 %), je výrazně vyšší, než je tomu v případě žáků, kteří budou ve studiu pokračovat v současné základní škole (48 %) či v jiné základní škole (49 %). Také v případě

¹⁶ ČŠI (2022a). *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků. Sekundární analýza TIMSS 2019*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

testu z matematiky se objevuje zjištění, že nejvyšší průměrnou úspěšnost (72 %) zaznamenali žáci, kteří budou dále ve vzdělávání pokračovat na víceletém gymnáziu a zároveň se účastnili mimoškolních přípravných kurzů k přijímacímu řízení. Průměrná úspěšnost takto se připravujících budoucích gymnazistů byla o 10 p. b. vyšší než průměrná úspěšnost žáků, kteří budou rovněž ve studiu pokračovat na víceletých gymnáziích, ale za tímto účelem neabsolvovali přípravné kurzy mimo školu. Vzhledem k velikosti školy se opakuje zjištění o nejlepším průměrném výsledku žáků, kteří navštěvují neúplně (prvostupňové) malé školy s méně než 150 žáky (54 %).

OBRÁZEK 2 | Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku v testu matematiky podle umístění škol v okresech (po korekci)



Pozn.: Kategorizace okresů na základě hodnoty průměru a směrodatné odchylky; vlastní zpracování s využitím QGIS

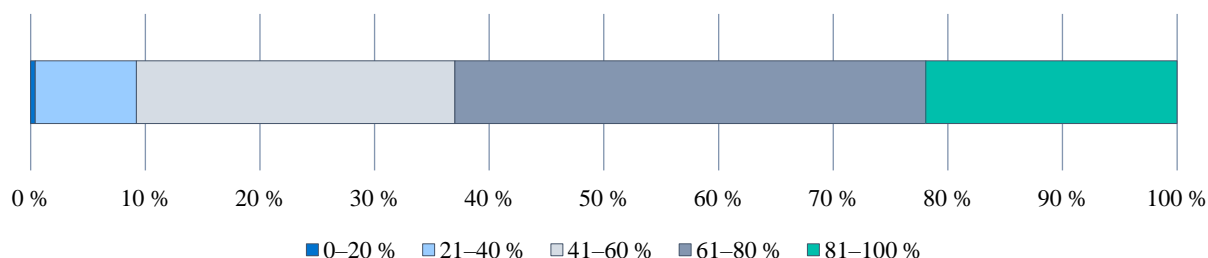
V mezikrajském srovnání se opětovně potvrzuje nejvyšší průměrná úspěšnost žáků škol území hlavního města Prahy (60 %), průměrný výsledek žáků škol dalších krajů byl však v tomto testu výrazně nižší – Jihomoravský kraj (52 %), Zlínský kraj (51 %) a Středočeský kraj (51 %). Nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli i v testu matematiky žáci škol Karlovarského kraje (46 %) a Ústeckého kraje (43 %).¹⁷ Obrázek 2 doplňuje informaci o průměrné úspěšnosti žáků 5. ročníku v testu matematiky v závislosti na umístění škol v okresech České republiky. I v tomto případě se zřetelně projevuje význam tradičních faktorů regionální diferenciaci území České republiky, kdy lepších výsledků dosahují žáci okresů velkých měst a jejich zázemí, naopak horších výsledků žáci hospodářsky a sociálně slabších, případně periferních okresů.

3.1.3 Český jazyk – 9. ročník

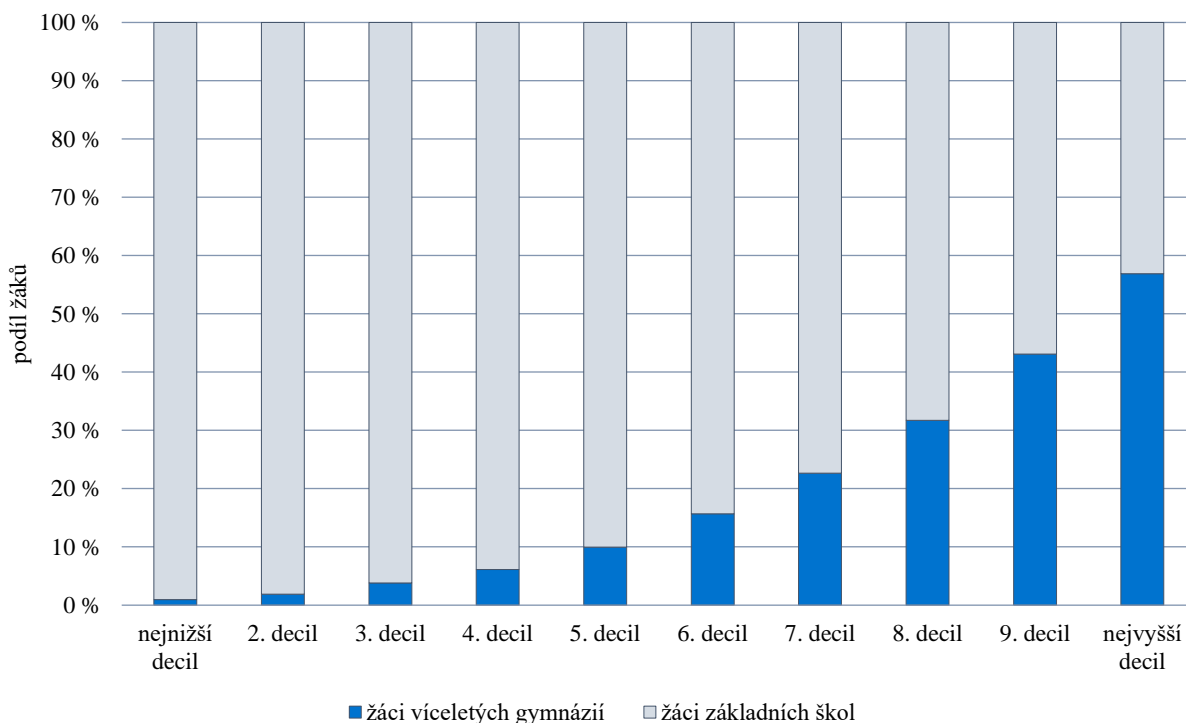
Žáci 9. ročníku dosáhli v testu českého jazyka průměrné úspěšnosti 65 %.¹⁸ Více než pětina žáků vyřešila správně alespoň čtyři pětiny otázek, necelá desetina žáků zaznamenala slabý výsledek s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí (graf 3). Koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) pro testované žáky a školy je roven hodnotě 0,31, což je hodnota výrazně vyšší než v případě testu českého jazyka žáků 5. ročníku. Tato skutečnost úzce souvisí s často diskutovanou otázkou rané diferenciaci vzdělávací dráhy českých žáků při jejich přechodu na víceletá gymnázia. Zohledněním vlivu víceletých gymnázií klesá koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) na hodnotu 0,15. Faktor víceletých gymnázií tedy významně přispívá ke zvyšování rozdílů mezi školami na 2. stupni základního vzdělávání, kdy i poznatky z mezinárodních šetření ukazují na relativně velké rozdíly mezi českými školami ve výsledcích žáků.

¹⁷ Rozdíly hodnot průměrné úspěšnosti žáků před a po korekci jsou minimální.

¹⁸ Po korekci je průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka mírně nižší – 64 %.

GRAF 3 | Úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka (podíl odpovídajících žáků)

V souladu s výsledky žáků 5. ročníku dosáhly také dívky 9. ročníku vyšší průměrné úspěšnosti v testu českého jazyka než chlapci (69 % vs. 62 %). Dosažený průměrný výsledek žáků se SVP zůstává ve srovnání s ostatními žáky horší, rozdíl po korekci (13 p. b.) je jen o něco vyšší než v případě žáků 5. ročníku. Vyšší průměrné úspěšnosti v testu českého jazyka dosáhli, ve srovnání s ostatními žáky (62 %), žáci oboru vzdělání „Gymnázium“ (80 %). Ti jsou zároveň výrazně častěji zastoupeni v nejvyšších percentilech úspěšnosti žáků v testu českého jazyka, zaznamenat však lze také významné podíly žáků oboru vzdělání „Základní škola“, kteří se svým výsledkem zařadili do nejvyšších decilů úspěšnosti, a dosáhli tak lepších výsledků než většina žáků víceletých gymnázií (graf 4). Takto je výsledek necelých 12 % žáků oboru vzdělání „Základní škola“ v testu českého jazyka vyšší, než je průměrná úspěšnost žáků oboru vzdělání „Gymnázium“. Tito žáci jsou však rozmístěni v různých třídách, o čemž svědčí ta skutečnost, že jen v případě 1 % tříd žáků oboru „Základní škola“ byl jejich průměrný výsledek vyšší, než je průměrná hodnota úspěšnosti tříd žáků studujících víceletá gymnázia. V kontextu úvah o nerovnostech ve vzdělávání je důležitým také poznatek, že žáci, kteří budou podle svého vyjádření pokračovat ve vzdělávání na střední škole v učebním oboru, dosáhli v testu českého jazyka v průměru jen 49% úspěšnosti, zatímco žáci pokračující ve studiu na gymnáziu 75% úspěšnosti. O něco vyšší průměrná úspěšnost (cca o 3 p. b.) pak byla zaznamenána u žáků, kteří budou pokračovat ve studiu maturitního oboru a kteří se účastnili přípravných kurzů mimo školu než u žáků, kteří také budou pokračovat ve studiu maturitního oboru, ale kteří se přípravných kurzů mimo školu neúčastnili.

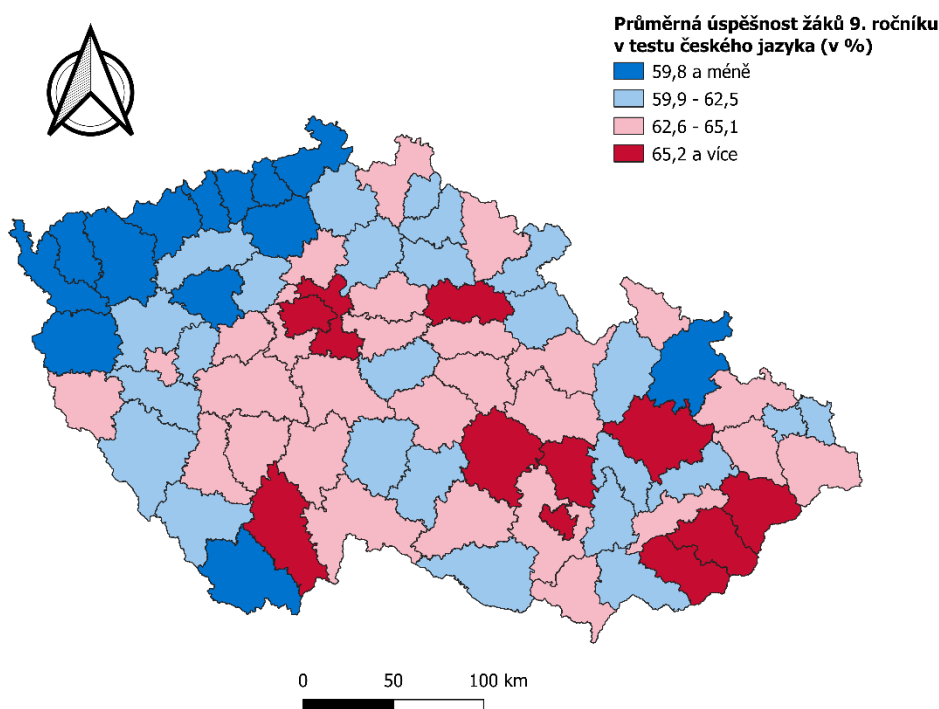
GRAF 4 | Podíl žáků 9. ročníku podle percentilu úspěšnosti v testu českého jazyka a studovaného oboru vzdělání žáků

Pozn.: Pro vyšší diferenciaci výsledků žáků je úspěšnost měřena jako úroveň latentní proměnné θ znalostí a dovedností žáků v testu českého jazyka pro 9. ročník.

V mezikrajském srovnání se opakuje dlouhodobě pozorovaný vzor nerovností vzdělávacích výsledků žáků. Takto nejvyšší průměrné úspěšnosti v testu českého jazyka dosáhli, po korekci, žáci 9. ročníku škol území hlavního města

Prahy (69 %) a Zlínského kraje (66 %), naopak nejnižší průměrné úspěšnosti žáci škol Karlovarského kraje (59 %) a Ústeckého kraje (58 %).¹⁹ Za pozornost přitom stojí ta skutečnost, že vyšší mezikrajské rozdíly v testu českého jazyka lze zaznamenat v případě žáků 9. tříd oboru vzdělání „Základní škola“ než v případě žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Vedle toho je postavení hlavního města Prahy pozitivně ovlivněno vyšším zastoupením žáků víceletých gymnázií v jeho oborové struktuře. Souvisejícím jevem přitom je dojíždka žáků Středočeského kraje do pražských gymnázií, která ovlivňuje výsledky žáků obou krajů. Obrázek 3 doplňuje informaci o průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku v testu českého jazyka v závislosti na umístění škol v okresech České republiky. Zde se zřetelně projevuje význam tradičních faktorů regionální diferenciace území České republiky, kdy lepších výsledků dosahují žáci okresů velkých měst a jejich zázemí, naopak horších výsledků žáci hospodářsky a sociálně slabších, případně periferních okresů.

OBRAZEK 3 | Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka podle umístění škol v okresech (po korekci)



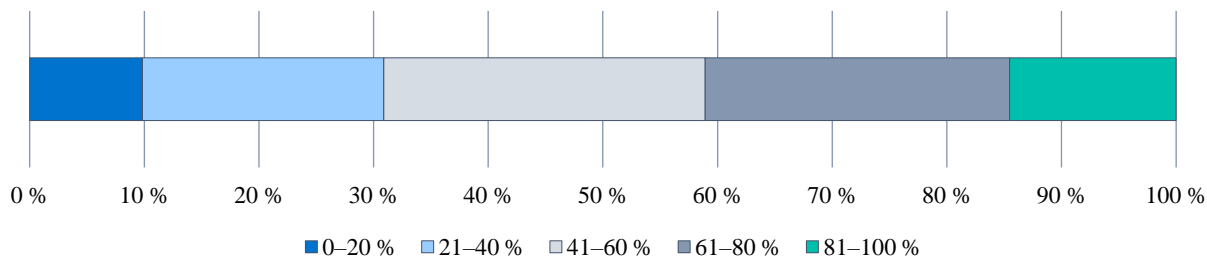
Pozn.: Kategorizace okresů na základě hodnoty průměru a směrodatné odchylky; vlastní zpracování s využitím QGIS

3.1.4 Matematika – 9. ročník

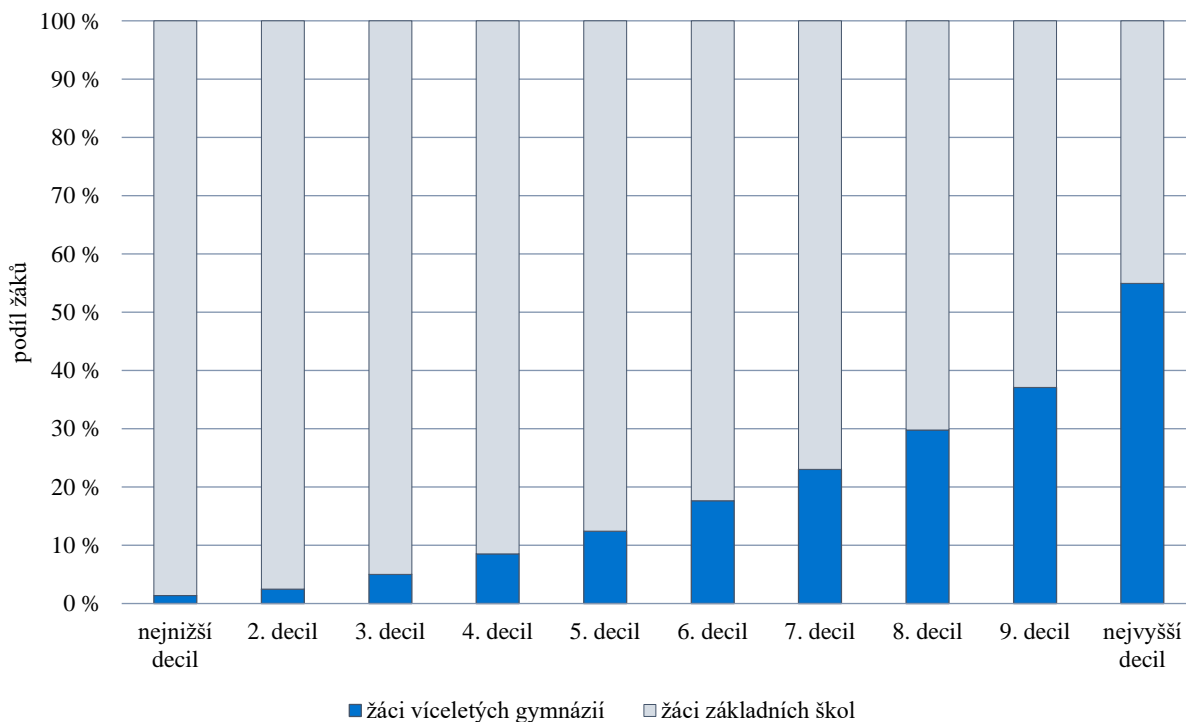
Žáci 9. ročníku dosáhli v testu matematiky průměrné úspěšnosti 53 %.²⁰ Necelá pětina žáků vyřešila správně více než čtyři pětiny otázek, téměř třetina žáků však zaznamenala slabý výsledek s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí (graf 5). Podobně jako v případě žáků 5. ročníku tak existuje početná skupina žáků 9. ročníku vykazující výrazné problémy se zvládnutím učiva matematiky, což se následně může negativně promítat v jejich dalším studiu na střední škole. Koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) pro testované žáky a školy je roven hodnotě 0,34, což je hodnota výrazně vyšší než v případě testu matematiky žáků 5. ročníku a rovněž vyšší než hodnota pro test českého jazyka žáků 9. třídy. Opětovně se přitom projevuje faktor víceletých gymnázií, kdy při zohlednění vlivu víceletých gymnázií klesá koeficient vnitrotřídní korelace (ICC) na hodnotu 0,22.

¹⁹ Bez korekce jsou hodnoty jednotlivých krajů o něco vyšší: (a) hlavní město Praha – 71 %; (b) Zlínský kraj – 67 %; (c) Karlovarský kraj – 61 %; (d) Ústecký kraj – 59 %, závěry však zůstávají konzistentní.

²⁰ Po korekci je průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu matematiky o něco nižší – 51 %.

GRAF 5 | Úspěšnost žáků 9. ročníku v testu matematiky (podíl odpovídajících žáků)

To, že dívky mají lepší průměrný výsledek v českém jazyce a chlapci v matematice, se potvrzuje ve vyhodnocení testů pro žáky 5. i 9. ročníku. Takto chlapci 9. ročníku dosáhli v testu matematiky vyšší průměrné úspěšnosti (54 %) než dívky (51 %). Dosažený průměrný výsledek žáků se SVP je, po korekci, ve srovnání s ostatními žáky o 14 p. b. horší, což je o něco vyšší odchylka než v případě žáků 5. ročníku. Výrazný rozdíl v průměrné úspěšnosti v testu matematiky byl, v souladu se zjištěními ke koeficientu vnitřní korelace (ICC), zaznamenán mezi žáky oboru vzdělání „Gymnázium“ (72 %) a ostatními žáky (49 %). Žáci víceletých gymnázií tak opětovně dosahují výrazně častější zastoupení v nejvyšších percentilech úspěšnosti žáků v testu matematiky, i v tomto případě však lze zaznamenat významné podíly žáků oboru vzdělání „Základní škola“, kteří se zařadili do nejvyšších decilů úspěšnosti, a dosáhli tak lepšího výsledku než většina žáků víceletých gymnázií (graf 6). O něco více než 12 % žáků oboru vzdělání „Základní škola“ pak má vyšší úspěšnost v testu matematiky, než je průměrná úspěšnost žáků víceletých gymnázií. Tito žáci typicky nejsou ze stejné třídy, neboť jen v případě 3 % tříd žáků oboru „Základní škola“ byl jejich průměrný výsledek vyšší, než je průměrná úspěšnost tříd žáků studujících víceletá gymnázia. Pro problematiku nerovnosti ve vzdělávání je zásadním také poznatek, že žáci, kteří budou podle svého vyjádření pokračovat ve vzdělávání na střední škole v učebním oboru, zaznamenali v testu matematiky v průměru 32% úspěšnost, zatímco žáci pokračující ve studiu na gymnáziu 66% úspěšnost. Slabý výsledek budoucích žáků učebních oborů utváří potřebu vzít do úvahy dostatečnost jejich matematických znalostí a dovedností pro středoškolské studium. Za pozornost konečně stojí minimální rozdíl ve výsledcích žáků, kteří budou pokračovat ve studiu maturitního oboru a kteří se v jednom případě účastnili a ve druhém případě neúčastnili přípravných kurzů mimo školu.

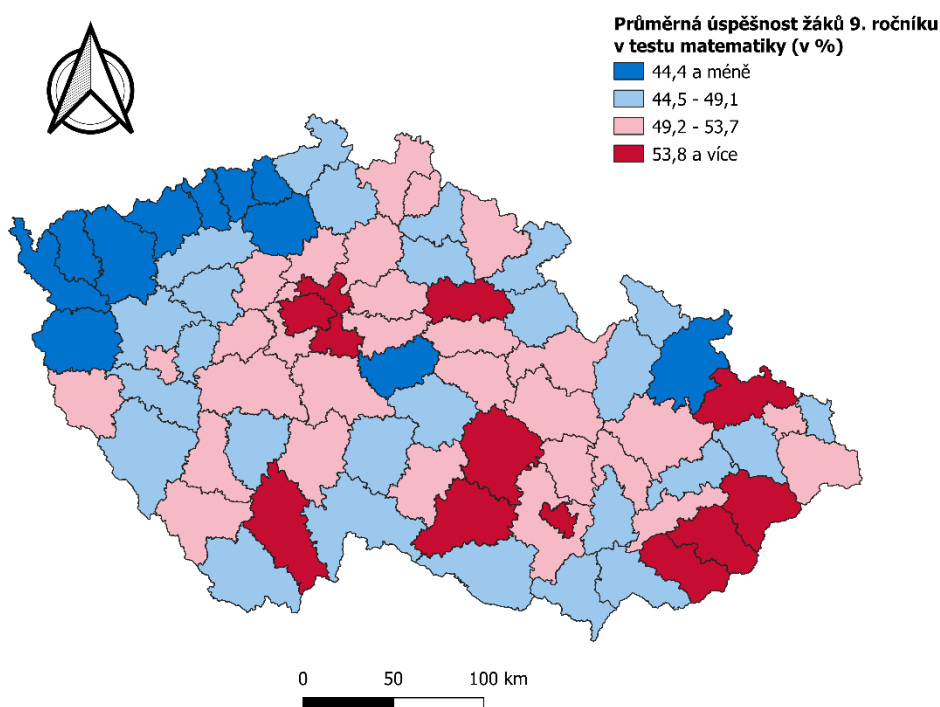
GRAF 6 | Podíl žáků 9. ročníku podle percentilu úspěšnosti v testu matematiky a studovaného oboru vzdělání žáků

Pozn.: Pro vyšší diferenciaci výsledků žáků je úspěšnost měřena jako úroveň latentní proměnné θ znalostí a dovedností žáků v testu matematiky pro 9. ročník.

V mezikrajském srovnání se opakuje dlouhodobě pozorovaný vzor nerovnosti vzdělávacích výsledků žáků. Takto nejvyšší průměrné úspěšnosti v testu matematiky dosáhli, po korekci, žáci 9. ročníku škol území hlavního města Prahy (61 %) a Zlínského kraje (54 %), naopak nejnižší průměrné úspěšnosti žáci škol Karlovarského kraje (41 %) a Ústeckého kraje (41 %).²¹ V případě matematiky, a na rozdíl od českého jazyka, se výrazné mezikrajské rozdíly v průměrné úspěšnosti týkají jak žáků 9. ročníku oboru vzdělání „Základní škola“, tak žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Především u obtížnějších otázek se tak více projevují rozdíly i mezi žáky víceletých gymnázií.

Obrázek 4 doplňuje informaci o průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku v testu matematiky v závislosti na umístění škol v okresech České republiky. Opětovně lze zaznamenat význam dříve uvedených faktorů regionální diferenciaci území České republiky, kdy lepších výsledků dosahují žáci okresů velkých měst a jejich zázemí, naopak horších výsledků žáci hospodářsky a sociálně slabších, případně periferních okresů.

OBRÁZEK 4 | Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu matematiky podle umístění škol v okresech (po korekci)

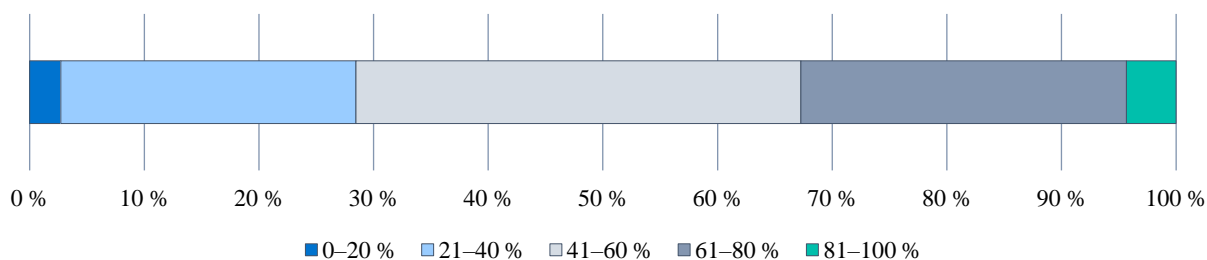


Pozn.: Kategorizace okresů na základě hodnoty průměru a směrodatné odchylky; vlastní zpracování s využitím QGIS

3.1.5 Dovednosti usnadňující učení – 5. ročník

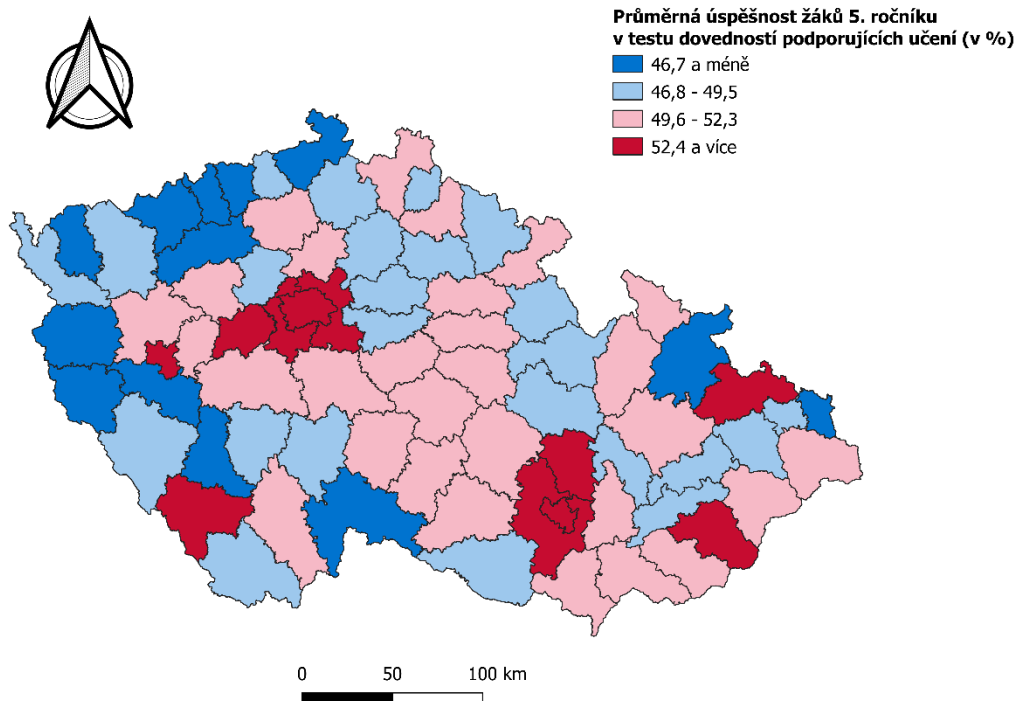
Vedle testů českého jazyka a matematiky absolvovali žáci 5. ročníku také test dovedností usnadňujících učení. V tomto testu dosáhli žáci 5. ročníku průměrné úspěšnosti 51 %. Necelých 5 % žáků vyřešilo správně více než čtyři pětiny otázek, téměř třetina žáků pak zaznamenala slabý výsledek s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí (graf 7). Koeficient vnitřní korelace (ICC) pro testované žáky a školy je roven hodnotě 0,22, což je hodnota srovnatelná s hodnotami koeficientu také pro testy českého jazyka a matematiky.

²¹ Bez korekce jsou hodnoty jednotlivých krajů o něco vyšší: (a) hlavní město Praha – 64 %; (b) Zlínský kraj – 56 %; (c) Karlovarský kraj – 44 %; a (d) Ústecký kraj – 43 %, závěry však zůstávají konzistentní.

GRAF 7 | Úspěšnost žáků 5. ročníku v testu dovedností usnadňujících učení (podíl odpovídajících žáků)

V testu dovedností usnadňujících učení dosáhli o něco lepšího průměrného výsledku dívky (52 %) než chlapci (50 %). Dosažený průměrný výsledek žáků se SVP je, po korekci, ve srovnání s ostatními žáky o 13 p. b. horší. Výrazně nadprůměrné úspěšnosti (64 %) dosáhli ti žáci, kteří budou po prázdninách pokračovat na víceletém gymnáziu či konzervatoři. V průměrné úspěšnosti žáků, kteří budou pokračovat v současné základní škole či v jiné základní škole, nebyly zaznamenány významnější rozdíly, když v obou případech dosáhla 50 %. Za pozornost opětovně stojí, že vzhledem k velikosti školy dosáhli nejvyšší průměrné úspěšnosti žáci, kteří navštěvují neúplné (prvostupňové) malé školy s méně než 150 žáky (54 %).

V mezikrajském srovnání vykazují i v tomto šetření, po korekci, nejvyšší průměrnou úspěšnost žáci škol území hlavního města Prahy (57 %), následují žáci škol Jihomoravského kraje (52 %), Středočeského kraje (52 %), Kraje Vysočina (51 %) a Zlínského kraje (51 %). Nejnižší průměrné úspěšnosti opětovně dosáhli žáci škol Karlovarského kraje (46 %) a Ústeckého kraje (46 %).²² Obrázek 5 doplňuje informaci o průměrné úspěšnosti žáků 5. ročníku v testu dovedností usnadňujících učení podle umístění škol v okresech České republiky. I v tomto případě se opakuje zjištění o významu tradičních faktorů regionální diferenciaci území České republiky. Zároveň však stojí za povšimnutí některá specifika, která se odlišují od tohoto vzoru a která mohou být předmětem zájmu další analýzy.

OBRÁZEK 5 | Průměrná úspěšnost žáků 5. ročníku v testu dovedností usnadňujících učení podle umístění škol v okresech (po korekci)

Pozn.: Kategorizace okresů na základě hodnoty průměru a směrodatné odchylky; vlastní zpracování s využitím QGIS

²² Rozdíly hodnot průměrné úspěšnosti žáků před korekci i po ní jsou minimální.

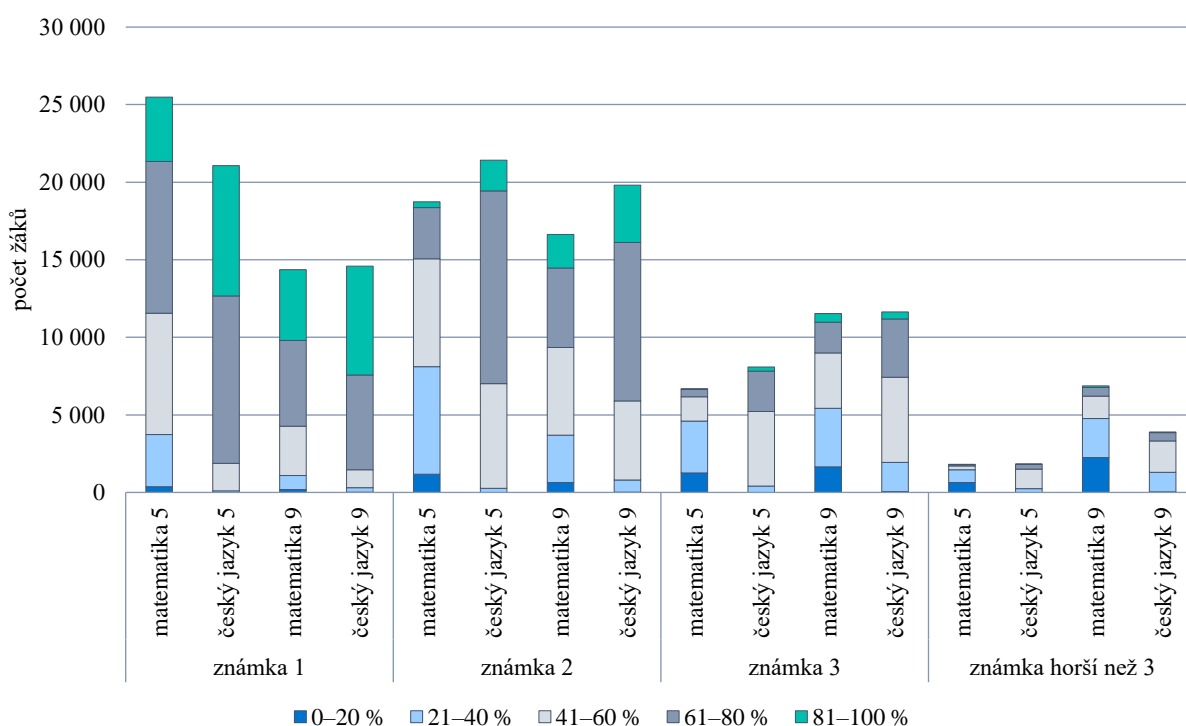
3.2 Výsledky žáků v testech a známka žáka na vysvědčení

Součástí doprovodných dotazníků vyplňovaných žáky byla také otázka na známku z českého jazyka a matematiky, kterou žáci dostali na posledním (pololetním) vysvědčení. V tomto ohledu se především ukazuje:

- Přibližně čtyři pětiny žáků 5. ročníku dostaly na pololetní vysvědčení z matematiky i českého jazyka buď známku 1, nebo známku 2. V 9. ročníku je tento podíl nižší, když dosahuje přibližně dvou třetin žáků, přesto však zůstává poměrně vysoký.
- Známky nadále představují hlavní způsob hodnocení žáků na vysvědčení v 5. i 9. ročníku. To, že nebyli známkou na vysvědčení hodnoceni, uvedla jen 3 % žáků 5. ročníku a necelé procento žáků 9. ročníku.

Hodnocení známek žáků na vysvědčení současně s jejich dosaženými výsledky v zadaných testech českého jazyka a matematiky potvrzuje očekávaný předpoklad o vyšším dosaženém výsledku v testech žáky, kteří byli hodnoceni lepší známkou, a to bez ohledu na předmět a ročník. Na druhé straně se však také objevili žáci, kteří sice na vysvědčení dostali špatnou známku, zároveň ale výsledek v testu výrazně předčil očekávání (graf 8).

GRAF 8 | Počet žáků 5. a 9. ročníku podle kategorie úspěšnosti v testech českého jazyka a matematiky a podle známky na posledním (pololetním) vysvědčení

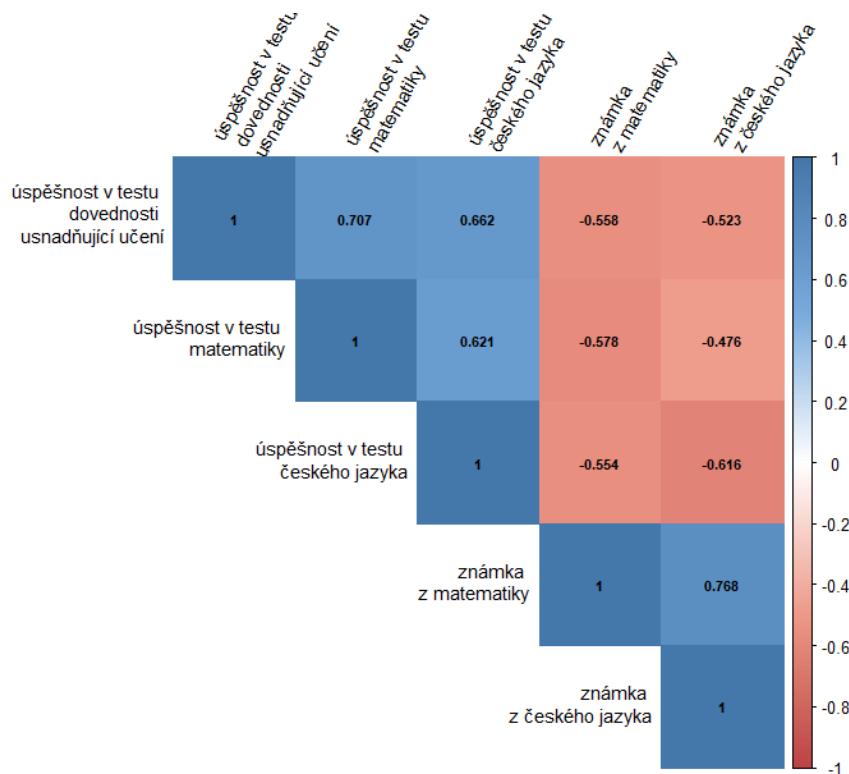


Graf 9 potvrzuje dříve uvedené úvahy pro žáky 5. ročníku také prostřednictvím korelací. Zároveň se ukazuje:

- vysoká korelace výsledků žáků 5. ročníku v testu dovedností usnadňujících učení a v testech českého jazyka i matematiky;
- tendence, že žák s dobrým výsledkem v českém jazyce má dobrý výsledek i v matematice.

Analogická zjištění lze pozorovat také pro hodnocení žáků 9. ročníku.

GRAF 9 | Korelace mezi různými ukazateli vzdělávacích výsledků žáků 5. ročníku



Hodnocení vztahu známek žáků na vysvědčení a jejich dosažených výsledků v zadaných testech českého jazyka a matematiky opakuje i další poznatek, který lze zaznamenat v odborných publikacích.²³ Takto je průměrná známka chlapců na vysvědčení horší, než je průměrná známka dívek, a to jak v českém jazyce, tak v matematice.²⁴ Právě v matematice přitom chlapci dosáhli lepšího průměrného výsledku než dívky. V tomto kontextu však stojí za pozornost, že při hodnocení žáků přikládají učitelé nejvyšší význam aktivitě žáků v hodině a následně rozsáhlejší písemné práci v hodině a krátkým písemným opakováním. Znamka tak zjevně zohledňuje širší spektrum znalostí a dovedností žáků. Celkově pak na úrovni školy vzniká potenciál doplnit hodnocení známkou o informace nejen z výsledků „velkých“ – plošněji zaměřených – testů, ale také o slovní hodnocení formativního charakteru. Takový přístup by mohl rovněž pomoci ke zlepšení v současnosti ne plně uspokojivé praxe při identifikaci nadaných žáků.²⁵

3.3 Výsledky žáků v šetřeních v letech 2017 a 2022

3.3.1 Východiska hodnocení výsledků žáků v šetřeních v letech 2017 a 2022

Pojetí šetření České školní inspekce v letech 2017 a 2022 umožňuje diskutovat rozdíly v dosažených výsledcích žáků, kteří se účastnili testování českého jazyka a matematiky v 5. a 9. ročníku. S ohledem na skutečnost, že se šetření v letech 2017 a 2022 účastnily odlišné skupiny žáků, vychází hodnocení rozdílů z propojení jejich výsledků na stejnou škálu, a to prostřednictvím položek společných pro oba testy.²⁶ Do hodnocení nebyli zařazeni žáci se SVP, k jejichž účasti na zjišťování výsledků v letech 2017 a 2022 bylo přistoupeno různě.

Období mezi roky 2017 a 2022, v nichž obě šetření proběhla, se vyznačuje významným specifickým v podobě opakovaného přerušování prezenční výuky v období pandemie covidu-19. Tato událost přirozeně vyvolala široký zájem o otázku, zda je absence prezenční výuky spojena s utvářením vzdělávacího deficitu žáků, ať již slabším osvojením si

²³ Např. Münich, D., Protivínský, T. (2018). *Co skrývají známky na vysvědčení?* Praha: Národohospodářský ústav Akademie věd České republiky. Pavešić, B. J., Cankar, G. (2019). Linking mathematics TIMSS achievement with national examination scores and school marks: unexpected gender differences in Slovenia. *Orbis scholae*, 12(2), 77–100.

²⁴ Takto například chlapci v 9. ročníku měli na vysvědčení průměrnou známku z matematiky 2,3, zatímco dívky 2,1. Rozdíly zůstávají zachovány i při zohlednění studovaného oboru žáků.

²⁵ Např. poslední zpráva České školní inspekce k problematice nadaných žáků – ČŠI (2022b). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

²⁶ Za tímto účelem byl využit balíček equate (viz Albano, 2016).

probíraného učiva, či neprobráním učiva vůbec.²⁷ Uváděny jsou v tomto ohledu argumenty působící ve směrech zvyšování i snižování takového deficitu, které mimo jiné zahrnují:²⁸

- zavedení distanční výuky jako náhrady prezenční výuky s postupným zvyšováním její kvality a efektivity (např. zvyšování kompetencí učitelů, adaptace kurikula, zlepšování materiálně-technického vybavení), ale zároveň s existencí oblastí obtížněji uchopitelných během výuky na dálku (např. komunikační kompetence, sociálně založená témata);
- v době distanční výuky utlumení a po obnovení prezenční výuky opětovné oživení některých mechanismů či faktorů učení (např. peer efekt spolupráce žáků ve třídě, celkový čas výuky);
- zaměření obnovené výuky specificky na témata pro dohnání vzdělávacího deficitu z období uzavření škol;
- využití intervencí na podporu učení žáků (např. vyšší podpora rodinného prostředí, doučování, letní školy, materiálně-technické vybavení).

Současně je upozorněno na heterogenní dopady uzavření škol na různé žáky, kdy někteří žáci výuku na dálku akceptují lépe než žáci jiní.²⁹ Konkrétně jsou uváděni žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí, jehož členové hůře podporují žáky v učení na dálku.³⁰

Většina empirických studií, které se zabývaly tématem vzdělávacího deficitu způsobeného uzavřením škol v období pandemie covidu-19, primárně ukázala na horší vzdělávací výsledky žáků v době blízké prvnímu uzavření škol,³¹ a to také v prostředí českých škol.³² V delším časovém období od první vlny pandemie covidu-19 však zjištění empirických studií již nejsou takto jednoznačná, když některé z nich poukazují nejen na snižování, ale také na úplné vymizení vzdělávacího deficitu, přičemž svou roli hraje také dlouhodobější trend vývoje vzdělávacích výsledků žáků.³³ Lišit se rovněž mohou zjištění pro jednotlivé ročníky a testované domény, a to mimo jiné v kontextu významu interakcí mezi učiteli a žáky pro rozvíjení znalostí a dovedností daných oblastí vzdělávání.³⁴

3.3.2 Hlavní zjištění hodnocení výsledků žáků v šetřeních v letech 2017 a 2022

Tabulka 3 zachycuje hlavní zjištění týkající se rozdílů v úspěšnosti žáků 5. a 9. ročníku v testech českého jazyka a matematiky v letech 2017 a 2022. Pro žáky 5. ročníku lze pozorovat rozdílná zjištění v případě testu českého jazyka s o něco horším výsledkem žáků v roce 2022 na jedné straně a v případě testu matematiky s o něco lepším výsledkem žáků v roce 2017 na straně druhé. V tomto kontextu stojí za povšimnutí, že v případě žáků nižšího stupně základní školy poukazují také jiné empirické studie na silnější nepříznivé dopady období pandemie covidu-19 na výuku rodného jazyka ve srovnání s výukou matematiky³⁵ a poukažme také na střednědobý trend zlepšujících se výsledků českých žáků 4. ročníku základní školy v matematice tak, jak byl zaznamenán v mezinárodním šetření TIMSS.³⁶ Žáci 9. ročníku řešili v roce 2022 test českého jazyka i matematiky na úrovni srovnatelné s výsledky žáků v roce 2017. Uvedená zjištění tak podporují jeden z hlavních závěrů zprávy společnosti PAQ Research, podle něhož se nepotvrdily nejhorší scénáře dopadů pandemie covidu-19 na vzdělávací výsledky žáků.³⁷ Zjištění rovněž naznačují dobrou schopnost resilience základních škol a dalších částí vzdělávacího systému vůči negativním dopadům uzavření škol v tomto období.³⁸

²⁷ Např. Moscoviz, L., Evans, D. K. (2022). *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: a Review of the Evidence after Schools Shut Down*. Washington: Center for Global Development. Gambi, L., De Witte, K. (2021). *The Resiliency of School Outcome after the COVID-19 Pandemic. Standardised Test Scores and Inequality One Year after Long Term School Closures*. Leuven: KU Leuven.

²⁸ Např. Gambi a De Witte (2021); Schult, J. et al. (2022). Long-term consequences of repeated school closures during the COVID-19 pandemic for reading and mathematics competencies. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.867316>. Arcia, G. et al. (2021). *Learning Recovery after COVID-19 in Europe and Central Asia: Policy and Practice*. Washington: World Bank. Patrinos, H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *Decision*, 2022, 49, 183–188.

²⁹ Např. Gambi a De Witte (2021).

³⁰ Např. Moscoviz a Evans (2022); Schult et al. (2022).

³¹ Např. Moscoviz a Evans (2022); Patrinos (2022); Schult et al. (2022); Gambi a De Witte (2021).

³² Pro propad znalostí a dovedností žáků 5. ročníku základních škol v českém jazyce a matematice – např. Korbel, V., Prokop, D., Münich, J. (2021). *Dopady pandemie covidu-19 na žáky*. Praha: PAQ Research.

³³ Např. Gambi a De Witte (2021); Schult et al. (2022).

³⁴ Např. Gambi a De Witte (2021); Schult et al. (2022).

³⁵ Např. Gambi a De Witte (2021); Schult et al. (2022).

³⁶ ČŠI (2020a). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

³⁷ Korbel, Prokop a Münich (2021).

³⁸ Takto i Česká školní inspekce ve svých zprávách ukázala na zvyšování kvality distančního vzdělávání českých základních škol, blíže ČŠI (2021a). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie covidu-19*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

TABULKA 3 | Rozdíl v úspěšnosti žáků v testování v roce 2022 a v roce 2017 v p. b. (předmět a ročník)

	Český jazyk – 5. ročník	Český jazyk – 9. ročník	Matematika – 5. ročník	Matematika – 9. ročník
Rozdíl v úspěšnosti žáků (rok 2022 – rok 2017; v p. b.)	-1,6	-0,4	+3,6	+0,1

Pozn.: Při výpočtu byla pro šetření v letech 2017 i 2022 uplatněna korekce výsledku zohledňující vyšší zastoupení žáků škol bez žáků 9. ročníku, tj. typicky neúplných škol pouze s 1. stupněm, mezi testovanými žáky 5. ročníku a vyšší zastoupení žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií mezi testovanými žáky 9. ročníku. V rámci korekce byla výsledkům těchto žáků dána nižší váha tak, aby odpovídala jejich zastoupení v populaci žáků.

Další důležitý poznatek poskytuje informace o podílu škol, v nichž všichni žáci dosáhli v řešeném testu neuspokojivého výsledku na úrovni nenaplnění minimální úrovně výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V testu matematiky pro žáky 5. ročníku klesl podíl takových škol přibližně na třetinu (z 3,3 % v roce 2017 na 1,1 % v roce 2022). U ostatních tří testů českého jazyka a matematiky byly podíly těchto škol v obou letech pod hodnotou 1 %, zastoupení škol se všemi žáky na neuspokojivé úrovni výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se tak prakticky nezměnilo.³⁹

Přes výše nastíněný pozitivní obraz je ovšem potřebné mít na paměti některé další souvislosti, které vykreslený příznivý pohled narušují. Primárně zopakujme, že využívaná forma zjišťování výsledků může zahrnout jen úzký výběr testovatelných znalostí a dovedností, přičemž při distanční výuce bylo komplikovanější rozvíjet právě ty dovednosti, které jsou prostřednictvím testů jen velmi obtížně hodnotitelné (např. praktické dovednosti v geometrii, čtení a vyjadřovací schopnosti žáků, písemný projev žáků, řešení náročných a netradičních úloh). Nejen v tomto kontextu je srozumitelné, že čtvrtina učitelů českého jazyka a matematiky na 1. stupni, respektive necelá třetina učitelů českého jazyka a necelá polovina učitelů matematiky na 2. stupni základní školy uvedla, že je v hodinách jejich výuky zřetelné nezvládnutí některého vzdělávacího obsahu (tématu) žáky právě z důvodu distanční výuky (např. početné uvedení problémů se zvládnutím geometrických konstrukčních úloh). Častěji také učitelé zmínili problémy spojené s upevněním probírané látky, specificky pak u žáků s nižším zájmem o výuku.

Další důležité poznatky lze doplnit prostřednictvím srovnání výsledků škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu a ve stejném ročníku:

- První poznatek, který je založený na srovnání hodnot koeficientu vnitřní korelace (ICC), ukazuje na zvyšování rozdílů, které lze vysvětlit na úrovni školy, v testech českého jazyka i matematiky pro žáky 5. ročníku. V případě žáků 9. ročníku nejsou tato zjištění pro testy matematiky a českého jazyka jednoznačná (tabulka 4).

TABULKA 4 | Rozdíl v hodnotách koeficientu vnitřní korelace (ICC) pro testování v roce 2022 a v roce 2017; zahrnutí škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu a ve stejném ročníku

	Český jazyk – 5. ročník	Český jazyk – 9. ročník	Matematika – 5. ročník	Matematika – 9. ročník
Rozdíl hodnot ICC (rok 2022 – rok 2017)	+0,062	-0,026	+0,038	+0,015

- Druhý poznatek naznačuje zvyšování rozdílů v neprospěch škol, které navštěvují žáci s průměrně nižším socioekonomickým statusem (blíže podkapitola 4.2.2). Nepříznivé dopady distančního vzdělávání se tak silněji projeví u žáků s horšími předpoklady podpory v rodinném prostředí. V tomto kontextu je také možné porozumět aktuálně diskutovanému problému vyššího počtu propadnuvších žáků na konci školního roku 2021/2022.
- Třetí poznatek vychází z rozdělení škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu a ve stejném ročníku, do kvartilů podle průměrné úspěšnosti jejich žáků v řešeném testu.⁴⁰ Hodnocení změn v zařazení škol do kvartilů pro roky 2017 a 2022 ukazuje na vysokou tendenci škol v nejvyšším a nejnižším kvartilu zachovávat své postavení v prvních dvou nejvyšších, respektive nejnižších kvartilech, a to především při hodnocení úspěšnosti žáků 9. ročníku. V případě malého počtu škol však lze pozorovat i velmi významné posuny mezi kvartily úspěšnosti (tabulka 5), což utváří významné příležitosti pro studium případových studií těchto škol.

³⁹ Například v případě testů pro žáky 9. ročníku se podíly škol, v nichž všichni žáci dosáhli v řešeném testu neuspokojivého výsledku na úrovni nenaplnění minimální úrovně výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, nepatrně zvýšily z 0,4 % na 0,6 % u matematiky a z 0,3 % na 0,5 % u českého jazyka.

⁴⁰ Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastníky se testování v roce 2017 i v roce 2022, přičemž žáci se SVP nebyli do hodnocení zahrnuti.

TABULKA 5 | Kvartilový posun škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu a ve stejném ročníku; zařazení škol do kvartilů podle průměrné úspěšnosti žáků v testu (podíl škol spadajících do daného kvartilu škol v roce 2017 podle příslušnosti ke kvartilu škol v roce 2022)

Český jazyk 5. ročník	Kvartil (2022)				Matematika 5. ročník	Kvartil (2022)			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1. kvartil (17)	54 %	25 %	11 %	10 %	1. kvartil (17)	50 %	32 %	11 %	7 %
2. kvartil (17)	31 %	24 %	29 %	16 %	2. kvartil (17)	25 %	30 %	29 %	16 %
3. kvartil (17)	10 %	35 %	29 %	26 %	3. kvartil (17)	21 %	29 %	28 %	22 %
4. kvartil (17)	6 %	17 %	31 %	46 %	4. kvartil (17)	4 %	10 %	32 %	54 %

Český jazyk 9. ročník	Kvartil (2022)				Matematika 9. ročník	Kvartil (2022)			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1. kvartil (17)	52 %	33 %	13 %	2 %	1. kvartil (17)	52 %	28 %	17 %	3 %
2. kvartil (17)	33 %	32 %	31 %	4 %	2. kvartil (17)	27 %	35 %	28 %	10 %
3. kvartil (17)	14 %	33 %	38 %	15 %	3. kvartil (17)	19 %	32 %	34 %	15 %
4. kvartil (17)	1 %	2 %	18 %	79 %	4. kvartil (17)	2 %	5 %	21 %	72 %

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnicími se testování v roce 2017 i v roce 2022, přičemž žáci se SVP nebyli do hodnocení zahrnuti.



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

Socioekonomický status žáků a škol a jeho vliv na vzdělávání

4 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS ŽÁKŮ A ŠKOL A JEHO VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ

Vedle zajištění informací o vzdělávacích výsledcích žáků bylo záměrem šetření získat a vyhodnotit údaje o významných faktorech podmínek a průběhu vzdělávání. Tato kapitola představuje hlavní zjištění týkající se SES žáků, který patří mezi často citované faktory ovlivňující výsledky žáků.

4.1 Teoreticko-metodická východiska SES

SES je jedním z nejčastěji diskutovaných faktorů ve vztahu k dosaženým výsledkům žáků ve velkých ověřovacích testováních. Důležitost tohoto faktoru je mimo jiné dána zjištěními o nepříznivém vlivu nízkého SES na vzdělávací výsledky žáků, kdy se tento vliv navíc ukazuje být dlouhodobým s tendencí být přenášen z generace na generaci.⁴¹ Významnost SES potvrzuje také aktuálně platný základní koncepční dokument České republiky v oblasti vzdělávání *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, v němž se jeden ze dvou hlavních strategických cílů věnuje tématům, která se SES úzce souvisejí – snižování nerovností ve vzdělávání a maximalizace rozvojového potenciálu žáků.

Ze své podstaty zohledňuje SES ekonomické, sociální a kulturní zdroje rodinného původu a sociálního postavení žáků, a to v souvislosti s jejich vystavením kognitivním impulsům z těchto zdrojů (např. čtení, ústní projev, zvyky), ať již v rodině, či v sociální skupině, v níž se pohybují.⁴² Operacionalizace uvedené myšlenky pro praktickou práci je založena na využití dílčích oblastí ukazatelů SES, ke kterým nejčastěji patří tzv. „velká trojice“:⁴³

- rodinný příjem, vlastnictví (např. příjem rodiny/domácnosti, oprávněnost žáka ke stravování zdarma, vybavení rodiny/domácnosti pro vzdělávání, materiální vybavení rodiny/domácnosti, subjektivní vnímání potřeb);
- dosažené vzdělání rodičů;
- zaměstnání rodičů vzhledem k jeho povaze a typu vykonávané práce.

Zohlednit je však možné také další ukazatele SES, jako je např. působení rodičů ve smyslu kulturně-sociálního kapitálu (např. postoje rodičů ke vzdělání, podpora žáka ze strany rodičů) či subjektivní SES stanovený na základě percepce vlastního postavení ve společnosti.⁴⁴

Metodické otázky, které jsou spojené s vlastní prací s konceptem SES, dále zahrnují rozhodnutí o:⁴⁵

- způsobu měření jednotlivých ukazatelů SES;
- vyhodnocení SES na základě dílčích ukazatelů či na základě souhrnného indexu s tím, že ve druhém případě je navíc nutné rozhodnout o způsobu tvorby takového indexu;
- úrovni práce se SES, kdy se vedle úrovně žáka nabízí také výpočet SES na úrovni třídy, školy či území (např. jako průměrná hodnota SES žáků).

K potenciálně vznikajícím problémům výpočtu SES pak patří jednak počet chybějících hodnot, který se mezi šetřeními a mezi ukazateli SES významně odlišuje, jednak kvalita reportingu dosaženého vzdělání rodičů a zaměstnání rodičů, pokud je tento prováděn přímo žáky.⁴⁶

⁴¹ Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1–37. Caro, D. H., Sandoval-Hernández, A., Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 433–450.

⁴² Avvisati (2020); Cowan, C. D. et al. (2012). *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress. A Theoretical Foundation*. Washington: National Center for Education Statistics.

⁴³ Avvisati (2020); Caro, Sandoval-Hernández a Lüdtke (2014); Cowan et al. (2012); Vyas, S., Kumaranayake, L. (2006). Constructing socio-economic status indices: how to use principal components analysis. *Health Policy and Planning*, 21(6), 459–468.

⁴⁴ Caro, Sandoval-Hernández a Lüdtke (2014); Cowan et al. (2012).

⁴⁵ Avvisati (2020); Caro, Sandoval-Hernández a Lüdtke (2014); Cowan et al. (2012); Wheeler, D. C., Czarnota, J., Jones, R. M. (2017). Estimating an area-level socioeconomic status index and its association with colonoscopy screening adherence. *PLoS One*, 12(6), 1–14.

⁴⁶ Avvisati (2020).

4.1.1 Metodické uchopení SES v této zprávě

V této zprávě je práce se SES založena na konstrukci souhrnného indexu z odpovědí žáků na otázky navržené v publikaci České školní inspekce k měření spravedlivosti ve vzdělávání.⁴⁷ Tyto otázky, které zachycuje tabulka 6, korespondují s uvedenými dílčími oblastmi SES charakteru „velké trojice“.

TABULKA 6 | Přehled otázek využitých pro konstrukci indexu SES žáků⁴⁸

Dílčí oblast SES	Související otázky
Vzdělání rodičů	(a) nejvyšší dosažené vzdělání otce – nabídka 4 odpovědí s doplněním o odpověď „nemám otce“ (b) nejvyšší dosažené vzdělání matky – nabídka 4 odpovědí s doplněním o odpověď „nemám matku“
Zaměstnání rodičů	(a) profesní status a profese otce – nabídka 12 odpovědí jako hlavních kategorií či podkategorií zaměstnání podle ISEI/ISCO klasifikace s doplněním o kategorie „nemám otce“ a „nepracující otec“ (b) profesní status a profese matky – nabídka 12 odpovědí jako hlavních kategorií či podkategorií zaměstnání podle ISEI/ISCO klasifikace s doplněním o kategorie „nemám matku“ a „nepracující matka“
Rodinný příjem a vlastnictví	Dílčí oblast SES zahrnuje celkem 10 dichotomických otázek a 1 polytomickou otázku, které se vztahují k majetkovému vlastnictví (např. automobil) a k vlastnictví pro vzdělávání (např. knihy pro přípravu do školy) rodiny/domácnosti, respektive k dovolené rodiny/domácnosti.

Na základě definovaných otázek byly následně vytvořeny metriky tří dílčích oblastí SES, a to takto:

- metrika dílčí oblasti vzdělání rodičů na škále s pěti kategoriemi, kdy je žákovi přiřazena hodnota vyšší kategorie vzdělání jednoho z rodičů;⁴⁹
- metrika dílčí oblasti zaměstnání rodičů, kdy je každé z hlavních kategorií klasifikace zaměstnání (ISEI/ISCO) přiřazena průměrná hodnota ISEI indexu dílčích podkategorií a s doplněním vhodných hodnot pro kategorie neodpovídající hlavní kategorii této klasifikace s tím, že je žákovi přiřazena vyšší hodnota jednoho z rodičů;⁵⁰
- metrika rodinného příjmu a vlastnictví odpovídající hodnotě skóre, které bylo odvozeno ze vzoru odpovědí žáků s využitím kombinovaného 2PL/GPCM modelu pro dichotomické a polytomické položky.⁵¹

Vlastní index pak byl vypočten s využitím faktorové analýzy pro uvedené metriky dílčích oblastí SES (faktorové skóre), alternativně byl využit výpočet vycházející z analýzy hlavních komponent (PCA). Dále prezentovaná zjištěná vycházejí z prvního z uvedených indexů, zůstávají však robustní i při využití druhého způsobu výpočtu.

TABULKA 7 | Podíl chybějících odpovědí žáků na jednotlivé otázky využité pro vytvoření indexu SES (v % z celkového počtu odpovídajících žáků)

Otázky	Podíl chybějících odpovědí	
	Žáci 5. ročníku	Žáci 9. ročníku
Nejvyšší dosažené vzdělání otce	43 %	14 %
Nejvyšší dosažené vzdělání matky	42 %	15 %
Hlavní zaměstnání otce	6 %	4 %
Hlavní zaměstnání matky	5 %	6 %
Přibližný počet knih doma	6 %	4 %
Vlastnictví věcí (soubor otázek)	6 %	4 %
Dovolená s rodinou (soubor otázek)	6 %	6 %

Pozn.: V případě otázky „Vlastnictví věcí“ jsou mezi chybějící zařazeny odpovědi těch žáků, kteří nezodpověděli nejméně jednu takto zaměřenou dílčí otázku. Analogicky bylo postupováno v případě otázky „Dovolená s rodinou“. Odpověď „nevím“ u otázky na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů byla považována za jeden z typů chybějících odpovědí.

Významným problémem zvoleného metodického přístupu se ukázaly být chybějící hodnoty, a to především v případě žáků 5. ročníku (tabulka 7). Problém chybějících hodnot byl řešen dvěma způsoby. V případě vysokého počtu chybějících odpovědí žáka na jednotlivé otázky byl takový žák z dalšího hodnocení vyřazen. Pokud by byl tento přístup

⁴⁷ ČŠI (2022c). *Ucelený systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

⁴⁸ ČŠI (2022c).

⁴⁹ Avvisati (2020); Caro, Sandoval-Hernández a Lüdtké (2014).

⁵⁰ Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. Caro, D. H., Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. In *IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. New Jersey: Educational Testing Service, 9–33. Avvisati (2020).

⁵¹ Avvisati (2020); Caro, Sandoval-Hernández a Lüdtké (2014); balíček *mirt* pro odhadu 2PL/GPCM modelů – Chalmers et al. (2022).

zvolen jako univerzální pro řešení problému chybějících hodnot, pak by v 5. ročníku byla vyražena většina žáků a obecně by došlo ke značné ztrátě informací z šetření. Proto byl využit druhý způsob řešení problému chybějících hodnot, který pro výpočet indexu SES žáků s nízkým počtem chybějících hodnot využil metodu vícenásobné imputace.⁵² Tímto postupem bylo možné vypočítat index SES pro 50,5 tis. žáků 5. ročníku a 49,1 tis. žáků 9. ročníku, tj. podíl vynechaných odpovědí žáků byl výrazně redukován.

Uvedené problémy spojené s chybějícími hodnotami v odpovědích žáků a metodická rozmanitost způsobů konstrukce indexu SES utvářejí příležitost pro detailnější analýzu kvality výstupů různých přístupů k utváření indexu SES. Důležitým námětem je v tomto ohledu také posouzení přínosnosti současné podoby vstupních položek pro tvorbu indexu SES, která se jeví diskutabilní především v případě otázek na dovolenou rodiny/domácnosti. S ohledem na omezený časový rámec pro zpracování této zprávy nebyla detailní analýza dosud provedena. Zjištění prezentovaná v další podkapitole nicméně opodstatňují validitu postupu konstrukce indexu SES. Obecně je však potřeba zvážit vhodnost zvoleného přístupu ke sběru dat – především schopnost žáků mladšího věku zodpovědět řadu položených otázek – pro rozhodování v situacích závažného charakteru.

4.2 SES, charakteristiky žáků a školy, výsledky vzdělávání

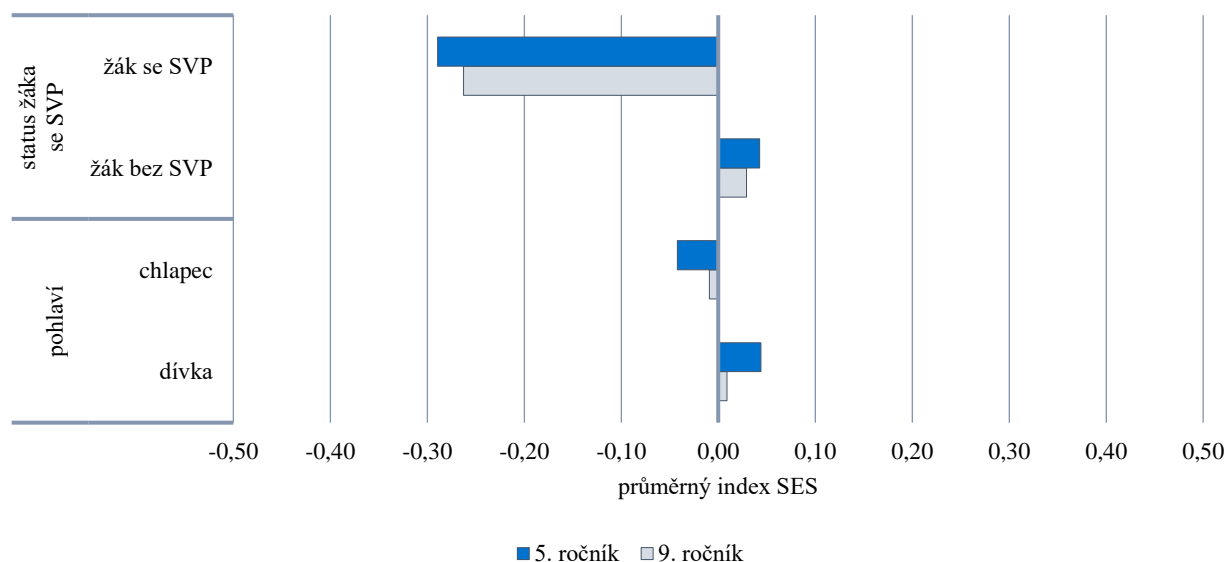
V předcházející kapitole představená úspěšnost žáků 5. a 9. ročníku v zadaných testech umožňuje předpokládat významný vliv jejich socioekonomických charakteristik na dosažené výsledky (např. prostorové rozdíly v průměrných výsledcích žáků na úrovni krajů a okresů, oborové rozdíly ve výsledcích žáků 9. ročníku). V této podkapitole je tento předpoklad dále rozveden s využitím pro účely této zprávy konstruovaného indexu SES.

4.2.1 Vztah SES a vybraných charakteristik žáka a školy

Grafy 10 až 12, které představují průměrnou hodnotu SES testovaných žáků 5. a 9. ročníku vzhledem k vybraným charakteristikám žáka a školy, zachycují „předpokládané chování“ indexu SES.

Průměrný index SES dívek a chlapců 9. ročníku je podle očekávání téměř identický a odpovídá nulové hodnotě. Podobně je tomu v případě dívek a chlapců 5. ročníku, kde o něco vyšší odchylka od nulové hodnoty je patrně spojena s nejistotou danou vyšším počtem chybějících hodnot a předpokládanými vyššími problémy mladších žáků s vyplněním zadaných otázek. Podle očekávání je průměrný index SES žáků se SVP nižší než v případě ostatních žáků, a to jak v případě žáků 5. ročníku, tak v případě žáků 9. ročníku (graf 10).

GRAF 10 | Průměrná hodnota indexu SES žáků 5. a 9. ročníku vzhledem k pohlaví a statusu žáka se SVP

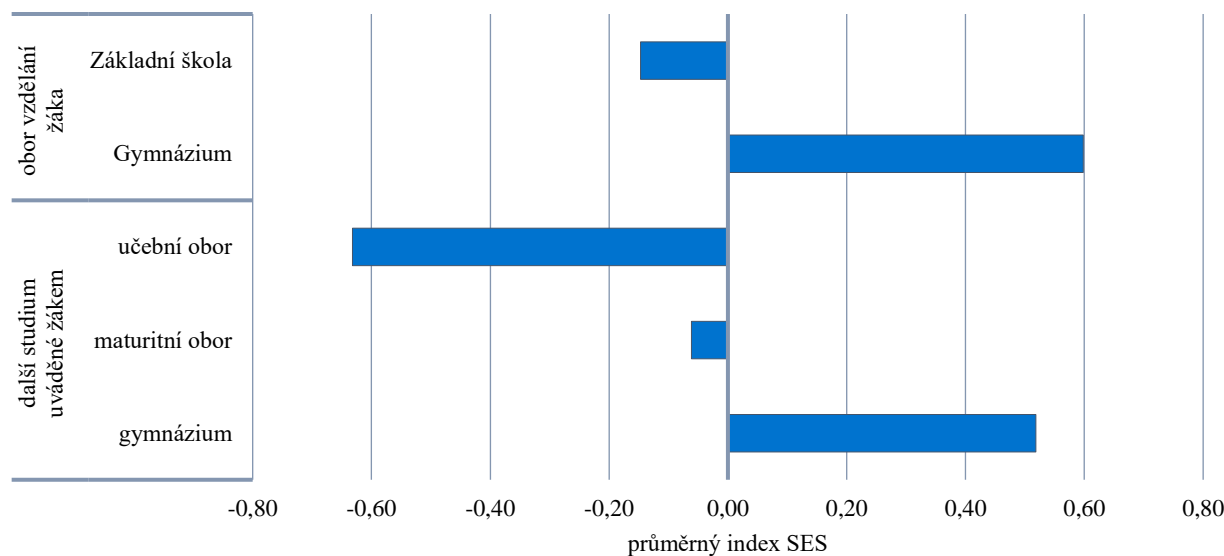


Potvrzují se významné rozdíly v průměrné hodnotě indexu SES mezi žáky 9. ročníku studujícími obor vzdělání „Základní škola“ na straně jedné a žáky odpovídajících ročníků studujícími obor vzdělání „Gymnázium“ na straně druhé. Podle očekávání tak faktor víceletých gymnázií zvyšuje rozdíly mezi školami nejen ve vzdělávacích výsledcích žáků, ale také v rámci socioekonomické diferenciaci žáků mezi školami (graf 12). Tuto skutečnost potvrzuje rovněž

⁵² Např. Van Buuren, S. (2018). *Flexible Imputation of Missing Data*. London: Chapman & Hall/CRC.

výpočet koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC)⁵³ pro index SES žáků 9. ročníku a jimi navštěvovaných škol, který odpovídá hodnotě 0,25 pro všechny žáky, ale jen hodnotě 0,13 při zohlednění vlivu faktoru víceletých gymnázií. Hodnota koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC) pro žáky 5. ročníku a jimi navštěvované školy je 0,15, a nachází se tak mezi oběma uvedenými hodnotami pro žáky 9. ročníku. K další významné diferenciaci škol vzhledem k SES žáků dochází při jejich přechodu na střední školy, a to v kontextu spojení nižšího socioekonomického statusu žáků s učebními obory (graf 11). Za pozornost konečně stojí, že pro žáky 5. ročníku, kteří budou dále pokračovat ve studiu na víceletém gymnáziu a zároveň se účastnili mimoškolních přípravných kurzů k přijetí na tento typ vzdělávání, je charakteristický vyšší průměrný socioekonomický status než pro budoucí gymnazisty, kteří se přípravných kurzů mimo školu neúčastnili. Tento poznatek se přitom opakuje také pro žáky 9. ročníku.

GRAF 11 | Průměrná hodnota indexu SES žáků 9. ročníku vzhledem ke studovanému oboru žáků



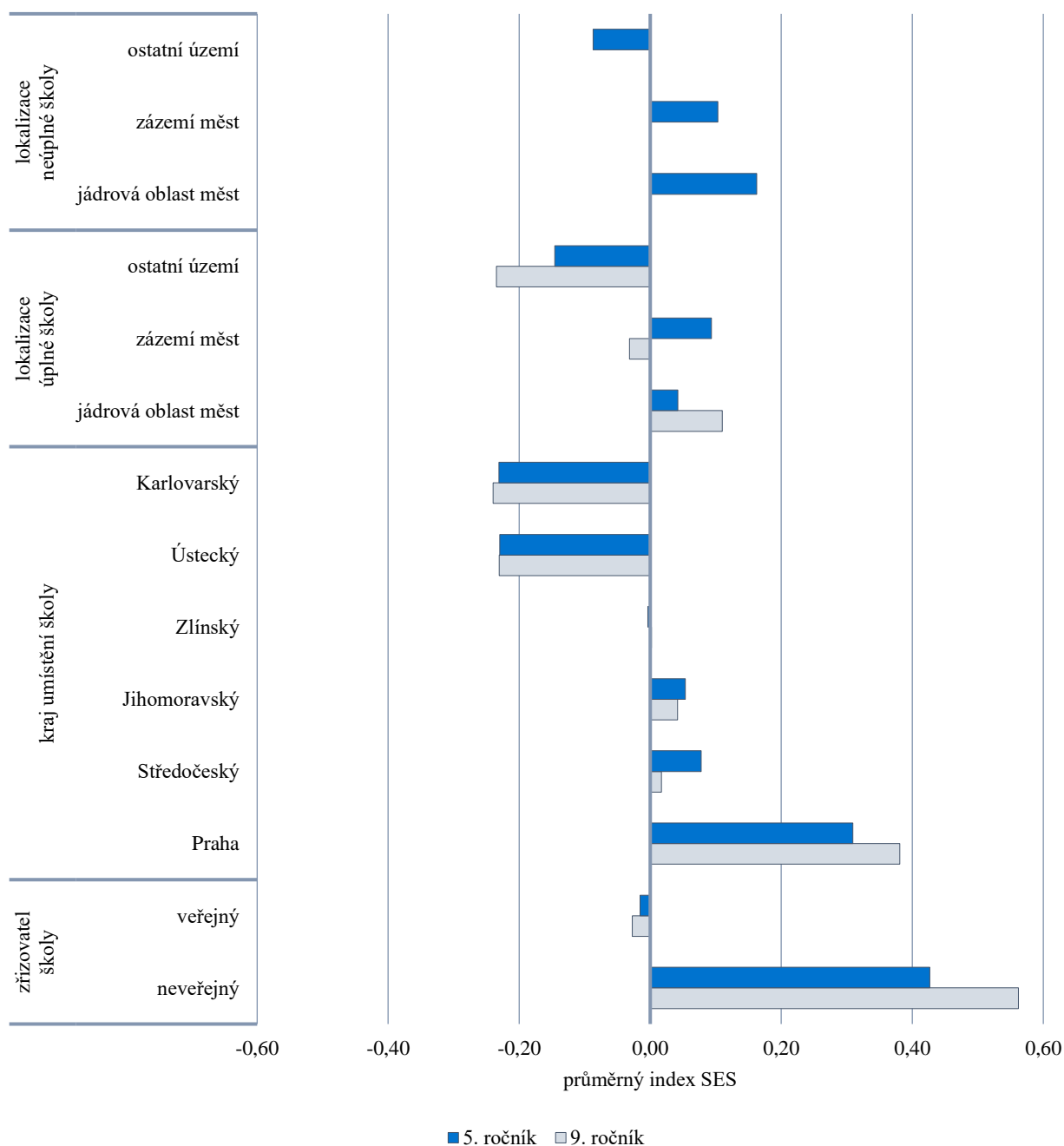
Významně vyšší průměrný index SES je možné zaznamenat v případě žáků 5. i 9. ročníku neveřejných škol, což je očekávatelné zjištění i s ohledem na finanční náročnost této podoby studia (graf 12). Takto svým charakterem působí faktor neveřejných škol obdobně jako faktor víceletých gymnázií, nicméně na nižší úrovni dosažených výsledků, neboť průměrná úspěšnost žáků veřejných víceletých gymnázií je vyšší než průměrná úspěšnost žáků neveřejných víceletých gymnázií i neveřejných základních škol.

Mezikrajské rozdíly průměrného indexu SES žáků 5. i 9. ročníku do značné míry odpovídají mezikrajským rozdílům v zaznamenaných výsledcích v testech. Takto je na jedné straně patrný vysoký průměrný index SES žáků škol hlavního města Prahy a na druhé straně nízký průměrný SES žáků škol v Ústeckém a Karlovarském kraji. Pozorovat lze také snížení průměrného SES žáků škol Středočeského kraje při srovnání 5. a 9. ročníku, kdy důležitou roli hraje školní dojíždka mezi Středočeským krajem a hlavním městem Prahou. Za pozornost pak stojí, že dobré výsledky žáků Zlínského kraje nejsou doprovázeny vyšší průměrnou hodnotou jejich indexu SES (graf 12).

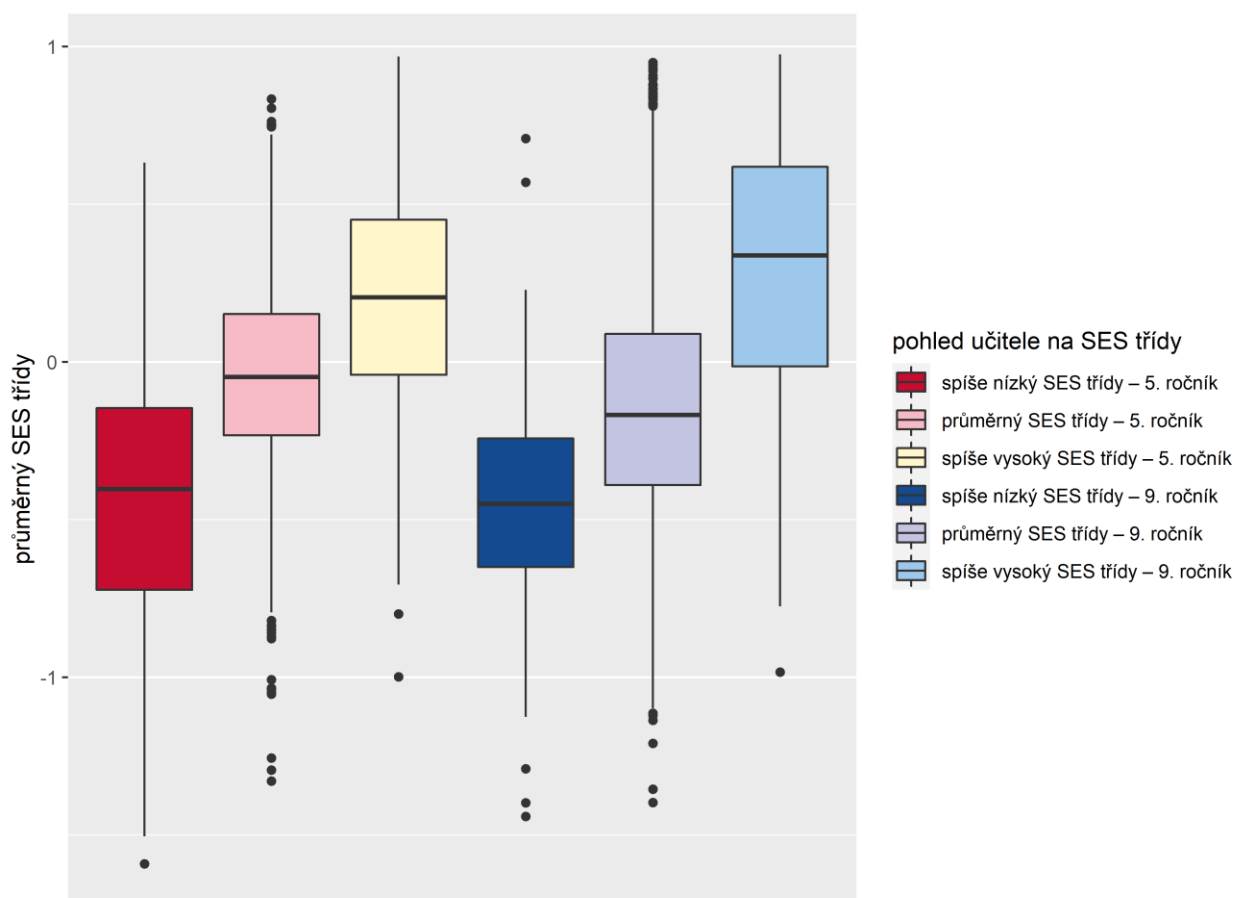
Z územního hlediska je vyšší průměrná hodnota indexu SES žáků 5. i 9. ročníku dále charakteristická pro školy umístěné ve velkých městech a jejich venkovském zázemí (suburbium), naopak nižší hodnota pro školy umístěné ve spíše excentricky lokalizovaných venkovských územích. V tomto kontextu je potřeba vnímat téma menších, často neúplných škol se zohledněním rozdílů mezi oběma typy venkovského osídlení. Za pozornost stojí snížení průměrné hodnoty indexu SES žáků 9. ročníku v zázemí měst, kdy se zvyšuje význam školní dojíždky do městských škol (graf 12).

⁵³ Podstata koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC) byla vysvětlena v jedné z dřívějších poznámek pod čarou.

GRAF 12 | Průměrná hodnota indexu SES žáků 5. a 9. ročníku vzhledem k vybraným charakteristikám školy



Na subjektivní vnímání SES žáků své třídy byli dotazováni také učitelé. Zde se ukazuje, že učitelé jsou častěji ochotni označit SES žáků své třídy za spíše vysoký (přibližně čtvrtina učitelů bez ohledu na ročník i předmět) a méně často za spíše nízký (necelá desetina učitelů bez ohledu na ročník i předmět). Základní podoba vztahu mezi subjektivním vnímáním SES třídy jejím učitelem a SES třídy, který je měřený průměrným indexem SES žáků, je podle očekávání, zároveň však lze pozorovat existenci případů nesouladu tohoto hodnocení (graf 13). Zde se může významně projevovat odlišnost územního měřítka hodnocení učitelů (lokální úroveň) a indexu SES (národní úroveň).

GRAF 13 | Boxplot hodnot SES třídy (průměrná hodnota indexu SES žáků) vzhledem ke vnímání SES třídy učitelem

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze třídy s nejméně deseti žáky účastnicími se testování v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

4.2.2 Vztah SES a výsledků žáků v testech

Podle výsledků mezinárodního šetření PISA z roku 2018 existuje mezi dosaženými výsledky žáků a úrovní jejich SES korelace ve výši přibližně 0,40. Podobnou úroveň korelace lze zaznamenat také mezi dosaženými výsledky žáků v aktuálně zadaných testech a jejich indexem SES (tabulka 8). Opakovaně se tak potvrzuje významnost vztahu mezi SES a dosaženými vzdělávacími výsledky žáků. O jeho relevanci také svědčí:

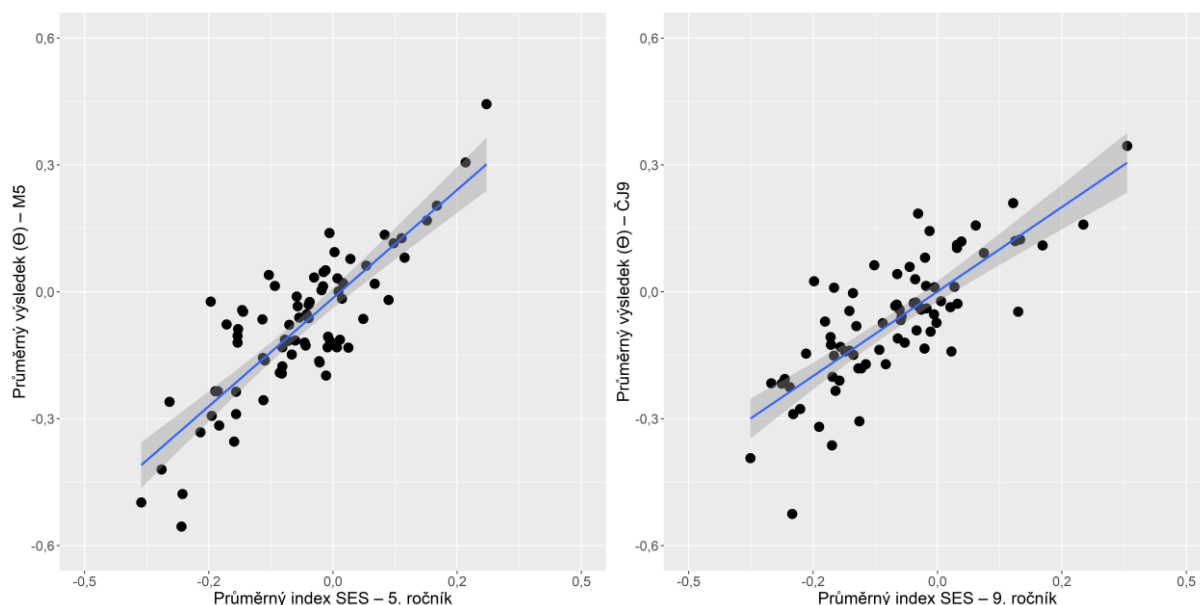
- podoba vztahu mezi průměrnou hodnotou výsledků žáků v testech a jejich průměrnou hodnotou indexu SES pro jednotlivé okresy České republiky (graf 14);⁵⁴
- podoba vztahu mezi výsledky tříd v testech a učiteli vnímaného SES tříd, v nichž vyučují (tabulka 9);
- srovnání postavení škol, které nabízejí obor vzdělání „Gymnázium“ na jedné straně a obor vzdělání „Základní škola“ na straně druhé, podle jejich průměrného výsledku v testech a průměrného SES testovaných žáků (graf 15).

Ve všech případech je potvrzen významný vztah SES a výsledků v zadaných testech na různých úrovních hodnocení. Zájem o SES v úvahách o dosahovaných vzdělávacích výsledcích žáků tak je plně opodstatněný, a to včetně debaty o víceletých gymnáziích, která se nutně dotýká vážení argumentů o snižování nerovností ve vzdělávání na jedné straně a směru, kterým se nerovnosti snižují na straně druhé. Zatímco první otázka poskytuje jasnou odpověď, lze k druhé otázce formulovat argumenty působící protisměrně.

⁵⁴ Hodnocení územního vzoru úspěšnosti žáků jednotlivých okresů v testech českého jazyka a matematiky pro 5. a 9. ročník (mapy na obrázcích 1 až 3) je poněkud odlišné při kontrole vlivu SES těchto žáků. V tomto případě je především oslabeno postavení okresů největších měst, které jsou charakteristické vysokým SES žáků. Mapy, které jsou uvedeny v příloze 7.2, tak zachycují okresy s vysokou i nízkou úspěšností jejich žáků v testech českého jazyka a matematiky pro 5. a 9. ročník, a to se zohledněním vlivu SES žáků.

TABULKA 8 | Korelace mezi úspěšností žáků v testu a jejich indexem SES

	Český jazyk		Matematika		Dovednosti usnadňující učení 5. ročník
	5. ročník	9. ročník	5. ročník	9. ročník	
Korelace	0,38	0,39	0,39	0,38	0,39

GRAF 14 | Vztah mezi průměrným výsledkem žáků daného okresu v testu a průměrným indexem SES těchto žáků; test matematiky žáků 5. ročníku na prvním obrázku a test českého jazyka žáků 9. ročníku na druhém obrázku

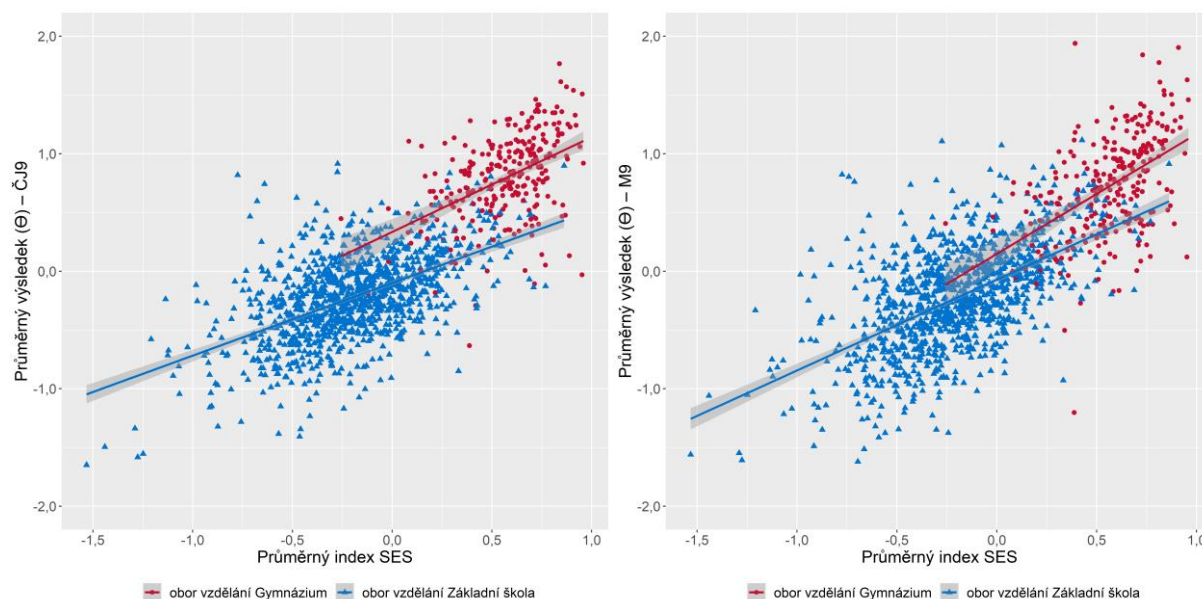
Pozn.: Pro výpočet průměrného výsledku byl využit ukazatel úrovně latentní proměnné θ znalostí a dovedností žáků pro daný předmět a ročník. Výsledek daného okresu odpovídá průměrné hodnotě ukazatele θ testovaných žáků škol lokalizovaných v daném okrese, analogicky je počítán (index) SES daného okresu.

TABULKA 9 | Průměr z úspěšnosti tříd v testu podle subjektivně vnímané úrovně SES třídy učitelů

Učitelem vnímaný SES třídy	Český jazyk		Matematika	
	5. ročník	9. ročník	5. ročník	9. ročník
Spíše nízký	60 %	54 %	40 %	37 %
Průměrný	68 %	62 %	51 %	49 %
Spíše vysoký	71 %	72 %	56 %	63 %

Pozn.: Úspěšnost tříd je definována jako průměrná úspěšnost žáků třídy v testu.

GRAF 15 | Vztah mezi průměrným výsledkem testu a průměrným indexem SES škol s rozlišením škol nabízejících obory vzdělání „Gymnázium“ a „Základní škola“; test českého jazyka na prvním obrázku a test matematiky na druhém obrázku



Pozn.: Pro výpočet průměrného výsledku byl využit ukazatel úrovně latentní proměnné Θ znalostí a dovedností žáků pro daný předmět a ročník. Výsledek dané školy odpovídá průměrné hodnotě ukazatele Θ jejich žáků účastnících se testování, analogicky je počítán (index) SES dané školy.

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnícími se testování v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

Přes výše uvedená zjištění nelze vztah mezi SES a vzdělávacími výsledky žáků považovat za deterministický. Takto například 2 % žáků 9. ročníku oboru vzdělání „Základní škola“, kteří byli kategorizováni do spodního tercilu žáků vzhledem k úrovni jejich SES, dosáhla v testu českého jazyka i matematiky výsledku mezi 10 % nejlepších žáků. Ačkoliv tedy jsou tito žáci výrazně podreprezentováni mezi desetinou nejlepších žáků v 9. ročníku, mohou i oni dosahovat v českém jazyce a matematice výrazný úspěch. Doplňme, že 6 % žáků 9. ročníku oboru vzdělání „Základní škola“, kteří byli kategorizováni do spodního tercilu žáků vzhledem k úrovni jejich SES, dosáhlo v testu českého jazyka i matematiky lepšího výsledku, než byl průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v testu daného předmětu.

SES je významným dílčím tématem také v diskusi o vlivu uzavření škol na vzdělávací výsledky žáků během období pandemie covidu-19. Jedním z důležitých závěrů této diskuse je poznatek, že žáci pocházející ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí byli nepříznivými dopady tohoto období postiženi více, a to s ohledem na nižší podporu jiných forem vzdělávání (např. distanční výuka, podpora učení ze strany rodiny či jiných sociálních skupin).⁵⁵ Analogicky pak lze vyšší negativní dopady zaznamenat v případě škol s nižším SES jejich žáků.⁵⁶

Relevance uvedené teze pro české školy byla ověřována pro žáky 9. ročníku. Opětovně byl využit postup založený na souboru škol, jejichž žáci řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu. Z tohoto souboru byly vyloučeny ty školy, jejichž počet žáků s výsledkem v testu v roce 2017 nebo v roce 2022 byl nižší než deset. Školám v takto konstruovaném souboru byl přiřazen průměrný SES jejich žáků 9. ročníku, kteří se účastnili testování v roce 2022. Následně byla z těchto škol vybrána pětina škol s nejvyšším a pětina škol s nejnižším SES. V posledním kroku byl porovnán průměrný výsledek škol v testech českého jazyka a matematiky v letech 2017 a 2022, a to v rámci kategorií škol definovaných výše uvedeným způsobem. Tabulka 10 zachycuje výsledky srovnání, když jednoznačně nejhůře hodnotí situaci škol charakteristických nejnižším SES. Lze tedy očekávat, že právě v těchto školách byly nejsilněji pocíťovány nepříznivé dopady období pandemie covidu-19. Hodnocení pro žáky 5. ročníku poskytuje obdobné závěry.

⁵⁵ Např. Schult et al. (2022), Patrinos (2022), Moscoviz a Evans (2022); pro české prostředí pak Korbel, Prokop a Münich (2021).

⁵⁶ Např. Schult et al. (2022).

TABULKA 10 | Rozdíl v průměrné úspěšnosti škol v p. b. (rok 2022 – rok 2017), jejichž žáci 9. ročníku řešili v roce 2017 a 2022 test ze stejného předmětu; zařazení škol mezi pětinu škol s nejnižším či nejvyšším průměrným SES žáků

Průměrný SES školy	Rozdíl v průměrné úspěšnosti škol (rok 2022 – rok 2017; v p. b.)	
	Český jazyk – 9. ročník	Matematika – 9. ročník
Školy s nejnižším průměrným SES žáků (pětina škol)	-2,7	-4,1
Ostatní školy	+0,3	+1,1
Školy s nejvyšším průměrným SES žáků (pětina škol)	0,0	+1,5

Pozn.: Úspěšnost školy je definována jako průměrná úspěšnost jejich žáků, kteří se účastnili daného testování, analogicky je počítán (index) SES dané školy.

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnicími se testování v roce 2017 i v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

Zjištění týkající se změn ve vzdělávacích výsledcích žáků ve vazbě na úroveň jejich SES přidávají další námět do diskuse o vývoji nerovnosti v českém vzdělávacím systému. V tomto ohledu stojí za uvedení ještě jeden dílčí poznatek z realizovaného šetření České školní inspekce, který u řady škol naznačuje existenci přístupu rozdělení žáků do tříd v závislosti na jejich vzdělávacích výsledcích. Vedle diferenciací na úrovni školy (např. oborová diferenciací, diferenciací vzhledem ke zřizovateli školy) tak má toto téma ještě další důležitou dimenzi, které bude Česká školní inspekce věnovat pozornost v dalších sekundárních analýzách.

4.2.3 Kontext kvality distančního vzdělávání

V období přerušeni prezenční výuky, které bylo dáno důsledky pandemie covidu-19, se Česká školní inspekce intenzivně zabývala hodnocením podmínek a průběhu distančního vzdělávání.⁵⁷ V tomto ohledu se mimo jiné ukázalo, že schopnost škol adaptovat se na nové podmínky vzdělávání byla především v rané fázi vývoje různá. Tato skutečnost přirozeně rozšiřuje dosavadní diskusi o otázku týkající se vztahů mezi podobou distančního vzdělávání škol v rané fázi přerušeni prezenční výuky na jedné straně a vzdělávacími výsledky a SES jejich žáků na straně druhé.

Přes řadu existujících metodických omezení byl pro zodpovězení uvedené otázky zvolen následující postup. Primárně byl konstruován index kvality distančního vzdělávání ve školách, který vycházel z dat sbíraných Českou školní inspekcí krátce po zahájení této formy vzdělávání.⁵⁸ Výpočet indexu byl založen na dílčích proměnných charakterizujících jednak průběh distančního vzdělávání (např. podoba a četnost zapojení žáků do distančního vzdělávání, čas alokovaný na distanční vzdělávání), jednak materiálně-technické podmínky distančního vzdělávání (např. dostupnost potřebné digitální techniky pro učitele a žáky, jednotnost používaných platforem pro distanční vzdělávání). Školy s alespoň deseti žáky byly následně rozděleny na tři stejně početné skupiny (tercily) vzhledem ke kvalitě distančního vzdělávání a vůči těmto skupinám byla posuzována úspěšnost škol (chápaná jako průměrná úspěšnost jejich žáků řešících daný test) v testech českého jazyka a matematiky a se zohledněním jejich SES (chápaný jako průměrný SES žáků školy řešících daný test).

Základní poznatky provedeného hodnocení ukazují, že:

- školy s nízkým SES jsou charakteristické nižší kvalitou rané fáze distančního vzdělávání s tím, že opačný vztah je možné pozorovat pro školy s vysokým SES (graf 16);
- školy s nízkou průměrnou úspěšností žáků v řešených testech jsou charakteristické nižší kvalitou rané fáze distančního vzdělávání s tím, že opačný vztah je možné pozorovat pro školy s vysokou průměrnou úspěšností žáků v řešených testech, a to bez ohledu na předmět či ročník.

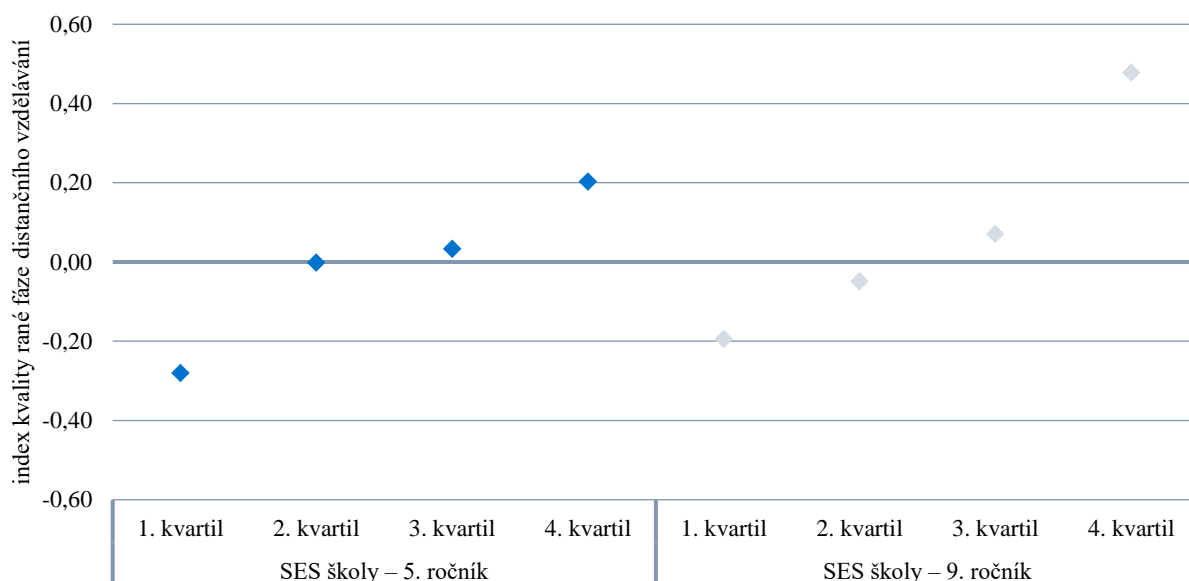
Takto je možné zaznamenat významnější problémy s přechodem na distanční vzdělávání u škol s nižším SES jejich žáků. Právě u těchto škol lze rovněž pozorovat nejzřetelnější vazbu k dosaženým výsledkům škol. Graf 17 ukazuje, že v případě testů českého jazyka i matematiky pro žáky 5. ročníku byl průměrný výsledek pětiny škol s nejnižším SES nižší, pokud byla kvalita jejich rané fáze distančního vzdělávání hodnocena jako nízká. V případě dalších kategorií škol, které byly vymezeny na základě jejich SES, nebyl takový vztah výrazněji patrný. Poznatek o nižším průměrném výsledku pětiny škol s nejnižším SES při nízké kvalitě jejich rané fáze distančního vzdělávání se opakuje také v případě testů českého jazyka a matematiky pro žáky 9. ročníku. Takto je z hlediska úvah o prohlubování nerovností ve vzdělávání bezesporu nepřiznivá ta skutečnost, že nízká kvalita rané fáze distančního vzdělávání má negativní vztah ke vzdělávacím výsledkům u těch škol, u nichž lze důvodně předpokládat také horší působení jejich rodinného

⁵⁷ ČŠI (2020b). *Zkušenosť žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>. ČŠI (2021a).

⁵⁸ Blíže ČŠI (2020b).

prostředí. V tomto kontextu lze rovněž vnímat poznatky o rozdílech v úspěšnosti škol v testech řešených v roce 2017 a 2022 v závislosti na SES školy.

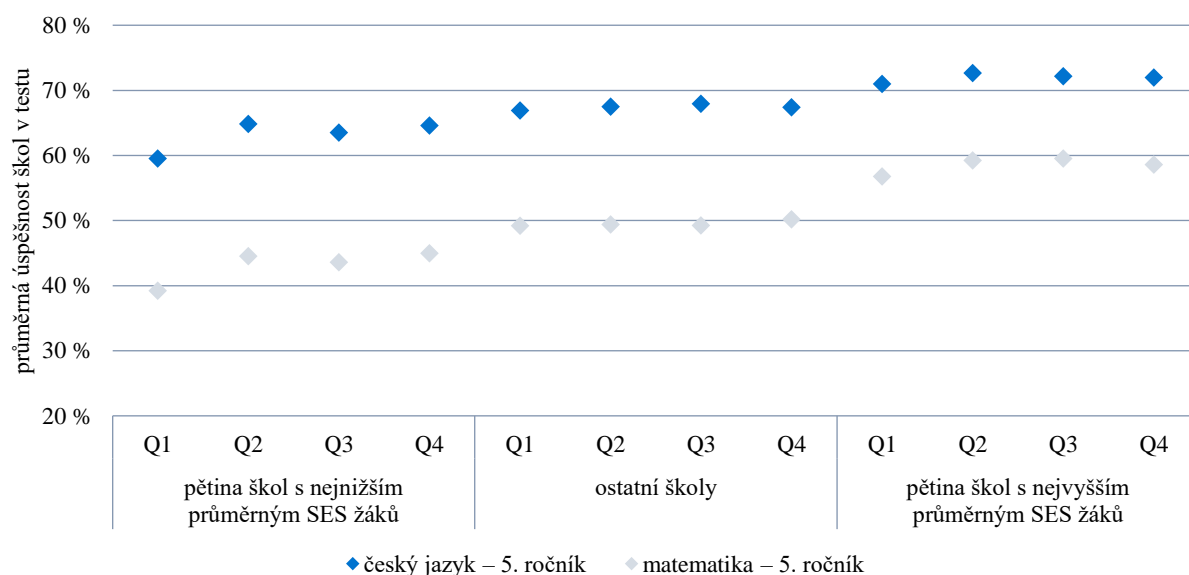
GRAF 16 | Průměrná hodnota indexu kvality distančního vzdělávání škol vzhledem k SES školy



Pozn.: SES školy je měřený jako průměrný SES jejich žáků 5. či 9. ročníku účastnících se testování.

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnícími se testování v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

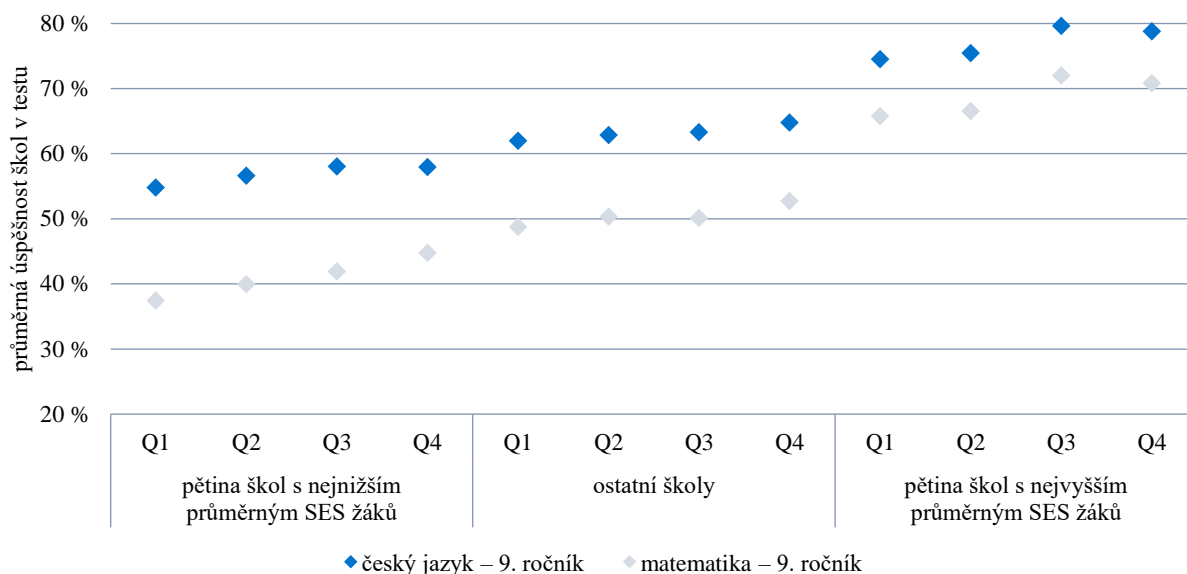
GRAF 17 | Průměrná úspěšnost škol v testech českého jazyka a matematiky pro žáky 5. ročníku vzhledem k SES škol a indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání



Pozn.: SES školy je měřený jako průměrný SES jejich žáků 5. či 9. ročníku účastnících se testování. Úspěšnost školy v testech je měřená jako průměrná úspěšnost jejich žáků v příslušném testování.

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnícími se testování v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

Pozn.: Q1 – 1. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q2 – 2. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q3 – 3. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q4 – 4. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání.

GRAF 18 | Průměrná úspěšnost škol v testech českého jazyka a matematiky pro žáky 9. ročníku vzhledem k SES škol a indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání

Pozn.: SES školy je měřený jako průměrný SES jejich žáků 5. či 9. ročníku účastnících se testování. Úspěšnost školy v testech je měřena jako průměrná úspěšnost jejich žáků v příslušném testu.

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze školy s nejméně deseti žáky účastnícími se testování v roce 2022 a nejméně deseti žáky s informací o jejich SES v roce 2022.

Pozn.: Q1 – 1. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q2 – 2. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q3 – 3. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání; Q4 – 4. kvartil škol vzhledem k indexu kvality rané fáze jejich distančního vzdělávání.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

Další faktory kvality vzdělávání

5 DALŠÍ FAKTORY KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

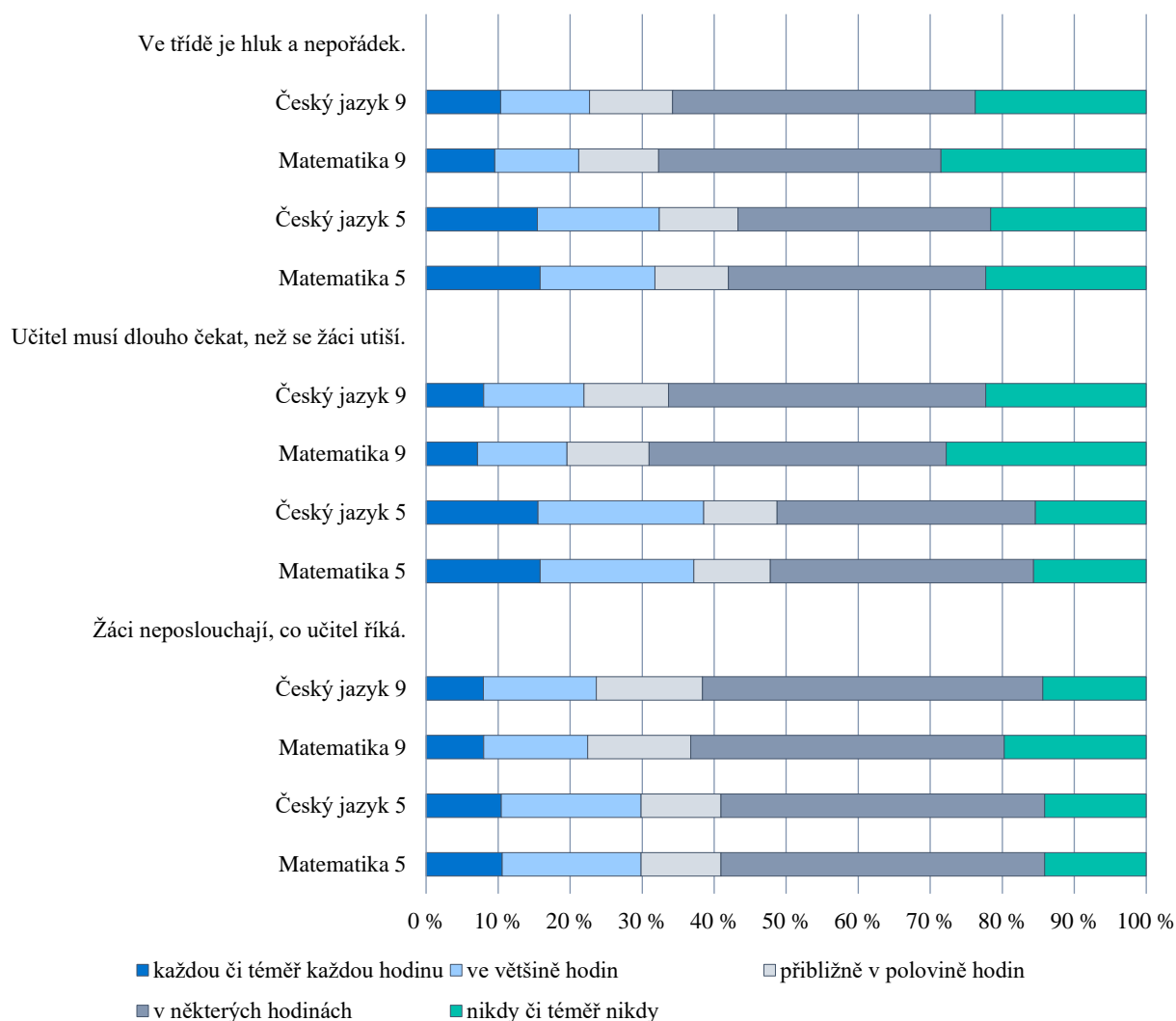
Součástí realizovaného testování byly dotazníky pro žáky a učitele. Vyhodnocení jejich odpovědí umožňuje podat informaci o dalších faktorech vztahujících se ke kvalitě vzdělávání.

5.1 Disciplinární klima třídy

V sekundární analýze výsledků mezinárodních šetření PISA a TALIS bylo ukázáno, že zhoršené disciplinární klima třídy (např. hluk a nepořádek ve třídě, pozornost žáků) negativně souvisí se vzdělávacími výsledky žáků, protože učitelé věnují více času zvládnutí souvisejících problémů. Ty jsou silněji pocíťovány ve vazbě na nižší průměrný SES žáků.⁵⁹ Disciplinárnímu klimatu třídy jako faktoru kvality vzdělávání se proto věnovalo také realizované šetření.

Graf 19 ukazuje různou četnost žáky vnímaného výskytu problémů disciplinárního klimatu třídy, kdy přibližně třetina žáků 5. ročníku a přibližně pětina žáků 9. ročníku vnímá častý výskyt takových problémů jak v hodinách matematiky, tak v hodinách českého jazyka. Dílčí problémy disciplinárního klimatu navíc mají tendenci existovat ve třídě současně, což dále komplikuje žákům jejich proces učení a učitelů jeho práci při vedení třídy.⁶⁰ Graf 19 zároveň naznačuje, že situace tříd z hlediska problémů disciplinárního klimatu je zjevně různá.

GRAF 19 | Vybrané problémy disciplinárního klimatu třídy (podíl odpovídajících žáků předmětu a ročníku)

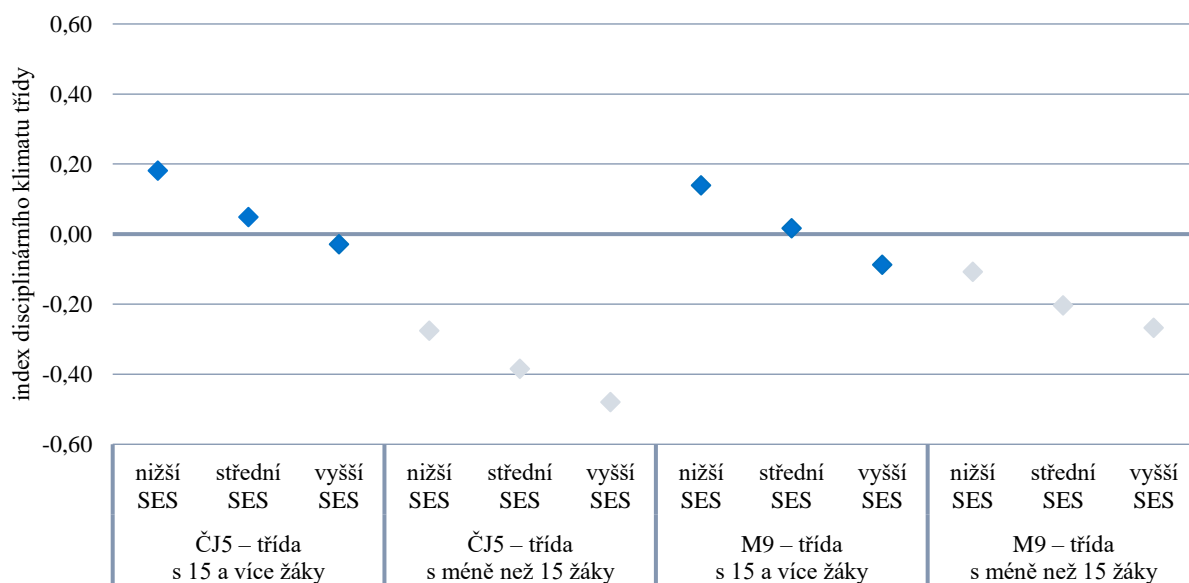


⁵⁹ ČŠI (2022d). *Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností. Sekundární analýza TALIS-PISA link*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

⁶⁰ Tento poznatek zároveň opodstatňuje využití souhrnného indexu výskytu problémů disciplinárního klimatu třídy.

Častější výskyt problémů s disciplinárním klimatem vnímali, bez ohledu na ročník i předmět, žáci z tříd charakteristických nižší průměrnou úrovní SES. Zásadní roli však zde hraje také velikost třídy, a to především v 5. ročníku, kdy podle očekávání pociťují častější disciplinární problémy žáci z velkých tříd (graf 20). Analogický poznatek lze formulovat také pro proměnnou velikosti školy, kdy nejméně častý výskyt disciplinárních problémů je charakteristický pro malé neúplné (prvostupňové) školy. Za pozornost dále stojí, že hodnocení, které vychází ze subjektivního hodnocení SES třídy učitelem, poskytuje obdobná zjištění, neboť ve třídách, jejichž učitelé označili SES žáků za spíše nižší, je možné zaznamenat častější výskyt disciplinárních problémů. Opětovně působí také faktor velikosti třídy. Celkově se pak ukazuje potřeba, aby učitelé učící ve třídách s nižším SES byli vybaveni dostatečnými kompetencemi k řízení potenciálních disciplinárních problémů. Důležitost takové potřeby je navíc opodstatněná existencí negativního vztahu mezi žáky 5. ročníku vnímanou četností výskytu problémů disciplinárního klimatu ve třídě a jimi dosaženými výsledky v zadaných testech.

GRAF 20 | Problémy disciplinárního klimatu vzhledem k SES a velikosti třídy ve vybraných kombinacích předmětu a ročníku – index disciplinárního klimatu třídy (vyšší hodnoty ukazující častější výskyt disciplinárních problémů)



Pozn.: Nižší SES zahrnuje 20 % tříd s nejnižším SES, vyšší SES zahrnuje 20 % tříd s nejvyšším SES a střední SES zahrnuje ostatní třídy. Index disciplinárního klimatu třídy je konstruován z odpovědí žáků jako faktorové skóre proměnných: (a) výskyt hluku a nepořádku ve třídě; (b) výskyt delší doby čekání učitele na utišení žáků; a (c) výskyt situací, kdy žák neposluchá, co učitel říká. Hodnota pro třídu je průměrem faktorového skóre žáků třídy.

Pozn.: Velikost třídy je definována na základě počtu žáků účastnících se testu, který nemusí přesně odpovídat skutečnému počtu žáků ve třídě. Ukazatel však považujeme za vhodný proxy indikátor velikosti třídy.

5.2 Růstové myšlení žáků

Česká školní inspekce ve svých tematických zprávách a sekundárních analýzách opakovaně upozorňuje na význam tzv. růstového myšlení žáků⁶¹ pro dosahování vysoké úrovně vzdělávacích výsledků. Růstové myšlení je především charakteristické:⁶²

- vysokou sebedůvěrou žáků ve své učení (např. přesvědčení o možnosti zlepšovat své dovednosti, ambice a ochota přijímat výzvy a řešit obtížné úkoly);
- příznivým postojem žáků ke svým chybám a navazující kritice (např. akceptování konstruktivní zpětné vazby, vnímání chyb jako námětů pro vlastní zdokonalování).

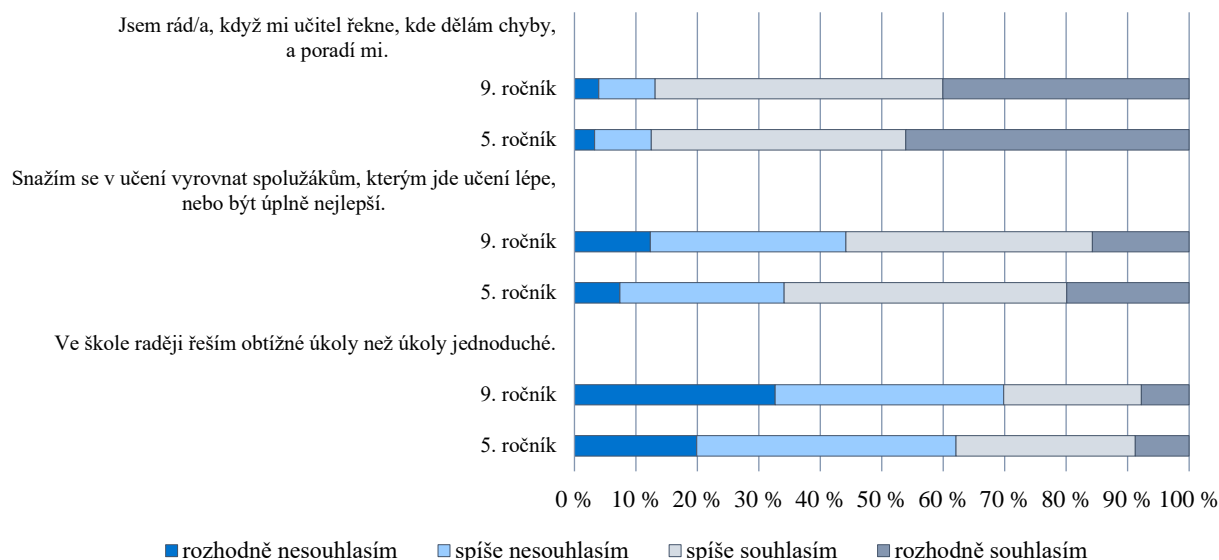
Postoj žáků k uvedeným charakteristikám růstového myšlení je různý (graf 21 a 22). Příznivě žáci 5. i 9. ročníku hodnotí situace, kdy je učitel upozorní na chyby, které dělají a poradí jim. Takto žáci pozitivně vnímají formativní hodnocení učitele. Na druhou stranu jen přibližně třetina žáků preferuje obtížnější výzvy, většina jich dává přednost jednodušším úkolům. Významná část žáků (přibližně 30 až 40 %) pak uvádí jednak své nižší ambice a sebedůvěru

⁶¹ ČŠI (2021b). *Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>. ČŠI (2021c). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných školách*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

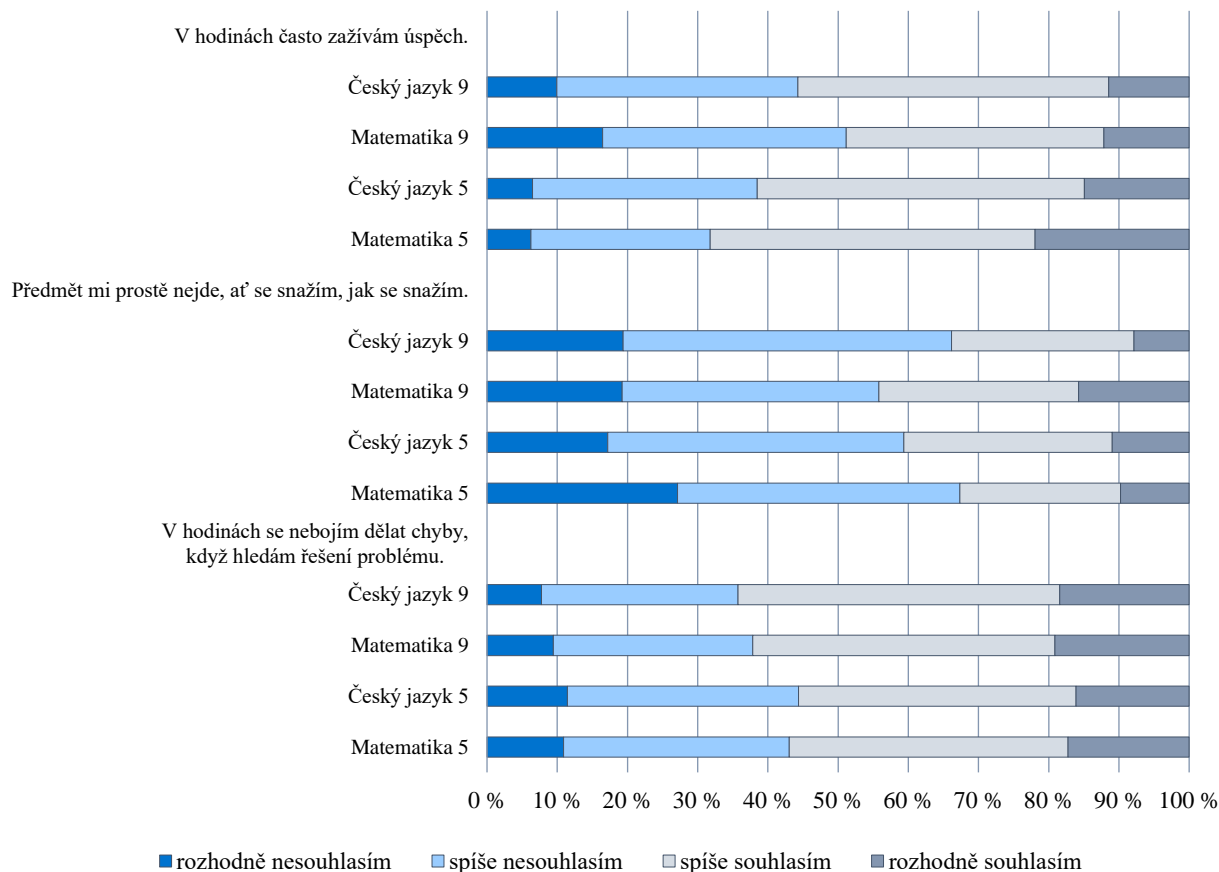
⁶² ČŠI (2021b).

v učení českého jazyka i matematiky, jednak obavy z chyb v těchto předmětech. Takto je zřejmá různorodost postojů žáků k charakteristikám růstového myšlení, což také potvrzuje nízká korelace mezi proměnnými vztahujícími se k vysoké sebedůvěře žáků ve své učení na jedné straně a příznivým postojem žáků ke svým chybám a navazující kritice na straně druhé. Za pozornost pak stojí určité snižování ambicí žáků při průchodu 2. stupněm základní školy, v případě matematiky je možné pozorovat také klesající sebedůvěru žáků a zesilující se pocit, že jim matematika nejde.

GRAF 21 | Postoje žáků k vybraným charakteristikám růstového myšlení (podíl odpovídajících žáků ročníku)



GRAF 22 | Postoje žáků k vybraným charakteristikám růstového myšlení (podíl odpovídajících žáků předmětu a ročníku)



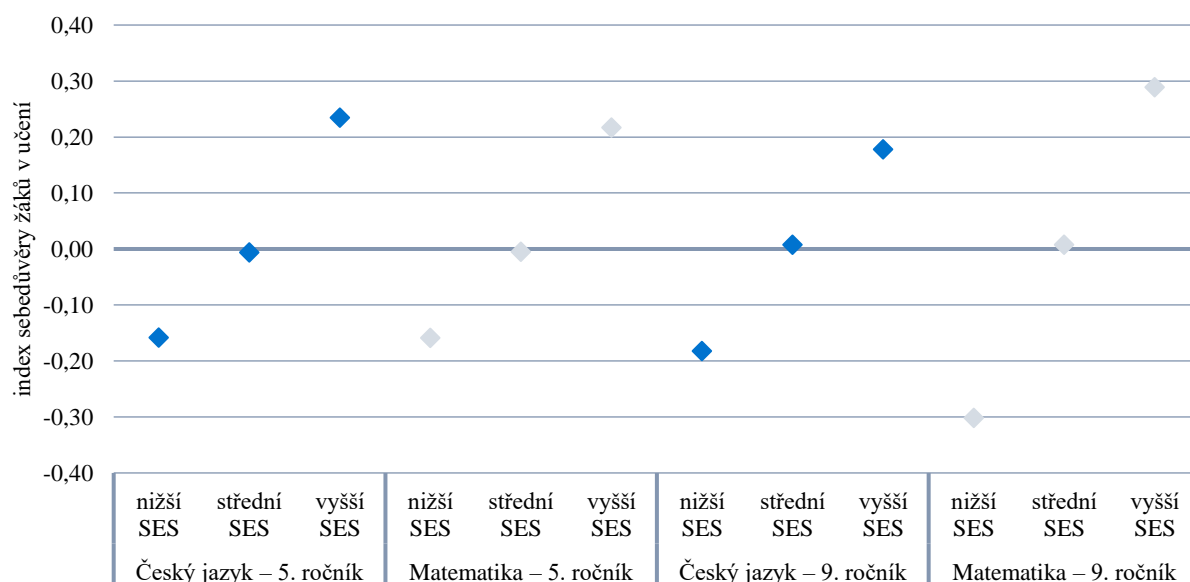
Za důležité lze považovat zjištění, které ukazuje na existenci poměrně silného vztahu mezi vysokou sebedůvěrou žáků ve své učení se matematice a českému jazyku a praxe, kdy tito žáci často vysvětlují učivo matematiky a českého jazyka spolužákům, kteří učivu předmětu nerozumí. Častá pomoc slabším spolužákům s učením tak je dalším znakem charakteristickým pro žáky s vysokou sebedůvěrou ve své učení se matematice či českému jazyku. Takový poznatek potvrzuje hrozbu oslabení či úplné ztráty takto fungujícího mechanismu vrstevnického učení v případě rozdělení žáků do tříd podle úrovně jejich znalostí a dovedností. Důležitost poznatku je navíc umocněna tím, že:

- to jsou žáci s nižším SES, kteří vykazují nižší úroveň své sebedůvěry v učení se matematice a českému jazyku než žáci s vyšším SES (graf 23);
- existuje pozitivní vztah mezi sebedůvěrou žáků ve své učení se matematice a českému jazyku a dosaženým výsledkem v řešených testech bez ohledu na předmět či ročník.

Svůj význam má rovněž faktor velikosti třídy, který se jeví jako příznivě působící na úroveň sebedůvěry žáků v učení se matematice a českému jazyku, a to především pro žáky s nízkým SES. Doplňme, že podobná zjištění získáváme při využití ukazatele učitelova subjektivního vnímání SES třídy.

Souvislosti konceptu růstového myšlení žáků, a především pak aspektu sebedůvěry žáků ve své učení se matematice a českému jazyku, jsou tak dalším důležitým tématem pro úvahy o efektivním řízení třídy, specificky pak pro řízení tříd žáků s nižším SES. Pozornost si přitom zaslouží zvyšující se rozdíl v sebedůvěře žáků nižšího a vyššího SES ve své učení se matematice při průchodu 2. stupněm základní školy.

GRAF 23 | Sebedůvěra žáků v učení se matematice a českému jazyku vzhledem k jejich SES a ročníku – index sebedůvěry žáků v učení (vyšší hodnoty ukazující vyšší úroveň sebedůvěry žáků v učení)



Pozn.: Nižší SES zahrnuje 20 % žáků s nejnižším SES, vyšší SES zahrnuje 20 % žáků s nejvyšším SES a střední SES zahrnuje ostatní žáky. Index sebedůvěry žáků v učení je konstruován jako faktorové skóre proměnných: (a) preference obtížnějších úloh před jednoduchými; (b) častý úspěch v hodinách předmětu; (c) přesvědčení o tom, že žákovi předmět prostě nejde; a (d) časté vysvětlování učiva spolužákům, kteří předmětu nerozumí.

5.3 Pocity žáků ve vazbě na jejich wellbeing

Mezi důležité faktory, které ovlivňují vzdělávací výsledky žáků, patří také jejich vnitřní rozpoložení a pohoda, které jsou spojovány s aktuálně módním konceptem wellbeingu. Dílčími součástmi tohoto konceptu jsou také únava a hlad žáků. Česká školní inspekce v jedné z aktuálních sekundárních zpráv poukázala na existenci vztahu mezi četností pocitu únavy či hladu na jedné straně a vzdělávacími výsledky žáků na straně druhé. Při vysvětlení tohoto vztahu byla vedle vlivu SES zdůrazněna rovněž role výchovy, denního režimu a životního stylu žáka.⁶³ Témata únavy a hladu, ale také dalších pocitů žáků vztahujících se ke školní výuce a učení, proto byly zařazeny mezi otázky žákovského dotazníku.

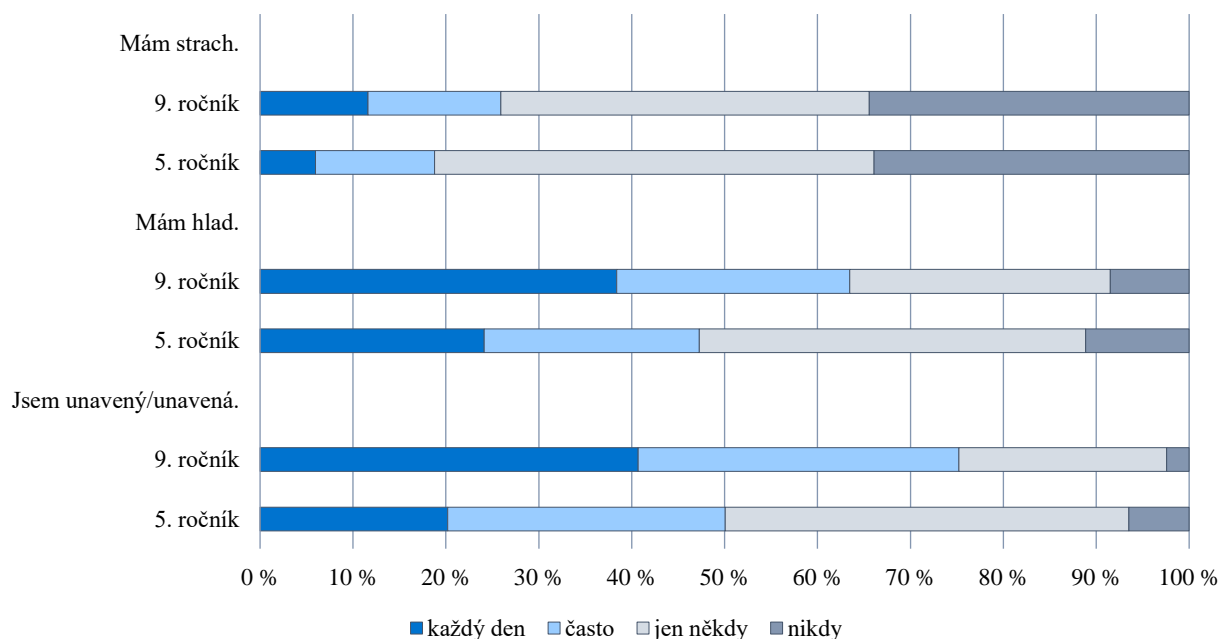
Vyhodnocení odpovědí žáků na otázky týkající se četnosti výskytu pocitů únavy a hladu ve škole ukazuje na důležitost obou témat. V případě žáků 5. ročníku uvedla častý či každodenní výskyt těchto pocitů přibližně polovina žáků,

⁶³ ČŠI (2022a).

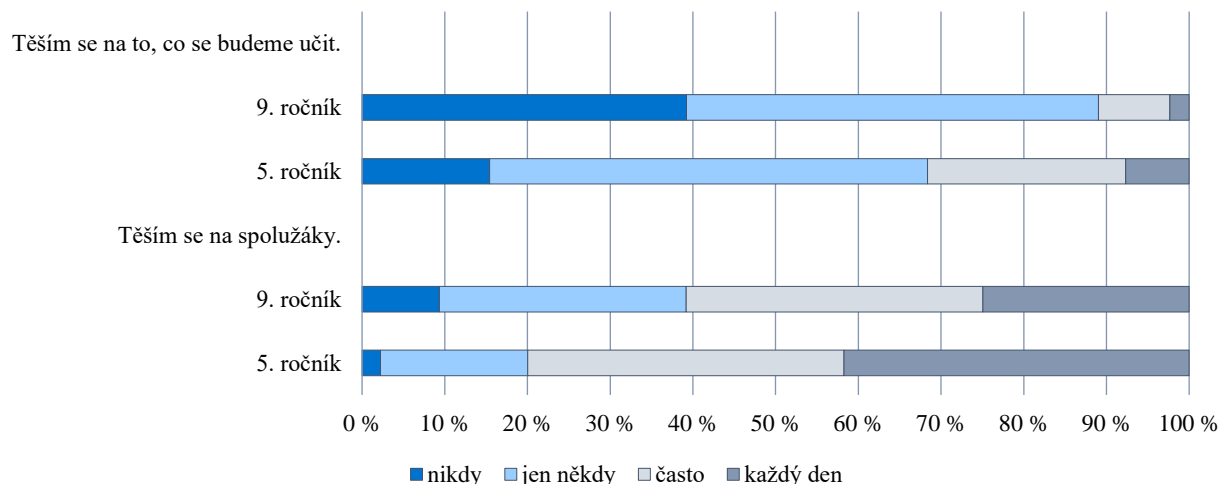
v případě žáků 9. ročníku je – v návaznosti na dále se zvyšující nezávislost denního režimu – jejich počet ještě vyšší (graf 24). Pocity hladu a únavy mají tendenci vyskytovat se současně, a přestože každodenní pocit únavy a hladu je ve škole o něco vyšší v případě žáků s nižším SES, týkají se tyto pocity všech žáků napříč úrovněmi SES. Významnost témat potvrzuje i zjištění, že žáci 5. ročníku, kteří ve škole pociťují únavu či hlad nejvíce intenzivně, dosáhli, bez ohledu na úroveň jejich SES, o něco nižší úspěšnosti v testovaných předmětech. V případě žáků 9. ročníku není obdobný vztah k dosaženým výsledkům pozorován, nepříznivé dopady únavy a hladu na výsledky se tak více projevují u žáků mladšího věku.

Ačkoliv častý, či dokonce každodenní výskyt pocitu strachu ve škole uvedli žáci 5. i 9. ročníku výrazně méně často, než tomu bylo v případě únavy či hladu, má právě tento aspekt wellbeingu žáků silnější vztah k dosaženým výsledkům v testech. Vyšší rozdíly ve výsledcích lze přitom zaznamenat v případě žáků 5. ročníku, žáků s vyšší úrovní SES a v matematice. I toto zjištění opodstatňuje důležitost, kterou má vnitřní pohoda žáků v úvahách o kvalitě a efektivitě vzdělávacího procesu.

GRAF 24 | Četnost výskytu strachu, hladu a únavy žáků ve škole (podíl odpovídajících žáků ročníku)



GRAF 25 | Četnost výskytu pocitů spojených s tím, jak se žák těší do školy (podíl odpovídajících žáků ročníku)

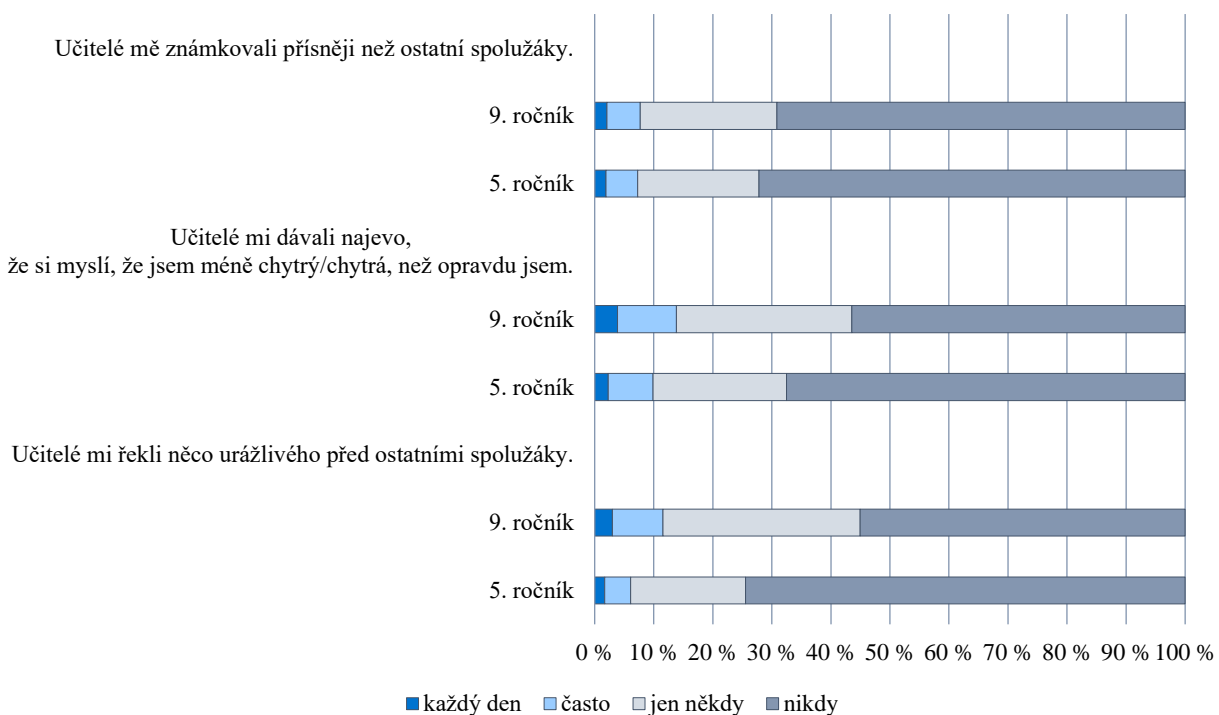


Vedle pocitů únavy, hladu a strachu je vnitřní pohoda žáků utvářena také tím, zda se do školy těší, či nikoliv. Většina žáků 5. i 9. ročníku se v tomto ohledu často, či dokonce každodenně těší do školy na své spolužáky, naopak opačný poznatek se ukazuje pro obsah výuky. Zjevné je zhoršování těchto pocitů při průchodu žáků 2. stupněm základní školy

(graf 25). Zajímavá se přitom ukazuje být role SES žáků, kdy se žáci 9. ročníku s nižším SES těší na své spolužáky méně často než žáci 9. ročníku s vyšším SES, přičemž tento rozdíl je v 9. ročníku výrazně vyšší než v 5. ročníku. Celkově se tak potvrzuje významná socializující role školy, zároveň se však ukazují hrozby, kdy žáci s nižším SES, především ve vyšších ročnících, mohou být vystaveni vyčleňování či jiným formám negativního chování ze strany svých spolužáků. Důsledkem pak je ta skutečnost, že se takto dotčení žáci do školy na své spolužáky již neteší. Další obohacující poznatky může přinést podrobnější analýza SES tříd, do nichž tito žáci chodí.

Růstové myšlení žáků, stejně jako jejich wellbeing, mohou být dále ovlivněny žáky vnímaným demotivujícím chováním učitele. Mezi situace tohoto typu může patřit nejen učitelovo přísnější známkování, ale také jeho urážlivé vyjadřování. Častější setkání s takovými situacemi demotivujícího chování učitele uvedla necelá desetina žáků 5. ročníku, o něco více pak žáci 9. ročníku (graf 26). V odpovědích žáků zároveň existuje významný pozitivní vztah mezi četností výskytu uvedených situací demotivujícího chování učitele, kteří by proto měli dávat na podobu svých interakcí s žáky dobrý pozor.

GRAF 26 | Četnost výskytu vybraných forem demotivujícího chování učitele k žákům (podíl odpovídajících žáků ročníku)



Existence pozitivních vztahů mezi sledovanými situacemi demotivujícího chování učitele opodstatňuje vytvoření syntetizujícího indexu. Vyšší hodnota tohoto indexu, tj. častěji vnímaný výskyt demotivujícího chování učitele, je nejvíce charakteristická pro žáky s nižším SES, kteří se učí ve větších třídách. Podle očekávání existuje negativní vztah indexu a dosažené úspěšnosti žáků v testech matematiky a českého jazyka 5. i 9. ročníku.

5.4 Průběh výuky

5.4.1 Aktivita učitele a žáků ve výuce

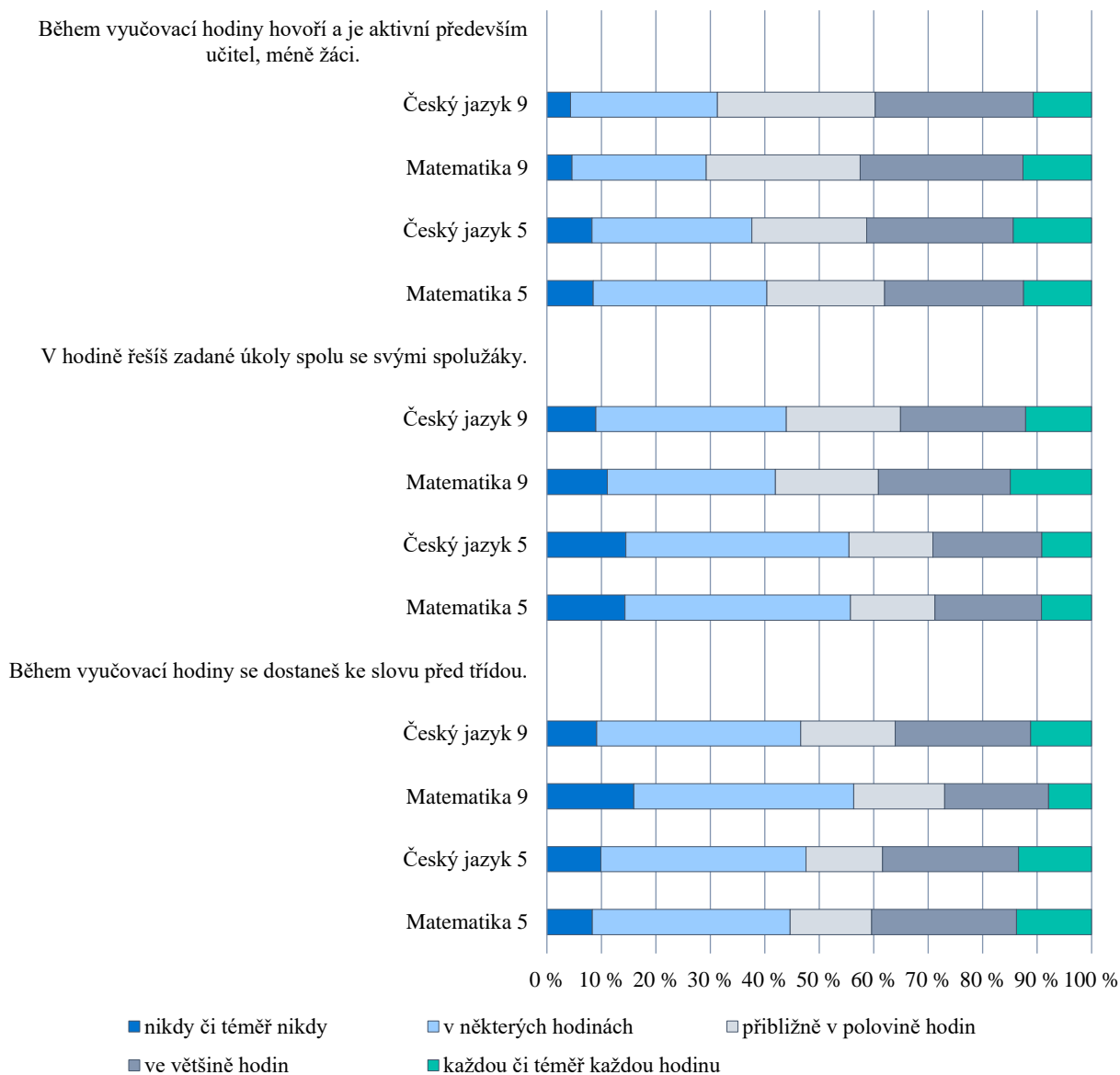
Důležitým tématem organizace a průběhu výuky ve školách je aktivita učitele a žáků v hodině. Pohled žáků na tuto otázku je různý (graf 27). Za pozornost především stojí vyšší než desetinový podíl žáků, kteří, bez ohledu na ročník, uvádějí převažující aktivitu učitele ve všech či téměř ve všech hodinách matematiky i českého jazyka. Zde zjevně existuje potenciál pro posilování aktivity žáků. Zároveň je však potřeba odmítnout zjednodušený pohled tvrdící, že čím vyšší je aktivita žáků a nižší aktivita učitele, tím lépe. V tomto kontextu se mimo jiné ukazuje, že:

- vyšší aktivita učitele nevykazuje negativní asociaci se zařazováním situací, kdy jsou aktivní také žáci (např. řešení úkolů ve spolupráci se spolužáky, všichni žáci dostávající se ke slovu), můžeme tak spíše hovořit o kombinaci různých přístupů vztahujících se k aktivitě učitele a žáků v hodinách;
- existují jen malé rozdíly ve vnímání aktivity učitelů mezi žáky nižšího a vyššího SES;

- v případě žáků 5. ročníku a žáků 9. ročníku s nižším SES se z hlediska výsledků jeví jako nejvhodnější přístup, kdy přibližně v polovině hodin je aktivní především učitel a v polovině hodin jsou aktivní především žáci.

Doplňme, že teprve v případě žáků 9. ročníku s vyšším SES je s jejich lepšími výsledky spojena nižší četnost hodin, kdy je aktivní především učitel.

GRAF 27 | Četnost výskytu vybraných znaků průběhu výuky v hodinách českého jazyka a matematiky – aktivita učitele a žáků ve výuce (podíl odpovídajících žáků ročníku)



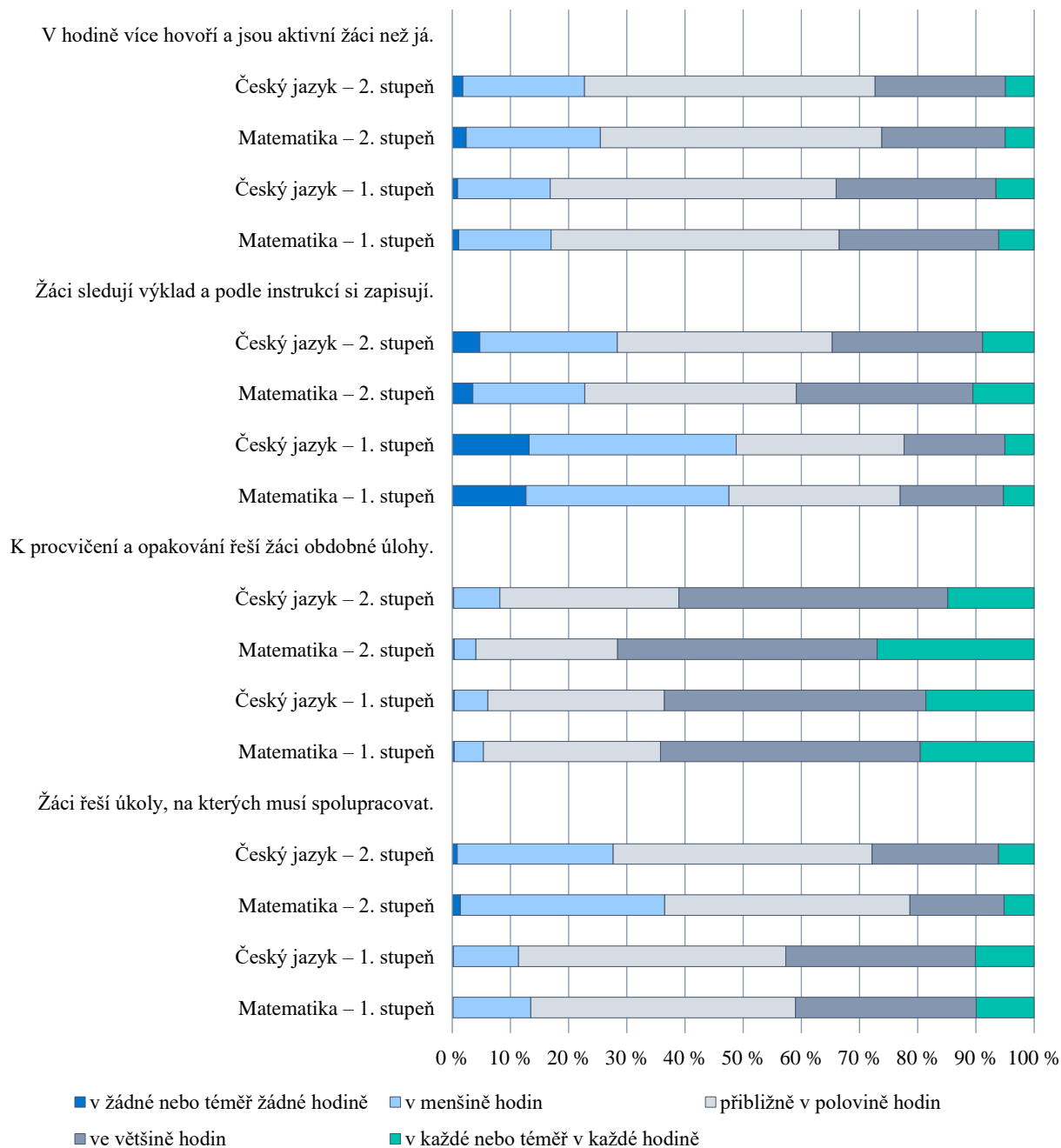
V odpovědích učitelů lze pozorovat, ve srovnání s pohledem žáků, častější pojetí hodin výuky, kdy jsou aktivní žáci a méně samotný učitel (viz srovnání grafu 27 a grafu 28). Takový rozdíl je zjevně dán souhrnným pohledem učitelů na aktivitu všech žáků třídy, nikoliv na činnost každého jednoho žáka, neboť žáci učitele, který je v hodinách častěji sám aktivní, uvádějí častější průběh výuky s převažující aktivitou učitele než žáci učitele, který v hodinách častěji dává většinový prostor žákům. Z odpovědí učitelů je však zřejmé, že jejich vzdělávací strategie týkající se aktivity žáků v hodině jsou různorodé, a to včetně souvislosti s dalšími faktory vzdělávání.

Zařazování výukové metody výkladu učitele a především následně procvičování a opakování obdobných úkolů pro upevnění učiva je přirozenou součástí podstatné části hodin. Neukazuje se přitom silnější negativní vztah k zařazování jiných metod výuky, které jsou více spojené s vyšší aktivitou žáků. Podobně jako v odpovědích žáků tak lze pozorovat praxi kombinující různé formy a metody výuky. Přesto však je nutné negativně vnímat přístup malého počtu učitelů, kteří i na 1. stupni stále volí v každé či téměř každé hodině výuku formou výkladu se zápisky žáků.

Podobně jako v odpovědích žáků hraje faktor SES spíše omezenou roli také v odpovědích učitelů. Vyšší aktivita učitelů, stejně jako zařazování metod výkladu a následného procvičování, je jen o něco častější ve třídách s nižším průměrným SES žáků. Podobný vztah lze pozorovat také pro faktor velikosti třídy s mírně příznivějšími hodnotami pro méně početné třídy a analogicky také pro malé školy bez ohledu na podobu jejich organizace (prvostupňové i plně organizované školy). Nejednoznačný je vztah mezi učiteli deklarovanou četností vlastní aktivity v hodinách a průměrnou úspěšností žáků v řešených testech.

Pohledy učitelů i žáků, které se týkají úrovně jejich aktivity v hodinách, se tak ukazují být obdobné a potvrzují potřebu zohlednění různorodosti situací, které se v průběhu výuky vyskytují.

GRAF 28 | Četnost výskytu vybraných znaků průběhu výuky v hodinách českého jazyka a matematiky – aktivita učitele a žáků ve výuce (podíl odpovídajících učitelů)



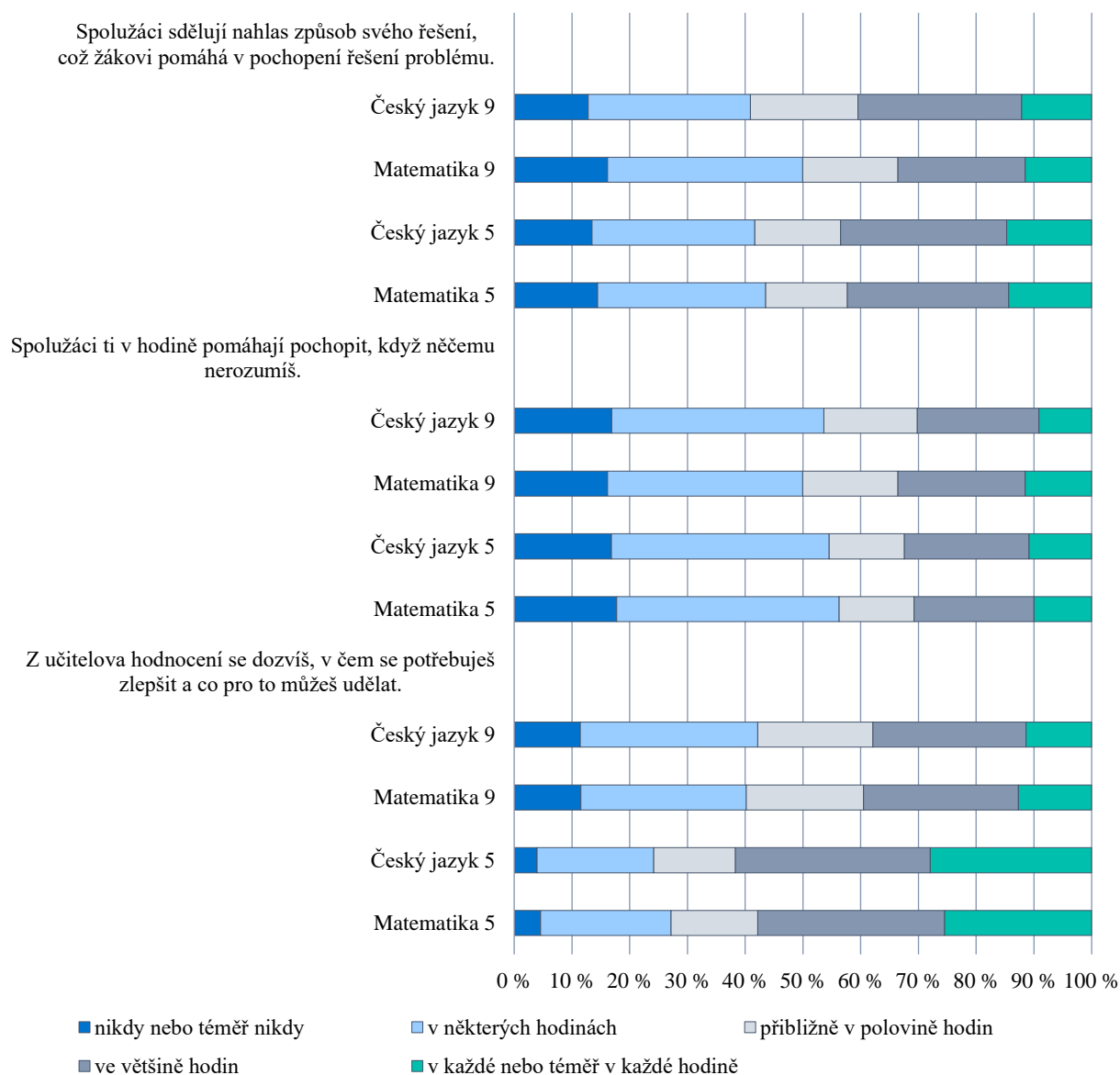
5.4.2 Podpora žáků od učitelů a spolužáků

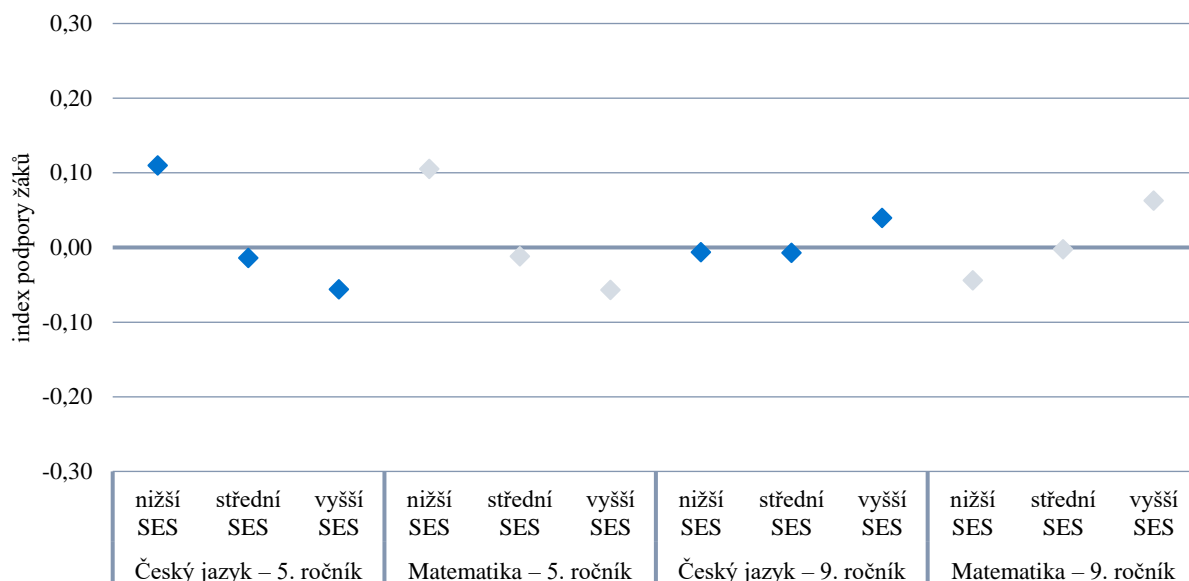
Podpora poskytovaná od učitelů a spolužáků je významným faktorem, který může přispívat ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků bez ohledu na úroveň jejich SES. Taková podpora může nabývat řady forem, jako je přímá podpora učitelů (např. formativní hodnocení) a spolužáků (např. vysvětlení učiva), nebo do určité míry nepřímá podpora v podobě klimatu třídy otevřeného dotazům a odpovědím žáků či v podobě utváření možností porozumět učivu prostřednictvím vrstevnického vysvětlování.

I v tomto případě se praxe škol jeví jako různorodá (graf 29). Zatímco vysoký podíl žáků vnímá častou podporu ze strany jak učitelů, tak žáků, velmi početná skupina žáků takovou podporu téměř nepocítuje. Poznotek nízké podpory žákům se jako zásadní především jeví, s ohledem na jeho důležitost, v oblasti poskytovaného formativního hodnocení učitelů. Zde stojí také za pozornost, že 5 % žáků 5. ročníku a 10 % žáků 9. ročníku nevnímá, že by se učitelé školy zajímali o to, co jim nejde a snažili se jim pomoci, necelých 40 % žáků 5. ročníku a 50 % žáků 9. ročníku pak pocítuje takový zájem učitelů jen někdy.

Žadoucí je dále uvést, že četnost sledovaných jevů podpory žákům od učitelů a spolužáků má v odpovědích žáků tendenci vyskytovat se společně, a to bez ohledu na ročník i předmět. Za pozornost rovněž stojí určitý pokles ve vnímané podpoře žáků ze strany učitelů při průchodu žáků 2. stupněm základní školy.

GRAF 29 | Četnost výskytu vybraných znaků průběhu výuky v hodinách českého jazyka a matematiky – podpora žáků od učitelů a spolužáků (podíl odpovídajících žáků ročníku)



GRAF 30 | Podpora žáků od učitelů a spolužáků v hodinách českého jazyka a matematiky vzhledem k SES žáků a ročníku – index podpory žáků (vyšší hodnoty ukazující vyšší podporu žáků)

Pozn.: Nižší SES zahrnuje 20 % žáků s nejnižším SES, vyšší SES zahrnuje 20 % žáků s nejvyšším SES a střední SES zahrnuje ostatní žáky. Index podpory žáků je konstruován jako faktorové skóre proměnných: (a) zájem učitele o to, co žákovi nejde a snaha mu pomoci; (b) hodnocení učitele poskytující žákovi informaci o tom, v čem se má zlepšit a co má pro to udělat; (c) řešení v hodině zadaných úkolů se spolužáky; (d) pomoc spolužáků pochopit to, čemu žák nerozumí; (e) možnost žáka ptát se v hodině na vše a sdělovat své postřehy; (f) spolužáci sdělující nahlas způsob svého řešení, což žákovi pomáhá v pochopení řešení problému.

Zajímavé poznatky přináší hodnocení podpory žáků od jejich učitelů a spolužáků ve vztahu k úrovni SES podporovaných žáků (graf 29). Takto v 5. ročníku vnímají podporu ze strany učitelů a žáků silněji žáci s nižším SES, což lze vzhledem k očekávání jejich vyšších vzdělávacích potřeb hodnotit pozitivně. V 9. ročníku se již tento vyrovnávací efekt vytrácí, což může souviset jak s komplikujícími se vztahy uvnitř třídy, tak se zhoršujícími se postoji žáků k výuce. Komplikovanost vztahů mezi SES žáků a úrovní jejich podpory od učitelů a žáků se také promítá ve slabé nepodmíněné korelaci mezi indexem podpory žáků a jimi dosaženými výsledky v řešených testech. Konečně lepší možnosti pro podporu žáků učitelem a spolužáky nabízí prostředí menších tříd a malých škol.

5.4.3 Kognitivní aktivace žáků

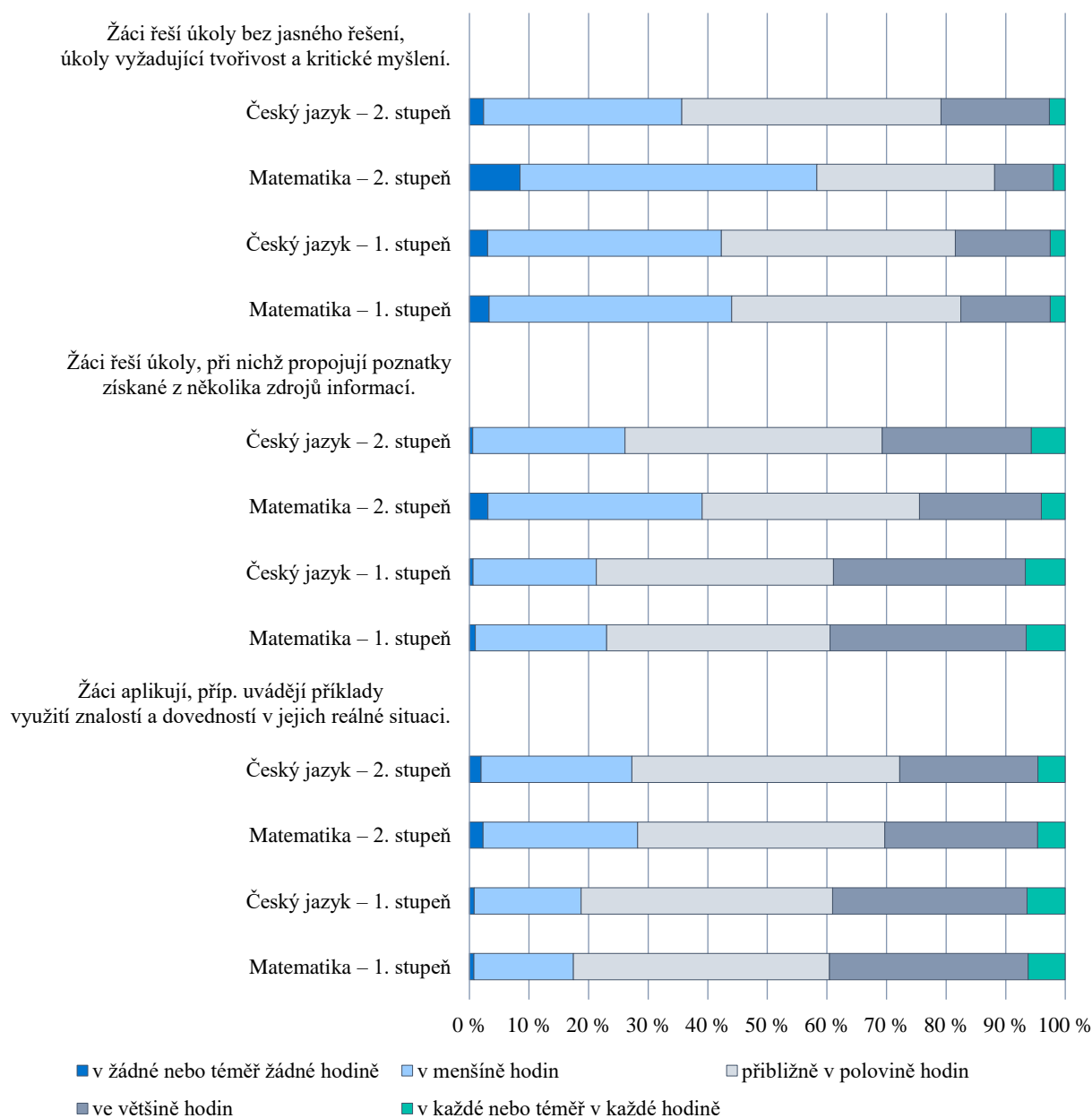
V jedné z posledních zpráv České školní inspekce bylo poukázáno, že vysoká míra kognitivní aktivace žáků spočívající v zadávání úloh rozvíjejících jejich kritické myšlení a schopnost spolupráce se pozitivně odráží ve výsledcích žáků s nižším SES.⁶⁴ I s ohledem na tuto skutečnost se Česká školní inspekce v aktuálním šetření zaměřila na koncept kognitivní aktivace žáků, a to ve dvou rovinách, v rovině typů řešených úkolů a v rovině typů činností žáka.

5.4.3.1 Typ řešených úkolů v hodinách

Přístup učitelů k četnosti zadávání úkolů bez jasného řešení, které vyžadují tvořivost a kritické myšlení, je různý (graf 31). Vysoký podíl učitelů nicméně takové úkoly zařazuje méně často, což následně může jejich žákům činit problémy při jejich řešení, na což ve svých tematických zprávách opakovaně upozorňuje i Česká školní inspekce.⁶⁵ Za pozornost přitom stojí, že úkoly rozvíjející tvořivost a kritické myšlení jsou nejméně často zařazovány učiteli matematiky na 2. stupni škol.

⁶⁴ ČŠI (2022d).

⁶⁵ ČŠI (2020c). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

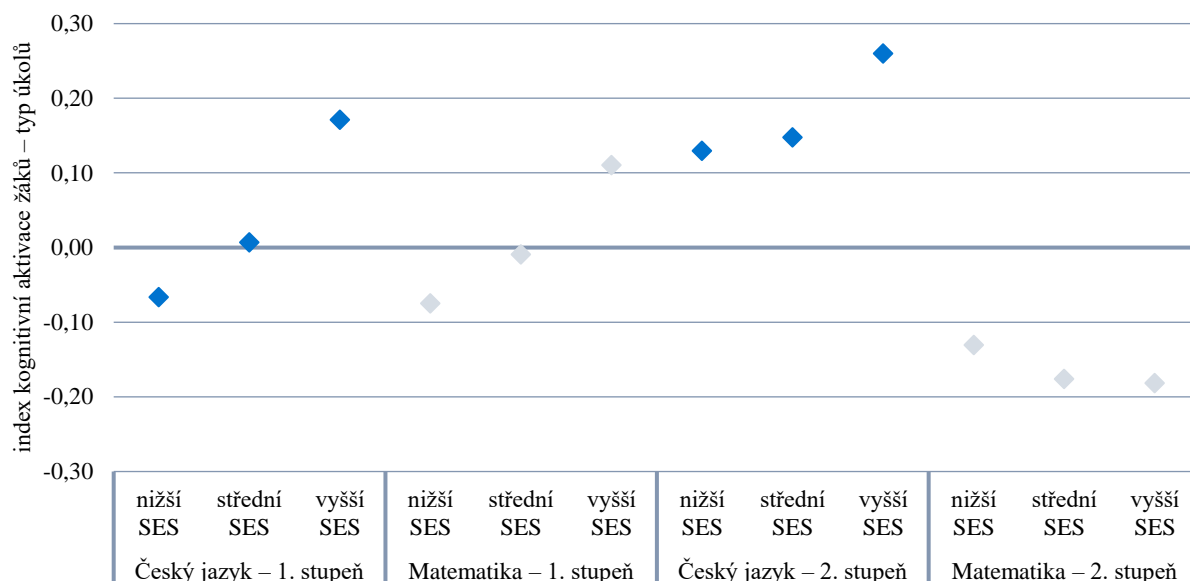
GRAF 31 | Četnost zařazení vybraných typů úkolů do významné části vyučovacích hodin českého jazyka a matematiky (podíl odpovídajících učitelů)

Hodnocení četnosti zařazení dalších typů úkolů, které se jeví jako vhodné pro kognitivní aktivaci žáků, poskytl obdobná zjištění (graf 32 pro další typy úkolů).⁶⁶ I zde je navíc možné zaznamenat méně časté zařazení takových typů úkolů na 2. stupni základní školy. Důležitým je rovněž poznatek, že učitelé mají tendenci zařazovat různé typy kognitivně aktivizujících úkolů podobně často, tj. učitelé, kteří zařazují jeden typ těchto úkolů méně často, zařazují méně často i jejich další typy.

Kognitivně aktivizující typy úkolů častěji zařazují učitelé učící ve třídách s vyšším průměrným SES testovaných žáků (graf 32). Výjimkou v tomto ohledu jsou učitelé matematiky ve třídách 9. ročníku, kteří zároveň zařazují kognitivně aktivizující typy úkolů méně často než učitelé českého jazyka, naopak častější je využití metody výkladu a opakujících se úloh pro procvičení a upevnění učiva. Tento poznatek může mít vazbu na oblíbenost matematiky. Vztah četnosti zařazování kognitivně aktivizujících úkolů do výuky třídy a průměrného výsledku žáků třídy není jednoznačný. Pozitivní vztah je možné pozorovat ve třídách 5. ročníku, v 9. ročníku pak slabý pozitivní vztah pro výsledky žáků s nižším SES.

⁶⁶ Poznatek zůstává konzistentní i pro další typy úkolů, např. pro úkoly vyžadující propojení poznatků z více předmětů.

GRAF 32 | Četnost zařazení vybraných typů úkolů do významné části vyučovací hodiny českého jazyka a matematiky vzhledem k SES třídy – index kognitivní aktivity žáků (vyšší hodnoty ukazující vyšší kognitivní aktivaci žáků)

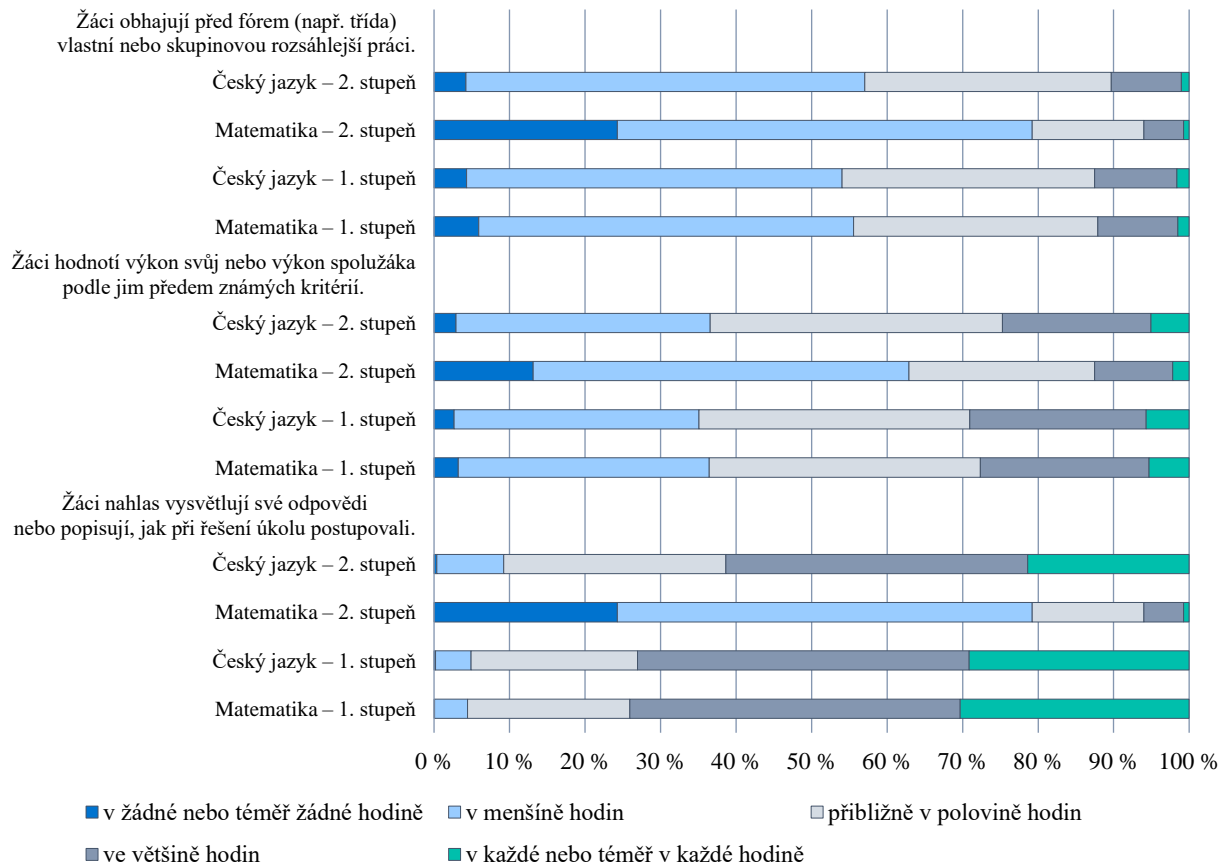
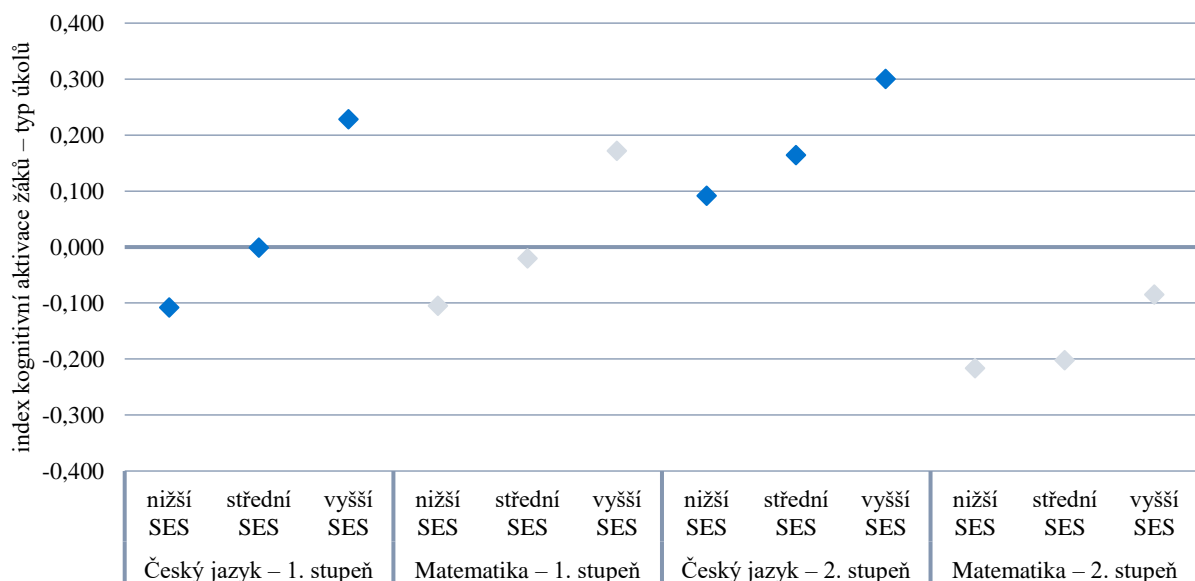


Pozn.: Nižší SES zahrnuje 20 % tříd s nejnižším průměrným SES žáků třídy, vyšší SES zahrnuje 20 % tříd s nejvyšším průměrným SES žáků třídy a střední SES zahrnuje ostatní třídy. Index kognitivní aktivity žáků – typ úkolů je konstruován jako faktorové skóre proměnných vztahujících se k následujícím typům úkolů žáků: (a) rozsáhlé úkoly, na jejichž návrhu, plánování a přípravě se žáci sami podíleli; (b) úkoly, při nichž žáci propojují poznatky získané z několika zdrojů informací; (c) úkoly bez jasného řešení, úkoly vyžadující tvořivost a kritické myšlení žáků; (d) úkoly, při nichž žáci využívají poznatky a dovednosti z jiných předmětů; (e) úkoly spojené s výběrem různé kognitivní náročnosti; (f) úkoly aplikace, příp. uvedení příkladů využití, znalostí a dovedností v reálné situaci žáků; (g) úkoly s účastí žáků na formulaci kritérií pro hodnocení vlastních výkonů.

Doplňme, že pohled žáků na četnost zařazování reálných příkladů z jejich života je více kritický než pohled učitelů, neboť přibližně polovina žáků 5. i 9. ročníku uvádí, že takové příklady nejsou zařazovány vůbec nebo jen v některých hodinách. Stav, kdy se vysoký podíl žáků setkává v hodinách s konkrétními reálnými situacemi ze svého života zcela sporadicky, je nutné považovat za neuspokojivý.

5.4.3.2 Typ činností žáka v hodině

Hodnocení četnosti zařazení typů činností, u nichž existuje potřeba vysoké kognitivní aktivity žáků s ohledem na její náročnost či nutnost spolupráce (graf 33 pro některé příklady), poskytuje zjištění analogická k hodnocení typů úkolů v předešlé podkapitole. Primárně se ukazuje různý přístup učitelů k četnosti zařazování takových typů činností, zároveň existují významné rozdíly mezi jednotlivými typy činností. Také to jsou opětovně učitelé matematiky na 2. stupni základní školy, kteří ukazují nejvíce odmítavý postoj k zařazování těchto typů činností. Stejný je dále poznatek, že podobně často zařazují učitelé do výuky různé typy činností, které vyžadují vysokou kognitivní aktivaci žáků. Učitel, který do výuky zařazuje některý z těchto typů činností zřídka, zařazuje do výuky zřídka i další typy těchto činností.

GRAF 33 | Četnost zařazení vybraných typů činností žáků do významné části vyučovacích hodin českého jazyka a matematiky (podíl odpovídajících učitelů)**GRAF 34 | Četnost zařazení vybraných typů činností do významné části vyučovací hodiny českého jazyka a matematiky vzhledem k SES třídy – index kognitivní aktivity žáků (vyšší hodnoty ukazující vyšší kognitivní aktivaci žáků)**

Pozn.: Nižší SES zahrnuje 20 % tříd s nejnižším průměrným SES žáků třídy, vyšší SES zahrnuje 20 % tříd s nejvyšším průměrným SES žáků třídy a střední SES zahrnuje ostatní třídy. Index kognitivní aktivity žáků – typ činnosti je konstruován jako faktorové skóre proměnných vztahujících se k následujícím typům činností žáků: (a) spolupráce se spolužáky při řešení úkolů; (b) obhajoba vlastní nebo skupinové rozsáhlejší práce před forem (např. třída); (c) hodnocení svého výkonu nebo výkonu spolužáka podle předem známých kritérií; (d) vyšší aktivita a častější slovo žáků než učitele; (e) hlasitě vysvětlování odpovědi nebo popis postupu při řešení úkolu; a (f) pomoc slabším žákům porozumět probíranému učivu.

Na rozdíl od typů úkolů jsou typy činností, které vyžadují vysokou kognitivní aktivaci žáků, častěji zařazovány učiteli tříd s vyšším průměrným SES, a to bez ohledu na předmět i ročník (graf 34). Naopak poznatky o základním vztahu četnosti zařazování kognitivně aktivizujících typů činností do výuky třídy na jedné straně a průměrného výsledku žáků třídy na straně druhé zůstávají obdobné. Pozitivní vztah je možné pozorovat ve třídách 5. ročníku, v 9. ročníku pak slabý pozitivní vztah pro výsledky žáků nižšího SES. Doplňme, že existuje silná korelace mezi četností zařazování kognitivně aktivizujících typů úkolů a typů činností učiteli.

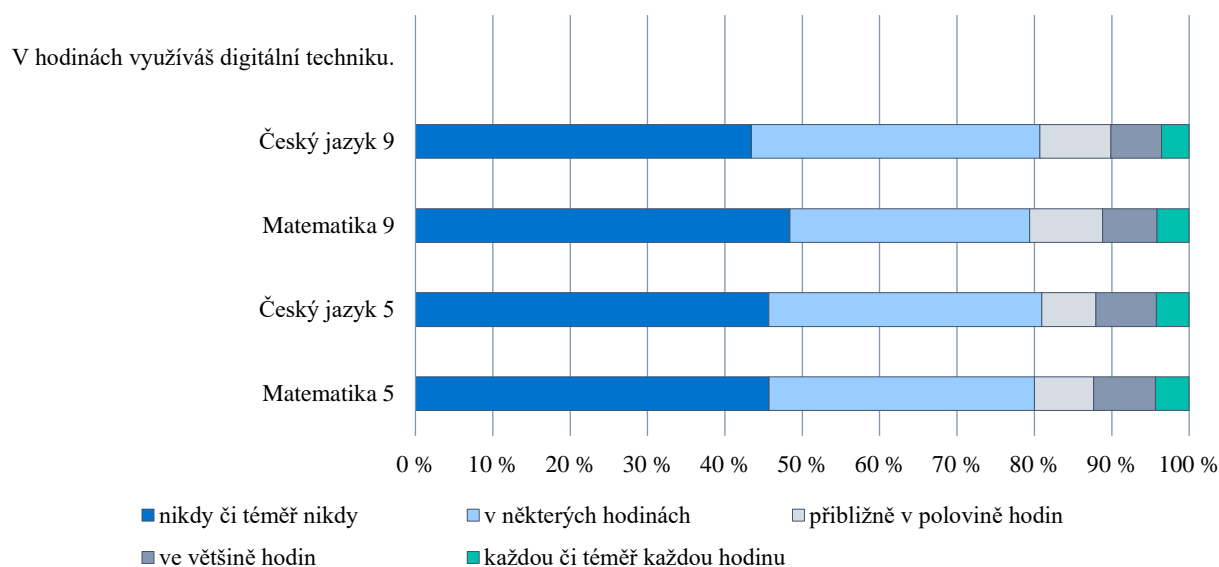
5.4.4 Využití digitální techniky ve výuce

Dalším tématem, které je předmětem častých diskusí v kontextu jeho důležitosti pro vzdělávání a život ve 21. století, je vztah využití digitální techniky ve výuce a vzdělávacích výsledků žáků. Související zjištění nejsou v tomto ohledu jednoznačná, na což upozorňuje ve své sekundární analýze také Česká školní inspekce – vedle četnosti využití digitální techniky záleží rovněž na její účelnosti. Zásadní role při využití digitální techniky ve výuce pak je připisována schopnostem učitelů.⁶⁷

Pohled žáků na to, jak často využívají digitální techniku ve výuce matematiky a českého jazyka, ukazuje na omezené proniknutí digitální techniky do vlastní práce žáků ve výuce těchto předmětů (graf 35). Téměř polovina žáků uvádí, že s digitální technikou nepracuje ve výuce českého jazyka a matematiky prakticky vůbec. Vztah četnosti využití digitální techniky žáky a úroveň jejich SES není jednoznačný, nicméně žáci s nižším SES uvádějí o něco častěji než žáci s vyšším SES, že využívají digitální techniku ve výuce.

Vazba četnosti využití digitální techniky žáky ve výuce k dosaženým vzdělávacím výsledkům žáků potvrzuje potřebu odmítnutí zjednodušené myšlenky „čím více je digitální technika ve výuce využívána, tím lépe“. Vztah mezi četností využívání digitální techniky ve výuce a dosaženými výsledky žáků v řešených testech ukazuje na potřebu přiměřeného přístupu, neboť žáci uvádějící časté využití digitální techniky ve výuce dosáhli v testech nižší úspěšnosti. Na druhou stranu právě tito žáci se častěji těší na výuku, což vytváří nutnost vnímat celou problematiku v širších souvislostech.

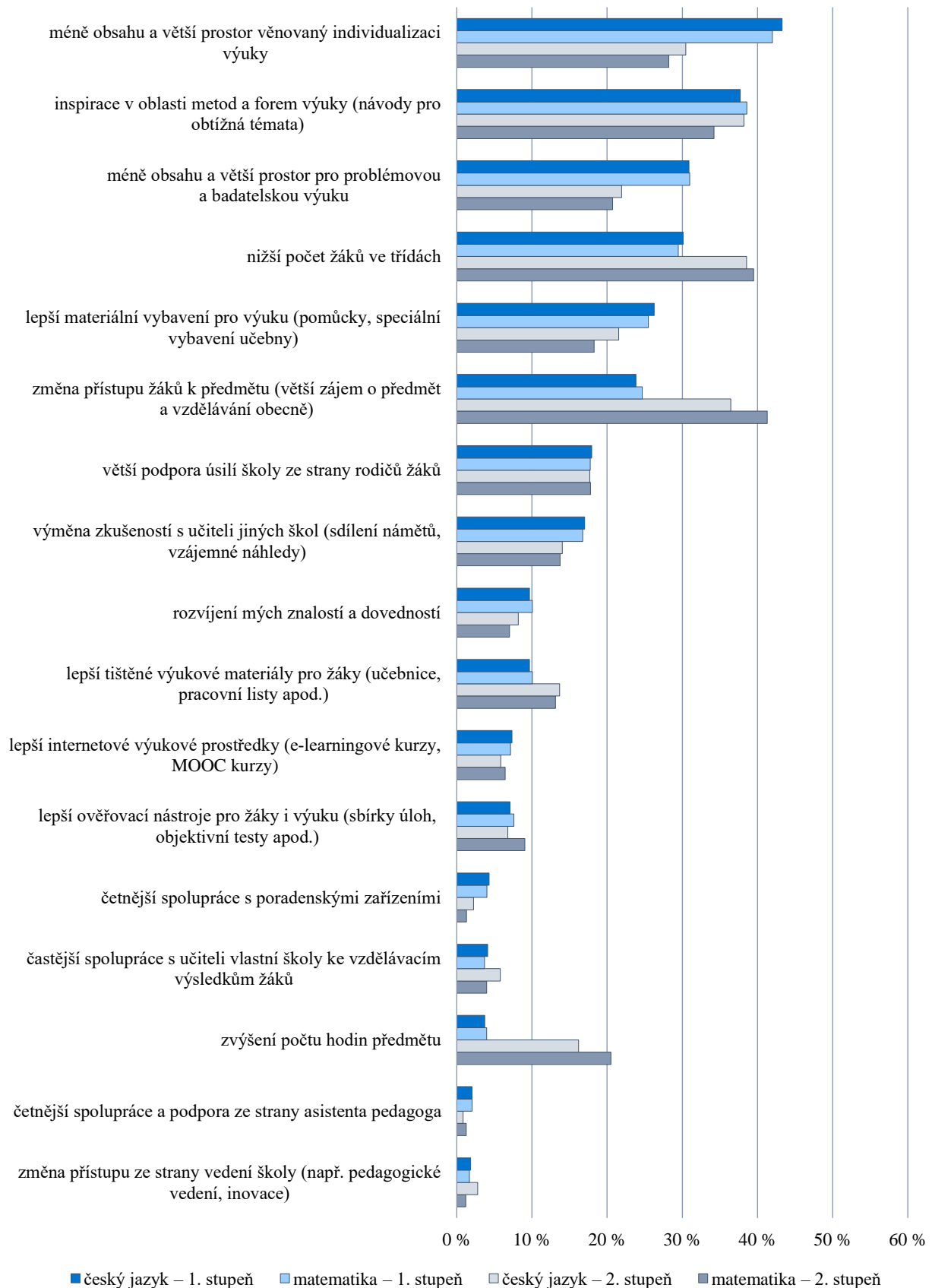
GRAF 35 | Četnost využití digitální techniky ve výuce českého jazyka a matematiky (podíl odpovídajících žáků ročníku)



5.5 Témata pro lepší naplňování vzdělávacích cílů

Naplňování vzdělávacích cílů výuky českého jazyka a matematiky může být pozitivně, ale také negativně ovlivňováno řadou faktorů. Přínosnou se proto jeví otázka, které z těchto faktorů považují učitelé českého jazyka a matematiky za nejvíce přínosné pro lepší naplňování vzdělávacích cílů. Graf 36 nabízí odpovědi na tuto otázku.

⁶⁷ ČŠI (2021d). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <www.csicr.cz>.

GRAF 36 | Četnost uvedení témat, které by nejvíce pomohly k lepšímu naplnění vzdělávacích cílů výuky českého jazyka a matematiky (podíl odpovídajících učitelů)

Primární poznatek naznačuje, že okruh témat, která učitelé považují za přínosná pro lepší naplňování vzdělávacích cílů výuky českého jazyka a matematiky, je široký. Tento poznatek potvrzuje i ta skutečnost, že učitelé neuváděli některá z témat často společně, s určitou výjimkou častěji se současně vyskytujícího zájmu o zlepšení přístupu žáků a zvýšení podpory škoře ze strany rodičů.

Hodnocení četnosti odpovědí pak umožňuje identifikovat dvě hlavní oblasti témat, které učitelé vnímají jako nejvíce přínosné pro lepší naplňování vzdělávacích cílů výuky českého jazyka a matematiky:

- První oblast je spojena se zájmem učitelů o redukci vzdělávacího obsahu s následným využitím uvolněného časového prostoru ve výuce jednak pro individualizaci výuky vzhledem k úrovni jednotlivých žáků, jednak pro posilování problémové a badatelsky založené výuky. K těmto tématům má bezesporu blízko také hledání inspirace v oblasti metod a forem výuky, například v podobě příkladů a návodů pro uchopení obtížných témat.
- Druhá oblast je spojena se zájmem učitelů o změnu přístupu žáků k výuce předmětu, o vyšší podporu rodičů žáků, o snížení počtu žáků ve třídě a o zvýšení počtu hodin časové dotace předmětu.

Zatímco první oblast se jeví jako proaktivní z hlediska přístupu učitele, druhá oblast je spojena s vnímáním problémů mimo osobu učitele. Druhý přístup je přitom opakovaně zmiňován jako významná překážka zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, kdy je učitel již dopředu přesvědčen, že změna k lepšímu není kvůli vnějším vlivům možná.⁶⁸ Takový přístup se ukazuje být více typický pro učitele na 2. stupni, především pak u učitelů matematiky. Doplňme navíc, že častěji byla učiteli vnímána také přínosnost lepšího materiálního vybavení pro výuku a posilování spolupráce učitelů s učiteli jiných škol.

Důležitost tématu individualizace výuky je dána rovněž tím, že individualizace je u většiny učitelů založena na umožnění žákům řešit zadané úlohy vlastním tempem. Využití materiálů přizpůsobených pro různé úrovně čtenářských i matematických schopností žáků je využíváno jen pětinou učitelů 1. stupně a desetinou učitelů 2. stupně základní školy. Na 2. stupni základní školy je tato forma individualizace výuky více charakteristická pro učitele učící ve třídách s nižším průměrným SES žáků.

5.6 Školní prostředí

Mezi důležité znaky, které jsou spojovány s výsledkově úspěšnými školami, patří pedagogické vedení školy ředitelem a učiteli s orientací na úspěch žáků, přičemž pozitivně je vnímáno pedagogické vedení školy založené na spolupráci (např. aktivní zapojení učitelů do rozhodování o aktivitách a směřování školy).⁶⁹ Kvalita spolupráce přitom má úzkou vazbu na úroveň kolektivní důvěry mezi aktéry školy (např. důvěra v naplnění předpokládaného chování osoby, důvěra ve schopnost druhé osoby splnit úkol kvalitně, transparentnost a otevřenost prostředí). Znakem výsledkově úspěšných škol je rovněž kvalita pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj.⁷⁰ Z uvedených důvodů se realizované šetření České školní inspekce rovněž zaměřilo na pohled učitelů na vybrané aspekty kvality školního prostředí, v němž se pohybují.

Primární zjištění ukazuje, že učitelé českého jazyka a matematiky 1. i 2. stupně základní školy⁷¹ vyjadřují jen výjimečně své nesouhlasné stanovisko k tvrzením týkajícím se kvality sledovaných charakteristik školního prostředí. V tomto kontextu se jeví opodstatněné, že většina učitelů je buď zcela spokojena se školním prostředím, nebo úroveň jejich nespokojenosti nevede k vyjádření nesouhlasného postoje k tvrzení. Zde je nutné spatřovat také hlavní rozdíly mezi školami. Z dílčích charakteristik školního prostředí je postoj učitelů o něco častěji kritický v oblastech:

- materiálně-technických podmínek, a to především na 1. stupni základní školy;
- podpory jejich práce ze strany zákonných zástupců žáků, silněji na 2. stupni základní školy;
- participace na rozhodování o aktivitách a směřování školy.

Důležitým poznatkem je dále ta skutečnost, že existuje silná korelace mezi odpověďmi učitelů na otázky týkající se sledovaných charakteristik školního prostředí. Zároveň má příznivé hodnocení školního prostředí pozitivní vztah k celkové spokojenosti učitelů se svou prací ve škole. I ta je ve vyjádření učitelů českého jazyka a matematiky velmi vysoká, když 40 % učitelů 1. stupně a 34 % učitelů 2. stupně rozhodně souhlasí s tím, že jsou se svou prací ve škole velmi spokojeni a dalších 49 % učitelů 1. stupně a 51 % učitelů 2. stupně s tímto tvrzením spíše souhlasí.

⁶⁸ Např. ČŠI (2021c), ČŠI (2022d).

⁶⁹ Např. ČŠI (2021c).

⁷⁰ Např. ČŠI (2021c).

⁷¹ S ohledem na skutečnost, že odpovědi učitelů českého jazyka a matematiky jsou podobné, nerozlišuje další text mezi postoji učitelů obou předmětů.

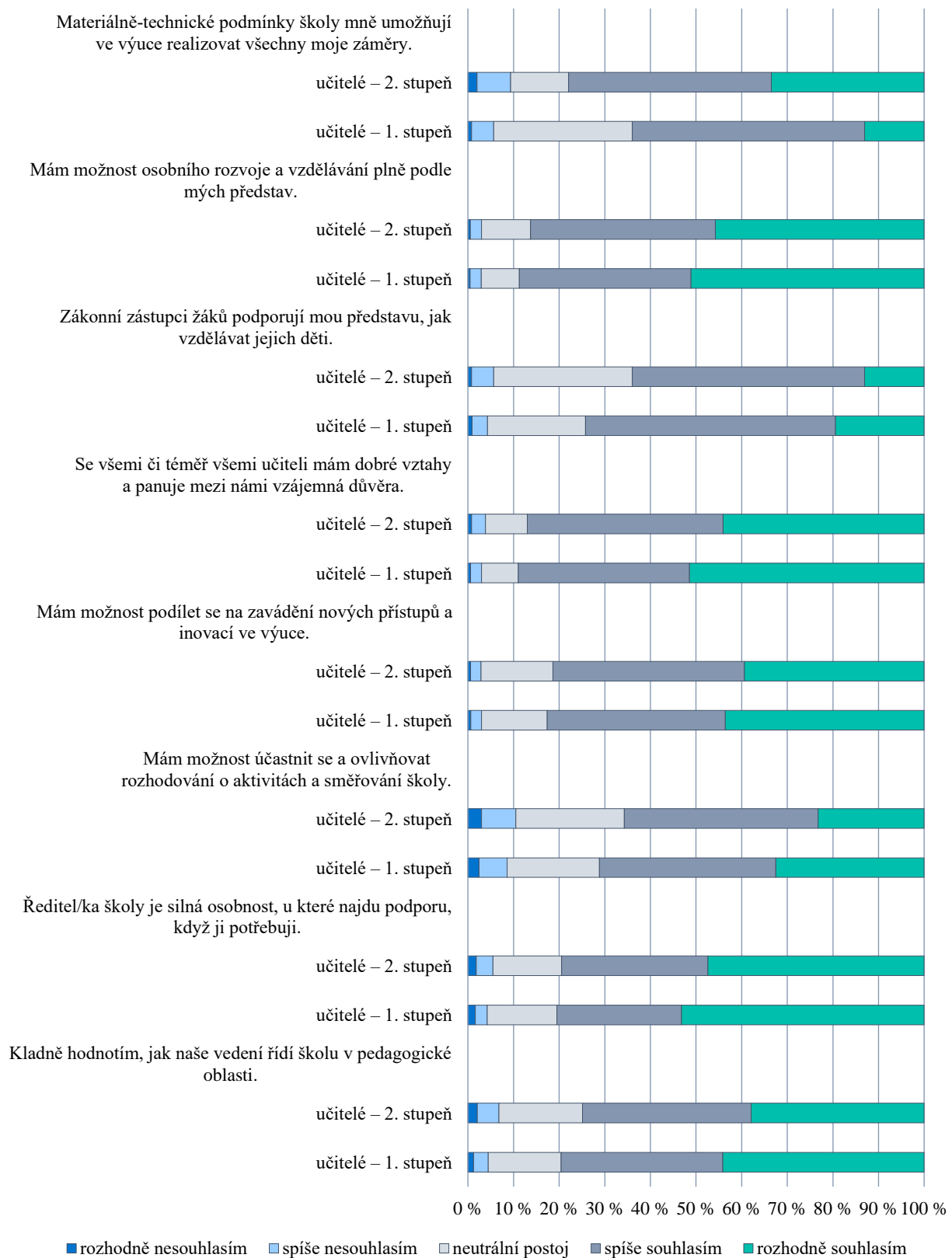
Na 1. stupni základní školy jsou sledované charakteristiky školního prostředí hodnoceny o něco lépe učiteli, kteří učí ve třídách s vyšším průměrným SES žáků, na 2. stupni základní školy se však již tento vztah nepotvrzuje. V tomto ohledu stojí nicméně za pozornost, že pokud samotní učitelé 2. stupně vnímají SES třídy jako spíše nižší, pak také o něco hůře hodnotí sledované charakteristiky školního prostředí. Zde se tedy zjevně projevuje subjektivní vazba mezi učitelem vnímaným SES žáků třídy a jeho hodnocením kvality školního prostředí.

Učitelé českého jazyka i matematiky na 1. i 2. stupni základní školy pozitivně hodnotili své možnosti osobního rozvoje a vzdělávání v souladu s vlastními představami (graf 37). Okruhy témat, která učitelé označili za přínosná pro zkvalitňování své výuky, jsou široké, nejsilněji byla nicméně pocíťována přínosnost okruhů témat vztahujících se:

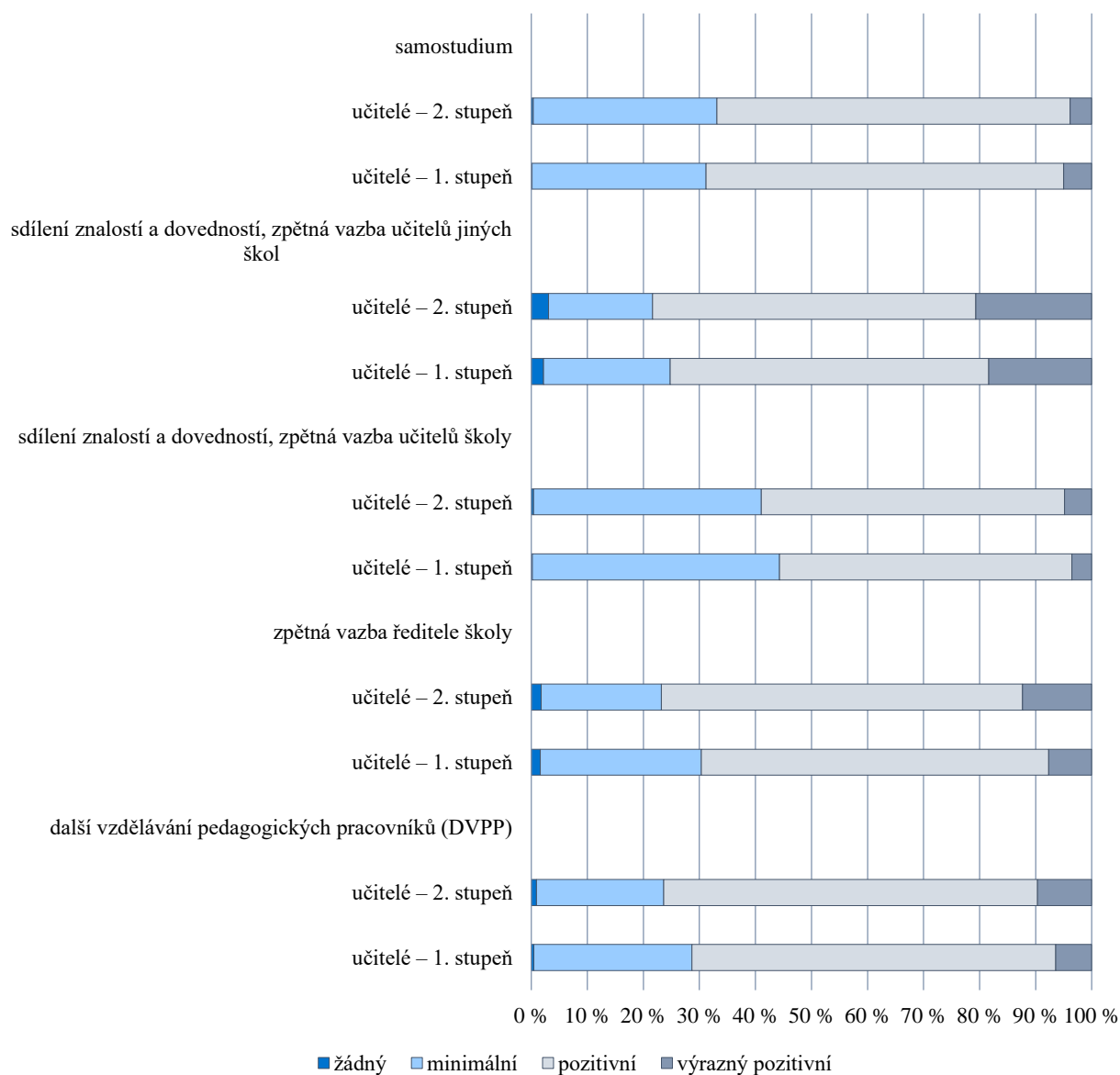
- k podpoře a motivaci žáků ke vzdělávání a učení;
- ke sledování pokroku a vědomostí žáků;
- k didaktice vyučovaných předmětů.

Dále se ukazuje, že učitelé deklarující přínosnost jednoho okruhu témat pro zkvalitňování své výuky vnímají přínosnost také jiných okruhů témat. Více proaktivní přístup lze v tomto ohledu zaznamenat u učitelů učících ve třídách s vyšším průměrným SES žáků a naopak nižší potřebu uvádějí učitelé s vyšší délkou pedagogické praxe. Z hlediska přínosnosti forem osobního rozvoje je nejlépe hodnocena forma sdílení znalostí a dovedností a zpětné vazby učitelů jiných škol. V kontextu tohoto zjištění roste význam utváření platforem spolupracujících učitelů. Pozitivně je však hodnocena přínosnost také dalších forem osobního rozvoje pedagogů (graf 38).

GRAF 37 | Úroveň souhlasu učitelů českého jazyka a matematiky na 1. a 2. stupni základní školy s tvrzeními charakterizujícími školní prostředí (podíl odpovídajících učitelů)



GRAF 38 | Přínosnost vybraných forem osobního rozvoje pro zkvalitnění výuky učitelů českého jazyka a matematiky na 1. a 2. stupni základní školy (podíl odpovídajících učitelů)



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '6' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

6

Vztah faktorů kvality
vzdělávání a dosažených
výsledků žáků

6 VZTAH FAKTORŮ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ A DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ

Základní vztahy mezi vybranými faktory kvality vzdělávání a dosaženými výsledky žáků byly stručně představeny v předcházející kapitole. Relevance uvedených zjištění je v této kapitole ověřována prostřednictvím odhadu tříúrovňových hierarchických regresních modelů na úrovních žáků, třídy a školy, kdy vysvětlovanou proměnnou je úroveň latentní proměnné θ znalostí a dovedností žáků v daném testu.⁷² Reportována je standardizovaná hodnota koeficientů vysvětlujících proměnných, které odpovídají dílčím faktorům kvality vzdělávání.

Hierarchické regresní modely, jejichž odhady jsou předmětem zájmu této kapitoly, je nutné vnímat jen jako úvodní vstup do problematiky. Řada souvisejících otázek, jako jsou například vazby a interakce mezi vysvětlujícími proměnnými či nelineární podoba vztahů mezi vysvětlujícími a vysvětlovanými proměnnými, zde nebyla z časových důvodů řešena. Na detailnější poznání „příběhů“ dílčích faktorů kvality vzdělávání se zaměří další analýzy České školní inspekce.

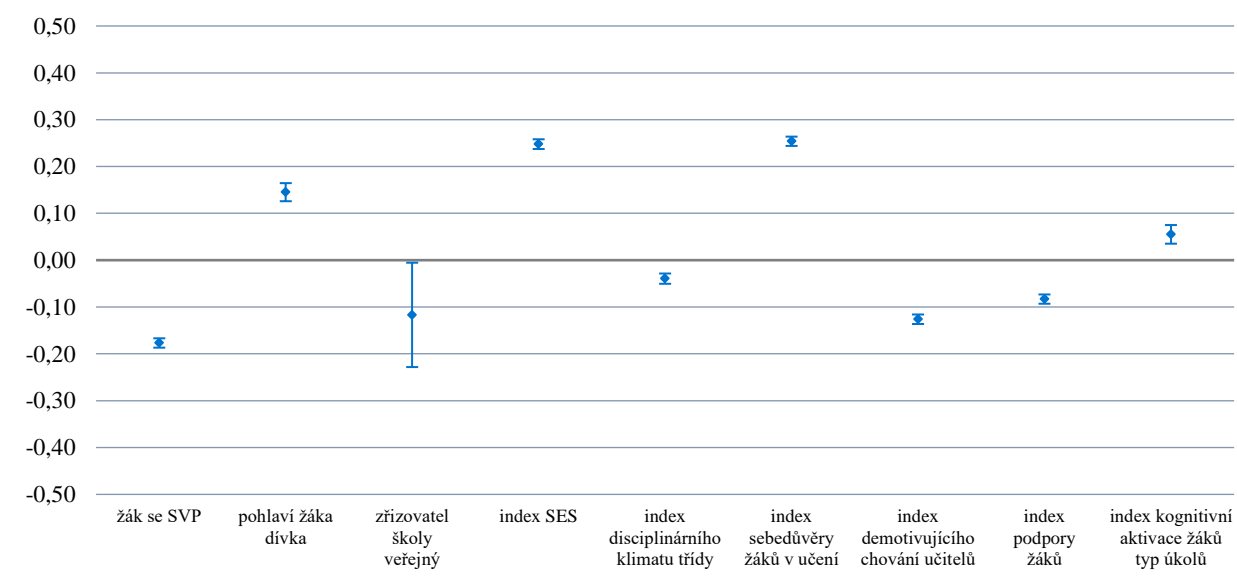
6.1 Český jazyk – 5. ročník

Graf 39 zachycuje vztah mezi vybranými vysvětlujícími proměnnými a výsledky žáků 5. ročníku v testu českého jazyka. Většina zjištění je podle očekávání:

- Žáci se SVP dosáhli významně horšího výsledku v testu českého jazyka než ostatní žáci.
- Dívky dosáhly významně lepšího výsledku v testu českého jazyka než chlapci.
- SES má pozitivní a významný vztah s výsledky žáků v testu českého jazyka.
- Faktor zřizovatele školy je spojen s vysokou úrovní rozdílů ve výsledcích žáků.

Na výsledky žáků 5. ročníku v testu českého jazyka má významný pozitivní vliv jejich sebedůvěra v učení se českému jazyku. Výsledky žáků přitom zhoršuje demotivující chování učitelů spojené mimo jiné s vyjádřením despektu vůči znalostem a dovednostem žáků. Nepříznivou vazbu k výsledkům žáků má také častý výskyt situací narušujících průběh výuky, naopak častější zařazování úkolů podněcujících kognitivní aktivaci žáků je pozitivně asociováno s výsledky žáků. Konečně podpora žákům ze strany učitele a spolužáků vykazuje záporné znaménko standardizovaného koeficientu, což potvrzuje zjištění o vyšší podpoře poskytované žákům s horšími výsledky.

GRAF 39 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných – hierarchický regresní model, test českého jazyka žáků 5. ročníku (99% interval spolehlivosti)

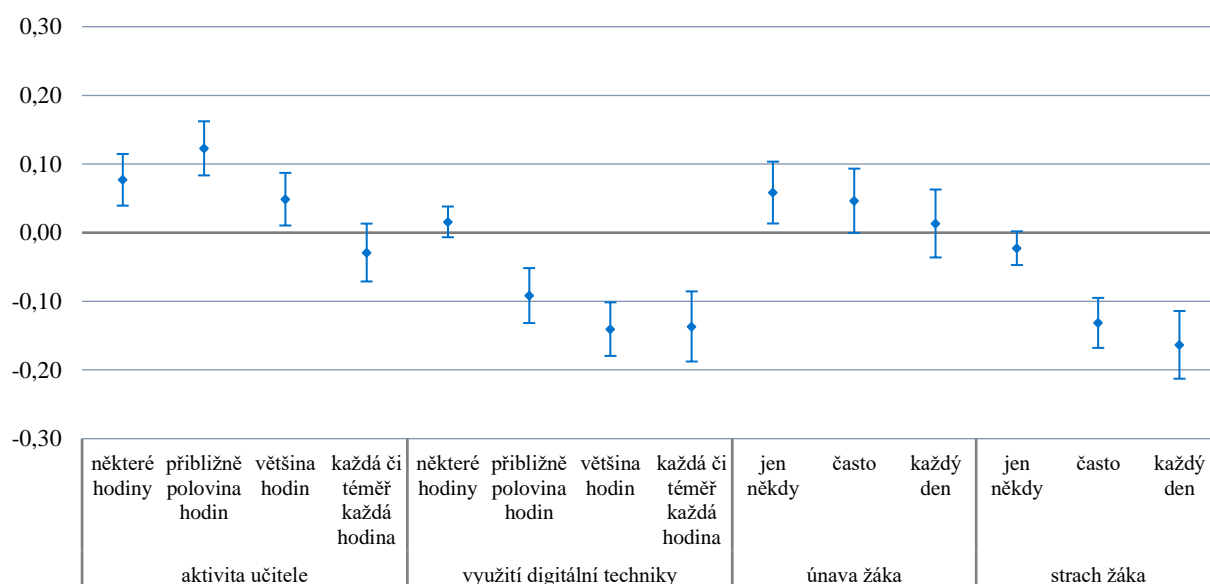


⁷² Za tímto účelem byly využity balíčky lme4 – viz Bolker, B. et al. (2022). *lme4: Linear Mixed-Effects Models using 'Eigen' and S4*. Dostupné z: <<https://cran.r-project.org/web/packages/lme4/index.html>>; effectsize – viz Ben-Shachar, M. S. et al. (2022). *effectsiz: Indices of Effect Size and Standardized Parameters*. Dostupné z: <<https://cran.r-project.org/web/packages/effectsiz/index.html>>.

Graf 40 postupně doplňuje základní model o jednu další vysvětlující kategorickou proměnnou, kdy referenční hodnotou je vždy nejméně často se vyskytující daný znak výuky. V tomto ohledu se ukazují některá zajímavá zjištění:

- Z hlediska aktivity učitele ve výuce se ve vztahu k výsledkům žáků 5. ročníku v testu českého jazyka nejlépe ukazuje vyvážený přístup, kdy je přibližně polovina hodin výuky založena na vyšší aktivitě učitele a přibližně polovina hodin výuky na vyšší aktivitě žáka.
- Časté využívání digitální techniky ve výuce má nepříznivý vztah k dosaženým výsledkům žáků 5. ročníku v testu českého jazyka.
- Četnost zaznamenané únavy žáků 5. ročníku nevykazuje významný vztah k jejich výsledkům v testu českého jazyka. Takto se potvrzuje, že únava v hodinách postihuje žáky bez ohledu na vzdělávací výsledek. Analogické zjištění je možné zaznamenat také pro četnost pocitu hladu.
- Žáci 5. ročníku, kteří častěji pocítují ve škole strach, dosahují významně nižších výsledků v testu českého jazyka.
- Vztah četností situací, kdy se žák těší na spolužáky či na to, co se bude ve škole učit na jedné straně a dosažených výsledků těchto žáků na straně druhé se neukazuje být významným. Takto se žáci se slabším výsledkem těší do školy obdobně jako žáci s lepším výsledkem.

GRAF 40 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných, hierarchický regresní model grafu 39 doplněný o jednu danou proměnnou – test českého jazyka žáků 5. ročníku (99% interval spolehlivosti)



6.2 Matematika – 5. ročník

Podoba vztahů sledovaných faktorů vzdělávání a dosažených výsledků žáků 5. ročníku, která byla zaznamenána v testu českého jazyka, zůstává obdobná také v případě testu matematiky (graf 41). Zaznamenat lze pouze některé výjimky:

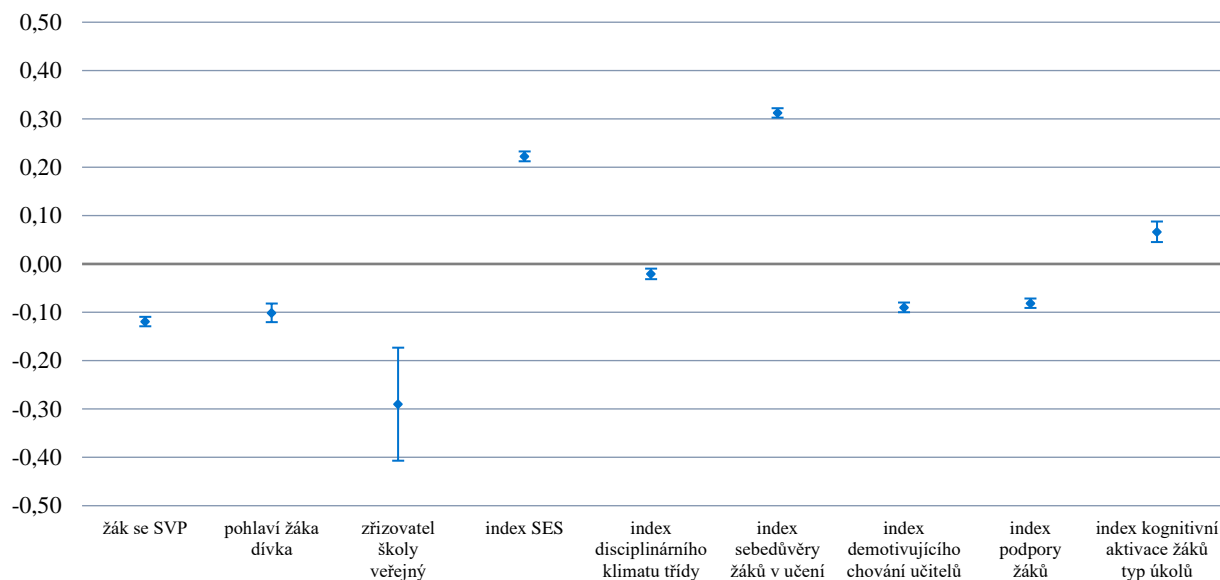
- V testu matematiky dosáhly dívky významně horší výsledky než chlapci. Opakovaně se tak ukazují lepší výsledky dívek v českém jazyce a naopak horší výsledky dívek v matematice.
- Rozdíly v dosažených výsledcích žáků 5. ročníku veřejných a neveřejných škol jsou významnější, žáci neveřejných škol dosáhli v tomto ohledu lepších výsledků než žáci veřejných škol.

Za pozornost rovněž stojí, že faktor sebedůvěry žáků v učení se v případě matematiky jeví být ještě důležitější než v případě českého jazyka.

V případě matematiky se opakují také poznatky o vztahu mezi výsledky žáků a sledovanými kategorickými proměnnými. Takto byla ve vztahu k výsledkům žáků nejpříznivěji hodnocena situace, kdy je převažující aktivita v hodinách rovnoměrně rozdělena mezi učitele a žáky. Rovněž se ukazuje negativní vztah příliš častého využívání digitální techniky, stejně jako vyšší úroveň strachu k výsledkům žáků 5. ročníku v řešeném testu matematiky. Podoba využití digitální techniky ve výuce si tak obecně zaslouží vysokou pozornost.

Opětovně nebyl zaznamenán významný vztah mezi četností pocitu únavy, hladu, těšení se na spolužáky či na obsah výuky na jedné straně a výsledky žáků 5. ročníku v testu matematiky na straně druhé. Takto se i zde potvrzuje, že pocity únavy a hladu jsou relevantní pro žáky s lepšími i horšími výsledky, další cenné poznatky může přinést hlubší analýza vazeb k souvisejícím proměnným.

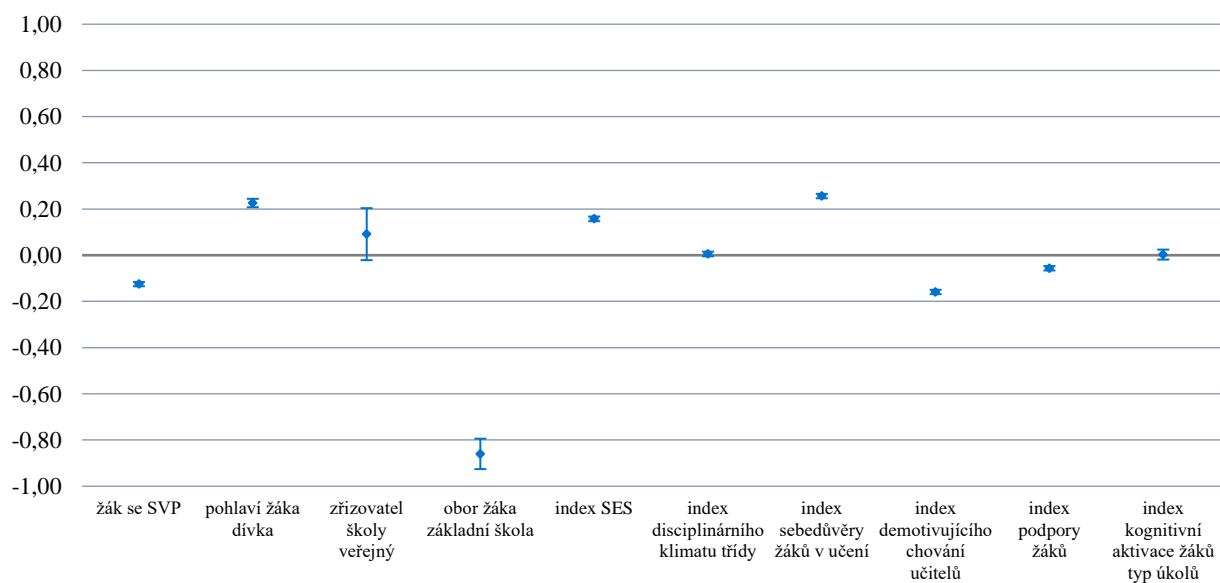
GRAF 41 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných – hierarchický regresní model, test matematiky žáků 5. ročníku (99% interval spolehlivosti)



6.3 Český jazyk – 9. ročník

Graf 42 zachycuje vztah mezi vybranými vysvětlujícími proměnnými a výsledky žáků 9. ročníku v testu českého jazyka. Konzistentní jsou v tomto ohledu zjištění, která se týkají výsledků žáků se SVP, pohlaví žáků, SES žáků, sebedůvěry žáků, četnosti demotivujícího chování učitelů a podpory žáků ze strany učitelů a spolužáků. Novým prvkem hodnocení je ovšem podle očekávání významně lepší výsledek žáků studujících obor vzdělání „Gymnázium“ oproti žákům studujícím obor vzdělání „Základní škola“, pozorovány nejsou významné rozdíly ve výsledcích žáků vzhledem k typu zřizovatele školy, k žáky vnímané četnosti výskytu situací narušujících disciplinární klima třídy a k žáky vnímané četnosti zařazování typů úkolů, u nichž je předpokládána vyšší kognitivní aktivace žáků.

GRAF 42 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných – hierarchický regresní model, test českého jazyka žáků 9. ročníku (99% interval spolehlivosti)

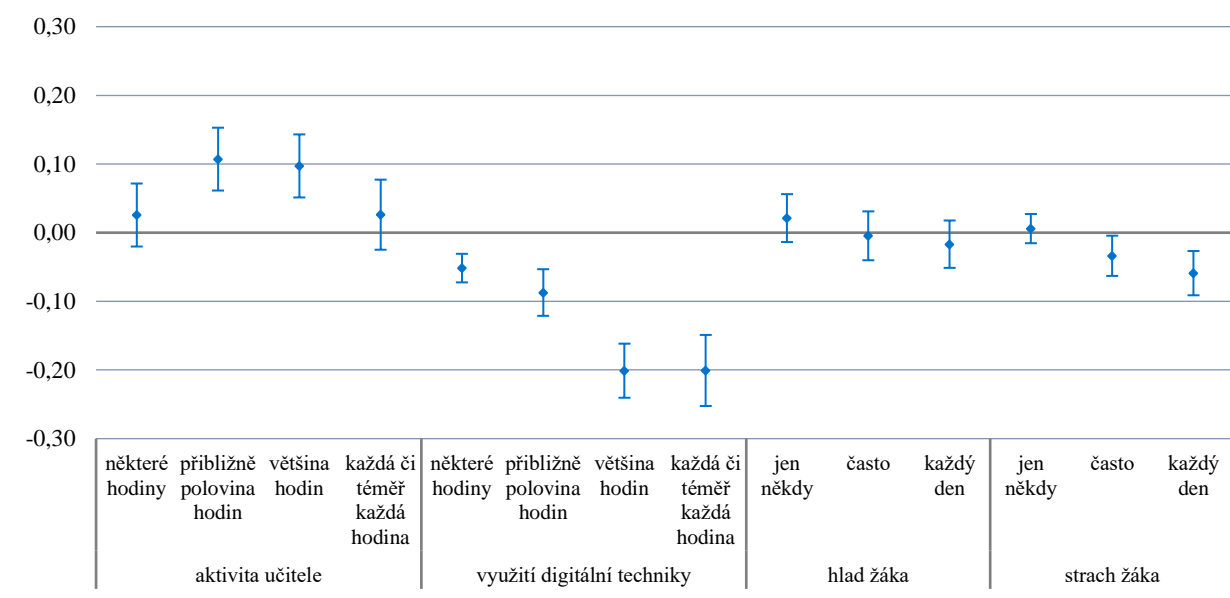


Stejně jako v případě žáků 5. ročníku byl základní model zachycený v grafu 42 postupně doplňován o další vysvětlující kategoričnou proměnnou, kdy referenční hodnotou je vždy nejméně častý výskyt jevu. Pozorovat lze následující zjištění (graf 43):

- Z hlediska aktivity učitele se potvrzuje přínosnost vyváženého přístupu, kdy je přibližně polovina hodin výuky založena na vyšší aktivitě učitele a přibližně polovina hodin výuky na vyšší aktivitě žáků 9. ročníku.
- Stejně jako v případě testu českého jazyka v 5. ročníku se ukazuje, že časté využívání digitální techniky ve výuce má negativní vztah k dosaženým výsledkům žáků 9. ročníku.
- Významný vztah k výsledkům v testu českého jazyka není v případě žáků 9. ročníku pozorován ani vzhledem k četnosti jejich pocitů únavy a hladu. I na 2. stupni základní školy se tak potvrzuje, že pocity únavy a hladu se týkají žáků s horšími i lepšími výsledky. V případě pocitů strachu se nepříznivý vztah projevuje jen v případě jeho každodenního zažívání.

Ve srovnání s hodnocením pro žáky 5. ročníku se v případě žáků 9. ročníku ukazuje silnější vztah četností situací, kdy se žáci těší na spolužáky a především na to, co se budou učit, na jedné straně a dosažených výsledků těchto žáků na straně druhé. Důležitou roli zde může hrát zvyšující se počet žáků, kteří se při průchodu 2. stupněm základní školy těší do školy stále méně.

GRAF 43 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných, hierarchický regresní model grafu 42 doplněný o jednu proměnnou – test českého jazyka žáků 9. ročníku (99% interval spolehlivosti)

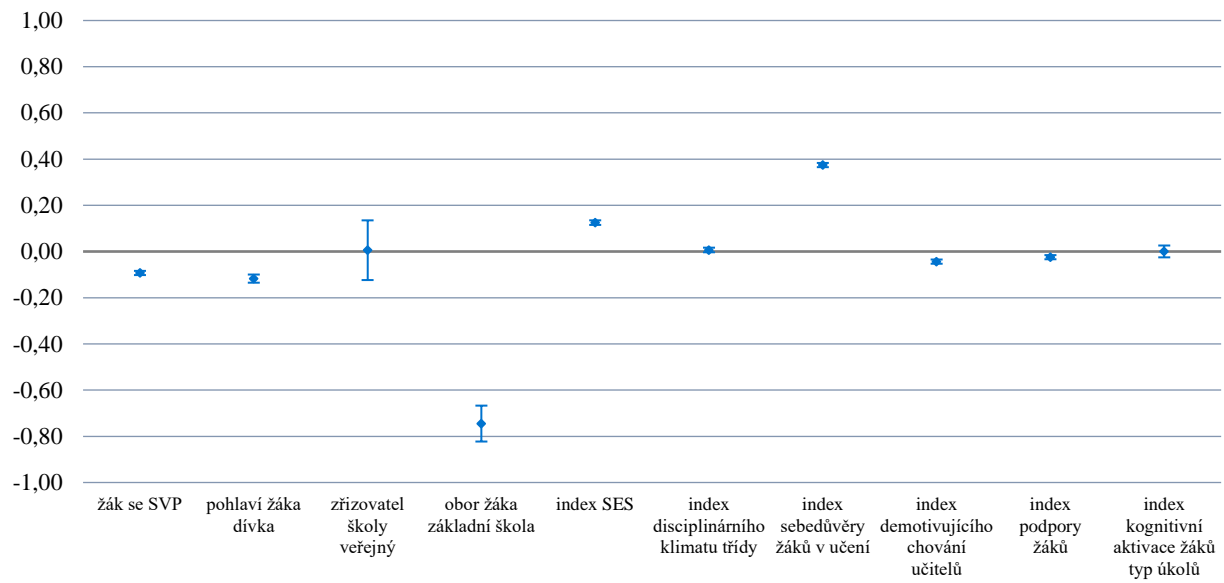


6.4 Matematika – 9. ročník

Podoba vztahů sledovaných faktorů vzdělávání a dosažených výsledků žáků 9. ročníku, která byla zaznamenána v testu českého jazyka, zůstává obdobná také v případě testu z matematiky (graf 44). Hlavní rozdíl se opět týká zjištění, že dívky dosáhly v testu matematiky, na rozdíl od českého jazyka, významně horšího výsledku než chlapci. Za pozornost dále stojí relativně vysoká standardizovaná hodnota regresního koeficientu faktoru sebedůvěry žáků v učení se matematice, hodnoty pro faktory demotivujícího chování učitelů a podpory žáků učitelem a spolužáky jsou naopak nižší.

Beze změny zůstávají poznatky o vztahu mezi výsledky žáků 9. ročníku v matematice na jedné straně a aktivitou učitele na straně druhé. Ve vztahu k výsledkům žáků tak byla nejpříznivěji hodnocena situace, kdy je převažující aktivita v hodinách rovnoměrně rozdělena mezi učitele a žáky. Opakuje se také zjištění o negativním vlivu příliš častého využívání digitální techniky na výsledky žáků 9. ročníku v řešeném testu matematiky.

Ani v matematice se neukazuje významný negativní vztah mezi pocity únavy či hladu a výsledky žáků 9. ročníku v testu matematiky. Na rozdíl od dalších testů však není takový vztah zaznamenán ani v případě častého pocitu strachu. Pocity zhoršující wellbeing jsou tak zjevně charakteristické pro žáky s horšími i lepšími výsledky a tato zjištění si bezpochyby zaslouží detailnější zkoumání.

GRAF 44 | Standardizovaná hodnota regresních koeficientů vysvětlujících proměnných – hierarchický regresní model, test matematiky žáků 9. ročníku (99% interval spolehlivosti)



Přílohy

7 PŘÍLOHY

7.1 Výběrové soubory žáků pro testování

Vytvoření výběrových souborů žáků pro testování vycházelo z populace žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií evidovaných ve výkazech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Do populace těchto žáků nebyli zařazeni žáci následujících typů škol:

- základní školy při zdravotnickém zařízení (školy s kódem B14 číselníku AKDT „Druhy a typy škol a školských zařízení“);
- speciální školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona (školy s kódem B16 číselníku AKDT „Druhy a typy škol a školských zařízení“);
- základní školy speciální (školy s kódem B31 číselníku AKDT „Druhy a typy škol a školských zařízení“);
- základní školy při zařízení pro výkon ústavní ochranné výchovy (školy s kódem B13 číselníku AKDT „Druhy a typy škol a školských zařízení“), pokud se jednalo o školy s kódem Z atributu sp datasetu výkazu M3 o základní škole.

Uvedený postup byl aplikován také na úrovni pracovišť škol, pokud tato pracoviště byla zařazena do různých typů škol.

Školy, které nebyly vyřazeny v předcházejícím kroku postupu, byly rozděleny do následujících kategorií:

- školy pouze s žáky v 5. ročníku základní školy, typicky neúplné školy jen s 1. stupněm a dále úplné školy bez žáků v 9. ročníku základní školy;
- školy pouze s žáky v 9. ročníku základní školy, typicky neúplné školy jen s 2. stupněm a dále úplné školy bez žáků v 5. ročníku základní školy;
- školy s žáky v 5. i 9. ročníku základní školy;
- školy pouze s žáky v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií;
- školy s kombinací žáků 5. či 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Požadavek na zařazení všech škol do testování buď v 5., nebo v 9. ročníku vedl k přijetí následujících rozhodnutí:

- Školy pouze s žáky v 5. ročníku základní školy byly zařazeny k testování v 5. ročníku.
- Školy pouze s žáky v 9. ročníku základní školy a/nebo v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií byly zařazeny k testování v 9. ročníku.
- Školy s kombinací žáků 5. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií byly poměrně rozděleny k testování v 5. nebo 9. ročníku.
- Školy s žáky v 5. i 9. ročníku základní školy byly poměrně rozděleny k testování v 5. nebo 9. ročníku.

Poměrné rozdělení škol s žáky v 5. i 9. ročníku k testování buď v 5., nebo 9. ročníku vycházelo ze seřazení těchto škol podle následujících kritérií (implicitní stratifikace):

- kraj umístění školy;
- zřizovatel školy (veřejný či neveřejný);
- počet žáků v 5. ročníku;
- počet žáků v 9. ročníku;
- kategorie podílu žáků se SVP v testovaných ročnících;
- kategorie indexu socioekonomických charakteristik lokality školy;
- kategorie typu obce⁷³ (jádrové území větších měst, zázemí větších měst – suburbium, ostatní venkovské obce).

V seznamu takto seřazených škol s žáky v 5. a 9. ročníku byly tyto postupně přiřazovány k testování žáků buď v 5., či v 9. ročníku. Bezprostřední blízkost škol v seznamu zároveň zaručovala, že k testování byly zařazeny či z něj byly

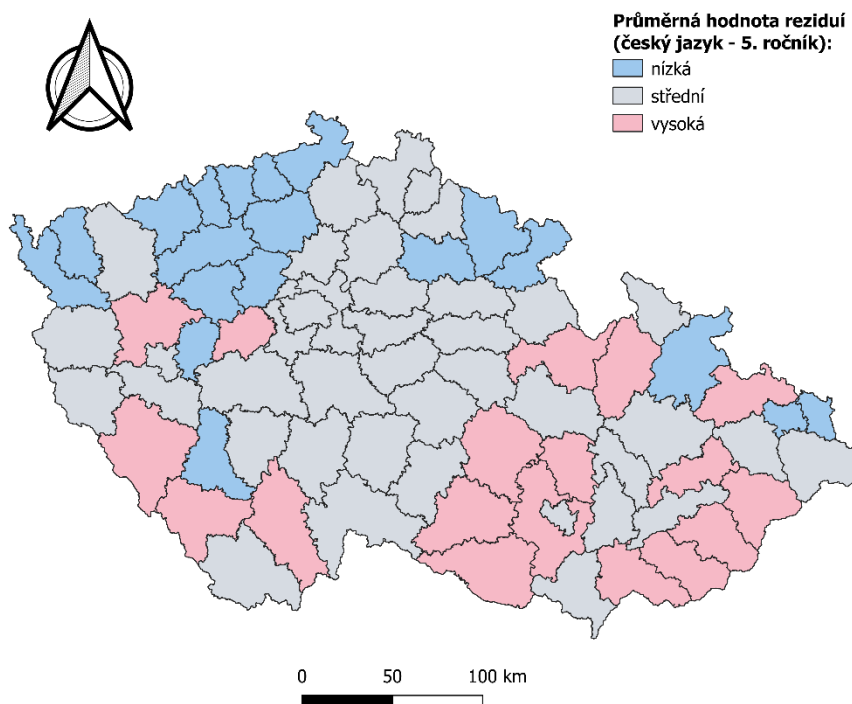
⁷³ Vymezení je založeno na datech podle Ouředníček, M., Špačková, P., Klsák, A. (2018). *Metodika sledování rozsahu rezidenční suburbanizace*. Pátá verze. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Urbánní a regionální laboratoř. Dostupné z: <<http://urrlab.cz>>.

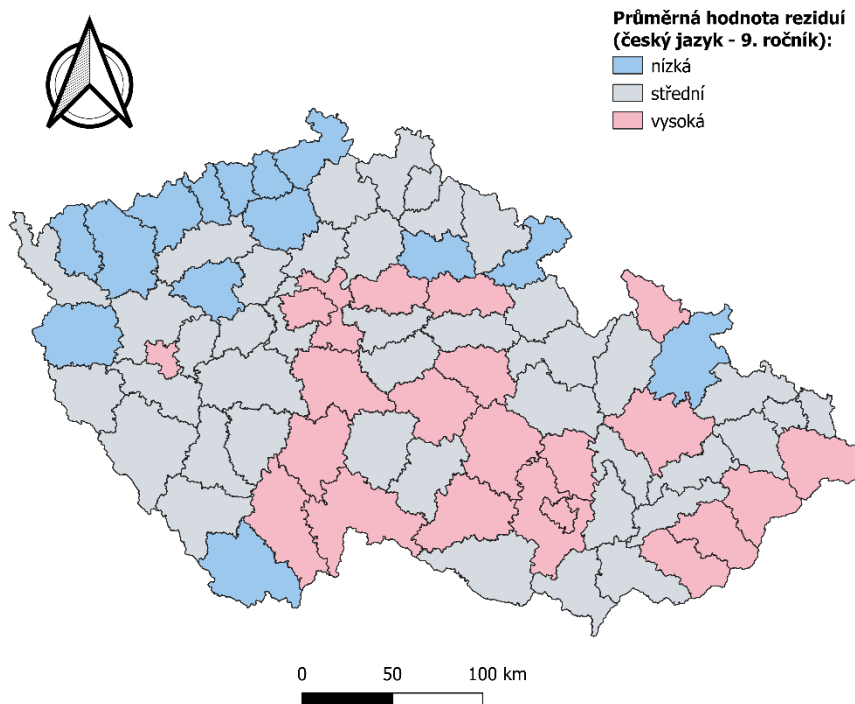
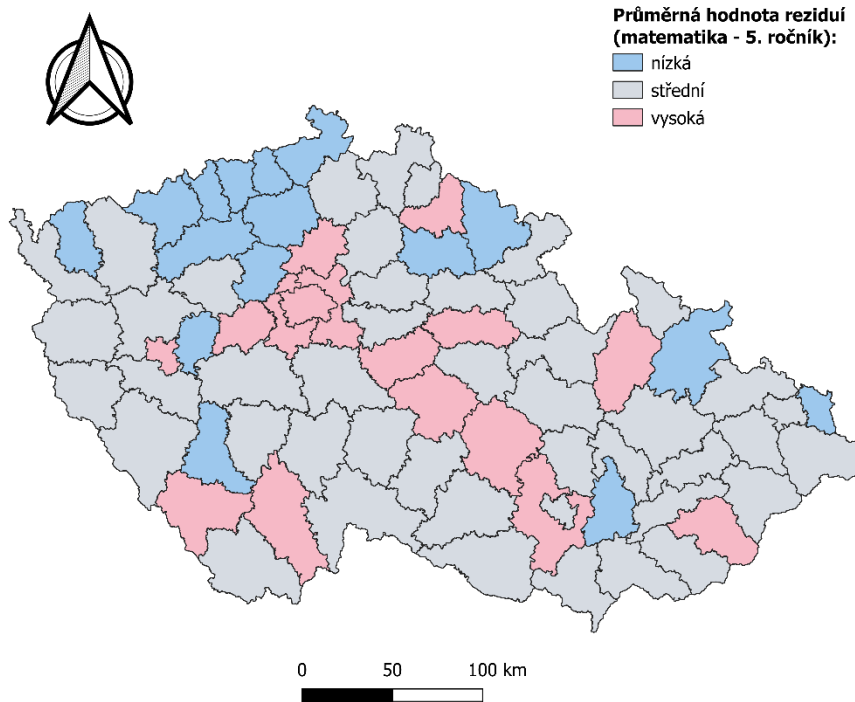
vynechány školy podobných charakteristik. Specificky bylo upraveno zařazení malého počtu škol s polským vyučovacím jazykem.

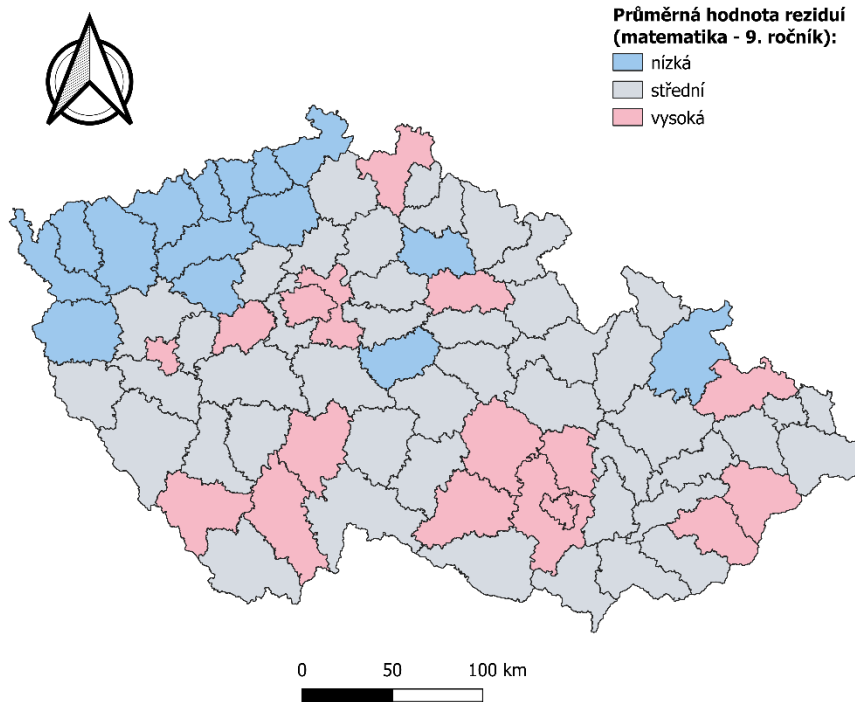
Postup vytvoření výběrových souborů žáků pro testování je spojen s vyšším zastoupením žáků škol, které mají pouze žáky 1. stupně (neúplné školy), v testování žáků 5. ročníku základní školy. Analogicky tato skutečnost platí pro žáky víceletých gymnázií a testování žáků 9. ročníku základní školy. Takto je utvářena motivace, aby byla na vhodných místech využita korekce výsledků zohledňující vyšší zastoupení některé z uvedených skupin ve výběrovém souboru žáků pro testování.

7.2 Okresní rozložení reziduí tříúrovňového hierarchického regresního modelu zohledňujícího vztah SES k dosaženým výsledkům žáků 5. a 9. ročníku v testech českého jazyka a matematiky

Následující série map zachycuje na okresní úrovni průměrné hodnoty reziduí tříúrovňových hierarchických modelů (škola, třída, žák), v nichž je úroveň latentní proměnné znalostí a dovedností žáka (θ) v daném testu vysvětlovanou proměnnou a úroveň SES žáka vysvětlující proměnnou. Nízká průměrná hodnota reziduí znamená výsledek žáků daného okresu, který je výrazněji horší, než je modelem očekávaný výsledek. Vysoká průměrná hodnota reziduí znamená výsledek žáků daného okresu, který je výrazněji lepší, než je modelem očekávaný výsledek.



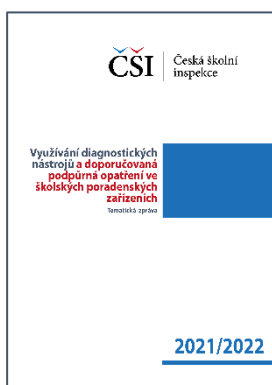
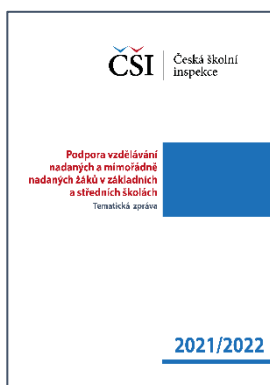
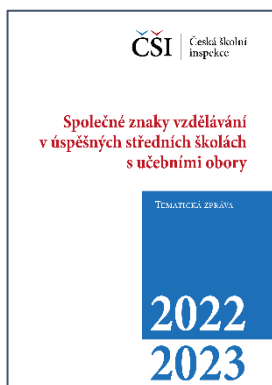


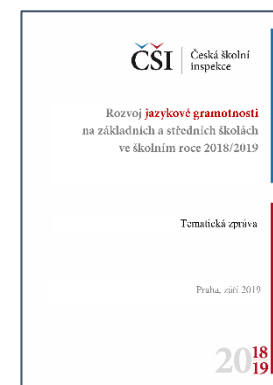
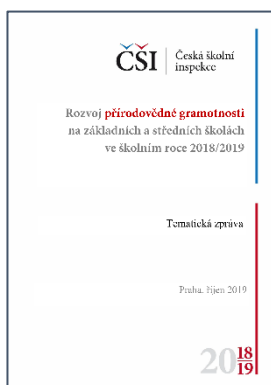
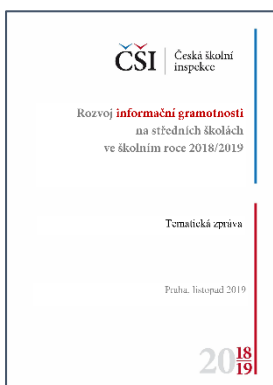
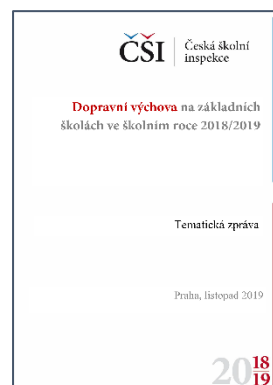
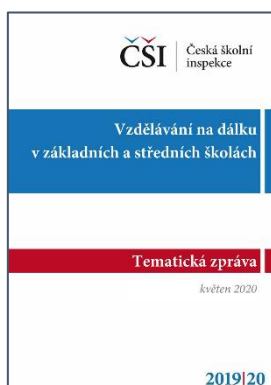
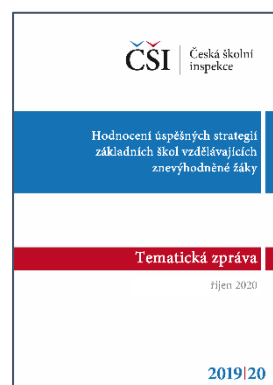
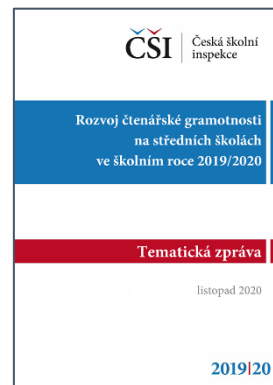
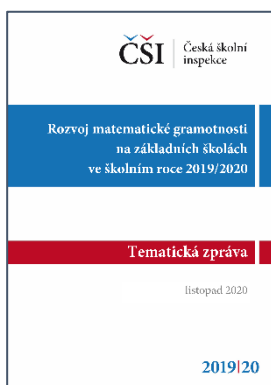
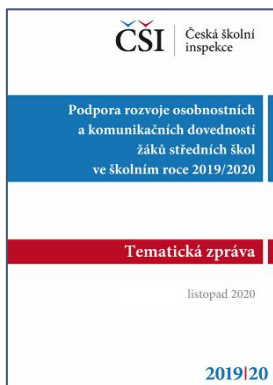


7.3 Analýzy, data, publikace České školní inspekce

Tematické zprávy

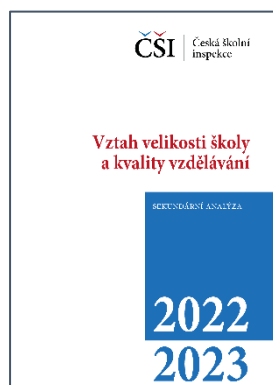
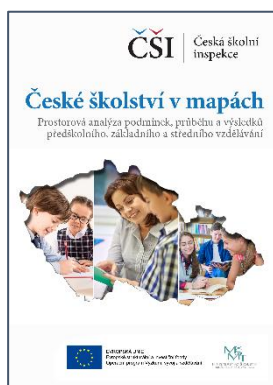
Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.

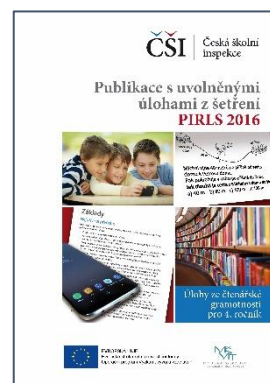
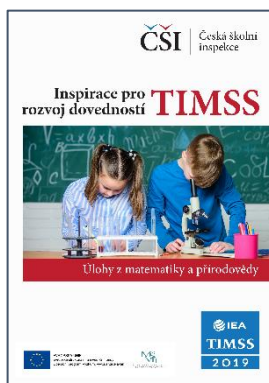
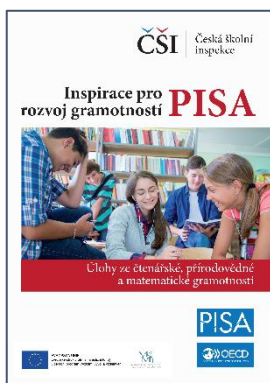




Další výstupy

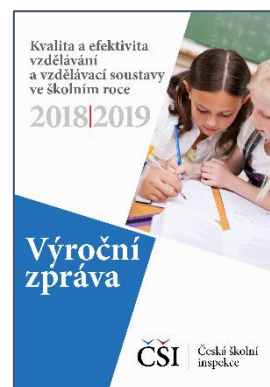
Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.





Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, Twitteru a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE

ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSinspekce

Česká školní inspekce je správním úřadem ČR provádějícím hodnocení a kontrolu kvality a efektivitě vzdělávání.



Česká školní inspekce

DOMOVSKÁ STRÁNKA VIDEO PLAYLISTY KANÁLY INFORMACE

České školství v mapách

1 161 zhlédnutí • před 5 měsíci

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.

Informační a metodické weby



Základní informace

Registr inspekčních zpráv

Dokumenty

Metodický portál

Vzdělávání v datech

Aktuality

<p>Metodické doporučení – Prevence a postup při řešení a vyřizování stížností a podnětů 16.11.2022</p> <p>Česká školní inspekce připravila metodický dokument, jehož cílem je pomoci ředitelům škol a školských zařízení při řešení a vyřizování stížností a podnětů, které dostávají od ...</p> <p>VÍCE >>></p>	<p>Inspirace pro ČR – implementace klíčových kompetencí v systému Evropských škol 26.10.2022</p> <p>Ve středu 26. října 2022 uspořádala Česká školní inspekce mezinárodní on-line konferenci zaměřenou na zkušenosti Evropských škol s implementací klíčových kompetencí ...</p> <p>VÍCE >>></p>	<p>Tematická zpráva – Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory 19.10.2022</p> <p>Česká školní inspekce se ve svých dvou dřívějších tematických zprávách z let 2020 a 2021 zabývala společnými znaky vzdělávání v úspěšných základních školách ...</p> <p>VÍCE >>></p>
--	--	---



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace

<p>O portálu</p> <p>Cílem metodického portálu připraveného Českou školní inspekci je maximální podpora škol a školských zařízení (na většině místech portálu pro zjednodušení jen "škola"), jejich ...</p> <p>VÍCE >>></p>	<p>Jak pracovat s portálem</p> <p>Metodický portál Kvalitní škola byl připraven tak, aby byl co nejvíce užitečným nástrojem pro ředitele škol a učitele, kteří usilují o průběžné zvyšování kvality vzdělávání ve škole, v ní ...</p> <p>VÍCE >>></p>	<p>Jak na vlastní hodnocení školy</p> <p>Vlastní hodnocení je proces, který je vždy vázán na specifické podmínky a potřeby konkrétní školy a ce své podstatě není nikdy ukončen. I přes tuto náročnost nabízí metodický portál Kvalitní ...</p> <p>VÍCE >>></p>
--	---	---



www.csicr.cz