



Česká školní
inspekce

Školy, do kterých se žáci těší

Inspirace ze škol
a pro školy



Školy, do kterých se žáci těší

Inspirace ze škol a pro školy

Mgr. Veronika Fiedlerová

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Mgr. Roman Folwarczný

PhDr. Irena Borkovcová, MBA

Mgr. Eva Tučková

Na přípravě publikace dále spolupracoval autorský tým pracovníků oddělení Společného vzdělávání NPI ČR.

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2024

ISBN 978-80-88492-85-6 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-86-3 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88492-87-0 (online ; ePub)



OBSAH

1	ÚVOD.....	6
1.1	PROČ JSME SI JAKO TÉMA ZVOLILI PRÁVĚ POSTOJE ŽÁKŮ KE ŠKOLE A WELLBEING?.....	7
1.2	HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ A INDEX „TĚŠENÍ“	12
2	ANALYTICKÉ LISTY.....	14
2.1	PŘEDSTAVENÍ OBSAHU JEDNOTLIVÝCH ANALYTICKÝCH LISTŮ	14
2.2	PRO KOHO JSOU ANALYTICKÉ LISTY URČENY	14
2.3	ANALYTICKÝ LIST SOCIOEKONOMICKÝ STATUS	15
2.4	ANALYTICKÝ LIST BEZ OBAV SE VE VÝUCE PTÁT	19
2.5	ANALYTICKÝ LIST ZÁJEM UČITELE	23
2.6	ANALYTICKÝ LIST SPOLUŽÁCI (VZÁJEMNÁ POMOC)	27
2.7	ANALYTICKÝ LIST SPOLUŽÁCI (ÚKOLY SPOLEČNĚ).....	31
2.8	ANALYTICKÝ LIST DOSTATEK ČASU PRO ŘEŠENÍ ÚLOH	35
2.9	ANALYTICKÝ LIST REÁLNÉ PŘÍKLADY ZE ŽIVOTA	39
2.10	ANALYTICKÝ LIST SEBEPOJETÍ, REFLEXE VLASTNÍCH SCHOPNOSTÍ, SEBEDŮVĚRA	43
2.11	ANALYTICKÝ LIST ZAŽÍVAT ÚSPĚCH.....	47
	PŘÍLOHA 1 KONSTRUKCE INDEXU TĚŠENÍ	52
	PŘÍLOHA 2 PUBLIKACE ČŠI – ODKAZY & OZNAČENÍ V TEXTU	57
	PŘÍLOHA 3 ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	58



1

Úvod

1 ÚVOD

Záměrem nového typu analyticko-metodického materiálu zpracovaného Českou školní inspekcí je podpořit téma wellbeingu ve školách a obeznámit pedagogickou veřejnost s jeho pojetím v národním i mezinárodním kontextu. Naším cílem je zejména praktickým a srozumitelným způsobem představit zjištění, která mohou posílit pochopení potřeby rozvíjet zdravé, přívětivé a bezpečné prostředí ve školách. V tom se liší představený materiál od běžných tematických zpráv či sekundárních analýz, které Česká školní inspekce průběžně vydává.

V mnohem větší míře jsou k jednotlivým prezentovaným tématům navržena také doporučení, náměty a/nebo opatření, která mohou napomoci ke změně. V této publikaci za témata považujeme „znaky“, které se pojí s vyšší mírou těšení se do školy na straně žáků. Popisujeme je v tzv. analytických listech, kde se každému znaku věnujeme podrobněji a zároveň nabízíme inspirativní náměty pro diskuze v rámci škol, ale i dalších učicích se komunit, včetně místních a krajských akčních plánů nebo metodických kabinetů.

1.1 Proč jsme si jako téma zvolili právě postoje žáků ke škole a wellbeing?

Otázky týkající se postojů žáků ke škole a kvality vzájemných vztahů aktérů ve školním prostředí a zároveň snahy lépe tyto oblasti poznávat, popisovat a zohledňovat jejich širší souvislosti a možné dopady na dosahované vzdělávací výsledky žáků rezonují českým vzdělávacím systémem čím dál silněji. Jak výstižně ilustruje například znění vize Národního pedagogického institutu ČR či výzva kampaně Wellbeing ve škole platformy Partnerství pro vzdělávání 2030+.

OBRÁZEK 1 | NPI ČR, Partnerství pro vzdělávání 2030+



Děti, které jsou ve škole spokojené, se mnohem lépe učí!



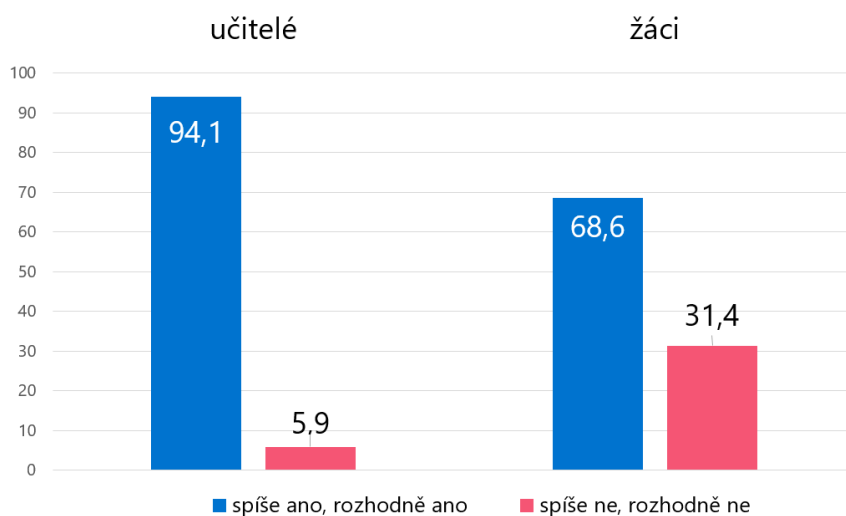
Zjištění národních i mezinárodních šetření potvrzují, že postoj žáků ke škole a jejich psychická spokojenost a odolnost jsou významnými faktory, které ovlivňují dosahované vzdělávací výsledky. Současně kvalitní vztahy a příznivé klima ve škole jsou zásadní pro prevenci školní neúspěšnosti a předcházení rizikovému chování včetně různých forem šikany a diskriminace.

Škola by měla být vstřícným a bezpečným místem jak pro žáky, tak pro učitele a ostatní zaměstnance. Kvalita sociálních vazeb ve škole ve výrazné míře ovlivňuje duševní zdraví i motivaci a přístup žáků k učení. Systematické sledování rizik ve třídách a včasná identifikace problémů tak má pro psychickou rovnováhu a postoje žáků zásadní význam.

Cesta k žádoucímu stavu ale nebývá snadná. Často ji komplikují méně zřejmé nebo chybně interpretované překážky. A mnohdy schází porozumění – ze strany druhých i sobě samému. Konkrétní opatření přijímaná na straně školy se tak ne vždy potkávají se skutečnými potřebami a představami žáků a/nebo učitelů. Například nesoulad ve vnímání způsobů, resp. efektivitu řešení náročnějších vztahových situací může až překvapit. V této souvislosti se v šetřeních ČŠI kupříkladu opakovaně ukazuje, že ačkoliv více než 90 % dotazovaných učitelů středních škol se domnívá, že neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce, třetina žáků jak gymnázií, tak středních odborných škol má názor opačný.¹

¹ Kvalita vzdělávání v České republice – Výroční zpráva ČŠI 2022/2023, s. 113.

GRAF 1 | Míra nesouhlasu s výrokem „Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce“



Je zřejmé, že vytvářet prostředí důvěry a sounáležitosti ve školách je poměrně náročná a komplexní problematika. Dobrou zprávou ale je, že školy mají k dispozici širokou škálu nástrojů, kterými mohou přístup žáků k vlastnímu vzdělávání a učení pozitivně ovlivňovat – od nastavení celoškolních priorit přes volbu metod a forem výuky až po podporu sebezvoje učitelů. O tzv. wellbeing žáků a jejich postoje ke škole a učení je třeba pečovat nejen tím, že zajistíme a obsadíme potřebné specializované pozice (školní psycholog, sociální pedagog aj.), ale také tím, že proměníme určité parametry výuky, osobní přístup k žákům a konkrétní podmínky vzdělávání.

Péče o příznivé školní klima a atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce, jednoznačně nastavená pravidla vzájemné komunikace a řešení rizikového chování žáků mohou totiž přinést výrazný pozitivní posun ve výsledcích vzdělávání a využití potenciálu nastupující generace.

Kritéria kvalitní školy

OBRÁZEK 2 | Kritéria kvalitní školy ČŠI



Koncept „těšení se“ je v tomto materiálu mimo jiné nahlížen také ve vazbě na model tzv. kvalitní školy ČŠI. Každá z šesti oblastí modelu obsahuje několik hodnoticích kritérií. Kritéria jsou formulována pro potřeby vnějšího hodnocení instituce a vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. S kritérii je možné pracovat také v rámci autoevaluačních aktivit jednotlivých škol a školských zařízení a také v rámci hodnocení škol a školských zařízení ze strany jejich zřizovatelů. Téma „těšení se do školy“, zejména pak v kontextu péče o duševní zdraví a wellbeing, je přirozeně velmi úzce provázané s kritérii 1.4 oblasti Koncepce školy a 2.2 oblasti Pedagogické vedení školy.

OBRÁZEK 3 | Kritérium 1.4

1.4 Škola je vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich rodiče i pedagogy

Škola aktivně vytváří žákům, zaměstnancům i ostatním osobám oprávněným k pohybu v prostorách školy reálné fyzické a psychické bezpečí, a to nejen dodržováním právních předpisů, ale také zohledněním konkrétních podmínek a prostředí školy. Škola má zpracovaný funkční systém úrazové prevence, včetně periodického seznamování žáků s nebezpečnými situacemi. Pro žáky, rodiče i pedagogy vytváří podporu prostřednictvím školního poradenského pracoviště. Škola realizuje efektivní opatření k prevenci všech forem rizikového chování. Průběžně sleduje případné signály všech forem rizikového chování, má jasná pravidla postupu v případě rizikového chování a bez zbytečného odkladu je efektivně uplatňuje. S rodiči sdílí systém zpětné vazby pro případ rizikového chování. Škola vytváří podmínky pro psychohygieny žáků i pedagogů, zdravý životní styl a další případné formy podpory příjemného a zdravého prostředí ve škole.

OBRÁZEK 4 | Kritérium 2.2

2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy, žáky i jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů

Vedení školy aktivně vytváří pozitivní klima, které podporuje učení každého žáka. Vlastní prostředí školy, čistota a estetická úprava vnitřních prostor i okolí napomáhají pozitivnímu klimatu. Pozitivní školní klima se projevuje v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy. Žáci školy jsou respektováni a dodržují pravidla, na jejichž formulování mají možnost se podílet. Pedagogové aktivně přispívají k rozvoji školy. Vedení školy vytváří efektivně podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy a v průběhu roku také dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů. Nástroje ke sledování a vyhodnocování školního klimatu jsou účinně užívány tak, aby napomáhaly jeho zlepšování.

Stejně jako jednotlivé znaky je ale třeba i jednotlivá kritéria vnímat v širších souvislostech. „Těšení se“ žáků do školy se prolíná celým systémem školy a dotýká se tak více či méně i kritérií ostatních.

Při využívání námětů k jednotlivým tématům v jednotlivých analytických listech je nutné respektovat aktuální stav a podmínky školy tak, aby případně aplikované návrhy intervencí byly účinné, nikoliv pouze „absolvované“. Je důležité poznamenat, že jejich využití není jednorázovou záležitostí, ale vyžaduje systematickou práci v celé škole. Jedině tak může docházet ke kvalitativnímu posunu školy v dlouhodobější perspektivě.

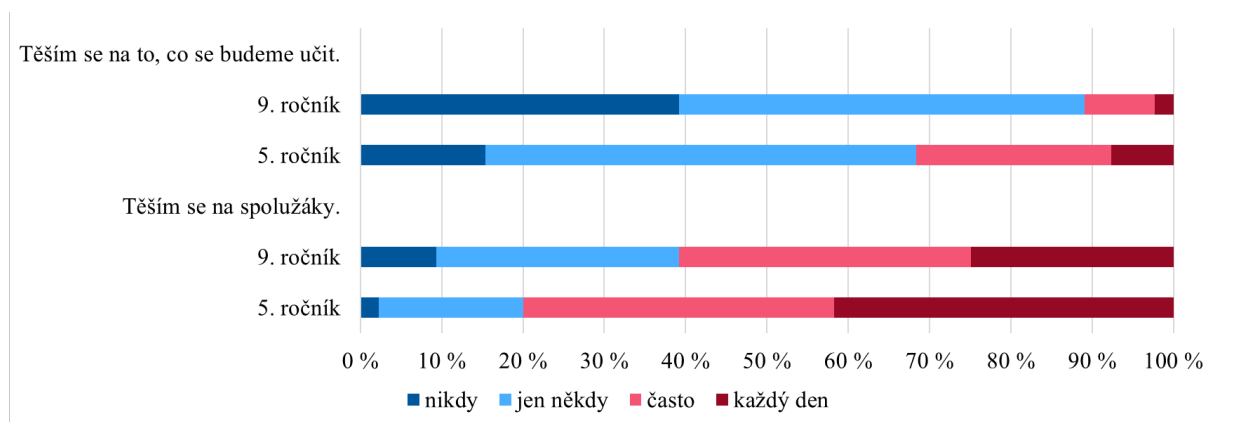
Těšení se žáků do školy a sounáležitost se školou

Většina žáků 5. i 9. ročníku základních škol se často, či dokonce každodenně těší do školy na své spolužáky. Pro obsah výuky se ale ukazuje poznatek opačný. Zjevné je zhoršování těchto pocitů při průchodu žáků 2. stupněm základní školy. Zajímavá se přitom ukazuje být role SES² 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.

² Socioekonomický status (dále v textu „SES“).

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 netěší.³

GRAF 2 | Těším se na to, co se budeme učit

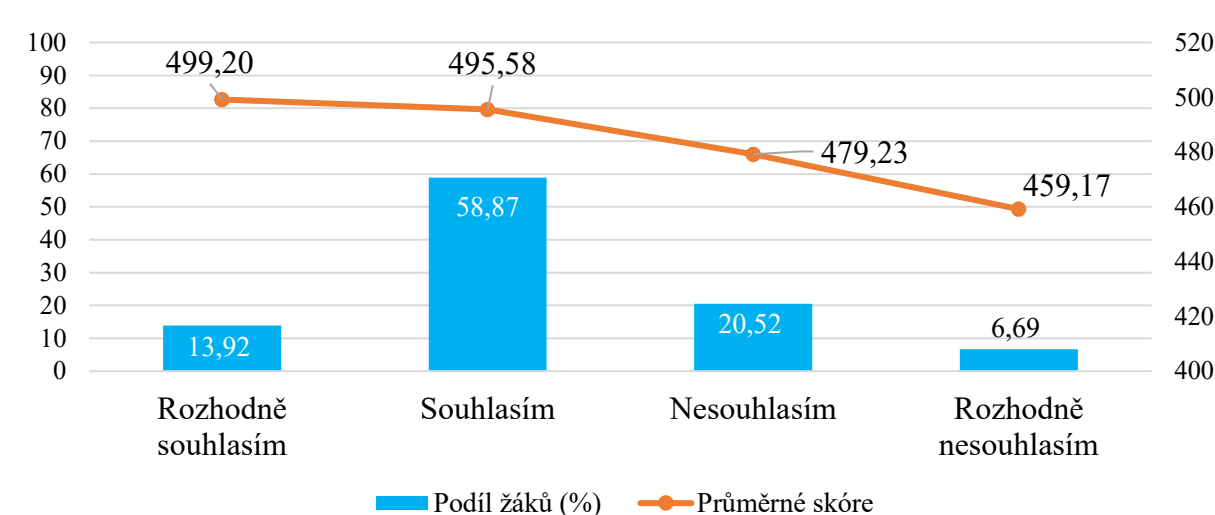


Za pozornost v této souvislosti stojí také výsledky mezinárodního šetření PISA 2022, které ukázaly, že pocit sounáležitosti českých žáků se školou je čtvrtý nejnižší mezi sledovanými zeměmi OECD a EU. Nižší hodnoty najdeme již jen na Novém Zélandu, v Turecku a sousedním Polsku.

Jedním z tvrzení, ke kterému se žáci v rámci sledovaného indexu sounáležitosti vyjadřovali, je „Cítím, že do školy patřím“. Více než 27 % patnáctiletých žáků našich škol se s tímto vyjádřením neztotožňuje a prožívá pocity opačné.

Přitom čeští žáci, kteří cítí, že do školy patří (cca 73 %), dosáhli v průměru vyššího skóre z testu matematické gramotnosti ve srovnání s žáky, kteří s tímto výrokem vyjádřili nesouhlas. Tento rozdíl ve výsledcích byl identifikován jako statisticky významný a přetrvává i po zohlednění socioekonomického statusu žáků a škol, které žáci navštěvují.

GRAF 3 | Cítím, že do školy patřím

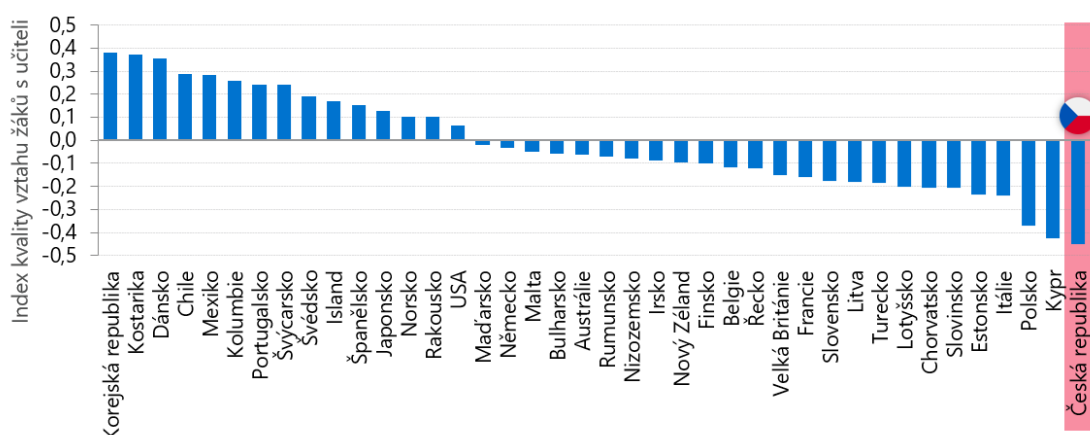


Kvalita vztahu žáků s učiteli

Mezinárodní šetření PISA 2022 dále poukázalo na nepříliš optimistické vnímání kvality vztahu mezi žáky a učiteli. V případě České republiky nabyl index kvality vztahu žáků s učiteli nejnižší hodnoty ze všech sledovaných zemí OECD a EU.

³ Tematická zpráva *Výhodnocení výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ a víceletých gymnázií 2022/2023*, s. 48–49.

GRAF 4 | Index kvality vztahu žáků s učiteli



Index byl zkonstruován na základě následujících položek žákovského dotazníku: • *Učitelé v mé škole si mě váží.* • *Kdybych přišel/přišla do třídy smutný/smutná, učitelé by si o mě dělali starosti.* • *Kdybych se od teď za tři roky přišel/přišla podívat do školy, učitelé by mě rádi viděli.* • *Když se mě učitelé zeptají, jak se mám, má odpověď je opravdu zajímavá.* • *Učitelé jsou na mě milí.* • *Učitelé se zajímají o spokojenost žáků.* • *Z učitelů mám strach.* • *Učitelé ve škole jsou na mě zlí.*

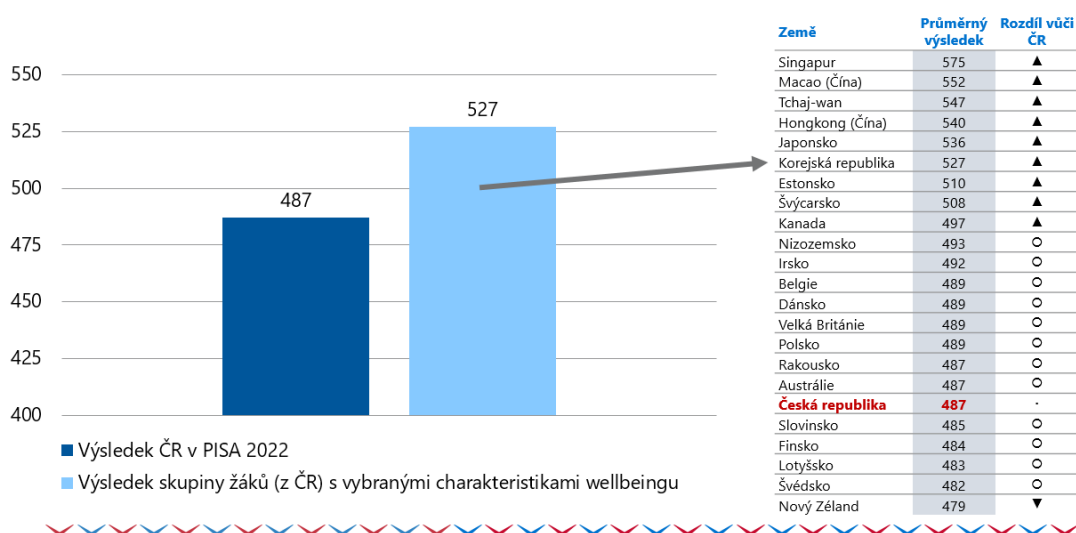
Vyšší kvalita vztahu s učiteli vnímaná žáky byla přitom ve všech zúčastněných zemích a ekonomikách spojena s větší spokojeností se životem, a to i po zohlednění socioekonomického zázemí žáků i jednotlivých škol. Pro české žáky přitom hrálo největší roli, zda pocítovali, že si jich učitelé jejich školy váží a že jsou k nim učitelé milí. Nemělo by tak být pochyb o tom, že postoje a prožívání žáků si rozhodně naši pozornost zaslouží.

Vysoký potenciál pro vzdělávací výsledky žáků



Šetření PISA 2022 zjišťovalo vedle výsledků z testovaných oblastí také množství dalších informací, například o průběhu výuky, postojích a názorech žáků aj. Získaná data umožňují odpovědi na vybrané dotazníkové položky zkombinovat a představit vizi dosažitelné úrovně výsledků vzdělávání.

GRAF 5 | Máme vysoký potenciál a můžeme k němu směřovat



Skupina žáků (pravý sloupec) je sestavena z kombinace pěti dotazníkových položek, jsou zde zastoupeni žáci, kteří: • *Cítí, že do školy patří.* • *Nikdy nemusí ve výuce dlouho čekat, než se ostatní utiší.* • *Ve třídě se cítí bezpečně.* • *V prostorách školy nebyli svědky rvačky, při které byl někdo zraněn (v posledních 4 týdnech).* • *Nedali někomu ve škole peníze, protože jim vyhrožoval (v posledním roce).*

Přestože bychom mohli tyto aspekty považovat za standard bezpečného klimatu školy, tvoří tuto skupinu pouze cca 12 % žáků. Takto vybraná podskupina žáků dosáhla průměrného výsledku srovnatelného se žáky Korejské republiky, a tedy zároveň nejvyššího v porovnání se zeměmi Evropy.

1.2 Hledání souvislostí a index „těšení“

Zpráva je založena na datech získaných z celorepublikového zjišťování výsledků žáků na úrovni 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií realizovaného Českou školní inspekcí v průběhu měsíců května a června školního roku 2021/2022 (dále jako „šetření“). Rozšiřuje již dříve publikované informace⁴ o výsledcích vzdělávání žáků a doprovodných zjištění z dotazníků.

Podrobněji nyní představuje souvislosti mezi mírou „těšení“ žáků do školy a dalšími vybranými znaky, dále se zaměřuje na porovnání výskytu a intenzity těchto vybraných znaků ve dvou skupinách škol, a to s nejvyšší a nejnižší mírou indexu „těšení“ (tyto skupiny jsou v prezentovaných bodových grafech odlišeny modrou a červenou barvou).

Níže představená zjištění vycházejí z analýzy agregovaných dat na úroveň škol, to znamená, že získané informace od žáků 9. ročníku a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií (může se například jednat o odpovědi na konkrétní otázku zadanou v dotazníku) byly na školní úroveň agregovány, a to nejčastěji zprůměrováním. Uvedená zjištění proto nelze přímo vztahovat k žákovské populaci, resp. k jednotlivým žákům, ale je nutné hovořit o populaci škol, případně o školách, na kterých se taková žáci vzdělávají.⁵ Zjištění představená v bodových grafech níže vycházejí zpravidla z více než 1 200 škol.

Na závěr je nutné upozornit, že s ohledem na design šetření nelze bez přijetí dalších předpokladů popisované statistické asociace, resp. korelace vnímat jako kauzální. Podrobnější informace o vytvoření indexu těšení, míře jeho výskytu v různých druzích/typech škol a další jsou uvedeny v příloze této zprávy.

⁴ Tematická zpráva *Výhodnocení výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ a víceletých gymnázií 2022/2023*.

⁵ Z analýzy byly vynechány školy s méně než 15 testovanými žáky.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large outline of the number '2' in the center, and a smaller gray rectangle on the right.

2

Analytické listy

2 ANALYTICKÉ LISTY

2.1 Představení obsahu jednotlivých analytických listů

Každý z devíti analytických listů se skládá z následujících šesti částí:

1. Zdůvodnění významu vybraného znaku ve vazbě na „těšení se“.
2. Vizualizace souvislosti znaku s konceptem „těšení se“ doplněná stručným analytickým komentářem.
3. Zasazení znaku, kterému se daný list věnuje, do širších souvislostí a témat s využitím poznatků z realizovaných národních a mezinárodních šetření ČŠI a výstupů dalších výzkumů. Pro podporu budování kapacit v oblasti sebe/hodnocení škol jsou u dílčích obsahových částí textu uvedena číselná označení příslušných kritérií modelu Kvalitní školy formou aktivních odkazů.
4. Reflektivní otázky přinášející konkrétní náměty, kterým je užitečné v kontextu tématu daného listu věnovat pozornost ve společné diskuzi.
5. Ilustrace praxí v podobě vybraných příkladů, ukázek a tipů z českého i zahraničního prostředí.
6. Další zdroje a inspirace. Části 4 a 6 vznikaly ve spolupráci s odbornými pracovníky tematické oblasti Společné vzdělávání Národního pedagogického institutu.

2.2 Pro koho jsou analytické listy určeny

Analytické listy mohou sloužit ke konkrétnímu využití učitelům, ostatním pedagogickým pracovníkům i ředitelům škol. Mohou inspirovat k sebehodnotícím aktivitám, k reflektivní pedagogické praxi i ke stanovení záměrů ke zlepšování klimatu v třídních kolektivech i v celé škole.

Inspirací mohou být i pro Místní akční plány (MAP) a Místní akční skupiny (MAS) jako podklad pro zjišťování potřeb škol a jejich metodickou podporu, zejména v oblasti propojování škol a sdílení příkladů inspirativní praxe. Náměty k wellbeingu lze efektivně propojit s klíčovými tématy projektů MAP IV zaměřenými především na podporu pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání, podporu managementu třídních kolektivů, ale i na podporu moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

Využívat je mohou také zřizovatelé a metodické kabinety v jednotlivých regionech.

Každý analytický list je funkční sám o sobě a může být využit a diskutován nezávisle na využití ostatních listů.

2.3 Analytický list | Socioekonomický status

Česká republika se dlouhodobě řadí k zemím, kde úspěch žáků závisí v nadprůměrné míře na jejich rodinném zázemí (hovoříme také o socioekonomickém statusu, dále „SES“). Přestože se žáci s vyšším průměrným SES školy v průměru těší více, ukazuje se, že prostředí, ze kterého žáci do školy přicházejí, rozhodně nemusí být překážkou jejich vnímání školy jako místa, kam se těší.

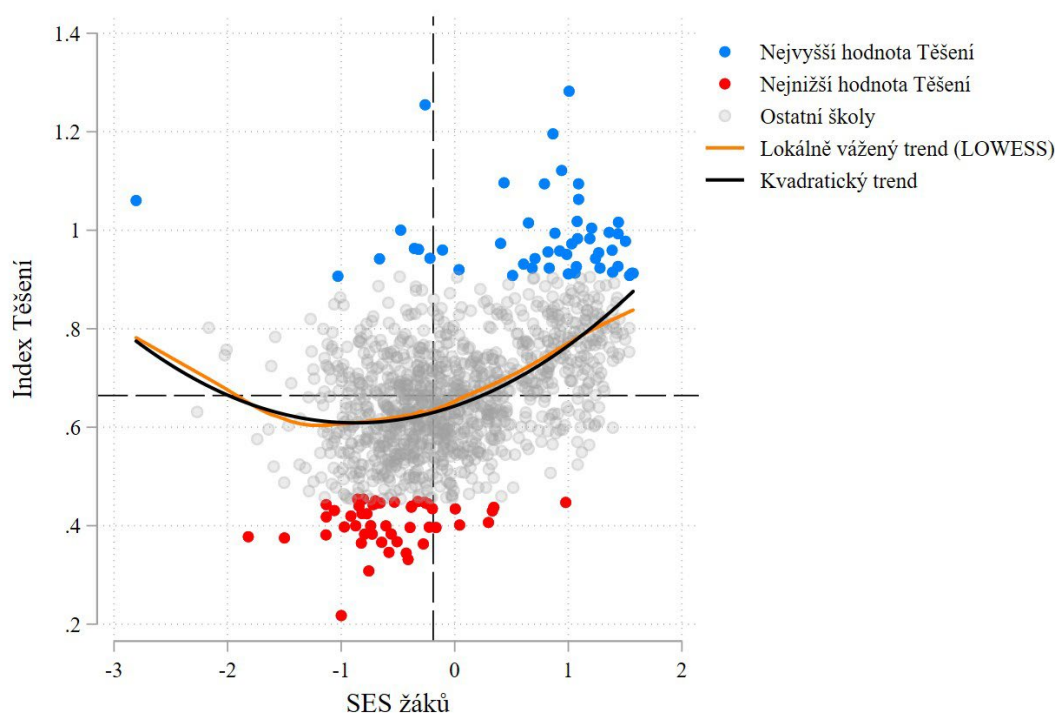


Skladba žáků školy z hlediska jejich socioekonomického statusu (SES) je relativně konzistentně silným prediktorem řady zkoumaných jevů. Nejčastěji je SES diskutován ve vztahu k výsledkům vzdělávání. Tento vztah mezi SES a výsledky je v České republice dlouhodobě nadprůměrný, a to i v mezinárodním srovnání. I v kontextu znaků analyzovaných v této zprávě se SES žáků škol řadí mezi prediktory s nejsilnějším vztahem k míře těšení⁶.

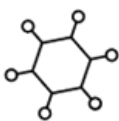
V grafu je oproti standardně uváděným lineárním trendům nyní zobrazen tzv. kvadratický trend, který byl pro analyzovaná data vhodnější. Ten značí, že **školy, které navštěvují žáci s vyšším průměrným SES, mají v průměru rovněž vyšší hodnotu indexu těšení, na opačném konci však pozoruje i školy, které se navzdory relativně nižšímu SES žáků mohou vyznačovat vysokými hodnotami indexu těšení.**

Při porovnání modré a červené skupiny pak i v tomto případě pozorujeme **silnější koncentraci škol s vyšším indexem těšení mezi školami s nadprůměrným SES žáků.** Situace je téměř zrcadlově opačná u 50 škol s nejnižším indexem těšení. Samozřejmě i nyní můžeme pozorovat **případy jednotlivých škol, které se tomuto vztahu vymykají.**

GRAF 6 | Socioekonomický status žáků



Znak v souvislostech



Podle šetření PISA 2022 může být až 22 % rozdílů ve výsledcích českých žáků v matematické gramotnosti vysvětleno variabilitou v jejich socioekonomickém zázemí – v mezinárodním srovnání se jedná o čtvrtou nejvyšší hodnotu. Zato podíl žáků, kteří navzdory znevýhodňujícímu rodinnému zázemí dosahují výborných výsledků (*resilient students*), je v ČR druhý nejnižší (7 %) po Slovensku.

Šetření také potvrzují, že výsledky žáků významně souvisí s metodami výuky, které učitelé používají. (4.2) Zadávání úloh rozvíjejících kritické myšlení žáků a schopnost spolupráce (*metoda kognitivní aktivace*) je sice častější ve školách,

⁶ Pearsonovo $r = 0,45$; $R^2 = 0,2$.

které navštěvují žáci s vyšším SES, ale pozitivně se odráží i na výsledcích žáků s nižším SES. (4.1, 4.4) Zejména pokud je používána ve školách v průměru se sebevědomější učiteli. Pozitivní efekt na tyto žáky má také v případech, kdy průměrný SES školy je nízký.

Ve školách s nižším průměrným SES se učitelé častěji potýkají se zhoršeným disciplinárním klimatem, které negativně souvisí s výsledky žáků. (1.4) Učitelé v takových školách věnují více času tomu, aby disciplinární klima zvládli, což je nutí více spolupracovat. (3.3) (SA TALIS-PISA link)

Existenci významného vztahu mezi SES žáků a jimi dosahovanými výsledky ve vzdělávání potvrzují také zjištění nejnovějších tematických šetření čtenářské a přírodovědné gramotnosti. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinou žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zastoupeni také v kategorii nedostačující úrovně sledované gramotnosti.

Konkrétně se to pak například v kontextu čtenářské gramotnosti projevuje tím, že zatímco žáci s vysokým SES častěji využívají různorodé čtenářské postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), čtou rozmanité literární žánry anebo si povídají o své četbě s kamarády či rodinou, žáci s nižším SES i žáci se slabšími výsledky častěji postrádají samotný přístup na internet či ke knihám pro čerpání informací, stejně jako možnost obrátit se na někoho s žádostí o pomoc, pokud něčemu nerozumí. (TZ ČG 2024, TZ PG 2024)

Je zřejmé, že méně podporující zázemí a ztížené rodinné podmínky žáky negativně ovlivňují a že se tyto limity nedaří ve školním prostředí příliš úspěšně kompenzovat. (2.1, 5.2, 6.2, 6.3) V případě středních škol je navíc zřetelná úzká vazba na studovaný obor vzdělání.

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Jak podporujete další profesní vzdělávání učitelů, zejména v těch školách, které navštěvují žáci pocházející ze sociálně znevýhodněných rodin?
- Jak se vám, vedení škol/zřizovatelé, daří učitele podporovat v úsilí o snižování vlivu SES na očekávané výsledky vzdělávání různých skupin žáků ve škole?
- Jak se vám ve škole daří pracovat s pravidly?
- Do jaké míry se vám daří otevírat výukové aktivity (bez finanční zátěže) všem žákům?
- Jaké máte zkušenosti s budováním čtenářské kultury ve vašich školách? Co se vám nejvíce osvědčuje a doporučili byste ostatním? Jaké nové náměty k tomuto tématu vás oslovily v TZ Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023 (2024)?
- Jaké jsou vaše osvědčené způsoby, jak přinést knihy do třídy a ke čtenářům, kteří ke knihám nemají přístup doma?

Ilustrace praxí

- „Spolek rodičů, přátel a dětí školy poskytuje finanční podporu žákům se sociálním znevýhodněním a tím umožňuje jejich účast v zájmovém vzdělávání.“ (citace z inspekční zprávy – dále v textu IZ)
- „Partneři školy K poskytují vybraným žákům učebních oborů např. úhradu nákladů na ubytování a stravování nebo úhradu pracovního oblečení a obuvi v 1. ročníku. Součástí motivační nabídky je rovněž možnost placené brigády či získání perspektivního zaměstnání po absolvování studia. Na motivaci žáků spolupracujeme také se zřizovatelem, tj. krajem.“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory, 2022)
- „Děti v této škole se dobrovolně podřizují pravidlům a nemají potřebu proti nim bojovat, jsou schopny kompromisu, učitelé i rodiče projevují nadstandardní spokojenost se školou i kvalitou vzájemných vztahů uvnitř.“ (citace z IZ)
- „Je dobré, aby si děti zažily přijímačky nanečisto. To ale nemusí být placený test, to se mohou dvě základní školy dohodnout mezi sebou, vymění si žáky a ti si v cizí škole a jiném prostředí napíší přijímačky nanečisto.“ cit. Miroslav Krejčí (Cermat) pro Deník N, 11. 4. 2024, Co v testech určitě nebude a co má ještě smysl trénovat?

Příkladem obohacování vzdělávacích aktivit i pro žáky s nižším SES může být zapojení třídy/skupiny do eTwinningového projektu pro podporu jazykového vzdělávání žáků, které se může realizovat i jako školní kroužek.

Důležitost podpory žákům a rodinného zázemí lze u rodičů stimulovat různými způsoby jejich zapojování do školních aktivit nebo do aktivit specificky připravených tak, aby rodiny žáků do těchto aktivit mohly přispět. Zejména se jedná o sdílení toho, co rodiče umí, sdílení zkušeností z oboru, ve kterém pracují, pomoc při organizaci školních akcí apod. Cílem je přivést rodiče blíže škole a možnost zažít společně čas ve škole, na školní zahradě atd., kde dítě tráví svůj běžný školní den.

Další zdroje & inspirace

[MOSTY – adaptační projekt pro předškoláky](#)

[Prosociální a respektující škola](#)

[Spolu to dokážeme](#)

[Česká školní inspekce – PIRLS 2021: Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností \(csicr.cz\)](#)

[Úvod – eTwinning | Komunita evropských škol](#)

Účast na vzdělávacích programech NPI: <https://www.npi.cz/vzdelavani/15-vzdelavaci-programy>

Tipy organizace Appleseed: Jak rodiče úspěšně zapojit a motivovat k další spolupráci:

<https://zapojevsechny.cz/clanek/389-tipy-organizace-appleseed-jak-rodice-uspesne-zapojit-a-motivovat-k-dalsi-spolupraci>



2.4 Analytický list | Bez obav se ve výuce ptát

To, zdali se žáci do školy těší, přirozeně ovlivňuje řada faktorů. Například se ukazuje zajímavá pozitivní souvislost mezi „těšením se“ a tím, jak často žáci ve výuce zažívají situace, kdy mohou bez obav klást otázky a sdělovat své postřehy. Ve školách, které dávají žákům v hodinách k dotazování i vyjádření výraznější prostor, tak může být cesta k příznivě prožívanému vztahu žáků ke škole snazší a úspěšnější.

Jak často v poslední době došlo v hodinách matematiky / českého jazyka k následujícím situacím?

V hodině se můžeš **bez obav ptát** na vše a sdělovat své postřehy.

0 = nikdy nebo téměř nikdy; 1 = v některých hodinách; 2 = přibližně v polovině hodin; 3 = ve většině hodin;

4 = každou nebo téměř každou hodinu

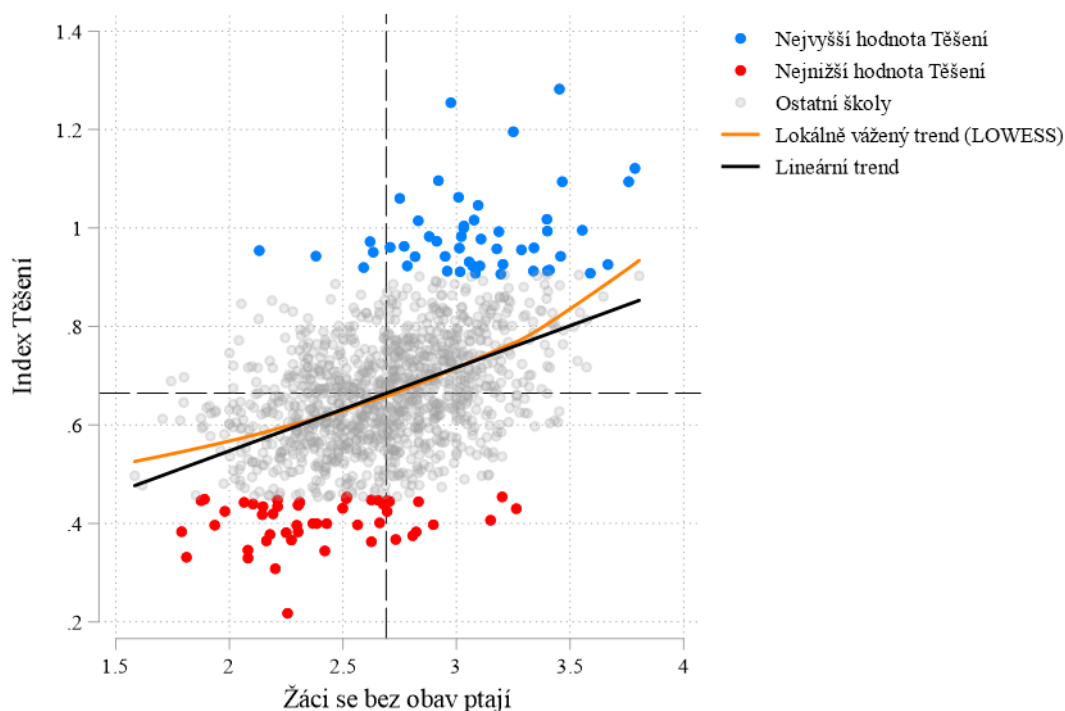


Hodnoty indexu těšení a četnost, se kterou žáci *bez obav kladou dotazy a sdělují své postřehy v hodinách matematiky a českého jazyka*, spolu pozitivně souvisí.⁷ Tento vztah je vizualizován v grafu níže. Graf navíc barevně odlišuje tři skupiny škol (modrou barvou je odlišeno 50 škol, ve kterých jsou hodnoty indexu těšení nejvyšší; červenou 50 škol, ve kterých je tento index nejnižší, a šedá skupina zahrnuje všechny zbývající školy).

školy).

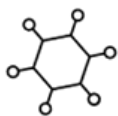
Při pohledu na zvýrazněné skupiny je patrné, že velká většina „modrých škol“ častěji překračuje průměrnou hodnotu znaku „bez obav se ptát“, přičemž u „červených škol“ je tento vztah opačný, ve většině z nich je znak zastoupen v podprůměrné míře.

GRAF 7 | Žáci se bez obav ptají



⁷ Pearsonovo $r = 0,47$; $R^2 = 0,22$.

Znak v souvislostech



Schopnosti žáků klást bez obav otázku a vyjadřovat své myšlenky patří mezi ukazatele komunikativní kompetence. V hospitované výuce je zaměřeno na jejich rozvoj patrně zejména ve vytváření příležitostí pro diskuzi žáků nebo v tom, zda učitel žáky vede ke komentování svých řešení zadaných úloh. (4.4)

Obavy z komunikace ve výuce a nedostatečný prostor pro „trénování“ dovedností vyjadřovat své názory či obhajovat návrhy řešení se mohou projevovat v různých souvislostech. Mezinárodní šetření PISA 2022 například ukázalo, že si čeští žáci vedli relativně hůře na dílčí operační škále *Interpretování, aplikování a hodnocení matematických výsledků* a prokázali relativně horší komunikativní dovednosti a schopnosti argumentování.

OBRÁZEK 5 | Co konkrétně podporuje komunikační aktivitu žáků v hodinách a tím efektivitu jejich učení?

Co konkrétně podporuje komunikační aktivitu žáků v hodinách a tím efektivitu jejich učení?

- autentické otázky – otázky bez předem dané správné odpovědi
- uptake – navazující otázky, kterými učitel reaguje na předchozí žakovskou promluvu a snaží se, aby žák své sdělení rozvíjel
- konceptuální tlak – situace, kdy učitel na promluvu žáka odpovídá požadavkem na vysvětlení, doplnění, podání důkazů či příkladů

zdroj: Šed'ová, K. a kol. Výuková komunikace. Masarykova univerzita Brno. 2019. ISBN 978-80-210-9529-8

Výsledky výzkumů výukové komunikace potvrzují, že čím méně učitel vytváří žákům prostor, ve kterém žáci aktivně komunikují, v dialogu či diskuzi rozvíjejí a upřesňují své myšlenky, tím méně se žáci naučí. (Šed'ová a kol., 2019)

Učení je intenzivnější, pokud mají žáci příležitost k dlouhým a rozvitým promluvám, ve kterých vyjadřují vlastní myšlenky a podporují je argumenty. (4.4) Empirické výzkumy u nás i v zahraničí ale ukazují, že běžný je přístup, kdy učitelé hovoří mnohem více než žáci, žákům jsou kladeny uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti, na které žáci lakonicky odpovídají a dostávají verifikační zpětnou vazbu. Mnozí autoři upozorňují také na to, že za takových okolností namísto toho, aby žáci přemýšleli, odříkávají naučená fakta, případně hádají správné odpovědi. (SA TALIS-PISA link)

Třídní a školní kultura (1.3, 2.2, 3.2), kde jsou dotazy (a chyby) vnímány jako součást učebního procesu, zvyšuje pocit bezpečí žáků, snižuje strach z „hloupých otázek“ a nesprávných odpovědí a žákům umožňuje aktivněji se do učení zapojovat. Pozitivní reakce učitele, jako je ocenění dotazu a povzbuzení k dalšímu hledání odpovědi, navíc budují sebevědomí žáků, čímž napomáhají i dosahování lepších výsledků. (3.2)

Role učitele je v tomto ohledu skutečně významná. Jak ostatně dokládá jiné zjištění z šetření PISA 2022, obavy žáků z matematiky jsou tím nižší, čím vyšší míru podpory ze strany učitele v hodinách matematiky žáci pociťují. (4.2)

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Jaké přínosy a zároveň výzvy vnímáte v širším zapojení tzv. dialogického vyučování?
- Pokud budujeme ve škole kulturu, která žáky podporuje v aktivní komunikaci, je potřeba počítat i s pravděpodobně vyšší mírou hluku ve třídě. Jakým způsobem posilujete kompetence učitelů ke zvládnutí potenciálních disciplinárních problémů?
- Do jaké míry jste úspěšní v možnosti inspirovat se školami, kterým se daří vytvářet příznivou a přátelskou atmosféru a předcházet rizikovému chování žáků prostřednictvím vhodných preventivních opatření?
- Které aktivity a vzdělávací programy se vám osvědčily při podpoře zásad respektujícího přístupu a vzájemné komunikace všech aktérů uvnitř školy?
- Jaká konkrétní pravidla ve vaší škole nastavují způsob respektující komunikace mezi žáky, mezi žáky a pedagogy navzájem?
- Jakými způsoby ověřujete jejich srozumitelnost pro všechny aktéry a jejich dodržování?
- Jak je podporována ve vyučovacích hodinách iniciativa žáků?
- Jaké příležitosti mají žáci pro přijímání zodpovědnosti za své učení?
- Jaké výukové aktivity využíváte ve výuce k tomu, aby byli žáci vedeni ke vzájemnému respektu, spolupráci, diskutování, přijímání a uzavírání kompromisů apod. (žáci navzájem, žáci a učitelé navzájem)?
- Co podle vás bývá zdrojem obav žáků, které jim znemožňují se ve výuce ptát?
- Jaké se vám osvědčily otázky, které vedou žáky k zamyšlení a vyjádření názoru? Co je podle vás jejich předností nebo naopak úskalím?
- Pokud zařazujete do svých hodin diskusi nebo pokládáte kontrolní otázky, stačí vám jednoslovná odpověď žáků? Proč ano, proč ne?

Ilustrace praxí

- „Žáci měli dostatek příležitostí pro dotazy, na které učitelé s asistenty vstřícně reagovali.“ (citace z IZ)
- „Vyučující vytvářeli žákům dostatek příležitostí se aktivně zapojit do výuky, vyslovit vlastní názor nebo položit dotaz.“ (citace z IZ)
- „Vzájemný vstřícný vztah žáků a pedagogů a komunikativní klima zvyšovalo efektivitu učení.“ (citace z IZ)
- „Úspěšní byli pedagogové při rozvíjení té části komunikativních kompetencí, která spočívá ve schopnosti souvisle a uceleně ve více větech formulovat vlastní názor přímo při výuce.“ (citace z IZ)

O konceptu dialogického vyučování je možno najít řadu informací na internetu, například [210-8462-Ukazka.pdf \(muni.cz\)](#).

Příklad z publikace Úspěšná práce s heterogenní třídou 6: Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu?

„Kartičky typu ‚semafor‘ žáci mohou využívat v momentech, kdy potřebují pomoc od učitele. Fungovat v praxi mohou například takto: zelená kartička na stole znamená, že žák pracuje samostatně, červená kartička znamená, že žák potřebuje pomoc. Učitel procházející třídou sleduje barvu kartiček (případně smajlíků) a podle toho se žákům věnuje individuálně.“

Pedagog zadá práci, po ujištění se, že všichni žáci rozumí správně zadání a ví, jak pracovat a jak si říct o pomoc, žáky během procesu práce pozoruje. Sleduje například, jestli aktivně plní všechny pokyny v zadání, jestli se při nejistotě ohledně zadaného úkolu aktivně doptávají, jestli jsou schopni a ochotni poskytnout radu a pomoc ostatním spolužákům. U žáků, kteří mají s požádáním o pomoc a obecně s přijímáním pomoci obtíž, poskytuje učitel zpětnou vazbu a hodnotí pozitivně každou snahu žáka o posun, zlepšení. (adaptováno na základě textů z webu [Práce s heterogenním kolektivem | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](#))

Je dobré si zautomatizovat věty jako: „Jsem rád, že se na toto ptáš, protože to je velmi častá nejasnost. Můžeme se na to všichni společně podívat.“ Také je vhodné žáky vybavit frází, kterou mohou využít při společné diskusi ve dvojici/skupině, např.: „Ne/souhlasím s tebou / s tímto řešením, protože...“ Poskytování podpory žákům s učebními obtížemi nebo úzkostí, například pomocí diskusí ve dvojicích nebo trojicích, a poskytování času pro přípravu dotazu pomáhá vytvářet inkluzivní a podpůrné učební prostředí, kde se všichni žáci cítí bezpečně. (adaptováno podle [Protocols That Get All Students Talking in Class Discussions | Edutopia](#))

Další zdroje & inspirace

[Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS 2015](#), kapitola Význam diskuse třídy pro rozvoj žáka

[Doporučení pro zvyšování kvality komunikace pedagogů](#)

[Doporučení pro zajištění respektujícího přístupu k žákům](#)

Příklad inspirativní praxe: [Cíl? Aby všem ve škole bylo dobře.](#)

Texty týkající se bezpečného klimatu ve třídě: <https://zapojmevsechny.cz/kategorie/prace-s-heterogennim-kolektivem/bezpecne-klima-ve-tride>

Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu? <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-6-jak-zajistit-spravne-pochopeni-zadani-ukolu>

Problémové chování ve výuce: <https://zapojmevsechny.cz/kategorie/prace-s-heterogennim-kolektivem/problemove-chovani-ve-vyuce>

Reportáž ze školy: vytváření bezpečného klimatu: https://www.youtube.com/watch?v=70KQZM-q_ZM

Vytváření klidových zón, čtenářských koutků atp.

Školní parlament, školní časopis, otevřená komunikace mezi pedagogy – žáky – rodiči

Podíl žáků na směřování školy, přenesení zodpovědnosti za vzdělávání na žáky, respektování odlišností, včetně odlišností nadaných/talentovaných žáků

Erika Landau: Odvaha k nadání, 2007, ISBN 978-80-86903-48-4

Strategie učitele k zapojování žáků do třídních diskusí (v AJ): [Protocols That Get All Students Talking in Class Discussions | Edutopia](#)

2.5 Analytický list | Zájem učitele

Ve vnímání školy ze strany žáků bez pochyby hraje roli také to, jak žáci hodnotí přístup učitele k nim. Lze pozorovat, že ve školách, do kterých se žáci těší, se častěji odehrávají situace, ve kterých žák pocítuje, že učitel se o to, jak si v učení vede, zajímá a v případě potřeby je mu nápomocen.

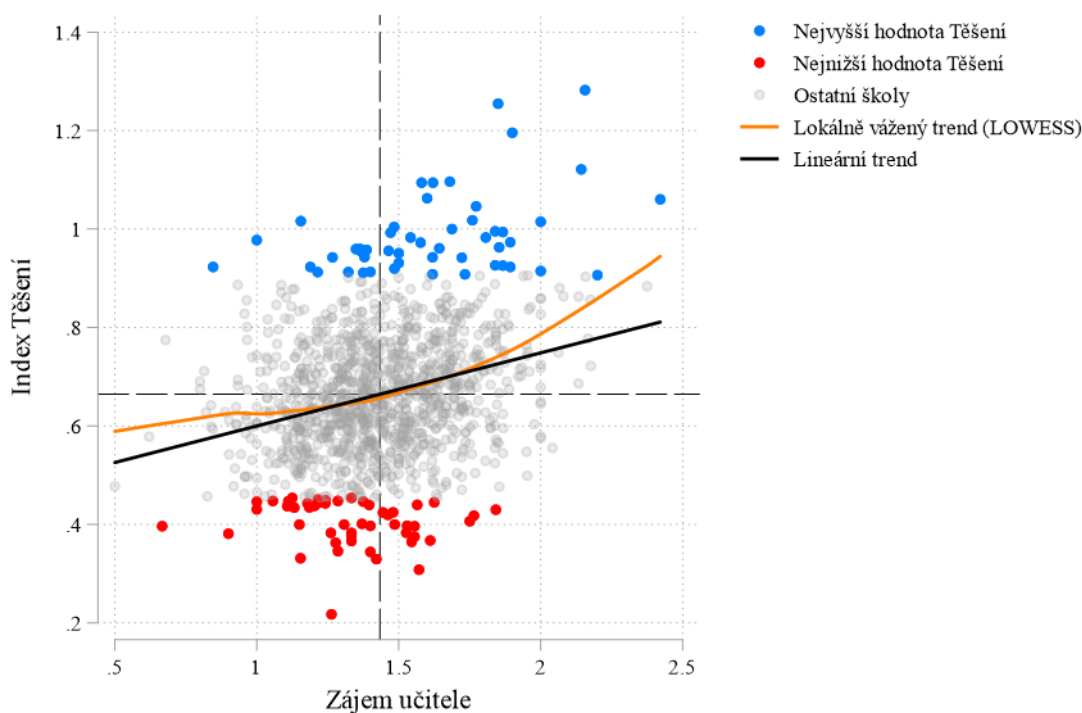
Jak často k tomu v poslední době došlo: **Učitelé se zajímali** o to, co mi nejde, a snažili se mi pomoci.

0 = nikdy; 1 = jen někdy; 2 = často; 3 = každý den



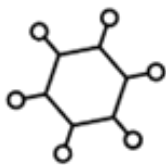
Souvislost mezi indexem těšení a „zájmem učitele“ (tedy frekvencí, s jakou učitelé pomáhají žákům s porozuměním a snaží se jim pomoci) je obecně pozitivní. Síla tohoto vztahu je však při porovnání s ostatními znaky spíše nižší.⁸ I u tohoto znaku pozorujeme rozdíl mezi skupinou škol s nejvyšší hodnotou indexu těšení (modrá) a nejnižší hodnotou indexu (červená). Školy s vyšší hodnotou indexu jsou častěji ty, které se vyznačují nadprůměrným zájmem učitelů, byť jsou mezi nimi zastoupeny i takové, na kterých žáci uvádějí zájem učitelů relativně nižší. Ve srovnání se skupinou škol s nejnižší hodnotou těšení se však jedná o velmi malý počet.

GRAF 8 | Zájem učitele



⁸ Pearsonovo $r = 0,29$; $R^2 = 0,08$.

Znak v souvislostech



Šetření PISA 2022 nepřineslo v tomto ohledu příliš povzbudivá zjištění. Česká republika se řadí k zemím s druhou nejnižší deklarovanou podporou ze strany učitele v hodinách matematiky. Necelá polovina českých žáků uvedla, že učitel ve všech nebo většině těchto hodin vysvětluje látku tak dlouho, dokud ji žáci nepochopí, ale 23 % žáků se domnívá, že učitel toto nedělá nikdy. 60 % žáků dále uvedlo, že učitel poskytuje ve všech hodinách nebo ve většině hodin dodatečnou pomoc žákům, kteří to potřebují. Zájem učitele o pokrok každého žáka ve všech hodinách nebo většině hodin vnímá přibližně polovina českých žáků. (PISA 2022) Za pozornost stojí také, 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 pociťuje takový zájem učitelů jen někdy. (TZ VV 5. a 9. ročník ZV 2023) ([2.1](#), [4.3](#), [5.1](#), [5.2](#))

Prostor, ve kterém učitel zájem o žáka projevuje, je však třeba vnímat ještě širěji. Čtyři z deseti českých žáků si nemyslí, že se jejich učitelé zajímají o jejich spokojenost. A jen necelá polovina českých žáků souhlasila s výrokem *Když se mě učitelé zeptají, jak se mám, má odpověď je opravdu zajímavá* (průměr zemí OECD byl 67 %). ([1.3](#))

Ve vazbě na postoje a vztah žáků ke škole je důležité uvědomění, že zájem o žáka učitel vyjadřuje například i tím, zda věnuje pozornost osobnímu a mimoškolnímu životu žáka, zda využívá příležitosti k tomu, aby žáky poznal v různých situacích, či zda reflektuje jejich zájmy ve výukových situacích, při výběru úloh či zadávání úkolů. ([1.3](#), [3.2](#), [4.3](#), [6.2](#), [6.3](#))

Například vrstevnické hodnocení a hodnocení vlastního výkonu je cenné právě také pro poznání a bližší porozumění názorům, pocitům a sebereflexi žáků. Zároveň poskytnutím prostoru pro vyjádření učitel dává najevo, že mu na tom, co žák prožívá a potřebuje, záleží. Z hospitační činnosti v základních školách však vyplývá velmi zřetelný rozdíl v četnosti žákovského hodnocení mezi prvním a druhým stupněm. Mezi stejnými předměty na obou stupních činí rozdíl více než 10 p. b. Je tak škoda, že nastavené způsoby práce a přístup k vlastnímu učení u žáků na prvním stupni nejsou dále rozvíjeny a prohlubovány na druhém stupni. (VZ ČŠI 2022/23) ([2.1](#), [4.3](#))

Nejnovější tematické šetření rozvoje čtenářské gramotnosti v základních a středních školách ukázalo, že žáci (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání), kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé, dosáhli významně lepších výsledků. Žákovské hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou, je však nepříznivé. Desetina žáků 5. ročníku základních škol, více než pětina žáků 9. ročníku základních škol a necelá pětina žáků 2. ročníku středních škol pak označila výukové texty za zcela nezajímavé. (TZ ČG 2024) To dokládá důležitost volby vhodného textu, ve které zájem učitele a jeho znalost potřeb žáků sehrává podstatnou roli. ([4.3](#))

Snaha učitele pomoci žákovi může být někdy komplikována tím, že žák na podporu nereaguje, odmítá pracovat nebo spolupracovat s ostatními. Často se může jednat o situace, které nemají přímou souvislost s výukou, ale jsou projevem stresové reakce v důsledku nahromaděné zátěže, náročné situace v rodině či vztahových problémů s vrstevníky. Učitel, který je obeznámen s žákovou osobní situací a zajímá se o jeho potíže, je pak často klíčovou osobou, která je mu nablízko a umí mu poskytnout či zprostředkovat účinnou podporu – ve výuce i mimo ni. ([1.3](#), [4.3](#), [5.2](#), [6.2](#), [6.3](#))

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Jak vedení školy napomáhá k posilování žádoucích reakcí učitelů?
- Jaká opatření se vám ve škole osvědčila pro to, aby třídní učitelé informovali své kolegy/ně o znalostech celkového stavu a aktuální situace jednotlivých žáků, které mohou mít vliv na jejich vzdělávání?
- Jak ve škole pracujete s tendencí k „nálepkování“?
- Kde / při jakých příležitostech získáváte ve školní práci prostor a čas k seznámení se s „příběhy“ žáků ve vaší třídě?
- Jak dobře znáte žáky ve své třídě? Jaké jsou jejich zájmy, preference, silné stránky a slabiny?
- Dovedete popsat konkrétní zkušenost, kdy se projevený zájem učitele o žáky promítl do vztahu žáka k učiteli/učitelům? S jakým výsledkem?
- Jaký vliv má podle vašich zkušeností projevený zájem učitele o žáky pro motivaci žáků k lepšímu učení a aktivní účasti ve výuce?
- Pokud žáci chybí ve škole (z důvodu nemoci, rodinné situace, účasti na soutěžích atp.), zjišťujete po jejich návratu, jak se jim daří? Jak a kdy to děláte?

Ilustrace praxí

- „Žáci dávají svým výrazem i reakcemi během vyučování okamžitou zpětnou vazbu. Učitel hned ví, kdy je hodina dobře nachystaná, kdy je baví a kdy ne (nudí se, činnost trvá moc dlouho, byly zvoleny nepřiměřené úlohy apod.).“ (citace z IZ)
- „V rámci úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky byla zdůrazněna potřeba opuštění stereotypních úvah učitelů o nemožnosti vzdělávat tyto žáky. Vzdělávací výsledky žáků lze bez ohledu na jejich rodinný původ pozitivně ovlivnit zájmem učitele a jeho přístupem k výuce.“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, 2021)
- „... Osvědčeným prostředkem pro jejich identifikaci (tj. žáků se vzdělávacími problémy a potřebami, pozn. autorů) a nalezení řešení je pravidelná analýza příčin školní neúspěšnosti. ... Vysoký potenciál se ovšem skrývá také v učitelích odborného výcviku, kteří se s žáky dostávají do častého kontaktu. Psycholožka školy F explicitně uvedla: ‚Mistři jsou lepší pro komunikaci s žáky, protože jsou s nimi často a učí žáky to, co je baví (...). Mistři mi o žákovi řeknou více než běžný učitel.‘ ... Nejrůznější aktivity ke snižování studijní neúspěšnosti však nestačí ze strany školy pouze nabízet, ale škola by měla konkrétními kroky a činnostmi usilovat o to, aby se žáci těchto aktivit skutečně účastnili. Významnou roli tak mohou hrát např. absolventi školy, kteří působí jako učitelé a kteří svými osobními zkušenostmi mohou žáky vhodně motivovat, případně se do podpory vzdělávání žáků aktivně zapojují také učitelé odborného výcviku, kteří v těchto školách mají u žáků přirozený respekt a důvěru.“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory, 2022, str. 23)
- „Žákovi, který odmítá pracovat, můžete v první řadě nabídnout ‚time-out‘ v podobě tiché přestávky. Time-out představuje jedno z možných řešení odmítání školní práce. Učitel přijde potichu k odmítavému žákovi, tak aby nerušil ostatní, dotkne se jeho ramene. Popíše, co vidí, a odhadne, jaká je potřeba žáka: ‚Vidím, že nejsi v pohodě. Co by ti teď pomohlo? Vráťm se za dvě minuty a pokusíme se spolu něco vymyslet, co ty na to?‘ Nutný je popis situace a časové ohraničení.“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 6: Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu? | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](#))

Tipy z webináře Building Thinking Classrooms: The little things that matter, Dr. Peter Liljedahl, Corwin, 12.2.2024, [odkaz](#), jazyk AJ:

1. Technika „Smile & Walk away“ pro podporu sebejistoty žáků: Když se žák v hodině ptá, strategií učitele je usmát se a odejít. Úsměv je znamením „slyšel jsem tě“, odchod je znamením „věřím, že na to přijdeš“. Pro žáka je to jasný signál, že „učitel ve mě věří“. (později téma rozšířeno o „Hint & Walk away“ – poskytnout nápovědu a odejít). Pointa: „ukázat“ žákům důvěru, spíše než o ní hovořit. Čas 15:03 a 19:00
2. „Random groups“: Náhodné skupiny také dávají žákům signál, že v ně věříme. Pro žáky je to jasné znamení, že si učitel myslí „všichni jsme stejní a stejně schopní, jinak by nás nerozdělil/a náhodně“. Čas 18:15
3. Budovat vztah učitel–dítě spíše než učitel–žák zejména u dětí se SVP nebo jinou „nálepkou“: zaměříme-li se na dítě jako na „žáka“, je těžké se oprostit od pohledu na ně jako žáka s jeho deficitem, což má velmi negativní dopad. Je důležité je vidět jako děti, schopné osoby, věnovat se jim s respektem. Nejefektivnější učitelé, které jsem kdy viděl, jsou učitelé, kteří si vybudovali pevné vztahy s žáky coby lidskými bytostmi a kteří upřednostňují vztahy před plněním obsahu kurikula. Čas 49:30

Další zdroje & inspirace

Building Thinking Classrooms: The little things that matter, webinar by Dr. Peter Liljedahl, Corwin, 12.2.2024, příklad: 1. Učitel mi věří „Smile and walk away“ technika 15:03 a 2. Učitel si myslí, že jsme všichni stejní, Random groups 18:15, 3. Flexibilní učební prostředí 38:24, 4. Vztah učitel–dítě/osoba, důraz na vztah spíše než na učivo 49:30

Texty týkající se hodnocení žáků ve třídě: <https://zapojevsechny.cz/kategorie/prace-s-heterogennim-kolektivem/hodnoceni-zaku-v-heterogenni-tride>

Europass – portfolium pro žáky, vzor portfolia pro nadané žáky

Video Co mám dělat, když – hodnocení žáků s OMJ: <https://www.youtube.com/watch?v=XwOAsm5eLII>



2.6 Analytický list | Spolužáci (vzájemná pomoc)

Pokud žák posuzuje svůj vztah ke škole, lze předpokládat, že ve velké míře se v jeho hodnocení odráží vztahy ve školní třídě, do které patří a tráví v ní převážnou část času ve škole. Kvalitu těchto vztahů může ovlivňovat učitel také volbou forem a metod výuky. Pro podporu „těšení se“ žáků do školy se ukazuje jako přínosné využívat častěji benefity vrstevnického učení a spolupráce.

Jak často v poslední době došlo v hodinách matematiky / českého jazyka k následujícím situacím?

Spolužáci ti v hodině **pomáhají pochopit**, když něčemu nerozumíš.

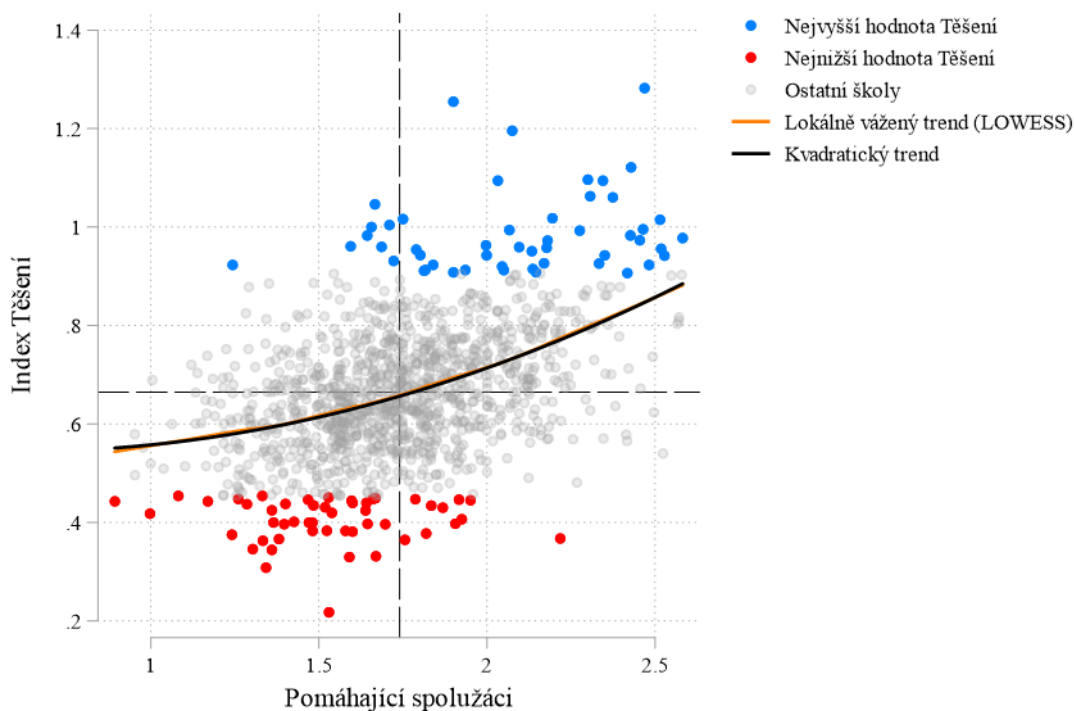
0 = nikdy nebo téměř nikdy; 1 = v některých hodinách; 2 = přibližně v polovině hodin; 3 = ve většině hodin; 4 = každou nebo téměř každou hodinu



Častější vzájemná výpomoc spolužáků při výuce je pozitivně spojena s hodnotou indexu těšení.⁹ Školy, ve kterých je uváděn častější výskyt těchto situací, v průměru dosahují rovněž vyšších hodnot v indexu těšení ve srovnání se školami, ve kterých je vzájemná pomoc spolužáků v hodinách méně častá. Přesnější pohled na průběh této souvislosti nabízí graf níže.

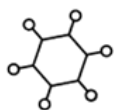
Graf nabízí také porovnání skupin škol, které jsou charakteristické nejvyššími hodnotami těšení (modré) a škol na opačném konci (červené). To v zásadě odpovídá pojmenovanému trendu. I nyní můžeme vidět, že pouze menšina škol z modré skupiny dosahuje podprůměrné hodnoty ve vzájemné pomoci spolužáků a stejně tak menšina z červené skupiny překračuje nadprůměrnou hodnotu.

GRAF 9 | Pomáhající spolužáci



⁹ Pearsonovo $r = 0,45$; $R^2 = 0,2$.

Znak v souvislostech



Výsledky šetření rozvoje čtenářské gramotnosti ukázaly, že pro významný podíl žáků je důležitým přístupem k učení způsob využívající komunikaci, spolupráci a pomoc vrstevníků anebo blízkých dospělých osob (např. přezkoušení, společné učení, konzultace či diskuse). (3.2) V případě žáků 9. ročníku základních škol si 45 % z nich o tom, co přečetli (potřebují-li se něco naučit a učebním materiálem je text), povídají s kamarády či spolužáky. Další častou odpovědí byl způsob učení, kdy žák vysvětluje to, co se učí, někomu druhému, je tzv. v roli učitele – zde se objevovaly různé variace od učení imaginárních osob až po reálné doučování vrstevníků. (TZ ČG 2024)

Uvedené je potvrzením toho, že vrstevnické učení a spolupráce je pro žáky přirozenou a vnitřně přijímanou formou učení, které je vhodné dávat dostatečný prostor i ve výuce. (2.3, 4.4)

V hospitované výuce na základních školách učitelé nejčastěji využívali frontální formu práce nebo frontální organizaci výuky kombinovanou se samostatnou prací žáků, méně často pak skupinovou práci nebo výuku ve dvojicích. Podíl sledovaných hodin, ve kterých byl některý žák nebo více žáků pasivní, byl při frontální organizaci kombinované se samostatnou prací násobně vyšší než během pestrých hodin či při organizaci založené na kooperaci. Nedostatek příležitostí pro aktivní učení žáků ve škole přenáší zodpovědnost za jejich vzdělávání na zákonné zástupce. Může tak být jednou z příčin, která negativně ovlivňuje vzdělávání zejména u žáků z prostředí s nízkým SES. (VZ ČŠI 2022/23) (2.1, 4.2, 6.2)

OBRÁZEK 6 | Typy dialogického vyučování

Typy dialogického vyučování:

- diskuse – volně strukturovaná výměna myšlenek a názorů; min 3 účastníci; základem je otevřená, nejednoznačná otázka; cílem je vyvolání různých hlasů a stanovisek, ne nalezení správné odpovědi
- dialog s lešením – žáci aktivní komunikací s učitelem získávají nové poznatky; učitel klade kognitivně náročné otázky a poskytuje logická vodítka; učitel poznatky nesdílí, ale dialog směřuje k existujícímu správnému řešení (na rozdíl od diskuse) – řešení žáci sami nacházejí a formulují, nepřebírají je v hotové podobě

zdroj: Šedřová, K. a kol. Výuková komunikace. Masarykova univerzita Brno. 2019. ISBN 978-80-210-9529-8

Výzkumy zaměřující se na rozkrytí subjektivních žákovských důvodů aktivity v hodinách, konkrétně zapojení se do výukové komunikace, ukazují, že žáci mají tendenci participovat, pokud mají znalosti probírané látky. Zároveň platí, že do výukové komunikace se aktivněji zapojují žáci sebevědomí s dobrým prospěchem, socioekonomicky dobře situovaní, žáci extrovertní, kteří mají vliv na spolužáky, ale zároveň nejsou příliš oblíbení. Hlasití žáci jsou ochotni zapojit se i tehdy, kdy bezpečné znalosti nemají. Neobávají se totiž svého selhání a jsou s to nést riziko chyby. Naopak tišší žáci se komunikaci častěji vyhýbají právě z důvodu obavy z neúspěchu – toto platí zejména u těch žáků, jejichž prospěch je slabší. (Šedřová a kol. 2019) (4.3, 6.2, 6.3)

Důležité je také 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 spolužákům, kteří učivu předmětu nerozumí. (TZ VV 5. a 9. ročníky ZV 2023) (4.4)

Přestože žákovské participační vzorce jsou do značné míry vytvářeny samotnými žáky, podílí se na nich výrazně také učitel. Učitelé jsou těmi, kteří pro žákovskou participaci vytvářejí podmínky: kladou otázky, poskytují vodítka v dialogu, vyvolávají a udržují diskuse. Realizované výzkumy však přinášejí jasnou zprávu, že se učitelé k různým žákům chovají v komunikaci různě a dávají jim různé (odlišné) příležitosti. Je tedy žádoucí cíleně podporovat učitele v tématech výukové komunikace a vrstevnické spolupráce. (2.3, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5)

Příklady otázek, o kterých bychom mohli společně uvažovat

- V každé třídě jsou žáci, kteří jsou „méně vidět“. Jak se vám daří i tyto žáky zapojovat?
- Příprava diferencovaných (gradovaných) úloh může zabrat hodně času. Jaké vidíte v tomto ohledu výhody spolupráce uvnitř škol nebo mezi školami?
- Jaké vidíte příležitosti pro podporu vzájemného učení mezi vašimi žáky?
- Jak se vám daří najít vyrovnanost mezi soutěžením a spoluprací?
- Jaký postup považujete za vhodný k nalezení rovnováhy mezi podporou soutěživého prostředí a podporou spolupráce mezi žáky?
- Proč ne/potřebujete ve třídě soutěžení?
- Všimáte si, jestli ve třídě žáci spontánně spolupracují, když řeší nějaký úkol? Jak by vám vědomí toho, jak ve třídě funguje spolupráce mezi žáky, mohlo pomoci v procesu vzdělávání, popř. v procesu integrace žáků z jiného kulturního prostředí do kolektivu třídy?
- Jak reagují žáci v různých třídách na úspěchy svých spolužáků?
- Jakými způsoby podporujete atmosféru vedoucí ke vzájemnému respektu a sdílení úspěchu?
- Jakým způsobem sledujete a analyzujete dynamiku spolupráce mezi žáky během řešení úkolů ve třídě a jak by vám tyto informace mohly pomoci zejména při integrování žáků z různého kulturního prostředí v kolektivu třídy?

Ilustrace praxí

- „Žáci se mohou od sebe navzájem učit, a to jak v oblasti znalostí, tak v oblasti osobnostního rozvoje – vzájemná tolerance a pochopení, že každý člověk má jiné přednosti a dovednosti, které ne vždy souvisí se školní úspěšností.“ (TZ Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních, 2024, str. 33)
- „Zástupci vedení prakticky všech navštívených škol označují za hlavní přínos společné výuky rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky z obou skupin, tzn. z běžných a speciálních tříd. Více než polovina škol považuje za jeden z hlavních přínosů také možnost rozvíjet spolupráci mezi pedagogy, asistenty pedagoga apod. Pro menší část škol je podstatné vzájemné pedagogické a didaktické ovlivňování pedagogů, dvě školy dále spatřují přínos ve zkvalitnění materiálních podmínek pro vzdělávání každého žáka, resp. pro rozvoj spolupráce se zákonnými zástupci. Vedení školy J v této souvislosti zdůrazňuje, že pokud se žáci naučí společně se učit a spolupracovat, budou umět společně žít a respektovat se i v dospělosti.“ (TZ Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních, 2024, str. 34)
- Hlavní přínos společné výuky žáků běžných a speciálních tříd je rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky z obou skupin.
- „Pravidelně dlouhodobě zařazujeme celoškolní projektové dny pro všechny žáky společně napříč školou na dané vzdělávací oblasti ŠVP, na průřezová témata, na oblasti profilace školy (Etická výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, moderní dějiny), společné vzdělávání zapojením žáků všech tříd do realizovaných celoškolních projektů (projekty prevence, EVVO, vzdělávací akce MAP – Místní akční plán atd.), do soutěží, turnajů, přehlídek města, okresu, kraje i celé ČR, kterých se společně účastní žáci běžných tříd i tříd § 16/9 ŠZ – společné vzdělávání, setkávání, poznávání, obohacování, tolerance, respekt k jinakosti, rozvoj soc. kompetencí, pracujeme v heterogenních skupinách žáků (běžné třídy a třídy § 16/9 ŠZ), realizujeme společné diferencované učení, společné učení se navzájem – metoda „MUS“ (mladší učí starší), „SUM“ (starší učí mladší) a další přitažlivé metody a formy společného vzdělávání.“ (TZ Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních, 2024, str. 15)
- „Dlouhodobě realizujeme velké množství pravidelných společných zájmových aktivit napříč celou školní družinou – žáci běžného oddělení i oddělení samostatně zřízeného pro žáky se zdravotním postižením dle § 16/9 ŠZ, do činnosti 14 zájmových klubů a kroužků z jednotlivých gramotností a dalších oblastí dle zájmu žáků se mohou zapojit a zapojují společně žáci z běžných tříd i ze tříd dle § 16/9 ŠZ a veškeré činnosti vykonávají v klubech a kroužcích společně.“ (TZ Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních, 2024, str. 16)

Příklad z článku Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to | Zapojmevšechny.cz (zapojmevsechny.cz):

„Žáci dostanou za úkol vytvořit zadání úlohy podle předem daných kritérií. Úloha by měla být smysluplná, řešitelná, zadání reálné. Každý tvůrce pak předloží úlohu k řešení spolužákovi – a na něm si ověří kvalitu svého zadání. Nejčastější příčinou neřešitelnosti úlohy bývají chybějící podmínky zadání. Nebo má úloha příliš mnoho možných řešení. V následné diskusi dvojice zjišťuje, kde je kámen úrazu. Tvůrce a řešitel porovnávají svoje výklady a svá řešení, hledají chyby a společně opraví zadání tak, aby úloha byla řešitelná a řešení smysluplné.“

Další zdroje & inspirace

Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/262-vrstevnicke-hodnoceni-ve-skole-jak-na-to>

Informace o Buddy programu využitelném pro žáky s OMJ – META o.p.s.
https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/01.buddy_program_-_co_to_je.pdf

2.7 Analytický list | Spolužáci (úkoly společně)

Při společném řešení úkolů ve výuce si žáci osvojují oborové znalosti, učí se vyjadřovat a prosazovat své názory a zároveň respektovat práci a osobnost druhých. Výukové situace založené na spolupráci přirozeně aktivizují žáky a pomáhají utvářet pozitivní sociální vztahy a soudržnost ve třídě. Ve školách, do kterých se žáci těší více, je četnost využívání spolupráce žáků ve výuce častější.

Jak často v poslední době došlo v hodinách matematiky / českého jazyka k následujícím situacím?

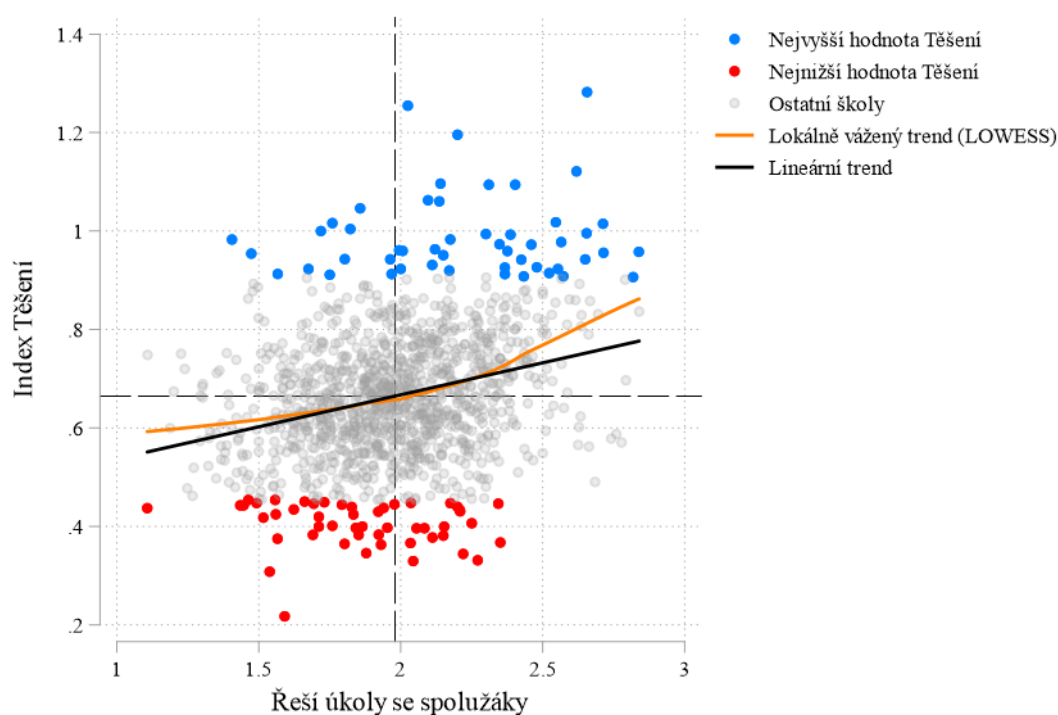
V hodině řešíš zadané **úkoly spolu** se svými spolužáky.

0 = nikdy nebo téměř nikdy; 1 = v některých hodinách; 2 = přibližně v polovině hodin; 3 = ve většině hodin; 4 = každou nebo téměř každou hodinu

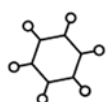


Četnost řešení úkolů se spolužáky ve výuce pozitivně koreluje s hodnotou indexu těšení. Ani zde se však nepotvrzuje silná lineární korelace, přesto je patrný pozitivní obecný trend.¹⁰ Školy, ve kterých žáci v průměru častěji deklarují řešení úkolů se spolužáky, jsou rovněž častěji těmi s vyšší hodnotou indexu těšení a naopak. Pokud se zaměříme pouze na dvě zvyrazněné skupiny škol, tedy s nejvyšší (modrou) a nejnižší (červenou) hodnotou těšení, můžeme vidět, že většinu škol z modré skupiny charakterizuje nadprůměrně častější řešení úkolů se spolužáky ve srovnání se školami z červené skupiny.

GRAF 10 | Řeší úkoly se spolužáky



Znak v souvislostech



Ze zkoumání výukové komunikace v českém prostředí (konkrétně výuky humanitních předmětů na 2. stupni základních škol) vyplývá, že učitelé obsazují téměř tři čtvrtiny komunikačního času. Navzdory didaktickým doporučením aktivizovat žáky a nabídnout jim více komunikačního prostoru se stále ukazuje, že časové rozložení verbální komunikace se blíží tzv. Flandersovu pravidlu. (Šedřová a kol. 2019)

¹⁰ Pearsonovo $r = 0,29$; $R^2 = 0,08$.

OBRÁZEK 7 | Flandersovo pravidlo

Flandersovo pravidlo, známé také jako pravidlo dvou třetin

= ve výuce se po 2/3 komunikačního času hovoří, zatímco zbylá jedna třetina má podobu tichých činností nebo naopak hluku či šumu

= z času, který připadá ve výuce na komunikaci, 2/3 náleží komunikaci učitele, zatímco zbylá jedna třetina připadá všem žákům dohromady

zdroj: Šedřová, K. a kol. Výuková komunikace. Masarykova univerzita Brno. 2019.
ISBN 978-80-210-9529-8

Vrstevnické učení lze využít v různých předmětech, včetně mezipředmětových projektů apod., kde jednotliví žáci či skupina dočasně přejímají pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování si učiva. (2.3, 4.4)

Podpora spolupráce a vzájemné komunikace žáků ve výuce je tak relevantní například i při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Nejnovější zjištění z českých škol například ukazují, že významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli žáci 5. a 9. ročníku ZŠ, kteří si o tom, co přečetli, s někým povídají. Zajímavé přitom je, že téměř 60 % žáků 5. ročníku ZŠ uvedlo, že si o přečteném povídá s někým z rodiny, 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky, 23 % s učitelem a téměř čtvrtina s nikým. S rostoucím věkem pak podíl žáků uvádějících rodinu a učitele klesá a významně se zvyšuje podíl těch, kteří si o své četbě nepovídají s nikým. U starších žáků je zřejmý i zesilující vliv SES. (TZ ČG 2024) (1.3, 2.1, 3.2, 3.4, 4.4, 6.2, 6.3)

Spolupráci žáků ve školní třídě ovlivňuje také uspořádání prostoru, v němž se výuka odehrává. Velikost a vybavení třídy, ale i uspořádání pracovních míst má do určité míry vliv na to, jakým způsobem spolupráce a komunikace probíhá. Zatímco tzv. sálové uspořádání (řazení lavic ve třídě v řadách) vede spíše ke komunikaci mezi učitelem a žáky, jiná uspořádání (do tvaru U nebo tzv. hnízd) mohou více podporovat komunikaci mezi žáky navzájem. (Šedřová a kol. 2019) (4.2)

Cílem vyučování může být i sama kooperace, tj. výukovým cílem se stává osvojování dovedností spolupráce v týmu, případně ve dvojici. Na rozdíl od běžné skupinové práce se kooperativní učení soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci. Strategie kooperativního učení nabízejí žákům možnost učit se aplikací znalostí v prostředí, které se může v mnohém podobat tomu, s nímž se lze setkat také v osobním nebo později pracovním životě. (4.4, 5.3)

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Jaké máte zkušenosti se zapojováním žáků do aktivit vzájemného hodnocení?
- Jak často pracují při vašich hodinách žáci ve skupinách?
- Mají žáci rozdělené role? Střídají se? Nebo jsou skupiny stále stejné? Kdo role určil?
- Mezi náhodné dělení do skupin patří různé druhy losování, rozpočítávání, řazení podle barev na oblečení, výšky, data narození apod. Nejběžnější způsob cíleného dělení do skupin je podle vzdělávacích výsledků, podle zájmů žáků, pracovního tempa apod. Jaké metody a/nebo jaká kritéria pro rozdělení žáků do skupin využíváte? Jaké jsou jejich přínosy a naopak úskalí?
- Mají všechny školy ve vašem regionu stejné prostorové podmínky? Jak je samy školy hodnotí? Využívají veškeré možnosti k využití a uzpůsobení prostoru, které mají? Co by jim pomohlo? Jak je to s volným venkovním prostorem pro výuku?
- Když se skupinovou práci v konkrétní třídě začínáte, jaké postupy se vám osvědčují k tomu, aby si žáci navzájem pomáhali při řešení úkolů?
- Jaké/jaká opatření a kroky přijímáte k podpoře spolupráce mezi žáky při řešení úkolů?

Ilustrace praxí

- „Rozhodne-li se učitel zařazovat aktivity nabízející prostor pro společné učení, je vhodné s žáky diskutovat o tom, že samotný proces se stává součástí žákova učení. Pokud si žáci uvědomují, rozumějí a chápou, že se

během společné činnosti ve výuce, kromě samotného obsahu učiva, například také učí spolupracovat, obhájit vlastní názor a respektovat odlišný názor aj., je posilována jejich žákovská autonomie, kritické myšlení a důvěra k učiteli, který se před žáky nebojí odkrýt své karty. Učitel proto žákům může za tímto účelem pokládat otázky a podněcovat je k odpovědím. Např. Proč na úkolu budete pracovat ve čtveřicích v tomto složení? Proč jsem zvolil náhodné složení skupin? Co je cílem tohoto způsobu zpracování úkolu? Co tím trénujete a co se tím učíte? Jaká jsou rizika tohoto způsobu práce? Co může v průběhu práce nastat za krizové momenty? Co můžete v takových chvílích dělat?“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? – část I. | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](#))

- „Učitel vytvoří v hodině zeměpisu cíleně skupiny žáků tak, aby kooperace ve skupinách probíhala bez obtíží (například v každé skupině je alespoň jeden žák, jehož dovednost spolupráce a komunikace je dobře rozvinutá, a může být tedy ‚tahounem‘ skupiny). Učitel do každého ‚hnízda‘ utvořeného z lavic položí jmenovky. Žáci si sednou k lavicím, na kterých je uvedeno jejich jméno, a čekají na zadání už ve skupinách. Učitel dá každé skupině papír velkého formátu. Žáci mají za úkol společně nakreslit mapu světa (obrysy světadílů), do které zaznačí typickou faunu a flóru pro různé oblasti (Afrika, severní Evropa, Jižní Amerika apod.). Mohou využít knihy dostupné ve třídě, případně počítačový koutek. Učitel také sdělí, jak bude vypadat ukončení úkolu – prezentace jednotlivých výtvorů spolu s komentováním toho, co se žáci dozvěděli, a toho, jak se jim ve skupině pracovalo, případně co by mohli udělat pro to, aby se jim příště pracovalo lépe.“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 5: Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? – část I. | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](#))
- „V hodině českého jazyka žáci píšou diktát. Po napsání se rozdělí do dvojic a vzájemně si diktát opraví. Doporučeno je využít možnosti nacházet všechny správné slovní tvary (pozn.: v nižších ročnících to mohou být např. vyjmenovaná slova, později velká písmena, předpony, čárky ve větách atd.) v písemném projevu, ne hledat chyby. Správné slovní tvary žáci zakroužkují zelenou tužkou, pastelkou, fixou. Chyby vypíšou na tabuli spolu s četností výskytu ve třídě. Následovat může celotřídní brainstorming, proč se nějaký jev tak často objevuje a co by mohlo pomoci v osvojení si správného jevu.“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 9: Efektivní nastavení formativního hodnocení | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](#))

Tipy z webináře Building Thinking Classrooms: The little things that matter, Dr. Peter Liljedahl, Corwin, 12.2.2024, [odkaz](#), jazyk AJ:

1. Společné hledání chyby: Situace dvou skupin se stejným zadáním, ale rozdílným výsledkem. Učitel: „Mohu vám garantovat, že alespoň jedna odpověď je chybná. Začněte hledat tam, kde spolu souhlasíte. A odcházím.“ Po čase skupiny najdou správné řešení. Pointa: 1. Formulaci o alespoň jedné chybné odpovědi podpoříme týmovost, ne soutěživost – neodhalíme správné řešení (pokud tam vůbec je). Nikdo není v pozici vítěze ani poraženého. Nikdo není v pozici moci. 2. Podpora růstového myšlení tím, že nemluvíme o týmu, který něco má správně nebo špatně, ale o odpovědi, která může být správně nebo špatně – což zároveň podporuje učení pro všechny. Čas 25:21
2. Žák ve skupině dominuje, techniky učitele: 1. Decentní řešení spočívá ve vstoupení do aktivity a žádosti o fixu (situace skupiny u tabule), vysvětlení situace a předání fixy někomu jinému, 2. důraznější způsob je vstoupit do aktivity, odebrání fixy dominantnímu žákovi a předání někomu jinému. Učitel se pak obrací na dominantního žáka a říká: „pokračuj, máš skvělé nápady, nepřestávej mluvit“, což vede k distribuci rolí ve skupině. Je důležité dát úsměvem najevo, že nikdo nedělá nic špatně, pouze je třeba usměrnit snažení skupiny a poskytnout pomoc. Čas 35:14
3. Jak zapojit tichého žáka: Je-li ve skupině někdo, kdo si není jistý a (momentálně) nechce přispět práci skupiny, je možné i jemu předat fixu s ujištěním „jsem si jistý/jistá, že máš mnoho vlastních nápadů, ale teď ti nedovolují nic z toho psát, budeš pouze psát to, co ti řeknou ostatní“. Žáka zapojujeme a přitom pro něj ponecháme bezpečné prostředí. Čas 36:16
4. Pokud si učitel všimne, že skupina generuje špatné odpovědi, stačí jinou barvou zakroužkovat / upozornit na problém (což signalizuje „podívejte se na tohle“) a odejít. Skupina se může poradit s jinou skupinou, je-li třeba. Čas 37:01

Další zdroje & inspirace

Jak motivovat žáky ke kooperativnímu učení? <https://zapojevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-5-jak-motivovat-zaky-ke-kooperativnimu-uceni-cast-i>



2.8 Analytický list | Dostatek času pro řešení úloh

S časovým tlakem se v každodenním životě setkáváme všichni poměrně často a je tak potřebné rozvíjet dovednosti, jak s ním pracovat a zvládat jej. Při osvojování vzdělávacího obsahu je ale žádoucí pracovní a psychomotorické tempo žáků zohledňovat tak, aby nedostatek času ne limitoval vlastní učení, úsilí a motivaci. Ve školách označených žáky jako ty, do kterých se těší, častěji žáci prostor pro řešení úlohy či sdělení odpovědi hodnotí jako dostatečný.

Jak často v poslední době došlo v hodinách matematiky / českého jazyka k následujícím situacím?

Máš **dostatek času** pro řešení zadaných úloh nebo na sdělení odpovědi.

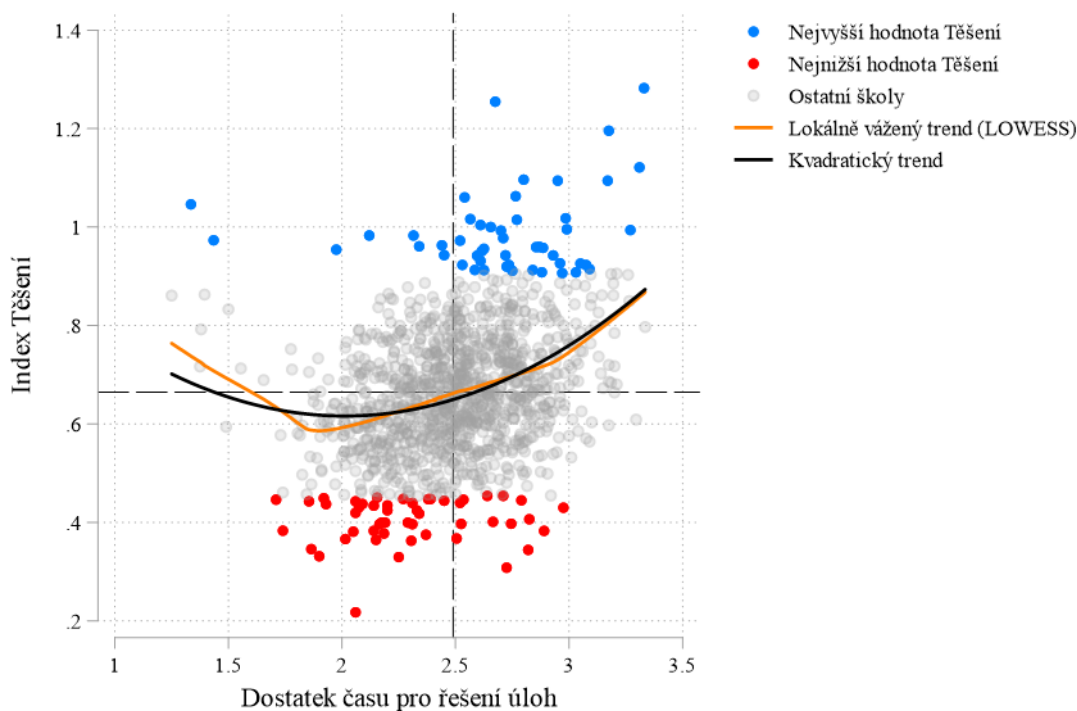
0 = nikdy nebo téměř nikdy; 1 = v některých hodinách; 2 = přibližně v polovině hodin; 3 = ve většině hodin; 4 = každou nebo téměř každou hodinu



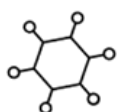
Index těšení a četnost situací, ve kterých žáci pociťují dostatek času k řešení zadaných úloh či sdělení odpovědi, vykazují pozitivní souvislost. Analyzovaná data však spíše poukazují na tzv. U-vztah, ve srovnání s často používanou přímkou vycházející z lineární korelace je graf proložen křivkou.¹¹

To znamená, že v průměru relativně vyšší hodnoty indexu těšení můžeme pozorovat jak ve školách, které se vyznačují vysokým dostatkem času pro řešení úloh, tak také ve školách, pro které jsou typické nízké hodnoty v tomto znaku (tzn. žáci spíše deklarují, že mají dostatek času pouze v některých hodinách či přibližně v polovině hodin). Protože však souvislost mezi těmito znaky není příliš silná, můžeme pozorovat velké množství škol, které se trendu vymykají. Školy, které se vyznačují nejvyšší hodnotou indexu těšení, se pak mnohem častěji vyznačují také nadprůměrnou hodnotou v dostatku času pro řešení úloh.

GRAF 11 | Dostatek času pro řešení úloh



Znak v souvislostech



Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité přizpůsobit možnostem a podmínkám jednotlivých žáků také tempo práce a poskytnout tak dostatek času na řešení úkolů i pro upevnění učiva. ([4.1](#), [4.2](#), [4.3](#), [6.2](#))

¹¹ Pearsonovo $r = 0,31$; R^2 (pro qfit) = 0,12.

Individualizace a diferenciacie výuky je učiteli (českého jazyka a matematiky) považována za téma, které velmi napomáhá lepšímu naplňování vzdělávacích cílů. Ukazuje se, že u většiny těchto učitelů je individualizace založena právě na umožnění žákům řešit zadané úlohy vlastním tempem. Ale například materiály přizpůsobené pro různé úrovně čtenářských i matematických schopností žáků jsou využívány jen pětinou učitelů 1. stupně a desetinou učitelů 2. stupně základní školy. (TZ VV 5. a 9. ročníky ZV 2023) ([2.1](#), [4.1](#), [4.2](#), [4.3](#), [6.2](#))

Efektivní práci s vyučovacím časem se mnohdy staví do cesty problémy disciplinárního klimatu, které komplikují žákům jejich učení a učiteli práci při vedení třídy a individualizaci výuky. Vyrušování a kázeňské problémy pak vedou k nižšímu využití učebních situací a narušují podmínky práce všech žáků. ([1.3](#), [2.1](#), [3.4](#))

Přibližně třetina žáků 5. ročníku a přibližně pětina žáků 9. ročníku základních škol vnímá častý výskyt takových problémů jak v hodinách matematiky, tak v hodinách českého jazyka. (TZ VV 5. a 9. ročníky ZV 2023)

Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření PISA a TALIS dokládá, že zhoršené disciplinární klima třídy negativně souvisí se vzdělávacími výsledky žáků, protože učitelé věnují více času zvládnutí souvisejících problémů. Pokud učitelé častěji uvádějí, že používají metodu třídního managementu (uklidňování třídy, menší míra zapojení žáků), tak v případě, že se jedná o školu s vyšším průměrným SES, mají žáci této školy v průměru horší výsledky. Je proto žádoucí, aby se učitelé vzdělávali v technikách efektivní komunikace s žáky a v technikách, jak pozitivně rozvíjet disciplinární klima. (SA TALIS-PISA link)

Závěrem je třeba zdůraznit, že zohledňování individuálních potřeb žáků ve vazbě na pracovní a psychomotorické tempo by rozhodně nemělo znamenat rezignaci na studijní úspěch žáků a na systematické a cílené zlepšování jejich dovedností. Je-li podle učitelů základních a středních škol pomalé tempo čtení jednou z překážek výuky jejich předmětu, stojí zároveň za zamyšlení významný podíl učitelů, kteří dílčí čtenářské činnosti žáků do svých hodin zařazují cíleně jen ojediněle, či dokonce vůbec. (TZ ČG 2024) ([2.1](#), [4.1](#), [4.2](#), [4.3](#), [6.2](#))

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- V čem je rozdíl, pokud pracuje skupina a pokud pracují dvojice? Co je role učitele a čím je daná?
- S čím je třeba počítat při plánování času aktivity, při které žáci spolupracují?
- Různí žáci potřebují různý čas pro zpracování úkolu. Roli hraje detailnost v zadávání instrukcí, potřeba pomoci od učitele nebo od spolužáka, vlastní bádání nebo využití nápovědy, také vlastní představa o tom, kdy je úkol hotový. Jaká je v tomto role učitele?
- Setkali jste se s tím, že žáci vnímají rozdílný přístup učitele ke konkrétním žákům (například situaci, kdy různí žáci mají různý čas na vypracování dané úlohy)? Jak jste s tímto jevem ve třídě pracovali?
- Jakým způsobem lze nastavit takové prostředí, ve kterém žáci budou respektovat individuální pracovní tempo?
- Jaké konkrétní kroky u vás ve třídě vedou k tomu, že mohou různí žáci pracovat svým tempem?
- Jakými způsoby můžete vytvořit prostředí, ve kterém žáci budou respektovat a akceptovat individuální pracovní tempo každého žáka?

Ilustrace praxí

- „V případě obtíží vyučující žákům nabízeli účinnou podporu, povzbuzovali je a respektovali jejich individuální tempo.“ (citace z IZ)
- „Škola cíleně a systematicky pracuje se vztahy v třídních kolektivech. Soustavně je monitorováno celkové klima třídy.“ (citace z IZ)

Tipy z webináře Building Thinking Classrooms: The little things that matter, Dr. Peter Liljedahl, Corwin, 12.2.2024, [odkaz](#), čas 28:52 – 35:10, jazyk AJ:

„The banner“ – pruh se zadáním. Situace: skupiny pracují u tabulí kolem dokola třídy. Cílem aktivity je podpořit žakovskou autonomii a nechat učení „kolovat“ třídou bez toho, aby se někdo nudil a čekal na další krok učitele. Podstatou je, že se skupina může podívat na tabuli k jiné skupině, pokud potřebuje další úkol/zadání nebo pokud si žáci nevědí rady. Taky chceme, aby spolu mluvili a cítili se dobře. Pravidlo č. 1: Žáci nesmí psát do horního pruhu zadání (banneru), tam smí být pouze zadání úkolu, na kterém skupina pracuje. Pravidlo č. 2: Kdo má hotovo, rozhlédne se kolem a „krade“ od ostatních zadání úlohy, kterou ještě nedělal, a pokračuje, nečeká na pokyn nebo další zadání

učitele. (Teprve až učitel zkontroluje vypracování prvního úkolu, je ho možné smazat.) Pravidlo č. 3: Nikdy do banneru nepiš příklad, který sis vymyslel. Pokud si vymyslíš vlastní, ponech ho ve spodní části, mimo banner. Dynamika: učitel dává zadání jedné skupině, ta píše zadání do banneru a všichni zadání „kradou“ a začínají pracovat. Co je dobré hlídat: u gradovaných úloh nezadávat více než tři, při větším počtu úloh různé úrovně by to mohlo být pro žáky příliš obtížné (při volném výběru). Pokud si někdo špatně opíše zadání, nic se neděje, většinou se stejně příliš neodchýlí od původního vymezení úkolu. Rychlejší skupinám dává učitel další úlohy, které ale nepišou do banneru. Slabším skupinám učitel asistuje a na úloze stráví čas, který potřebují, další zadání může přijít přímo od učitele (protože ostatní skupiny jim „utekly“ a již jsou mnohem dál). Důležité: zadání nikdy nečíslete! Pokud by to tak bylo, nastane závod a srovnávání mezi sebou, což není cílem. Tyto a podobné drobnosti mají vliv na to, kam se posune žákovské chování – pozitivním nebo negativním směrem. (Použití „banneru“ učiteli zjednoduší práci v tom, že může „dávkovat“ téma a zároveň se může soustředit jen na nápovědy a sledování pokroku žáků. Toto je velký přínos pro učitele. Tip pro práci učitele: sledujte „body language“ žáků u tabulí dříve než to, co je na tabuli. Chování a projevy žáků vás navedou, co je potřeba (uvidíte frustraci skupiny – potřeba podpory; kde jsou hotoví – potřeba další úlohy; kde jim to jde ztěžka, ale pokračují – potřeba nápovědy). Až cestou ke skupině si učitel prohlédne tabuli. Tedy „body language“ učiteli říká, kam má jít, a tabule mu říká, co má udělat, až tam dojde.

„Žák může mít dobře rozvinuté tzv. exekutivní kognitivní funkce, jako je posuzování, řešení problémů, plánování, organizování, ale přesto může být pomalejší jak jeho psychomotorické tempo (např. menší tělesná hbitost, pomalejší gestikulace), tak i tempo jeho myšlení. (U nadaných žáků se navíc často jedná o projevy tzv. divergentního, rozbíhavého myšlení, kdy jedinec tíhne k tomu hledat a vytvářet mnohočetné alternativy řešení určitého problému. Důsledkem divergentního myšlení může být mj. pomalejší pracovní tempo žáka.)“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 7: Jak umožnit žákům pracovat svým tempem | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#))

Další zdroje & inspirace

Praktické desatero učitele pro jazykově senzitivní přístup ve třídě: <https://cizinci.npi.cz/integrace/>

Mertin, V. a kol. (2016). Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Miková, Š. (2018). Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě. Praha: Mea Gnosis.

Giving Students Think Time: <https://www.edutopia.org/article/extending-silence>



2.9 Analytický list | Reálné příklady ze života

Využívání reálných příkladů ve výuce umožňuje žákům lépe pochopit probírané učivo v souvislostech a poznat, v čem jim může být konkrétně užitečné. Učitelé praktickými příklady a propojením učiva se světem žáků zvyšují nejen jejich porozumění, ale také motivaci a zapojení do svého učení. Ve vazbě na „těšení se“ žáků do školy se tak četnost příkladů z každodenního života žáků ve výuce ukazuje být dalším z efektivních způsobů, jak posilovat pozitivní vztah žáků ke škole.

Jak často v poslední době došlo v hodinách matematiky / českého jazyka k následujícím situacím?

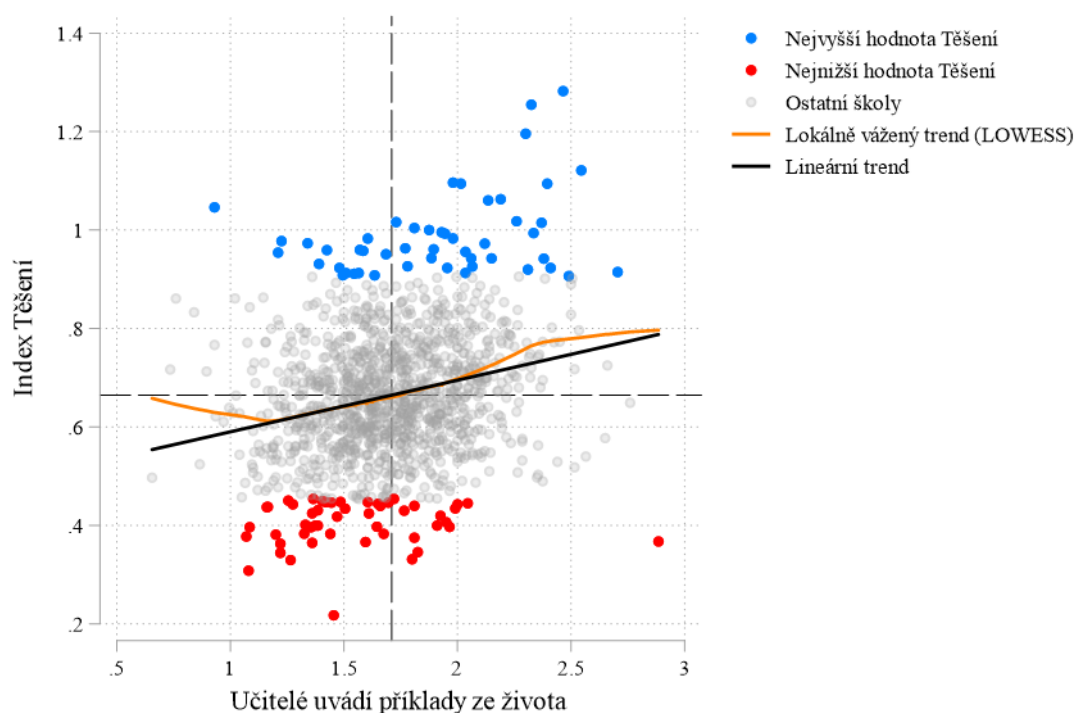
Učitel uvádí v hodinách **reálné příklady**, které se týkají tvého každodenního života.

0 = nikdy nebo téměř nikdy; 1 = v některých hodinách; 2 = přibližně v polovině hodin; 3 = ve většině hodin; 4 = každou nebo téměř každou hodinu



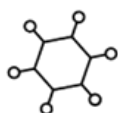
Pozitivní, ovšem relativně nízká korelace je pozorovatelná mezi indexem těšení a znakem odrážejícím četnost, s jakou učitelé v matematice a českém jazyce uvádějí reálné příklady z každodenního života žáků.¹² Mimo popis obecného trendu nabízí graf pohled také na dvě odlišné skupiny škol. Školy, které se vyznačují nejvyšší hodnotou těšení, rovněž mnohem častěji překračují nadprůměrnou četnost učitelů uváděných příkladů ze života. Přesně opačná situace je u druhé skupiny škol s nejnižší hodnotou těšení, které jsou spíše charakteristické podprůměrnou hodnotou ve sledovaném znaku.

GRAF 12 | Učitelé uvádí příklady ze života



¹² Pearsonovo $r = 0,25$; $R^2 = 0,06$.

Znak v souvislostech



Propojování učiva se světem žáků je žádoucí pro jejich aktivizaci a zvyšování motivace k učení. Potřebu zařazování konkrétních příkladů do výuky dále opodstatňují častější problémy s vnímáním užitečnosti jednotlivých předmětů ze strany žáků. Vnímaná zajímavost a užitečnost předmětu má totiž pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků, a to i při kontrole dalších souvisejících proměnných (např. studovaný obor vzdělání či SES žáků). Faktor motivace a zájmu tak může mimo jiné být významnou kompenzací znevýhodnění, které je dáno SES. (TZ VV 9. ročník ZV Předměty 2023) ([2.1](#), [4.2](#), [6.2](#))

Ze zjišťování výsledků žáků 9. ročníku základních škol v šesti vzdělávacích oblastech (dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis) vyplývá, že většina žáků se poměrně často setkává ve výuce těchto předmětů s „příklady z běžného života“. O něco méně častá je tato praxe ve výuce dějepisu, s čímž může souviset také žáky vnímaná nižší užitečnost tohoto předmětu. S „příklady z běžného života“ ve výuce se častěji setkávají žáci s lepšími výsledky v předmětu (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků) a žáci, kteří považují předmět za zajímavý a užitečný, naopak méně často žáci v průměru s nižším SES. (TZ VV 9. ročník ZV Předměty 2023) ([4.2](#), [6.2](#))

Dokládání užitečnosti předmětu na reálných příkladech ze života je však bezesporu důležité i pro další předměty. V případě českého jazyka a matematiky je pohled žáků 5. a 9. ročníku základních škol na četnost jejich zařazování do výuky více kritický. 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. (TZ VV 5. a 9. ročníky ZV 2023) ([2.1](#), [2.3](#), [4.2](#))

V souvislosti se zařazováním reálných příkladů do výuky dále vyplývá poměrně naléhavá výzva z šetření rozvoje čtenářské gramotnosti, a to směrem k posilování kompetencí žáků k učení. Analýza postupů, které žáci používají, mají-li se něco naučit a učebním materiálem je text, totiž ukázala, že žáci méně často využívají čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata) a nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. (TZ ČG 2024) ([2.1](#), [4.1](#), [4.2](#))

Řada příležitostí k užšímu propojování učiva s každodenním světem žáků se přirozeně nabízí již při samotném výběru materiálů, úkolů a úloh. Tento účel velmi dobře plní například zařazování autentických textů do výuky (tedy jiných textů než z učebnic, pracovních sešitů či čítanek). Navíc žáci, kteří se s takovými texty ve výuce setkávají častěji, dosahují významně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Ovšem přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů ve svých hodinách je různý a poměrně vysoký podíl z nich (především učitelů neučících český jazyk) práci s takovými texty zařazuje jen ojediněle, či dokonce vůbec ne. (TZ ČG 2024) ([2.3](#), [4.1](#), [4.2](#))

Za zmínku rovněž stojí zjištění, které ukázalo šetření přírodovědné gramotnosti, že úlohy s prvky typickými pro autentické texty (vizuální a grafické zobrazení informací, delší souvislý text) ve školních testech, které učitelé přírodovědných předmětů žákům na základních školách zadávají, nejsou zdaleka časté. I to je dokladem důležitosti volby vhodných příkladů, materiálů a úloh ve strategiích gramotnostního rozvoje žáků napříč předměty. (TZ PG 2024) ([2.1](#), [3.3](#))

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Jak je možné školy podpořit v tom, aby pracovaly s autonomií žáků v souvislosti s jejich reálnou životní situací? Do jaké míry se to daří?
- Jakými způsoby se snažíte plánovat a realizovat výuku tak, aby byla pro žáky „užitečná“ – aby sami vnímali její reálné využití?
- Jak v tomto mohou pomoci různé učící se komunity?
- Popište si vzájemně situaci, kdy žáci vyjádřili, že se jim v reálném životě stalo něco, co potvrdilo to, co právě probírají ve škole, nebo že vidí praktické využití probírané látky v budoucnosti.
- Jak učitelé a vedení školy zjišťují názor žáků?
- Do jaké míry se vám ve škole daří získat názory od různých skupin žáků (mladší/starší; nadaní; s nižším/vyšším SES; ...)
- Jak podle vašich zkušeností může k většímu využití reálných příkladů přispět projektová výuka?
- Jaké máte zkušenosti z propojení družiny či školního klubu a obsahu vyučovaného v rámci školy?

- **Do jaké míry se vám daří propojovat školní aktivity s činností v rámci komunity – například sdílení zážitků z minulosti obyvateli domova pro seniory nebo spolupráce s místními spolky?**

Ilustrace praxí

- „Řešené úlohy měly spojitost s reálným životem. Jako motivační prvek byla velmi efektivně zařazena dramatizace.“ (citace z IZ)
- „K udržení pozornosti žáků přispívalo uvádění zajímavostí k učivu a prvků z reálného života nebo řešení reálných situací.“ (citace z IZ)
- „Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání je každým školním rokem inovován, aby byl pro žáky poutavý, je obohacován o zajímavé projekty.“ (citace z IZ)
- „Mezi pozitivní znaky především patří: ▪ příjemná a vstřícná pracovní atmosféra; ▪ zájem o zavádění a využívání moderních a inovativních metod výuky; ▪ provázanost teoretické a praktické výuky s uváděním příkladů z reálných situací a se zohledněním závěrů ze spolupráce učitelů teoretických a odborných předmětů. Na některých školách byly zaznamenány i další inspirativní přístupy k výuce, ke kterým například patří výuka vedená v cizím jazyce (např. anglický jazyk na škole D, německý jazyk na škole G lokalizované v česko-německém příhraničí), modulová výuka efektivně propojující teoretickou a praktickou část výuky (škola D), spolupráce se zástupci partnerů při kontrole naplňování cílů školního vzdělávacího programu (školy A, G) či aktivní přístup k rozvoji čtenářské a matematické gramotnosti žáků na praktických příkladech (škola E).“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učitelskými obory, 2022)
- „Při diskusích, které jsou součástí projektové výuky, se žáci nejprve zaměřují na konkrétní témata, například co jim vadí v okolí školy, v obci, co vnímají jako nespravedlnost. Pedagog diskusi směřuje k výběru určitého problému, následně ke konkretizaci problému a návrhům řešení. Potom společně s žáky rozdělí úkoly pro jednotlivce nebo skupiny. Žáci pak vytvářejí plán řešení problému včetně časového rozvržení, plán realizují, prezentují výsledky a reflektují proces a výsledky řešení problému.“

Praktický příklad – projektová výuka zaměřená na výchovu ke zdraví

„V předmětu výchova ke zdraví se žáci celý měsíc budou zabývat jídelníčkem. Mají za úkol formulování svých osobních cílů. Jedna žákyně si například může stanovit cíl: dozvědět se, jestli je zdravé nejíst po 16. hodině (jak to dělá její kamarádka), jiný žák se bude snažit zjistit, jestli jsou jeho oblíbené energetické tyčinky zdravé. Diskuse směřuje na základě objektivních a odborných informací k zodpovězení otázek a naplnění cílů.“ ([Projektová výuka a portfolio. Nástroje, které umožňují žákům podílet se na plánování a hodnocení cílů výuky | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#))

„Pozvěte do třídy řečníka: Jedním z nejlepších způsobů, jak můžete žáky propojit s reálným světem, je zorganizovat besedu. Pozvaní řečníci mají bohaté znalosti a poskytnou studentům skutečný vhled do konkrétního tématu lépe než jakákoli učebnice nebo článek. Učitelé se neustále setkávají s otázkami žáků, proč se mají učit to nebo ono. Host, například elektrikář, je ideální osobou, která studentům ukáže, proč se mají učit matematiku. Politik je dokonalým příkladem toho, proč je důležité naučit se psát přesvědčivé eseje. Studenti se mohou dozvědět mnoho o skutečném životě od někoho, kdo se v něm skutečně pohybuje. Řečník může být také vzorem pro úspěch studentů. Seznámení s někým, kdo uspěl v nějaké oblasti života, může snadno inspirovat. Žáci mohou mít pocit, že by mohli jít podobnou cestou.“

Exkurze: Nechte žáky poznávat a pozorovat svět kolem sebe tím, že je vezmete mimo třídu. Může to být i prostřednictvím technologií, například virtuální exkurze, kdy se žáci mohou podívat třeba do Bílého domu nebo na vesmírnou loď. Fyzické vyvedení žáků mimo třídu jim pomůže naučit se pozorovat svět vlastníma očima.“ ([Bring the Real World into the Classroom as a Teaching Strategy | Future Educators](#))

„Propojení výuky ve třídě s příklady z reálného života zvyšuje angažovanost, podporuje kritické myšlení a podněcuje kreativní nápady. Propojuje výuku s ostatními předměty a vytváří tak ucelený způsob myšlení, který se odchyluje od obvyklého jednosměrného lineárního způsobu výuky.“ ([The Need For Real-World Examples in the Classroom - Kiddom](#))

Další zdroje & inspirace

Projektová výuka a portfolia. Nástroje, které umožňují žákům podílet se na plánování a hodnocení cílů výuky:

<https://zapojmevsechny.cz/clanek/326-projektova-vyuka-a-portfolia-nastroje-ktere-umoznuji-zakum-podilet-se-na-planovani-a-hodnoceni-cilu-vyuky>.

HAVLÍČKOVÁ, Veronika. *Interakce reálného a virtuálního prostředí v experimentální výuce biologie*. Online. Disertační práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. 2022. Dostupné z: <https://theses.cz/id/fsei04/>.

TEREZÍNSKÁ ŠTAFETA – příklad dlouhodobého žákovského projektu: <http://terezinskastafeta.prirodniskola.cz/>.

2.10 Analytický list | Sebepojetí, reflexe vlastních schopností, sebedůvěra

Přesvědčení žáků o tom, zda je v jejich silách zlepšovat své dovednosti a dosahovat kvalitních výsledků, ovlivňuje jejich přístup k vlastnímu vzdělávání, jejich úsilí, vytrvalost, motivaci. A je přirozené, že se v těchto postojích promítá vliv sociálního okolí, zejména pak toho, ve kterém je žák za své výkony hodnocen. Ve školách s nejvyšší hodnotou indexu „těšení se“ se cesta žáků k silnější důvěře v sebe sama a v možnosti pracovat na růstu svých dovedností zdá být podstatně méně obtížná.

U každého z následujících tvrzení vyber, do jaké míry s ním souhlasíš nebo nesouhlasíš.

Český jazyk / matematika **mi prostě nejde**, ať se snažím, jak se snažím.

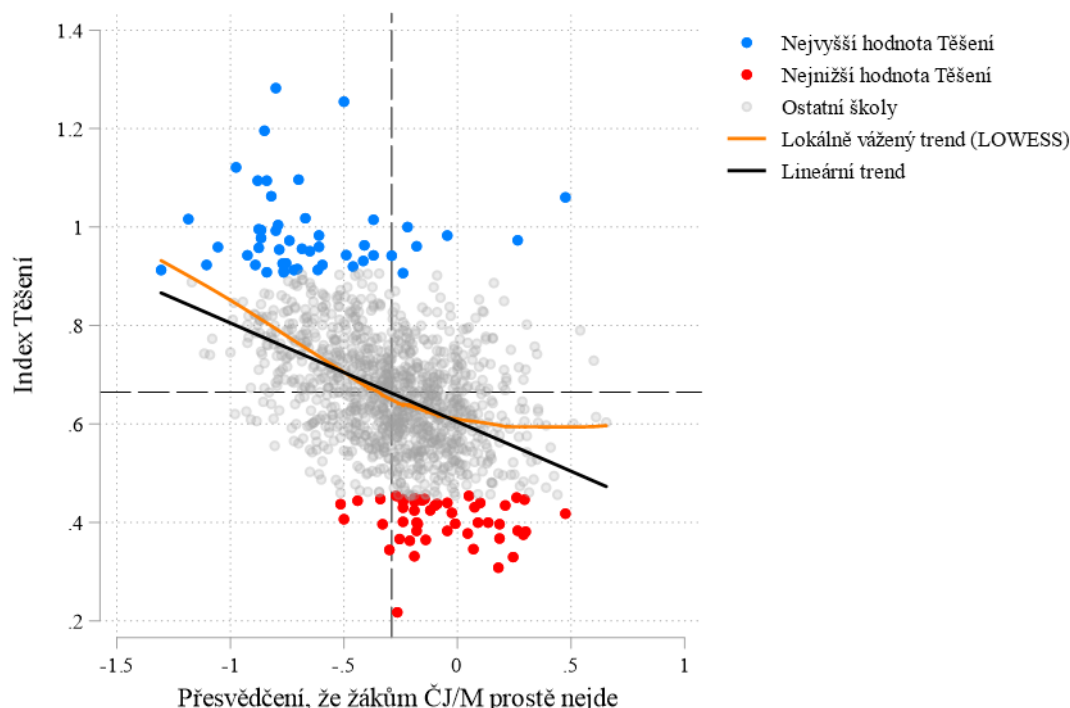
-2 = rozhodně nesouhlasím; -1 = spíše nesouhlasím; 1 = spíše souhlasím; 2 = rozhodně souhlasím



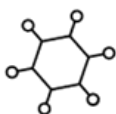
Mezi mírou souhlasu žáků s tvrzením, že jim matematika či český jazyk „prostě nejde, ať se snaží, jak se snaží“, a indexem těšení je pozorovatelná negativní korelace.¹³ To znamená, že školy, ve kterých je mezi žáky takové přesvědčení silnější, jsou typické průměrně nižší mírou „těšení“ a naopak. Lze samozřejmě pozorovat početné množství škol, které se tomuto vztahu vymykají, detailnější pohled poskytuje graf níže.

Zaměříme-li se pouze na zvýrazněné skupiny škol s nejvyšší a nejnižší hodnotou indexu těšení (modré a červené), graf naznačuje existenci relativně velkého rozdílu mezi těmito dvěma skupinami. Pouze šestice modrých škol vykazuje nadprůměrné přesvědčení žáků, vzhledem k ostatním analyzovaným školám, ve znaku „prostě nejde, ať se snaží, jak se snaží“, oproti tomu pouze pět červených škol je v tomto znaku podprůměrných.

GRAF 12 | Přesvědčení, že žákům ČJ/M prostě nejde



Znak v souvislostech



Pokud žák věří, že disponuje určitou mírou schopností a dovedností, které jsou mu dané, bude obtížnější nalézat motivaci pro vytrvalé učení, zejména narazí-li na překážky. Spíše se bude snažit přesvědčit okolí o stávajících dovednostech. Ze strachu z chyby se nebude pouštět do obtížných úkolů, přijímat nové výzvy

¹³ Pearsonovo $r = -0,46$; $R^2 = 0,21$.

a riskovat případný neúspěch. Strach ze selhání bude doprovázen nižší motivovaností k učení a přesvědčením, že nemá smysl snažit se zlepšit něco, co je vrozenou dispozicí limitované. Naopak žák, který je přesvědčen, že každý může s vynaložením dostatečného úsilí a svou vytrvalostí zlepšovat svoje dovednosti, bude s větší odvahou a nasazením přijímat nové výzvy a nacházet motivaci ke zdolávání překážek a dalšímu snažení. (3.4, 4.1, 4.3, 4.4, 5.3)

Význam nastavení mysli žáků ilustruje například zjištěná souvislost růstového myšlení a úrovně čtenářských dovedností. Žáci s růstovým myšlením dosáhli v testu čtenářských dovedností PISA 2018 lepšího průměrného výsledku než žáci s fixním myšlením. V zemích OECD, po zohlednění socioekonomického profilu žáků a škol, měli žáci s růstovým myšlením v průměru o 31 bodů lepší výsledek než žáci s převahou fixního uvažování. V České republice činil tento rozdíl 10 bodů. (SA PISA 2018 Růstové nastavení mysli žáků) (2.1, 4.4)

Také nejnovější šetření úrovně čtenářské gramotnosti žáků potvrzuje provázanost jejich sebedůvěry a úspěšnosti v testu a poukazuje na to, že nízké sebevědomí se nezřídka stává překážkou lepšího využití znalostí a dovedností. (TZ ČG 2024) (5.3)

Důležitou podmínkou zdravého sebepojetí a adekvátní sebereflexe jsou dále dovednosti regulovat vlastní emoce a chování spolu s porozuměním a respektováním sociálních norem. (3.4, 4.1) Naopak nedostatek či absence kontroly nad prožívanými situacemi, jejich nestabilita či nepředvídatelnost i přemíra rušivých vlivů zvyšují psychickou zranitelnost a nejistotu. Při podpoře pozitivních postojů žáků ke škole je proto důležité také poznávat faktory, které přispívají k prožívané nepohodě žáků. Osamělost jako nepříjemný emoční stav často doprovází stres, nižší sebedůvěra, pocity izolovanosti, prázdnoty, nedůležitosti i horší kvalita spánku. Pocit osamělosti ve škole uvádí cca pětina českých žáků, zatímco průměr OECD je 16 %.

Odpovědi českých žáků snižují průměr zemí OECD (86 %) také v případě výroku *Učitelé v mé škole si mě váží*. S tím v České republice souhlasilo či rozhodně souhlasilo 63 % žáků, což je nejméně ze všech zemí OECD a EU. V neposlední řadě je v této souvislosti třeba upozornit na zjištění, že více než 60 % českých žáků si nemyslí, že by si učitelé v jejich škole dělali starosti, kdyby žáci do školy přišli smutní. (PISA 2022) (3.4)

K posilování pozitivního sebepojetí žáků účinně přispívá individuální zpětná vazba, kterou učitelé žákům poskytují. Jak je ale zřejmé ze závěrů hospitační činnosti, již v předškolním vzdělávání je v této oblasti velký prostor pro zlepšení. Například bylo pozorováno, že souhrnné zhodnocení činnosti pedagogem směrem k dětem včetně poučení z chyb často buď chybí, nebo je pouze popisem toho, „co jsme dělali“. Mírně převládá individuální slovní hodnocení dětí zobecňujícími výrazy „dobře, správně, šikulka“ apod. Ale zpětná vazba, která by informovala o posunu dítěte či jeho chybách, nebývá příliš častá. Vedení k vlastnímu hodnocení bývá převážně založeno na otázce, co tě bavilo/nebavilo, co se líbilo/nelíbilo. (VZ ČŠI 2022/23) (2.1, 2.3, 4.1, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.3, 6.2)

Z pozorování výuky školními inspektory v základních školách vyplývá, že žákům je poskytována individualizovaná zpětná vazba maximálně v polovině vyučovacích hodin, které stráví ve škole. Nedostatečné poskytování hodnocení, které by vyjadřovalo konkrétní žákův pokrok a směřovalo k naplňování jeho dalších učebních potřeb, negativně ovlivňuje dosahování vzdělávacích cílů všemi žáky. Reálně je zpětná vazba poskytována nepochybně v ještě menším podílu hodin; znak je zaznamenán v případě, že učitel poskytne zpětnou vazbu alespoň některým žákům, tj. ne všichni přítomní žáci dostanou informaci o svém pokroku v každé hodině, kdy je znak zvolen, navíc se lze důvodně domnívat, že v některých případech se poskytování zpětné vazby žákům vyskytuje jen z důvodu přítomnosti inspektora v hodině. (VZ ČŠI 2022/23) (2.1, 2.3, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.3, 6.2)

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Pro vizualizaci pokroku lze využívat vhodně koncipovaná žákovská portfolia, která (si) tvoří sami žáci, nebo tzv. projektová portfolia, kde žáci v týmu hodnotí výkon týmu, svůj vlastní výkon a přínos týmu a svůj pokrok. Žáci se učí sebehodnocení a přebírají zodpovědnost za své vlastní učení. Máte vlastní zkušenost s nějakým portfoliem? Sdílejte své dojmy.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů ohledně dění ve škole umožňuje diskuzi a řešení některých problémů, ale také jasně ukazuje, kolik energie vedení školy věnuje do různých oblastí. Pro vedení školy je to příležitost k autoevaluaci a k růstu, příležitost k zavádění změn. Jak to vidíte z vaší zkušenosti vy?
- Hodně se mluví o zavádění formativního hodnocení. Jaké s ním máte dosud zkušenosti?
- Pokud omezujete množství a důraz známek, jaké strategie se vám osvědčily při práci s rodiči?
- Je potřeba přispívat k rozvoji sebereflexe žáků intenzivnějším uplatňováním prvků sebehodnocení a vzájemného hodnocení ve výuce. Jaká zde vnímáte rizika? A jak s nimi zacházíte?
- Jak jsou na tom učitelé s využíváním sebereflexe a vzájemného hodnocení? Jak škola facilite vzájemné učení u učitelů?
- Co pro vás znamená poskytovat žákům kvalitní zpětnou vazbu s důrazem na hodnocení jejich pokroku, nastavení individuálních cílů pro jejich další rozvoj a budování spoluzodpovědnosti za výsledky vlastního vzdělávání?
- Věnujete ve škole pozornost negativním postojům a obavám žáků vůči matematice? Jakými způsoby rozvíjíte u žáků s nižší úrovní matematických dovedností pozitivní nastavení jejich mysli, jak eliminujete obavy z řešení obtížnějších úkolů?
- Motivujete žáky k úsilí např. prostřednictvím čtenějšího propojování probírané látky se situacemi každodenního života? Jak učíte žáky pracovat s chybou?
- Jak často se vám stane, že odcházíte z hodiny s pocitem, že byla velká část žáků tady a teď a že je výuka bavila? Které vaše postupy tuto situaci navozují? Ověřujete si, že váš pocit odpovídá pocitům žáků? Všech žáků?
- Kdo vyhodnocuje, co žáky baví a nebaví? Co je a není přínos? Jak to souvisí s plánováním hodin?
- Do jaké míry přenecháváte odpovědnost za učební výsledky na žácích? Proč ano, proč ne? A kdy ano a kdy ne?
- Při jakých příležitostech vyzýváte žáky k sebehodnocení či vrstevnickému hodnocení nebo k vrstevnickému sdílení?

Ilustrace praxí

- „Ve většině hospitovaných hodin docházelo ke zhodnocení přínosu jednotlivých činností a bylo využito prostoru pro sebehodnocení žáků při konkrétních činnostech.“ (citace z IZ)
- „Kvalitním nástrojem k hodnocení žáků jsou pravidelná tripartitní setkání ve formátu učitel–žák–rodič, v jejichž rámci se učitelé zaměřují na rozvoj osobnosti žáka a jeho sebehodnocení.“ (citace z IZ)
- „Dílejší pokroky podporovalo průběžné slovní hodnocení s důrazem na pochvalu a ocenění momentálního výkonu.“ (citace z IZ)
- „Pro hodnocení žáků jsou využívána i jejich portfolia. Ta obsahují vzájemné porovnání sebehodnocení žáka a jeho hodnocení učitelem a zdůvodnění případných rozdílů, z kterých vyplývají doporučení pro další rozvoj žáka. Komparace je prováděna čtyřikrát v průběhu školního roku.“ (citace z IZ)
- „Škola I má nastaven propracovaný systém hodnocení žáků. Významnou součástí tohoto systému je sebehodnocení žáků, které je prováděno již od 1. ročníku a poskytuje důležité podklady pro učení. Žáci

1. a 2. ročníku provádějí sebehodnocení prostřednictvím obrázků v průběhu třídnických hodin. S podklady je dále pracováno v rámci interakcí učitele a žáka, kdy je především kontrolováno, zda žák splnil vzdělávací záměry vzešlé ze sebehodnocení. Prostřednictvím sebehodnocení je žák aktivně vtahován do procesu hodnocení a učení.“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, 2021)

Příklad z webináře Building Thinking Classrooms: The little things that matter, Dr. Peter Liljedahl, Corwin, 12.2.2024, [odkaz](#), čas 21:40, jazyk AJ:

Role pochvaly ve třídě a učitel jako stroj na odpovědi: Výzkumem jsme zjistili, že pokud jsme ve třídách viděli chování jako schovávání vlastní práce před ostatními z obavy z opisování nebo i žalování na to, že někdo opisuje, vždy to bylo ve třídách, kde učitel dával příliš pochval. Přirozeně se má za to, že pochvalou dítěti zvyšujeme sebevědomí. Ale jak už bylo řečeno, je potřeba ukazovat žákům, že v ně věříme, spíše než o tom mluvit. Kromě přesvědčení, že pochvala je v podstatě neškodná, jsou i výzkumy na to, že pochvala může mít negativní dopad. My jsme ale zjistili, že žáci, kteří schovávali svoji práci, nechťeli dopustit, aby za jejich práci dostal pochvalu někdo jiný. Učitelé byli bezradní, ale mojí radou je: chvalte za to, co chcete u žáků vidět i zítra. Např. „Líbilo se mi, jak jsi dneska půjčil tu fixu“ nebo „Líbilo se mi, jak jsi nechal druhou skupinu nahlédnout do své práce a inspirovat se“, protože tohle jsou věci, které chcete u dítěte vidět i zítra. Nechvalte odpovědi. A jak reagovat na dítě, které si říká o ujištění/pochvalu („Máme to dobře?“): „Zkontrolovali jste si svoji práci? Jaký máte z toho pocit? Všichni to vidíte stejně? A co teda máte dělat dál?“ Skupina přijde na to, že má pokračovat s dalším úkolem. Není-li na tabuli chyba, učitel říká: „To zní dobře.“ Jde o posun od vnějšího hodnocení k vnitřnímu a je potřeba, aby se žáci cítili dobře při posouzení sebe sama. Upřednostňujeme tím proces myšlení a řešení před pouhým získáním správné odpovědi. Je velký rozdíl mezi tím „znát odpověď“ a pocitem „tohle musí být odpověď“. Znat odpověď není tak vzácné, zatímco pocit, že „tohle bude ono“, je fáze, kam chceme žáky dostat. Je mi jako učiteli jedno, kde si ověří správnost, jestli u vedlejší skupiny, nebo u kamaráda, ale nejsem to já. Pokud by to tak bylo, žáci se zastaví, přestanou přemýšlet a cítit, že přišli na správnou odpověď.

Další zdroje & inspirace

[Kvalitní škola – Využití principů leadershipu a sociálně-emočního chování v základním uměleckém vzdělávání \(kvalitniskola.cz\)](#)

[Příloha-c-5b-Denik-zaka-2.aspx \(1458×1944\) \(kvalitniskola.cz\)](#) ukázka: Deník žáka

[Příloha-c-5c-Nazory-zaku.aspx \(kvalitniskola.cz\)](#) ukázka: Deník ZUŠ

<https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP2/PIP1-4>

[https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP2/PIP1-4/Priloha-c-7-Prosocialni-citeni-a-pracovni-navyky-\(.aspx](https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP2/PIP1-4/Priloha-c-7-Prosocialni-citeni-a-pracovni-navyky-(.aspx) ukázka: Podpora prosociálního citění, kooperace, utváření zdravého sebevědomí dětí v rámci tematických vzdělávacích celků

[Různými cestami k jednomu cíli](#)

[Příloha-7.aspx \(kvalitniskola.cz\)](#) ukázka: Sebehodnocení žáků a práce s jejich cíli

Efektivní nastavení formativního hodnocení: https://zapojevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-9-efektivni-nastaveni-formativniho-hodnoceni?activate=0&show=1&fbclid=IwAR3EsQ_WSXtc4587VXY8LYtJBs6GXhXhU0N5XicqmLatgkaSqngBrKEYDTQ

Jak dodržovat rutinu a rituály navozující žákům pocit „my“?:

<https://zapojevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-1-jak-dodrzovat-rutinu-a-ritualy-navozujici-zakum-pocit-my>

Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle: <https://zapojevsechny.cz/clanek/248-portfolio-zaka-v-praxi-zkusenosti-ze-skolamysle>

[Pozor schod! Jak pracovat s nadaným žákem ve výuce](#)

[Databanka příkladů dobré praxe formativního hodnocení – Formativne.cz](#)

[DATABANKA \(formativne.cz\)](#)

2.11 Analytický list | Zažívat úspěch

Zažívat úspěch v činnostech, kterým se dítě věnuje, je silnou a přirozenou motivací pro další úsilí. Nejinak je tomu u učení. Zažívá-li žák v hodinách úspěch, posiluje se jeho touha dál objevovat, zdolávat, získávat. A navíc prožitek úspěchu přináší radost. Pozitivní souvislost mezi „těšením se“ do školy a četností zažívaného úspěchu v hodinách se navíc ve vazbě na zjištění mezinárodního šetření PISA 2022 – a sice, že úspěch žáka se do značné míry odvíjí od toho, jakou školu navštěvuje – jeví jako významný vztah, který si zaslouží naši pozornost.

U každého z následujících tvrzení vyber, do jaké míry s ním souhlasíš nebo nesouhlasíš.

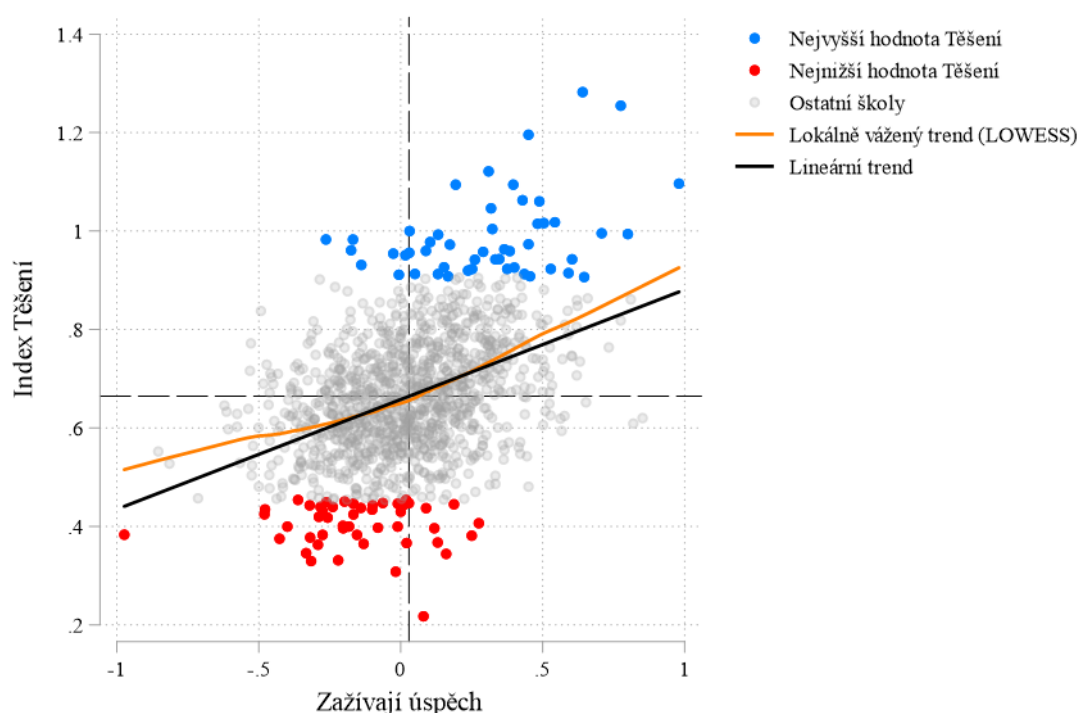
V hodinách matematiky / českého jazyka **často zažívám úspěch**.

-2 = rozhodně nesouhlasím; -1 = spíše nesouhlasím; 1 = spíše souhlasím; 2 = rozhodně souhlasím



Index těšení a míra souhlasu žáků s tvrzením, že v hodinách českého jazyka či matematiky zažívají úspěch, spolu pozitivně souvisí.¹⁴ Tuto korelaci odráží černá přímka v grafu. Je však patrné, že existuje početná skupina škol, která se tomuto trendu vymyká. Pokud se zaměříme pouze na školy s vysokou hodnotou indexu těšení (modrá skupina), resp. na školy s nízkou hodnotou indexu těšení (červená skupina), můžeme pozorovat, že pouze šest škol z modré skupiny vykazuje podprůměrné hodnoty v míře těšení a naopak pouze malý počet škol z červené skupiny je v tomto znaku charakteristických nadprůměrnými hodnotami.

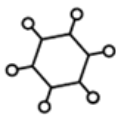
GRAF 13 | Zažívají úspěch



Znak v souvislostech

Česká republika se dlouhodobě řadí k zemím, kde úspěch žáků závisí v nadprůměrné míře na jejich rodinném zázemí. Zároveň v šetření TIMSS 2019 rodiče českých žáků vyjádřili nejmenší spokojenost se školou, do které jejich dítě chodí, ze všech členských zemí EU. Podíl českých žáků velmi spokojených rodičů se školou jen o málo převyšuje jednu třetinu. (1.3, 2.2, 5.4) Současně podle zjištění PIRLS 2021 patříme mezi země s podprůměrným důrazem na studijní úspěch. Česká republika se vyznačuje velice malou skupinou žáků ve školách s velmi vysokým důrazem na studijní úspěch (1 %) v porovnání s mezinárodním průměrem (7 %). V roce 2019 jsme měli čtvrtý nejnížší podíl

¹⁴ Pearsonovo $r = 0,43$; $R^2 = 0,18$.



žáků ve školách, které kladou velmi vysoký nebo vysoký důraz na studijní úspěch, ze 33 sledovaných zemí EU a OECD. ([2.1](#), [4.3](#), [5.1](#), [5.2](#), [5.3](#), [5.4](#), [6.2](#))

Navíc podle učitelů, kteří v šetření TIMSS 2019 posuzovali snahu žáků ve škole dobře prospívat, pouhá čtvrtina žáků (25 %) je svými učiteli charakterizována velmi vysokou či vysokou snahou ve škole prospívat. Tento podíl, který navíc ve srovnání s předchozími lety klesl o 10 p. b., se zdá být u dětí mladšího školního věku (žáci 4. ročníku základní školy) přinejmenším překvapivý. (TIMSS 2019) ([4.4](#), [5.3](#), [6.2](#))

Uvedené poznatky přirozeně vedou k otázkám a úvahám o příčinách, ale také o možných řešeních této komplexní problematiky. Jednou z doporučených cest je zvyšování nároků na studijní úspěch žáků a na růstové myšlení, aktivace žáků, podpora jejich sebedůvěry a zvyšování odpovědnosti za své učení. ([2.3](#), [4.1](#), [4.4](#), [5.3](#), [6.2](#))

Relevantní jsou v této souvislosti také výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základní škol ve vybraných předmětech. Žáci, kteří považují daný předmět za zajímavý a užitečný, si méně často myslí, že jim předmět prostě nejde. Vedle toho tito žáci často zaznamenávají v předmětu úspěch a rovněž se méně často obávají chyb. Zatímco žáci s horšími výsledky si výrazně častěji myslí, že jim předmět prostě nejde a že v něm nezažívají častý úspěch. (TZ VV 9. ročník ZV Předměty 2023)

Budování pozitivních postojů žáků k jednotlivým předmětům se tedy jeví být silným faktorem, který lze ze strany školy, respektive každého učitele ve významné míře ovlivňovat. ([2.1](#), [2.3](#), [4.4](#), [5.3](#), [6.2](#))

Dalším doporučením, kterému by měla být věnována pozornost, je zařazovat do výuky tzv. gradované úlohy, aby jednotliví žáci řešili úlohy odpovídající svou obtížností jejich znalostem a dovednostem. Všichni žáci tak mají možnost zažívat radost z úspěchu, což je může následně motivovat k řešení dalších úloh a umožňuje jim reálněji ohodnotit své schopnosti. (PISA 2022) ([4.3](#))

V neposlední řadě cílenou formu podpory v tomto ohledu vyžadují i žáci nadaní a mimořádně nadaní. Podpora těmto žákům je obecně nedostatečná; neměla by spočívat jen v zapojování žáků do soutěží a olympiád, ale v každodenní podpoře v běžné výuce právě tak, aby zažívali úspěch, řešili úlohy na úrovni odpovídající jejich úrovni znalostí a dovedností a nepřicházeli o svoji motivaci se ve škole vzdělávat. (VZ ČŠI 2022/23) ([2.1](#), [4.3](#))

Příklady otázek, o kterých byste mohli společně uvažovat

- Co pro vás znamená úspěch žáka? Jak se o něm dozvíte?
- Proč je zažívání úspěchu podle vás pro žáky a celkově pro klima třídy důležité?
- Jak/proč/kdy upravujete zadání práce pro žáky ve vaší třídě dle jejich potřeb (např. žáci s OMJ, žáci se SVP, žáci mimořádně/nadaní, jiní běžní žáci), aby mohli zažít pocit úspěchu a vlastní kompetentnosti při její realizaci?
- Jakými konkrétními opatřeními se snažíte zlepšit šance každého žáka na dosažení úspěchu ve výuce?
- Je vhodné zařazovat do výuky tzv. gradované úlohy, aby jednotliví žáci řešili úlohy odpovídající svou obtížností jejich znalostem a dovednostem. Všichni žáci tak mají možnost zažívat radost z úspěchu, což je může následně motivovat k řešení dalších úloh a umožňuje jim reálněji ohodnotit své schopnosti. Souhlasíte? Jak se s využitím gradovaných úloh vyrovnáváte vzhledem k potřebě „naplnit ŠVP“, případně „připravit žáky na jednotné přijímací zkoušky“?
- Co děláte pro nadané žáky, aby zažívali úspěch a byli motivováni řešit i úlohy s vyššími nároky?
- Jak vedení školy motivuje/podporuje učitele v tom, aby aktivně vyhledávali nadané žáky?
- Dva faktory konceptu akademické excelence jsou jednak kolektivní efektivita (sebevědomí), která se vyznačuje sebedůvěrou a motivací žáků, učitelů i ředitelů v to, že jsou schopni dosáhnout dané úrovně výsledků a kvality školy, jednak akademická excelence (orientace), která je charakteristická formulací dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů pro akademický úspěch žáka. (z TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, str. 25) Jak toto zjištění zapadá do představy o úrovni škol ve vašem kraji?

- „Ve třídách byli vzdělávání společně s ostatními žáky i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola jejich speciální vzdělávací potřeby kompenzuje podpůrnými opatřeními, která jsou specifikována v plánu pedagogické podpory nebo v individuálním vzdělávacím plánu. Podpora asistentkou pedagoga byla v průběhu výuky účelná a umožňovala těmto žákům zažít pocit úspěchu.“ (citace z IZ) Kde vidíte potenciál spolupráce učitele a asistenta pedagoga a jak zjišťujete účelnost a efektivitu zapojení asistentů pedagoga do podpory?

Ilustrace praxí

- „K posouzení úrovně individuálních schopností v učení dětí jsou využity záznamové archy mapující pokroky dětí v učení.“ (citace z IZ)
- „Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků klade škola důraz zejména na aktivitu žáka v hodinách, jeho snahu a přístup ke vzdělávání.“ (citace z IZ)
- „Dílejší pokroky podporovalo průběžné slovní hodnocení s důrazem na pochvalu a ocenění momentálního výkonu.“ (citace z IZ)
- „Důraz je kladen na prevenci školního neúspěchu, v případě nutnosti škola bez zbytečného odkladu vytváří plány pedagogické podpory, případně doporučuje další účinné postupy.“ (citace z IZ)
- „Součástí podpory ze strany učitele je také podnícení žáka k vytvoření vlastního standardu kvality. Na začátku své činnosti žáci mohou sami říct, jak má vypadat výsledek, se kterým budou spokojeni. Učitel tak v žácích buduje schopnost sebereflexe a reálného zhodnocení vlastních schopností.“ ([Úspěšná práce s heterogenní třídou 6: Jak zajistit správné pochopení zadání úkolu? | Zapojmevšechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#))

Texty k využití gradovaných úloh ve výuce:

[Úspěšná práce s heterogenní třídou 4: Používejte gradované slovní úlohy | Zapojmevšechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#)
[https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Proc-provadet-vlastni-hodnoceni/Proc-provadet-vlastni-hodnoceni-\(5\)](https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Proc-provadet-vlastni-hodnoceni/Proc-provadet-vlastni-hodnoceni-(5))

Kapitola 3.1 Gradované úlohy v publikaci Inspirace pro rozvoj gramotností PISA ČŠI

Při práci se souvislými texty by učitel měl mít na paměti, co je jeho záměrem. Podle studie z r. 2000 publikované v Journal of Educational Research (zdroj: Morgan, A., Wilcox, B. R., & Eldredge, J. L., 2000. Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading. Journal of Educational Research, 94, 113–119) měla míra obtížnosti textu dopad na učební pokrok slabých čtenářů ve 2. ročníku ZŠ. Proto platí: 1. dopřejte žákům mnoho čtení, které je v jejich zóně nejbližšího vývoje (dále v textu ZNV), k tomu, aby se jejich čtenářství co nejvíce zlepšilo, 2. dopřejte žákům čtení pod jejich ZNV, pokud jim obsah umožní rozvoj v jiné jazykové oblasti anebo zvýší jejich motivaci, 3. dopřejte žákům čtení nad jejich úroveň ZNV, pokud je žák motivovaný a zároveň má podporu / lešení potřebné ke smysluplnému využití / práci s textem. (podle článku Maximized minutes: Growth factors and high-quality reading practice, 2018 [odkaz](#))

„Koncepční záměry vedení školy jsou jasně vymezené, neměnné, směřují k výrazné podpoře společné výuky. Ředitelka školy klade důraz na průběžné sledování a vyhodnocování klimatu ve vzdělávání, na projevy a prožitky žáků speciálních i běžných tříd. Dosavadní zkušenosti z existence speciálních tříd a společného vzdělávání ukazují na pozitivní výsledky. Žáci speciálních tříd zažívají úspěch ve vzdělávacím procesu a zároveň běžnou realitu v rámci přípravy na samostatný budoucí život. I žáci běžných tříd se přirozeným způsobem seznamují s okolním světem a přijímají jej v jeho reálné podobě s existujícími odlišnostmi a zvláštnostmi svých vrstevníků. Společná výuka výrazně pozitivně ovlivňuje zkvalitňování sociálních a osobnostních kompetencí žáků.“ (TZ Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních, 2024, str. 43)

„Škola F, která úzce spolupracuje s místní jazykovou školou, nastavuje motivaci žáků prostřednictvím jejich možnosti složení mezinárodně uznávané zkoušky z cizího jazyka. Takto nastavený cíl podněcuje zájem žáků o učení bez ohledu na volenou metodu či formu výuky. Možnost skládat jazykovou zkoušku je přitom zcela dobrovolná, vzor úspěšných žáků nicméně motivuje další žáky a utváří tak vnitřní prostředí školy orientované na vyzývané cíle, kterých však žáci mohou zjevně dosáhnout.“ (TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, 2021, str. 21)

Další zdroje & inspirace

Používejte gradované slovní úlohy: <https://zapojevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-4-pouzivejte-gradovane-slovni-ulohy>

Reportáž ze školy (diferencovaná výuka):

https://www.youtube.com/watch?embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fzapojevsechny.cz%2F&source_ve_path=Mjg2NjQsMTY0NTAz&feature=emb_share&v=9UkFui3Saak

Video Co mám dělat, když... hodnocení žáka s OMJ: <https://youtu.be/XwOAsm5eLII>



P

Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Konstrukce indexu těšení

Žáci 9. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (VG) zapojení do šetření (dále jako „žáci“) odpovídali v zadaných dotaznících mj. na dvě otázky: *Jak často jsi měl/a v poslední době ve škole následující pocity?: (a) Těším se na to, co se budeme učit a (b) Těším se na spolužáky.* Nabízené odpovědi byly pro obě otázky shodné. Žáci mohli volit ze čtyř možností: každý den (3), často (2), jen někdy (1) a nikdy (0).

Protože zmíněné položky, resp. nabízená škála odpovědí nemá přirozený numerický, nýbrž ordinální charakter, bylo nutné za účelem dalších analýz, zejména pro konstrukci indexu těšení, provést jejich kvantifikaci. Škála nabízených možností byla proto upravena přiřazením hodnot 0 až 3 každé nabízené možnosti (viz čísla v závorkách výše).

Následně byly obě takto přepočtené dotazníkové položky agregovány z úrovně žáků na úroveň škol a vypočítán jejich aritmetický průměr. Vzhledem k distribuci hodnot u odpovědí na otázku, zda se žáci těší na spolužáky, byla snížena váha odpovědí na úrovni školy na třetinu. Položka zjišťující „těšení se“ na výuku byla ponechána a vstoupila do průměrování na původní váze. Nově vzniklá proměnná byla nazvána *indexem těšení*.

Vyšší hodnota indexu těšení na úrovni školy odráží častěji deklarované pozitivní pocity žáků 9. ročníku ve vztahu k výuce i spolužákům. Index může hypoteticky nabýt nejvyšší hodnoty 2, což odpovídá stavu, kdy všichni dotázaní žáci uvedli, že se těší na to, co se budou učit (na výuku), i na spolužáky, a to každý den. Naopak nejnižší hodnota, která je pro index hypoteticky možná, je hodnota 0, což odráží stav, ve kterém všichni žáci deklarují, že se na výuku a spolužáky netěší nikdy. V analyzovaném souboru škol však tyto krajní hodnoty nepozorujeme.

2. Základní popisná zjištění

Empirické maximum vytvořeného indexu pro celý soubor analyzovaných škol je 1,28 a minimum 0,22, průměrná hodnota je 0,66; samostatně pouze pro ZŠ (po odebrání VG) 0,63 a pouze pro VG 0,77.

TABULKA 1 | Průměrná, maximální a minimální hodnota indexu těšení dle druhu školy

	Průměrná hodnota Indexu těšení	Maximální hodnota	Minimální hodnota
Všechny školy	0,66	1,28	0,22
Pouze ZŠ (bez VG)	0,63	1,25	0,22
Pouze VG	0,77	1,28	0,45

Podobně jako průměrná hodnota indexu se liší také zastoupení dvou hlavních proměnných indexu vyjádřených procentuálním podílem žáků, kteří uvádějí, že se ve škole těší na výuku/spolužáky *často* či *každý den*. V průměru na úrovni škol deklaruje pouze 11 % žáků, že se těší na to, co se budou učit. Naopak v otázce, zda se žáci těší na spolužáky, tyto možnosti volili výrazně častěji; v průměru na úrovni školy se jedná o 61 % žáků.

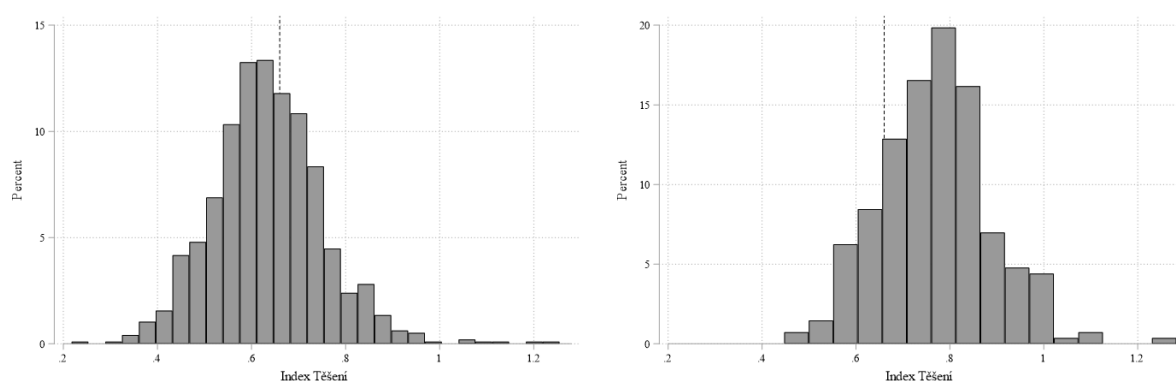
Ve skupině víceletých gymnázií (VG) je průměrný podíl žáků v obou sledovaných proměnných vyšší oproti ZŠ. Vyšší, nikoliv však věcně významný, je podíl žáků, kteří se na VG těší na výuku (cca o 4 % oproti ZŠ). Vyšší rozdíl pozorujeme v otázce těšení se na spolužáky. Zde je zastoupení ve VG vyšší o cca 15 % žáků. Znovu však připomeňme, že se i v těchto případech uvádí zastoupení žáků, kteří volili možnosti *často* či *každý den*.

TABULKA 2 | Průměrný podíl žáků, kteří se často či každý den těší na... dle druhu školy

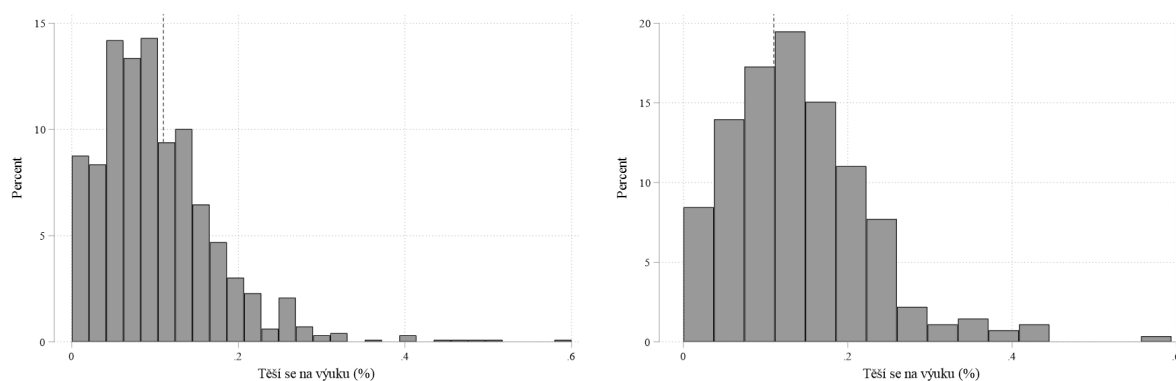
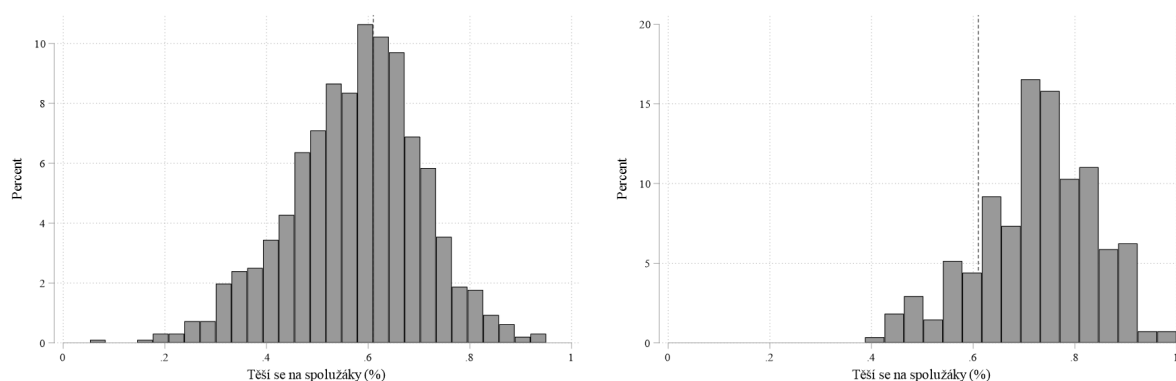
	Těší se na výuku	Těší se na spolužáky	Těší se na výuku + spolužáky
Všechny školy	11 %	61 %	5 %
Pouze ZŠ (bez VG)	10 %	58 %	4 %
Pouze VG	14 %	73 %	8 %

Pohled na jednotlivé školy v odlišení ZŠ a VG umožňují grafy níže. Jejich výhodou je, že oproti průměrům představeným výše nabízí zobrazení celé distribuce hodnot hlavního indexu „těšení“ i podílů žáků. Vodorovná osa v grafu uvádí hodnoty konkrétní proměnné, svislá osa pak počet škol, pro které je taková hodnota typická.

Z grafu vidíme, že tvar rozdělení je pro obě podmnožiny škol téměř identický (směrodatná odchylka reflektující míru rozptýlení dat je pro ZŠ = 0,12; pro VG = 0,13). Rozdíl představují odlišnosti v průměrných hodnotách obou druhů škol (ZŠ = 0,63; VG = 0,77). Vyjádřeno podílem škol: pouze 10 % ZŠ převyšuje v hodnotách indexu „těšení“ průměrnou hodnotu VG, zatímco 86 % VG převyšuje průměrnou hodnotu indexu na ZŠ.

GRAF 1 | Rozdělení hodnot indexu těší se dle druhu školy (1. ZŠ, 2. VG)

Výpověď můžeme dále doplnit o rozdělení podílů žáků na jednotlivých školách. Grafy níže vizualizují distribuci škol s daným podílem žáků vyjadřujících, že se těší na výuku či na spolužáky často nebo každý den.

GRAF 2 | Rozdělení škol dle podílů žáků, kteří se těší na výuku často či každý den, dle druhu školy (1. ZŠ, 2. VG)**GRAF 3 | Rozdělení podílů žáků, kteří se těší na spolužáky často či každý den, dle druhu školy (1. ZŠ, 2. VG)**

Dalším znakem, vůči kterému byly rozdíly v indexu sledovány, představuje SES žáků. Pro tento účel byly vytvořeny tři stejně velké skupiny škol ($n = 407$) následovně:

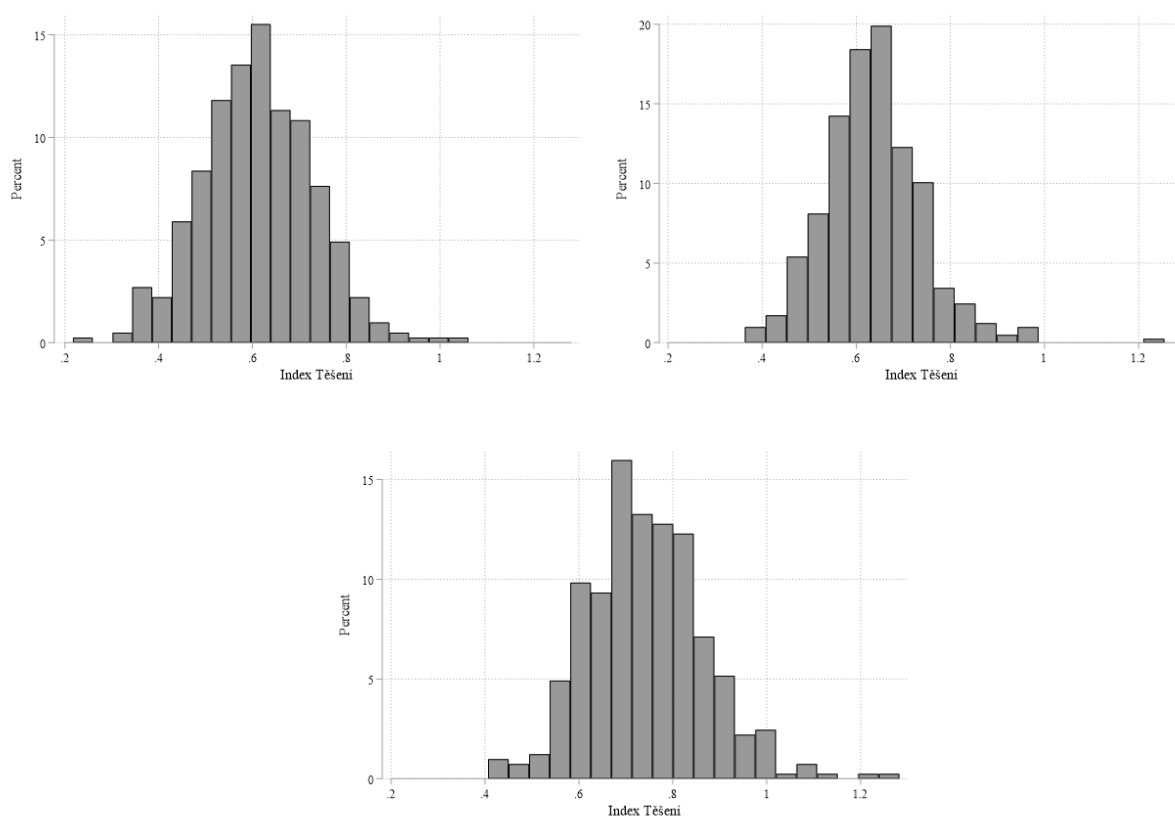
- Skupina *nižší SES* pro školy s rozsahem SES od -2,81 do -0,38;
- *střední SES* od -0,38 do 0,22;
- *vyšší SES* od 0,22 do 1,57.

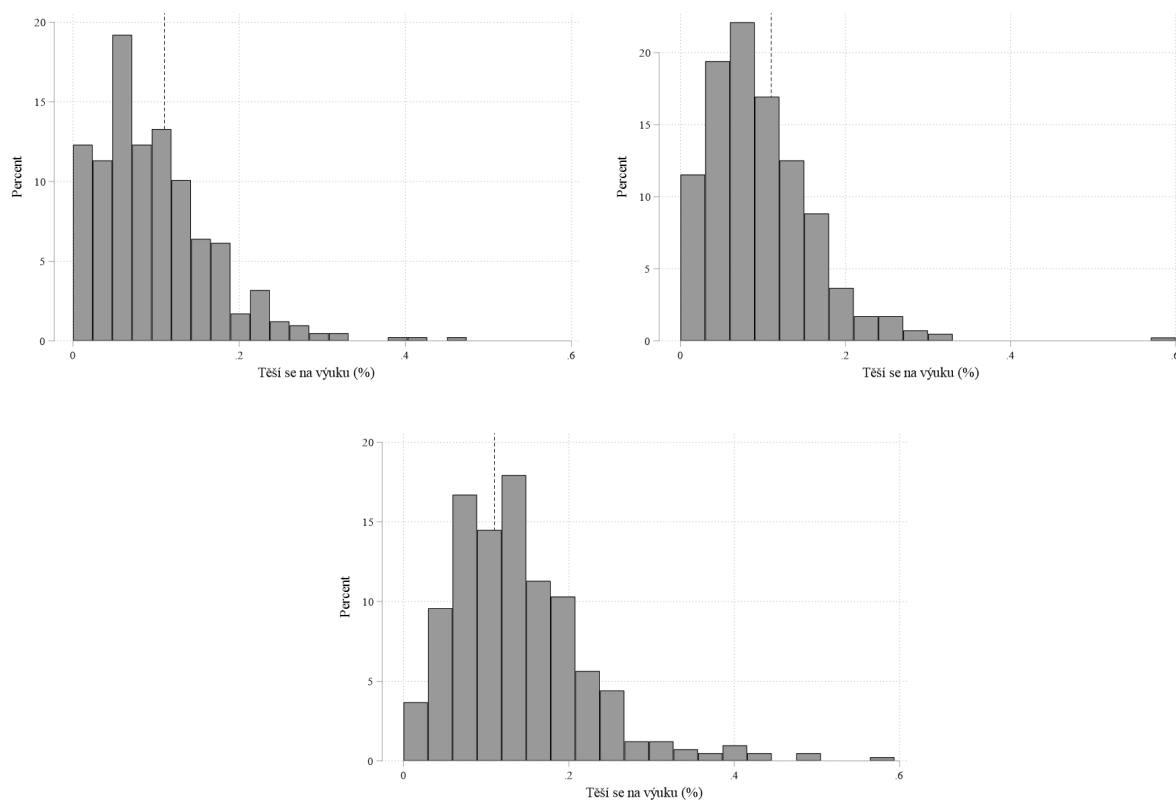
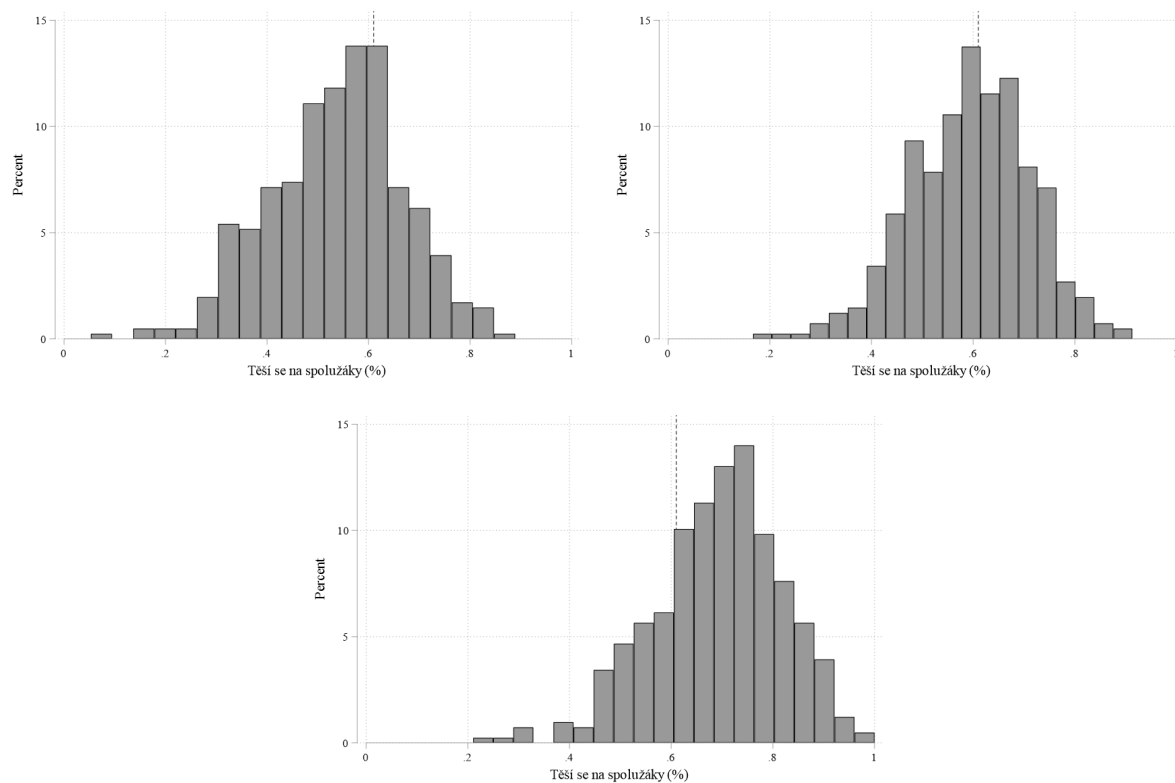
Zde je nutné upozornit, že adjektiva nižší, střední a vyšší v názvech skupin jsou vztažena k relativní pozici skupiny škol vůči ostatním skupinám škol, nelze je proto přímo použít pro kvalitativní hodnocení skladby žáků. Tabulku níže uvádí průměrné hodnoty indexu těšení i sledovaných podílů žáků. Z ní plyne, že jsou průměry indexu i podílů žáků nejvyšší ve skupině škol s vyšším SES, což je vzhledem k nadreprezentaci VG v této kategorii škol v souladu se zjištěními výše.

TABULKA 3 | Těšení ve školách dle SES žáků

	Těší se na výuku	Těší se na spolužáky	Těší se na výuku + spolužáky	Index těšení
Nižší SES	9,6 %	54 %	3,7 %	0,6110
Střední SES	9,6 %	60 %	4,3 %	0,6367
Vyšší SES	14 %	70 %	5,1 %	0,7433

GRAF 4 | Rozdělení hodnot indexu těší se dle SES žáků školy



GRAF 5 | Rozdělení podílu žáků, kteří se těší na výuku často či každý den, dle SES žáků školy**GRAF 6 | Rozdělení podílu žáků, kteří se těší na spolužáky často či každý den, dle SES žáků školy**

TABULKA 1 | Souhrnný přehled síly korelace mezi indexem těšení a vybranými znaky (úroveň škol)

Znak	R ²	Pearson's <i>r</i>	R ² pro quadratic
<i>Referenční vztah: M9 * SES</i>	61,11	0,78	62,38
Index těšení * Bez obav se ptát ČJ/M	21,64	0,47	22,33
Index těšení * Přesvědčení, že jim ČJ/M „prostě nejde“	20,80	-0,46	23,25
Index těšení * Index SES	20,28	0,45	24,81
Index těšení * Spolužáci pomáhají	20,14	0,45	20,62
Index těšení * Zažívají úspěch v ČJ/M	18,18	0,43	18,82
Index těšení * Negativní učitelé	17,04	-0,41	18,76
Index těšení * M9	16,91	0,41	18,44
Index těšení * Dostatek času pro řešení úloh	9,66	0,31	12,28
Index těšení * Úkoly se spolužáky	8,36	0,29	9,33
Index těšení * Zájem učitele	8,27	0,29	9,54
Index těšení * Unavení žáci	7,97	-0,28	8,16
Index těšení * Hluk a nepořádek ČJ/M	6,43	-0,25	6,69
Index těšení * Reálné příklady ze života	6,22	0,25	6,41
Index těšení * Hladoví žáci	5,07	-0,23	5,10
Index těšení * Vystrašení žáci	1,79	-0,13	1,64

Poznámka: Červené písmo značí negativní korelaci (vyšší hodnoty indexu těšení jsou asociovány s nižšími hodnotami daného znaku). Hodnota R² byla vynásobena 100 (převedena na procenta). Hodnota R² pro kvadratický fit je vypočtena z rovnice $y = b_0 + b_{1x} + b_{1x}^2$.

PŘÍLOHA 2 | Publikace ČŠI – odkazy & označení v textu

[Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií 2022/2023 – Tematická zpráva](#), ČŠI 2022 (v textu jako: TZ VV 5. a 9. ročník ZV 2023)

[Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023 – Tematická zpráva](#), ČŠI 2023 (v textu jako: TZ VV 9. ročník ZV Předměty 2023)

[Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023 – Tematická zpráva](#), ČŠI 2024 (v textu jako: TZ ČG 2024)

[Přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023 – Tematická zpráva](#), ČŠI 2024 (v textu jako: TZ PG 2024)

[Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – Národní zpráva](#), ČŠI 2023 (v textu jako: PIRLS 2021)

[Mezinárodní šetření PISA 2022 – Národní zpráva](#), ČŠI 2023 (v textu jako: PISA 2022)

[Mezinárodní šetření TIMSS 2019 – Národní zpráva](#), ČŠI 2020 (v textu jako: TIMSS 2019)

[Kvalita vzdělávání v České republice – Výroční zpráva ČŠI 2022/2023](#) (v textu jako: VZ ČŠI 2022/23)

[Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021](#), ČŠI 2024 (v textu jako: PIRLS Inspirace 2024)

[Sekundární analýza PISA 2018: Čtenářství ve 21. století](#), ČŠI 2021/2022 (v textu jako: SA PISA 2018 Čtenářství)

[Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání](#), ČŠI 2020/2021 (v textu jako: SA PISA 2018 Růstové nastavení mysli žáků)

[Zjištění TALIS-PISA link 2021](#) (v textu jako: SA TALIS-PISA link)

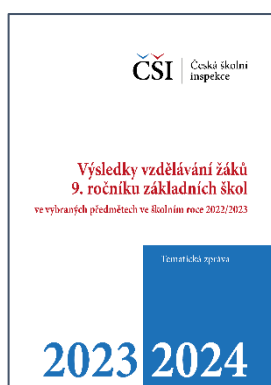
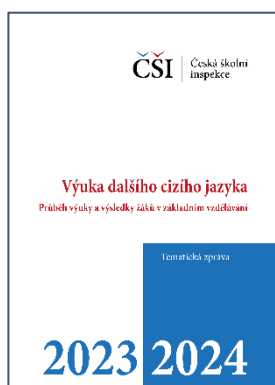
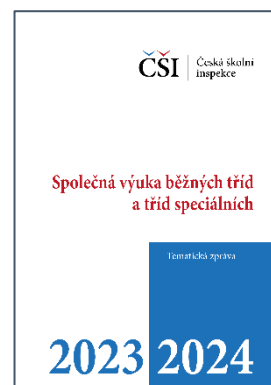
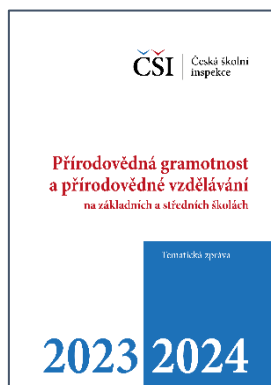
Další zdroje

ŠEĎOVÁ, Klára (ed.). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8

PŘÍLOHA 3 | Analýzy a publikace České školní inspekce

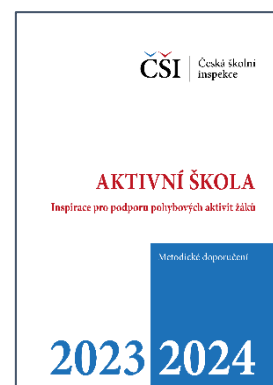
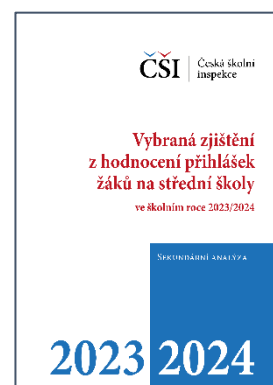
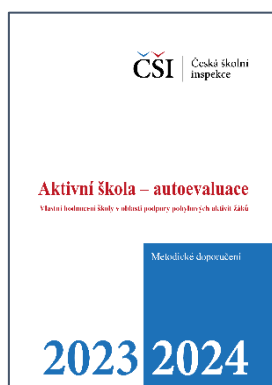
Tematické zprávy

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, platformě X a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE

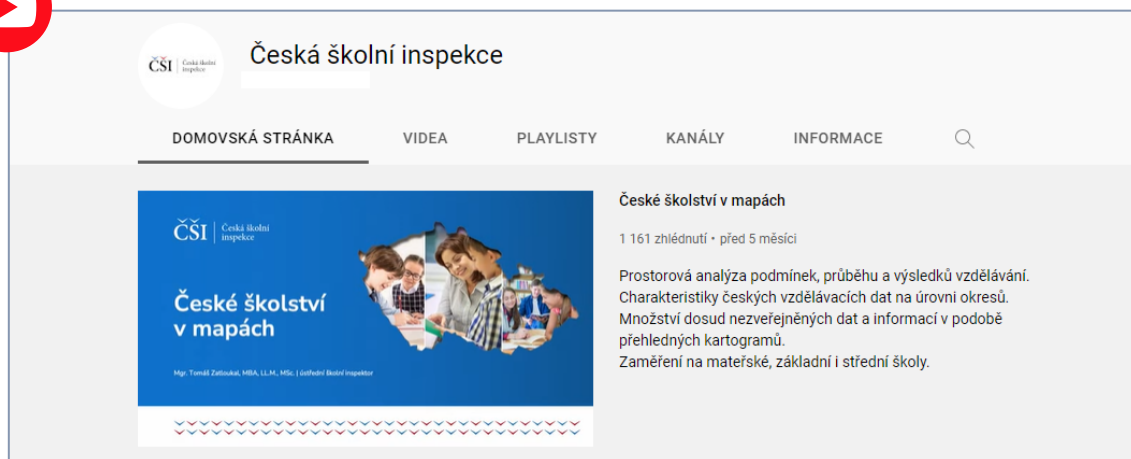
ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

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



Informační a metodické weby

www.csicr.cz



Česká školní
inspekce

KARIÉRA | VĚŘEJNÉ ZAKÁZKY | OTEVŘENÝ ÚŘAD | INFORMAČNÍ SYSTÉMY | KONTAKTY



Základní
informace

Registr
inspekčních
zpráv

Dokumenty

Metodický
portál

Vzdělávání
v datech

Aktuality



www.kvalitniskola.cz



Česká školní
inspekce



Vlastní
hodnocení

Nástroje
pro vlastní
hodnocení

Kritéria
hodnocení

Externí
hodnocení

Náměty a
inspirace

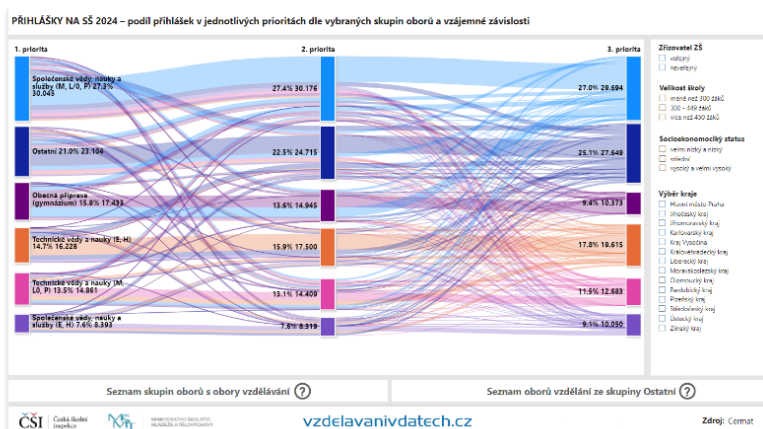


Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnocících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje relevantní data a informace o vzdělávání v České republice. Ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých územích, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Cílem České školní inspekce je nabídnout veřejnosti zajímavý nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

Platforma vzdelavanivdatech.cz je koncipována jako celoresortní nástroj pro prezentaci důležitých vizualizovaných dat a zjištění různého charakteru, kterými resort školství, mládeže a tělovýchovy disponuje. Postupně tak vedle dat a zjištění České školní inspekce budou v mapách přibývat další vizualizovaná data a zjištění pocházející jak ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak ze zdrojů dalších organizací v jeho působnosti.

NOVÉ PŘÍHLÁŠKY NA SŠ 2024 – podíl přihlášek v jednotlivých prioritách dle vybraných skupin oborů a vzájemné závislosti

Změna ve způsobu podávání přihlášek na střední školy v roce 2024 spojená s možností podávat přihlášky elektronicky prostřednictvím systému DIPSY (CERMAT) umožňuje prezentaci vybraných dat a informací týkajících se podaných přihlášek pomocí různých vizualizací. Následující vizualizace umožňuje identifikovat závislosti voleb jednotlivých tříd oborů v pořadí priorit jednotlivých přihlášek a tyto údaje porovnávat v různých kontextech (např. region, typ zřizovatele a velikost základní školy daného uchazeče). Související sekundární analýza zahrnující některá relevantní vybraná zjištění je k dispozici [zde](#).



PŘÍHLÁŠKY NA SŠ 2024 - nabízené kapacity a počty přihlášek v jednotlivých školách

Je možné seznámit se s nabízenou kapacitou jednotlivých oborů konkrétní střední školy v porovnání s počtem přihlášek, které byly uchazeči podány.

