



Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

KVALITA VÝUKY V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU ŽÁKŮ

Klára Šedlová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

květen 2024

WWW.SYRI.CZ

Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

KVALITA VÝUKY V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU ŽÁKŮ

Klára Šedlová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová

kontakt na autory:

ksedova@phil.muni.cz, msedlace@phil.muni.cz, salamounova@phil.muni.cz

květen 2024

WWW.SYRI.CZ

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik,“ č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES).

Kvalita výuky v českých základních školách z pohledu žáků¹

Klára Šedřová, Martin Sedláček, Zuzana Šalamounová²

Shrnutí výsledků

Tato studie zkoumá kvalitu výuky v českých základních školách coby fenomén složený z následujících dimenzí: kognitivní aktivizace žáků, podpůrného klimatu a dobrého řízení třídy. Výsledky výzkumného šetření realizovaného v roce 2023 na vzorku 2569 žáků šestých tříd ukázaly, že:

1. Kvalita výuky je celkově poměrně stejnorodá napříč různými třídami.
2. Nejlépe vnímanou složkou kvality výuky je řízení třídy, naopak kognitivní aktivizace úkolem je hodnocena jako nejslabší.
3. Kognitivní aktivizace má silný dopad na vzdělávací výsledky žáků. Ve třídách, které pracují na náročných úkolech, mají žáci lepší výsledky.
4. Řízení třídy má mírný dopad na vzdělávací výsledky žáků. Ve třídách, které jsou dobře řízeny, mají žáci lepší výsledky.
5. Podpůrné klima neovlivňuje vzdělávací výsledky žáků.
6. Žáci s vyšší komunikační angažovaností mají lepší výsledky a také více než ostatní profitují z toho, pokud je výuka kvalitní v dimenzi kognitivní aktivizace.
7. Zjištěné efekty jsou nezávislé na socioekonomickém zázemí žáků, jejich genderu, regionu či velikosti školy.

Doporučení

V zájmu zlepšení vzdělávacích výsledků žáků doporučujeme:

1. Vytvořit a implementovat školní kurikula, která jsou více zaměřená na náročné úkoly a kognitivní výzvy, protože právě tato oblast byla identifikována jako nejslabší. To může zahrnovat více problémově orientovaných úkolů a projektů, které vyžadují aplikaci poznatků, analýzu, syntézu a kritické hodnocení informací.
2. Poskytnout učitelům cílené vzdělávání pro rozvoj strategií kognitivní aktivizace, stejně jako pro rozvoj komunikační angažovanosti žáků.
3. Zkoumat a zavádět strategie pro kompenzaci mimoškolních faktorů, které ovlivňují vzdělávací výsledky žáků.
4. Za účelem získání informací důležitých pro řízení vzdělávacího systému v longitudinální perspektivě sledovat a hodnotit změny v kvalitě výuky.

1 Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik“ č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU.

2 Národní institut SYRI, kontakt na autory: kshedova@phil.muni.cz, msedlace@phil.muni.cz, salamounova@phil.muni.cz

1 Koncept kvality výuky

Kvalita výuky je fenoménem, o kterém hojně diskutují výzkumníci v pedagogických vědách, stakeholderi při řízení vzdělávacího systému i sami učitelé ve školách. Panuje obecná shoda na tom, že jde o soubor charakteristik výuky, které určují její efektivitu a účinnost. O tom, jaké konkrétní vlastnosti kvalitní výuka má, však mají různí aktéři různé představy a v běžné debatě je tento pojem používán poněkud difuzním způsobem (viz Janík, 2016).

V této studii definujeme kvalitu výuky ve smyslu tří klíčových dimenzí: kognitivní aktivizace žáků, podpůrného klimatu a dobrého řízení třídy (srov. Fauth et al., 2014; Praetorius et al., 2018). Kvalitní výuka je tedy taková, ve které žáci přemýšlejí (kognitivní aktivizace), cítí se dobře (podpůrné klima) a soustředí se na práci (řízení třídy).

Řada zahraničních studií potvrdila souvislost mezi kvalitou výuky a vzdělávacími výsledky žáků (pro přehled viz Alp a kol., 2022), přičemž se ukazuje, že dopady kvality výuky na žákovské výsledky jsou jednak přímé (kvalitní výuka zlepšuje výsledky žáků), jednak nepřímé (kvalitní výuka vytváří příležitosti k učení a utváří učební procesy na straně žáků, které vedou ke zlepšování jejich výsledků).

V českém prostředí studie zkoumající souvislosti mezi kvalitativními charakteristikami výuky a výsledky žáků absentuje, ačkoli je „zajištění srovnatelné a vysoce kvalitní výuky ve všech školách“ vytyčeno jako strategická linie v klíčovém dokumentu současné vzdělávací politiky (Strategie 2030+). Vnímáme to jako výzkumný dluh české pedagogické vědy vůči stakeholderům a veřejnosti, a proto jsme se rozhodli věnovat tomuto tématu v rámci výzkumů institutu SYRI.

2 Metodologie výzkumu

Pro účely této studie byla využita data z první vlny rozsáhlého šetření SYRI na českých základních školách. Sběr dat proběhl v první polovině roku 2023 a zúčastnilo se jej 2569 žáků ze 142 tříd 6. ročníků, spolu s nimi 1755 učitelů a 136 ředitelů z jejich škol. Školy byly vybrány náhodným stratifikovaným výběrem. V každé spolupracující škole byl osloven ředitel a všichni učitelé druhého stupně. Ve škole byla dále vybrána náhodně jedna třída šestého ročníku, jejíž žáci byli zahrnuti do výzkumu. Pokud ve škole byla alespoň jedna 6. třída s rozšířenou výukou v některé oblasti kurikula, byly vybrány náhodně dvě třídy – jedna bez rozšířené výuky a jedna s rozšířenou výukou. Data budou u všech participantů sbírána i v následujících letech, což zakládá na možnost sledovat jejich vývoj.

Kvalitu výuky v této studii měříme na základě dotazování žáků. Jde o metodu, která je považována za validní a více odolnou vůči různým typům zkreslení, nežli některé jiné metody měření kvality výuky – pozorování nezávislým hodnotitelem či sebeuposouzení učitele (viz Praetorius et al., 2017).

Dotazníky pro žáky, které v této studii využíváme, obsahovaly sady položek, ve kterých se žáci vyjadřovali k jednotlivým dimenzím kvality výuky.³ Položky popisují konkrétní činnosti či situace ve výuce, žáci vyjadřují míru, do které souhlasí, že učitel popisovanou situaci zvládá. Z odpovědí v jednotlivých dimenzích jsme vytvořili skóry a pro lepší interpretaci je převedli na procentuální škálu. Dále v analýze využíváme sadu položek, ve které žáci hodnotili vlastní komunikační angažovanost, tedy míru svého aktivního komunikačního zapojení do výuky.⁴

K indikaci výsledků žáků z českého jazyka a matematiky využíváme testy vytvořené pro účely tohoto výzkumu společností SCIO. Položky testů pro oba předměty vycházely RVP pro základní vzdělávání a obsahově pokrývaly doporučený plán 6. ročníku. Testy byly pilotovány s ohledem na citlivost a obtížnost položek společností SCIO. Z hlediska taxonomie výukových cílů ověřovaly testy znalosti, porozumění i aplikaci. Testy obsahovaly 40 úloh včetně otázek vysoké obtížnosti.

Pro účely této zprávy využíváme základní popisné charakteristiky souboru, zejména pak aritmetické průměry a příslušné směrodatné odchylky. U složek kvality výuky nicméně nepracujeme s hodnocením pouze na úrovni jednotlivého žáka, tj. jak každý žák vnímá příslušnou dimenzi výuky. Sledujeme také agregovaný výsledek, který vzniká jako průměr celé třídy. Pro zjišťování dopadů jednotlivých složek kvality výuky a komunikační angažovanosti na vzdělávací výsledky využíváme strukturální model lineární regrese, který nám umožňuje sledovat vliv na úrovni jedince i celé třídy. Kontrolovali jsme přitom vliv socioekonomického statusu žáků, který byl vytvořen metodou hlavních komponent jako první hlavní komponenta z indikátorů: vzdělání rodičů, povolání rodičů, majetkové poměry domácnosti a počet knih v domácnosti (viz schéma na obrázku 1 níže). Podobný postup se používá např. v mezinárodním výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment).

3 **Kognitivní aktivizace úkolem:** *Pracujeme na úkolech, nad kterými musím hodně přemýšlet. Učitel/ka nám dává úkoly, které se na první pohled zdají obtížné. Učitel/ka nám dává otázky, o kterých musím hodně přemýšlet.*

Kognitivní aktivizace komunikací: *Učitel/ka se mě ptá, čemu rozumím a čemu ne. U nového tématu se nás učitel/ka ptá, co o něm víme. Učitel/ka chce, abych zdůvodňoval/a své odpovědi.*

Podpůrné klima: *Náš učitel/ka: ... je na mě milý/milá, i když udělám chybu. ... záleží mu/jí na mně. ... povzbuzuje mě, když je pro mě úkol obtížný. ... řekne mi, jak to udělat lépe, když udělám chybu. ... má mě rád/a. ... říká mi, co už umím a co se ještě musím naučit. ... chová se ke mně přátelsky. ... pochválí mě, když se mi něco povede. ... věří, že zvládnou i obtížné úkoly.*

Řízení třídy: *Žáci neposlouchají, co učitel/ka říká. Ve třídě je hluk a nepořádek. Učitel/ka musí dlouho čekat, než se žáci utiší. Žáci nedokážou dobře pracovat. Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.*

4 **Komunikační angažovanost:** *V hodině: ... se hlásím. ... mluvím před celou třídou o probíraném učivu. ... pokládám učiteli/učitelce otázky k probíranému učivu. ... vyjadřuji před celou třídou svoje názory. ... vysvětluji před celou třídou, jak jsem vyřešil/a úlohu nebo cvičení. ... diskutuji s ostatními spolužáky o učivu.*

3 Výsledky

3.1 Jaká je kvalita výuky

V tabulce 1 vidíme průměrné hodnoty hodnocení kvality výuky v jednotlivých dimenzích. Můžeme je interpretovat jako podíl z celkového objemu výuky v daném předmětu, v němž podle žáků dochází k naplňování kvality v té které dimenzi. Žáci například uvádějí, že jsou z 52 % (český jazyk), respektive z 57 % (matematika) kognitivně aktivizováni úkolem nebo že řízení třídy je zvládnuto z 66 % (český jazyk), respektive ze 73 % (matematika).

Srovnání hodnot všech dimenzí ukazuje, že žáci vidí jako nejlépe zvládnutou dimenzi řízení třídy, naopak nejslabší je kognitivní aktivizace úkolem. Jinými slovy, žákům se ve třídách dobře a soustředěně pracuje (66/73 %), podpůrnost klimatu vnímají spíše pozitivně (60/61 %), stejně aktivizaci komunikací (64/62 %). Kognitivní aktivizace pomocí náročných úkolů (52/57 %) je nejslabší stránkou výuky v českých školních třídách.

Co se týče rozdílů mezi oběma předměty, vidíme vychýlení ve prospěch matematiky – třídy jsou lépe řízeny a aktivizace úkolem je vyšší. Naopak aktivizace komunikací je vyšší v českém jazyce. Kvalita podpůrného klimatu je srovnatelná.

Zajímavá je míra rozdílu mezi různými třídami (ICC), která je nízká, a to především v dimenzích kognitivní aktivizace (od 5 do 11 %). O něco více se výuka v různých třídách liší z hlediska toho, jaké je podpůrné klima (14/17 %) a nejvíce rozrůzněné je řízení třídy (21/22 %).

Celkově lze shrnout, že je kvalita výuky napříč různými třídami vcelku stejnorodá, zřetelnější rozdíly najdeme víceméně jen v tom, jak jsou žáci ukáznění a soustředí se na práci.

Tabulka 1: Kvalita výuky

	Český jazyk	ICC (ČJ)	Matematika	ICC (Ma)
Aktivizace úkolem	52 %	(5 %)	57 %	(8 %)
Aktivizace komunikací	64 %	(8 %)	62 %	(11 %)
Podpůrné klima	60 %	(14 %)	61 %	(17 %)
Řízení třídy	66 %	(21 %)	73 %	(22 %)

3.2 Jak kvalita výuky ovlivňuje výsledky žáků

Provedli jsme regresní analýzu, abychom zjistili, zda žáci, kteří mají kvalitnější výuku, dosahují lepších vzdělávacích výsledků. Zjednodušené výsledky shrneme v grafu 1. Zde jsou vyneseny tzv. nestandardizované regresní koeficienty, které ukazují, o kolik

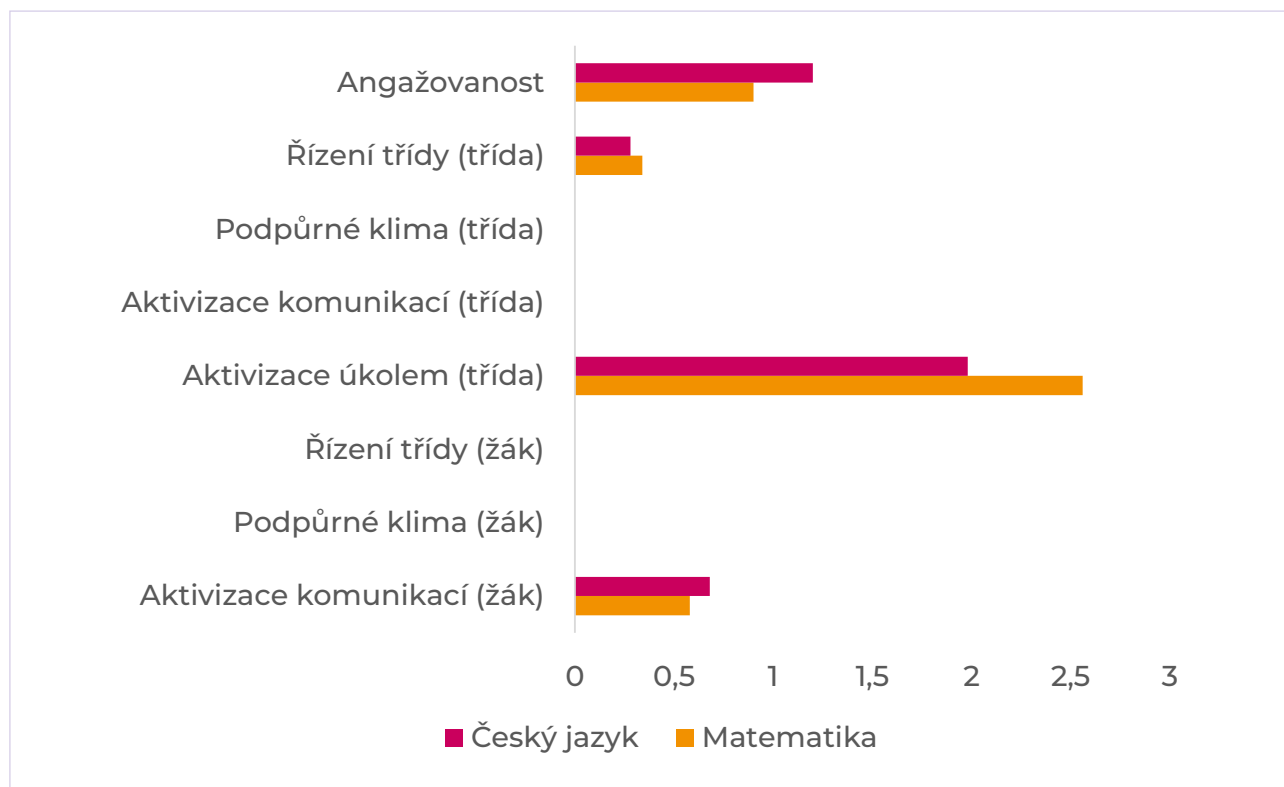
se procentuálně zvýší úspěšnost žáka v testech, pokud se zvýší daný prediktor o jednotku. Pro přehlednost není u nesignifikantních prediktorů v grafu uvedena žádná hodnota.

Z výsledků vyplývá, že kvalita výuky ovlivňuje výsledky žáků, avšak jednotlivé dimenze se na tomto efektu podílejí různou měrou. Nejvýznamnější vliv má aktivizace úkolem, která nejsilněji zlepšuje výsledky žáků, a to na úrovni celé třídy. Znamená to, že pokud je žák umístěn ve třídě, která jako celek dostává často obtížné úkoly, jeho výsledky budou lepší nežli u žáka, který je umístěn ve třídě s nižším množstvím zadávaných obtížných úkolů. Významný je rovněž vliv aktivizace komunikací, tentokrát více na rovině individuální – pro výsledky žáka není rozhodující, jak častá je aktivizace komunikací ve třídě, v níž je žák umístěn, ale jak často je aktivizace komunikací směřována přímo k žákovi samotnému. Vliv kognitivní aktivizace na výsledky žáků je zřetelný v obou sledovaných předmětech – českém jazyce i matematice.

Výsledky žáků pozitivně ovlivňuje rovněž kvalitní řízení třídy, avšak tento efekt není silný a projevuje se více v matematice než v českém jazyce. Naopak podpůrné klima se do výsledků žáků nepromítá.

Je třeba zdůraznit, že právě ten faktor kvality, který na výsledky působí nejsilněji (kognitivní aktivizace), je zároveň tím, který má nejmenší variabilitu mezi třídami. Tedy, ačkoli je významný, reálně vytváří malé rozdíly ve výsledcích žáků právě proto, že čeští učitelé jsou si dost podobní v tom, jak (málo) aktivizují žáky úkolem.

Graf 1: Regresní koeficienty dimenzí kvality výuky



3.3 Dopadá kvalita výuky na různé žáky různým způsobem?

Nabízí se otázka, zda zvýšení či snížení kvality výuky bude mít u všech žáků stejný efekt, nebo zda různí žáci mohou z kvalitní výuky profitovat různou měrou. Analýza našich dat ukázala, že vztah mezi kvalitou výuky a výsledky funguje bez ohledu na socioekonomické zázemí žáků, gender, region či velikost školy.

Naopak tím, co vytváří rozdíly v dopadu kvality výuky, je komunikační angažovanost žáků. Žáci, kteří v hodinách více hovoří, hlásí se, kladou otázky, mají lepší výsledky, což platí pro oba sledované předměty. Toto podle našich dat platí bez ohledu na to, jak kvalitní je výuka. Z výsledků navíc vyplývá, že komunikační angažovanost může působit jako jistý kompenzátor slabší kognitivní aktivizace. Jinými slovy, srovnáme-li dva žáky z téže třídy, která má podprůměrnou úroveň aktivizace, žák, který je více angažovaný, tento handicap svou vlastní aktivitou částečně kompenzuje. Tedy, i když třída dostává málo obtížných úkolů, ti žáci, kteří hovoří, hlásí se, dotazují se učitele, mají lepší výsledky, než odpovídá míře aktivizace úkolem v jejich třídě.

4 Diskuse nálezů

Zjistili jsme, že kvalita výuky v českých základních školách není nízká (v žádné z dimenzí neklesla pod 50 %), ale má také své rezervy, a to především v rovině kognitivní aktivizace. Čeští žáci jsou v hodinách českého jazyka a matematiky ukáznění, ale málo přemýšlejí.

Přitom právě kognitivní aktivizace skrze práci žáků s náročnými úlohami průkazně posiluje žákovské vzdělávací výsledky. Čeští učitelé v tomto ohledu nejen poněkud selhávají, ale navíc jsou si vzájemně hodně podobní. Nízká schopnost učitelů žáky kognitivně aktivizovat je tedy problém českého vzdělávacího systému jako celku. Nemáme tím na mysli, že by se žáci „málo učili“ ve smyslu osvojování malého množství učiva. Jde o to, že kognitivní operace, které s učivem provádějí, mají nízkou náročnost. Výsledky nasvědčují tomu, že jsou žáci ve škole stále spíše vedeni k tomu, aby si pamatovali a reprodukovali, než aby se snažili pochopit a používat a na základě toho řešili obtížné úkoly.

Fakt, že se kvalita výuky v českých základních školách zásadně nerůzní, považujeme za důležitou zprávu v kontextu diskuse o vzdělanostních nerovnostech. Naznačuje, že meziškolní rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou pro Českou republiku charakteristické (Česká školní inspekce, 2023), nejsou generovány rozdíly ve výuce, ale jinými faktory, především socioekonomickým zázemím žáků a kulturním kapitálem jejich rodin. Interpretace tohoto zjištění může být dvojitá. Nahlíženo pozitivně, můžeme říci, že všichni žáci dostávají ve školách podobnou kvalitu, a tedy mají rovné podmínky. Nahlíženo negativně můžeme říci, že školy nejsou schopny kompenzovat vstupní handicap dětí a nedisponují mechanismy pro vyrovnávání jejich vzdělávacích šancí.

Výsledky přitom přinášejí také identifikaci jednoho mechanismu, který by takto fungovat mohl, a sice posilování komunikační angažovanosti žáků. Jde sice o charakteristiku žáků samotných, ale učitelé jsou ti, kdo vytvářejí prostor pro žákovské promluvy,

komentáře a otázky a mohou silně ovlivnit, kdo z žáků se ve třídě dostane ke slovu (Šed'ová a kol., 2016). Usilovat o rozvíjení komunikační angažovanosti znevýhodněných žáků se ve světle našich dat jeví jako žádoucí cíl.

Zdroje

Alp, A., Christ, A., Capon-Sieber, V., Grob, U. & Praetorius, A. K. (2022). Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101209.

Česká školní inspekce (2023). *Národní zpráva PISA 2022*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.

Janík, T. (2016). Kvalita výuky: Vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62(3), 244–261.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Praetorius, A. K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser O., Janke, S., Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality, *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254.

Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. et al. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407–426.

Šed'ová, K., Sedláček, M. & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.