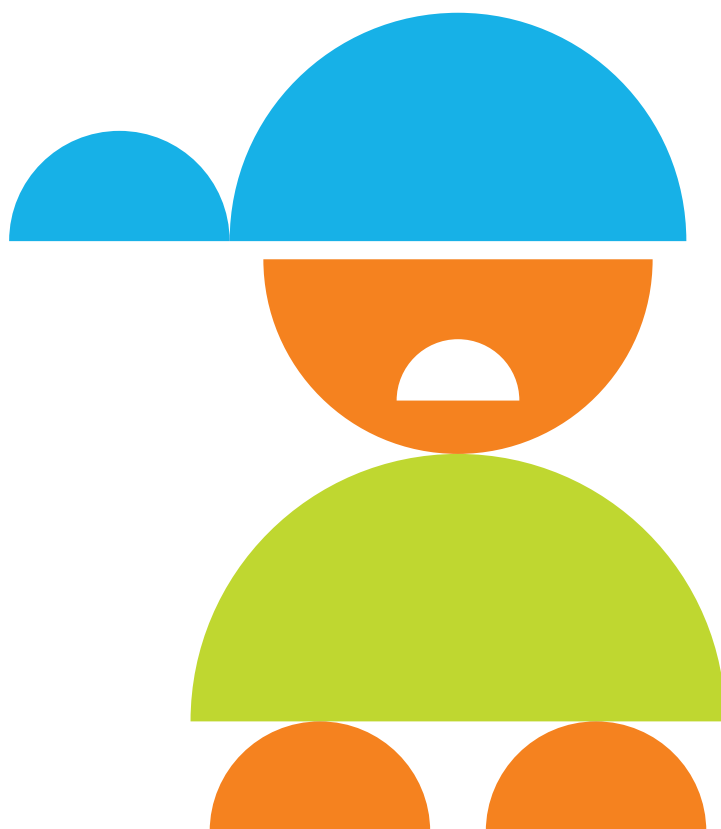




Analýza výzev vzdělávání v České republice

pro Nadační fond Eduzměna zpracovali
Daniel Prokop a Tomáš Dvořák



2

Aktuální stav výstupů českého vzdělávání



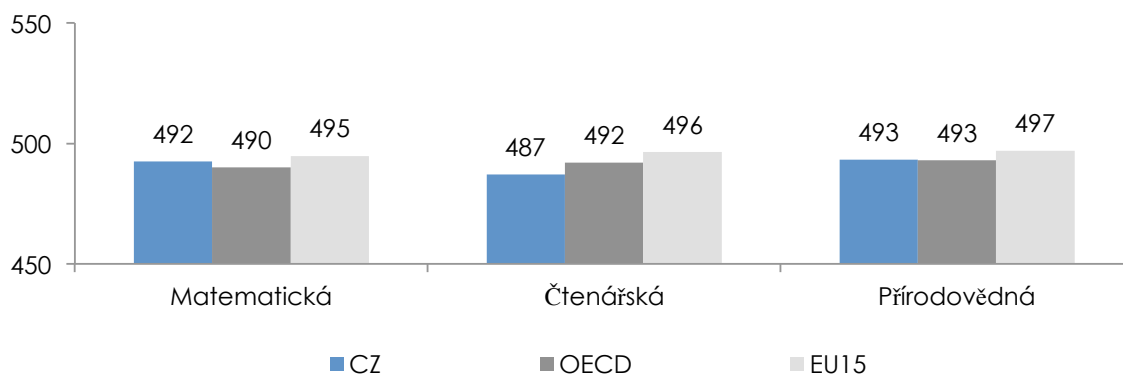
eduzměna
nadační fond

Tato kapitola shrnuje aktuální výstupy českého základního a středního vzdělávání – zejména ty, kde existují některé problematické aspekty. Mezi ty patří mj. průměrná gramotnost v základních oblastech s možnými negativními trendy na druhém stupni ZŠ, velká diference kvality škol a závislost výsledků na rodinném původu, omezené znalosti a dovednosti žáků v oblastech jako je mediální gramotnost, problémy v uplatnitelnosti absolventů některých typů škol a v neposlední řadě fakt, že čeští žáci podle některých mezinárodních srovnání chodí do školy často neradi.

2. 1. Průměrné výsledky v hlavních oblastech gramotnosti na konci ZŠ

- Ačkoliv výsledky testů PISA probíhající v posledním ročníku ZŠ (a odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií) a prvních ročnících středních škol nemusí být považovány za nejdůležitější metriku výstupů vzdělávání, poskytují orientační srovnání pozice České republiky v hlavních oblastech gramotnosti. ČR dosahuje v rámci OECD průměrných výsledků v matematické i přírodovědné gramotnosti a mírně podprůměrných ve čtenářské gramotnosti. To samé platí při srovnání s EU27. Ve srovnání se státy západní Evropy (EU15) je ČR zhruba na průměrných či mírně podprůměrných hodnotách v matematické a přírodovědné gramotnosti, ale viditelnější je rozdíl v gramotnosti čtenářské (PISA 2015a).

Graf 2: Typy gramotnosti žáků na konci ZŠ a začátku SŠ (PISA 2015).

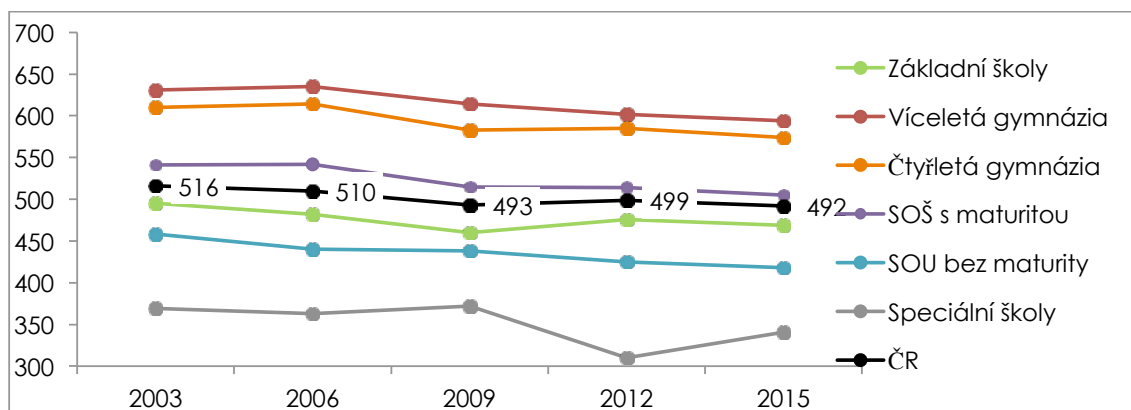


- Celkově je ČR ve výsledcích PISA spíše pod odhadem, který by odpovídal rozvinutosti ekonomiky (počítáno v HDP per capita v paritě kupní síly), ale mírně nad odhadem, který by vycházel z investic do vzdělávání (v % HDP). Lze tak konstatovat, že české vzdělávání dosahuje průměrných výsledků s ohledem na podprůměrné investice (PISA 2015a).

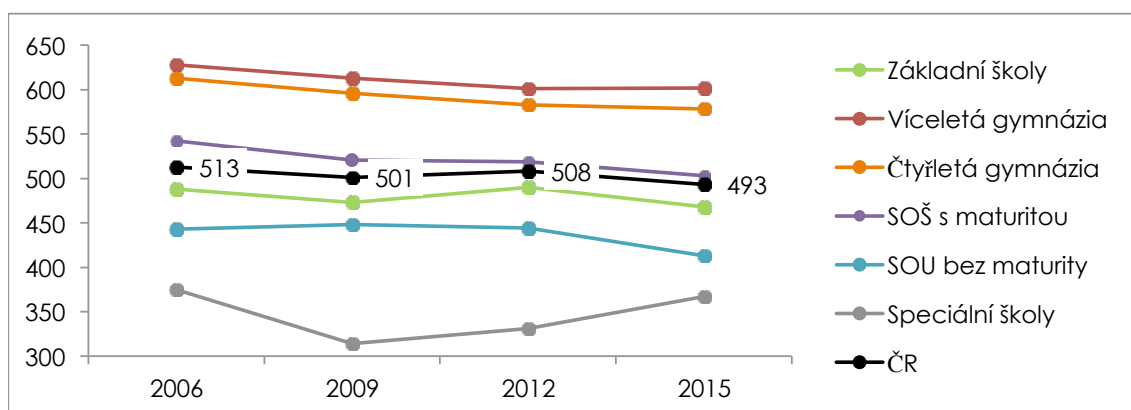
2. 2. Rizikové trendy a omezený rozvoj žáků na 2. stupni ZŠ

- Jako varovný signál lze chápat dlouhodobé mírné zhoršování výsledků matematické a přírodovědné gramotnosti na konci ZŠ a začátku SŠ. To probíhá na téměř všech typech škol (viz graf 3, ČŠI 2018a).

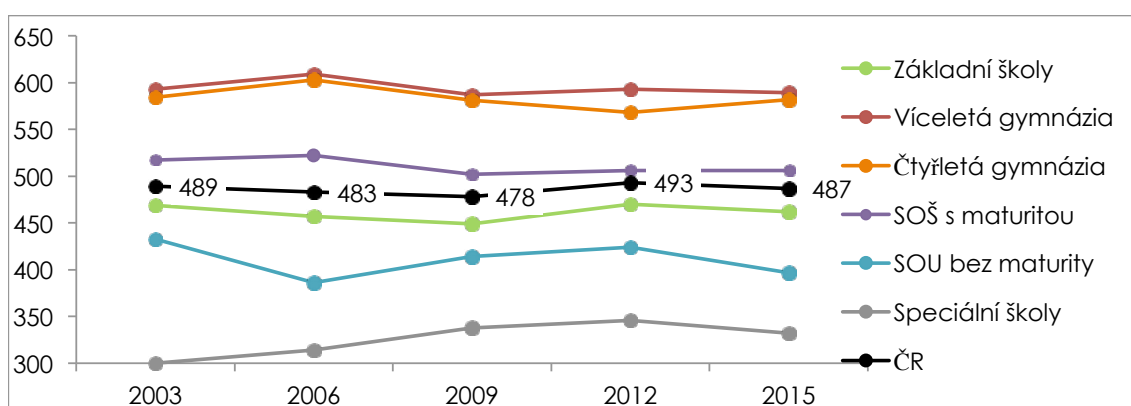
Graf 3: Výsledky žáků ČR v typech škol⁵.



Matematická gramotnost (PISA 2006–2015)



Čtenářská gramotnost (PISA 2003–2015)

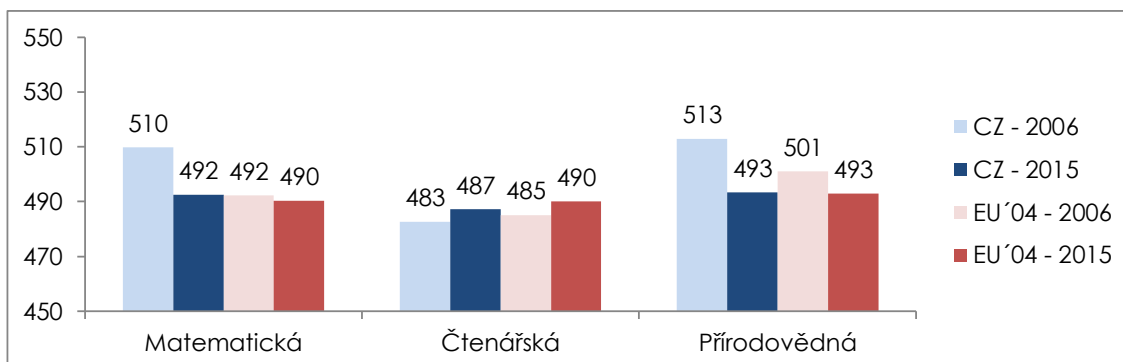


Zdroj: ČŠI 2018a

- Propad výsledků o 15–20 bodů mezi lety 2006 a 2015 znamená propad z významně nadprůměrných pozic v rámci OECD do pozic průměrných. V čtenářské gramotnosti se výsledky naopak nemění, či v mezinárodním kontextu mírně zlepšují. Posun lze vidět i v kontextu států střední a východní Evropy, které vstupovaly do EU v roce 2004 (Estonsko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, Slovensko a Slovinsko). Čtenářská gramotnost i zde stagnuje, či se mírně zlepšuje (485 → 490), a je zhruba srovnatelná s ČR, došlo ale k menšímu propadu přírodovědné a matematické gramotnosti. Zatímco v roce 2006 tedy ČR státy regionu převyšovala, nyní je na jejich úrovni (PISA 2006 a 2015).

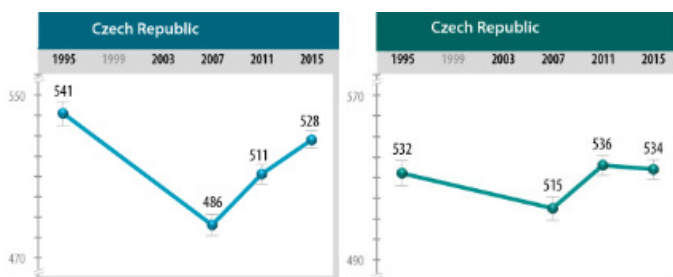
⁵ Trendy průměrů za různé typy středních škol mohou být do jisté míry způsobeny změnou podílů a struktury žáků v těchto typech škol.

Graf 4: Typy gramotnosti žáků na konci ZŠ a začátku SŠ (PISA 2006 a 2015).



- Trendy v mezinárodních testech mohou být dány jednak vývojem kvality vzdělávací soustavy, ale také rozdílnými schopnostmi a motivací kohort žák. Z tohoto hlediska je nutné zdůraznit, že ve srovnávacích testech TIMMS, které zkoumají matematickou a přírodovědnou gramotnost ve 4. třídě ZŠ, jsou výsledky českých žáků mezinárodně spíše nadprůměrné, a navíc mezi lety 2007–2015 v obou oblastech vzrostly (TIMMS 2015a).

Graf 5: Výsledky žáků ČR v testech TIMMS (4. ročníky) – matematická a přírodovědná gramotnost.

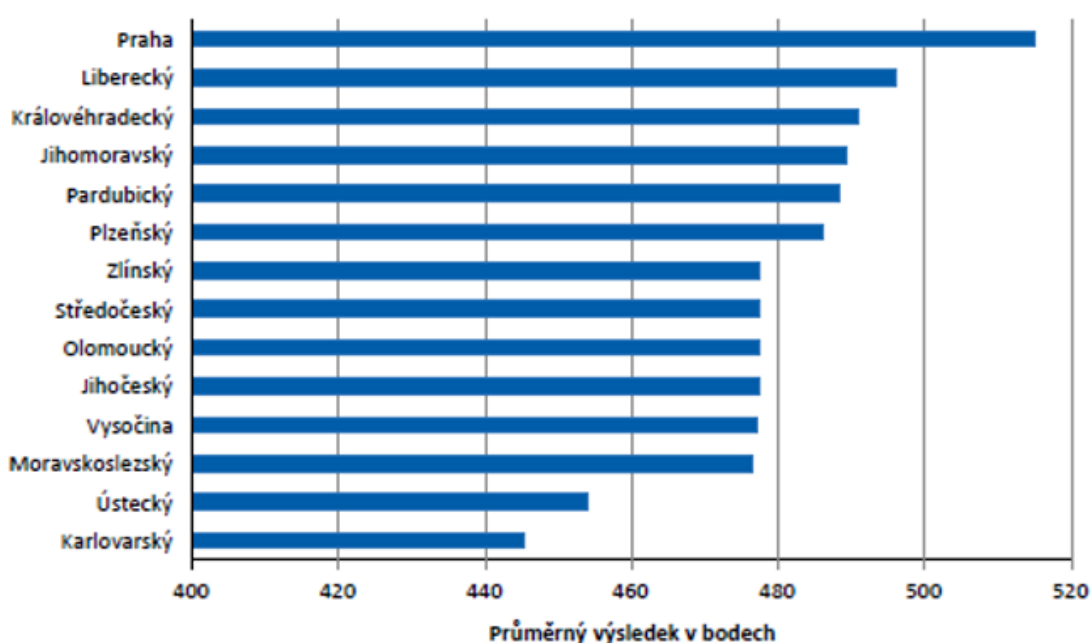


- Žáci testovaní PISA jsou o 5–6 let starší než ti v TIMSS. Testy PISA 2012 tak na ZŠ testují zhruba stejnou kohortu žáků jako testy TIMSS 2007 a základoškoláci v PISA 2015 jsou zhruba o rok mladší než žáci z TIMSS 2011. Je tedy otázkou, proč se výrazný nárůst výsledků v TIMSS mezi lety 2007 a 2011 neprojevil do posílení výsledků PISA mezi lety 2012 a 2015, kde došlo naopak k propadu. Zde se nabízejí dvě vysvětlení:
 1. K pozitivnímu přelomu v kvalitě došlo až u ročníku TIMSS 2011, který by se do PISA dostal v roce 2016. A tento trend se projeví v testech PISA 2018.
 2. Problém je v nedostatečnosti kvality druhého stupně základního školství, který nedokáže navázat na nadprůměrné a rostoucí výsledky 1. stupně ZŠ, a následně dochází k poklesu v hlavních oblastech gramotnosti.
- První uvedené interpretaci odpovídají náznaky zlepšování matematické gramotnosti na konci ZŠ popisované Českou školní inspekcí ve zprávě za rok 2017/2018, které ale nejsou průkazné (ČŠI 2019a). Druhé uvedené interpretaci odpovídá zejména výrazný rozdíl v mezinárodní pozici analogické kohorty ČR u žáků na konci prvního a druhého stupně (TIMSS 2011 versus PISA 2015). Riziko nedostatečného rozvoje gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol tak nelze vyloučit.

2. 3. Diferenciace kvality – regionální a na úrovni škol

- Česká republika trpí velkou diferenciací v kvalitě škol. Na úrovni deváté třídy základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií to ilustruje fakt, že 44 % z rozptylu výsledků žáků v přírodovědné gramotnosti (PISA) vysvětluje rozdíly mezi školami. Průměr v OECD je pouze 31 %. V Česku se tedy výrazně liší výsledky škol a naopak se relativně málo liší výsledky žáků uvnitř škol. V rámci OECD jsme 9. zemí s nejvyššími rozdíly v kvalitě škol – tedy nejvyšším vysvětlujícím vlivem školy na výsledky žáků (PISA 2015a) (PISA 2015b).
- Diferenciace kvality škol má dva zdroje. Prvním jsou regionální nerovnosti. Ve výstupech vzdělávání se výrazně negativně odchylojí Karlovarský a Ústecký kraj. Výsledky těchto krajů v PISA se zde pohybují okolo úrovně 450 bodů (na úrovni zemí jako Bulharsko či Malajsie), zatímco výsledky nejlepších krajů se pohybují okolo hodnoty 500 (na úrovni vyspělých států západní Evropy) (ČSI 2015b).

Graf 6: Přírodovědná gramotnost (PISA 2015) – srovnání krajů.

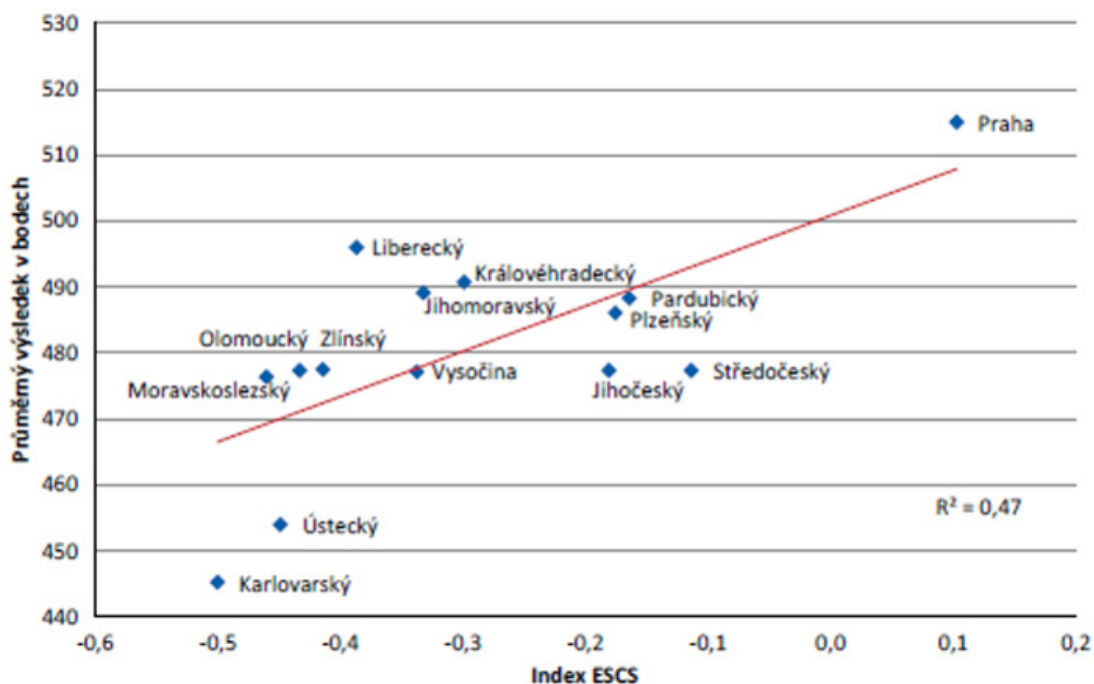


- Rozdíly mezi kraji jsou do jisté míry dány nerovností v ekonomice a sociálních problémech českých regionů. Průměrný ekonomický, sociální a kulturní status rodin žáků (ESCS)⁶ ale vysvětluje „jen“ 47 % rozdílů mezi kraji. Většina regionálních diferencí je tedy spojena s jinými faktory, očekáváme zejména roli místní kvality školství – tedy např. kompetencí a motivace učitelů, vybavenosti škol a dostatečnosti podpůrného personálu, kvality řízení ze strany zřizovatelů a ředitelů apod.⁷ (ČSI 2015b).

⁶ Socioekonomický a kulturní status ESCS je index počítaný z bohatství domácnosti, zaměstnání a vzdělání rodičů a kulturního kapitálu měřeného vlastnictvím kulturních předmětů (knihy apod.). Jde o proměnnou s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1 na úrovni OECD.

⁷ Z grafu je dále vidět, že některé kraje dosahují lepších výsledků, než by odpovídalo očekávání (Moravskoslezský, Liberecký), a jiné zase výrazně horších (Ústecký, Karlovarský).

Graf 7: Průměrný výsledek a průměrný index ECSC v krajích.



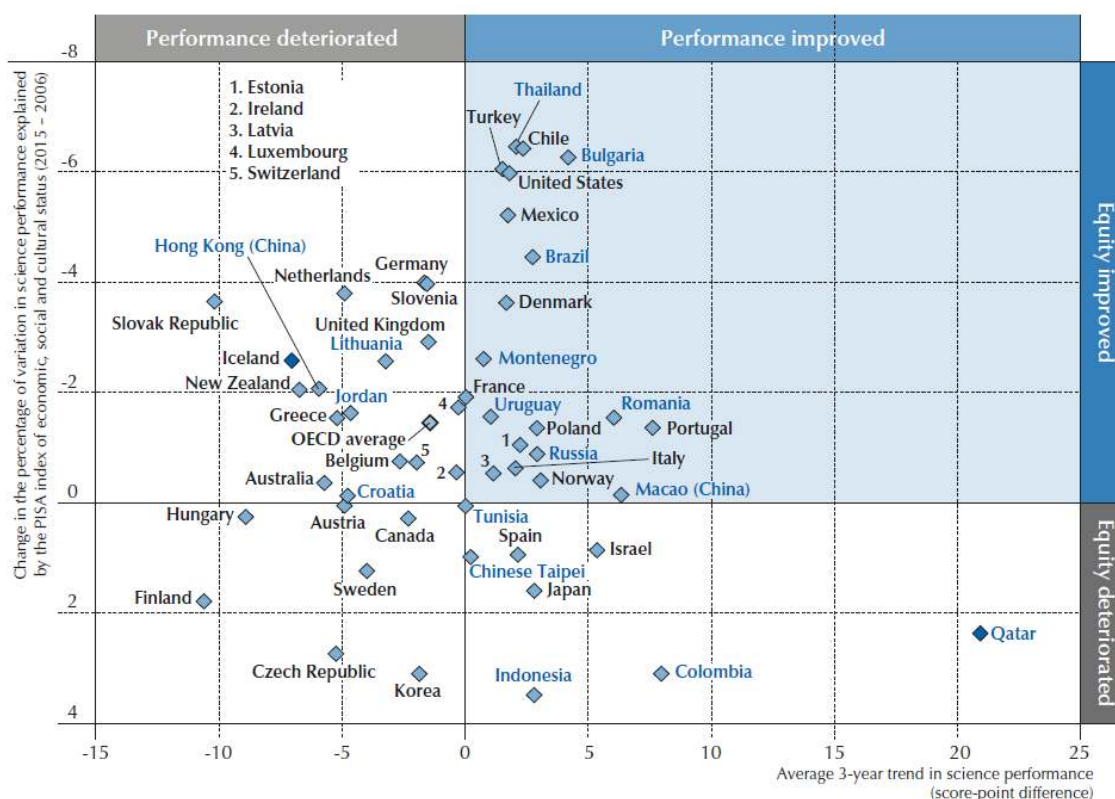
- Dalším výrazným zdrojem diference kvality základního školství je pak paralelní existence základních škol a víceletých gymnázií. Základní školy dosahují v PISA z evropského hlediska výrazně podprůměrných hodnot v matematice i přírodních vědách (průměrný skóre 469, respektive 468 v roce 2015) a většina jejich žáků dosahuje maximálně 2. nejnižšího stupně na šestibodové stupnici hodnocení přírodovědné gramotnosti. Víceletá gymnázia naopak dosahují v evropském kontextu excelentních hodnot (594, respektive 604) a jen zhruba 5 % žáků dosahuje pouze 2. stupně gramotnosti. Další výrazná diference pak existuje na úrovni základních škol, podle toho, zda žáci patří do standardních tříd, výběrových tříd či speciálního školství (ČSI 2015b).

2. 4. Závislost výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodiny

- Česká republika patří mezi země OECD, ve kterých systém vzdělávání nedokáže redukovat nerovnosti pramenící z rodinného původu žáků, či je naopak posiluje. Při celkově průměrných výsledcích v testech PISA patří ČR mezi 7 zemí s nejvyšším vlivem ekonomického, sociálního a kulturního statusu rodiny (ESCS) na výsledky dětí v přírodních vědách (PISA 2015a). Situace je přitom alarmující i proto, že Česko má v rodinném statusu žáků podprůměrně velké nerovnosti, které by se tedy nemusely takovou silou projevit do vzdělávacích výsledků, což je případ řady jiných zemí s malými nerovnostmi v socioekonomickém a kulturním statusu.⁸
- Vliv sociálního původu na výsledky žáků se navíc zvyšuje – ČR patří mezi země s nejvyšším nárůstem vlivu ESCS na výsledky žáků mezi lety 2006 a 2015. Ve výsledku tak Česko patří mezi země se zhoršující se kvalitou a zvyšující se nerovností ve vzdělání (PISA 2015a).

⁸ V ČR má ESCS rodin žáků mírně menší rozptyl než OECD jako celku (směrodatná odchylka 0,8 v ČR versus 1 v OECD), ačkoliv nikoliv nejmenší ze všech zemí či výrazně se odchylující. Lze předpokládat, že menší rozptyl proměnné ESCS většinou snižuje sílu, s kterou vysvětluje výsledky gramotnosti žáků. V rámci zemí se srovnatelnými vzdělávacími výsledky lze vysledovat, že řada zemí s velmi malým vlivem ESCS na výsledky, jako Finsko, Estonsko, Island, Macao, Korea, mají malý rozptyl ESCS často srovnatelný či nižší než ČR (SD 0,6–0,85) a státy trpící velkým vlivem rodinného statusu jako Slovensko, Maďarsko, Francie, Belgie, Bulharsko, mají rozptyl ESCS často vyšší než ČR (SD 0,9–1,15). Proti tomuto pravidlu existují výjimky. Ale celkově je vliv ESCS v Česku silný, ačkoliv jeho rozptyl je malý.

Graf 8: Vývoj výsledků přírodovědné gramotnosti v letech 2006–2015 a vývoj vlivu statusu rodiny (ESCS) na přírodovědnou gramotnost mezi lety 2006–2015.



Osa X = změna průměrného výsledku v přírodovědné gramotnosti 2006–2015, osa Y = změna vlivu ESCS na výsledek přírodovědné gramotnosti 2006–2015. Zdroj: PISA 2015a.

PODROBNÁ ANALÝZA 2. 1: JAK SOUVISÍ SOCIÁLNÍ STATUS A DIFERENCIACE KVALITY ŠKOL

Vliv socioekonomického a kulturního statusu (ESCS) na vzdělávací výsledky souvisí se zmíněnou diferenciací kvality škol. V Česku 1 bod ESCS (tj. posun o směrodatnou odchylku ve statusu rodiny) přidává 57 bodů čtenářské gramotnosti, v ostatních zemích PISA je to jen 33 bodů. Pokud aplikujeme víceúrovňový model a v první úrovni kontrolujeme školu, do které žák chodí, přidává 1 bod statusu ESCS v Česku 19 bodů a mimo Česko 15 bodů (kalkulace autorů na datech PISA 2015). Česko se tedy od ostatních zemí příliš neliší v tom, jaký má sociální status rodin vliv uvnitř škol, ale výrazně se liší v tom, jak sociální status souvisí s tím, na jakou školu děti chodí – tedy s rozdělováním vzdělávacích drah dětí a diferenciací kvality škol.

- Česká republika také patří mezi země, kde žáci z rodin s nízkým socioekonomickým a kulturním statutem (ESCS) nejméně aspirují na kariéru spojenou s přírodními vědami (9,8 % versus 18,9 % v OECD) (PISA 2015a). Zmíněná velká diferenciací školní soustavy a kvality škol, v nichž se děti různě aspirujících rodičů dostávají na různě kvalitní školy, posiluje přenos vlivu rodičovských aspirací na výsledky a vzdělávací dráhy dětí.
- Ve výsledku tak již na konci základní školy sociální původ žáka v kombinaci s průměrným ESCS žáků v jeho škole vysvětluje zhruba 75 % rozptylu výsledků dosažených v přírodních vědách. V tom je Česko 6. nejhorší zemí OECD, kde průměr vysvětleného rozptylu je přes 60 % (PISA 2015a).
- Vysoká selektivita vzdělávacího systému může být jedním z důvodů snížené šance dětí s rodiči bez středního vzdělání na dosažení vysokoškolského vzdělání a obecně omezené vzdělanostní mobility. V roce 2012 v nestudující populaci 20–64 let jen zhruba pětina Čechů dosahovala vyššího vzdělání než jejich rodiče, což je nejnižší vzestupná vzdělanostní mobilita v rámci zemí testovaných ve výzkumu PIAAC. Část tohoto rozdílu lze přičítat poměrně pozdnímu otevření vysokého školství, ale dalším důvodem může být také výše zmiňovaná selektivita českého vzdělávání, která omezuje vzestupnou mobilitu dětí z méně vzdělaných rodin (OECD 2014a).

2. 5. Studijní (ne)úspěšnost

- V České republice je 6,7 % tzv. early school leavers – tedy lidí ve věku 18–24 let, kteří se již nevzdělávají a nedosáhli středního vzdělání (mají maximálně úroveň vzdělání do ISCED 2⁹). To je sice podprůměr v rámci EU28, ale zatímco v Evropě procento předčasných odchodů ze vzdělávání klesá, v ČR od roku 2011 roste (Infoabsolvent 2018a).
- Česko má v rámci OECD podprůměrné zastoupení žáků, kteří museli opakovat na základní škole ročník. I zde lze ale vysledovat nadstandardní vliv rodinného zázemí. Nízký socioekonomický a kulturní status (ESCS) zde takřka sedmkrát zvyšuje šanci na opakování ročníku na ZŠ. V průměru OECD je to přitom jen čtyřikrát (PISA 2015a).
- Protože státní maturitu lze opakovat, je dobré referovat o procentu dosud neúspěšných maturantů (přihlásili se v letech 2011–2017 a dosud ji nesložili) a absolutně neúspěšných (přihlásili se 2011–2017 a už nemají šanci maturitu složit kvůli vyčerpání pokusů). Dosud neúspěšných maturantů bylo na podzim 2019 9,8 % a absolutně neúspěšných 4,8 %. I zde ale panuje velká regionální nerovnost – v některých krajích (Zlínský, Vysočina, Pardubický) je dosud neúspěšných 7–8 % a v Karlovarském a Ústeckém kraji 13,3 %, respektive 16,4 % (Cermat 2018).
- Podle monitoringu ČŠI na 42 středních školách s velmi vysokou měrou hrubé neúspěšnosti v maturitách mezi hlavní problémy na těchto školách patří vysoké absence žáků, absence strategií k dosažení dostatečné úrovně, špatná kooperace ředitelů s učiteli, vysoká fluktuace učitelů a častá výuka učiteli s neodpovídající aprobací (ČŠI 2018e).

2. 6. Mediální gramotnost, občanské znalosti a postoje a další typy kompetencí

- Část českých žáků trpí omezenou mediální gramotností – tedy schopností orientovat se v činnosti médií a jejich společenské roli a kriticky vyhodnocovat jejich produkci. V testech České školní inspekce s očekávanou úspěšností 60 % dosáhli žáci 9. tříd průměrně úspěšnosti 43 % a žáci prvních ročníků SŠ 50% úspěšnost. Zhruba čtvrtina žáků prvních ročníků SŠ má mediální gramotnost velmi nízkou (méně než 40% úspěšnost) a pětina uspokojivou (více než 60% úspěšnost) (ČŠI 2018d).
- Mediální gramotnost se výrazně liší podle typů středních škol – žáci gymnázií mají velmi nízkou gramotnost jen v jednotkách procent, ačkoliv jen okolo 40 % z nich má gramotnost uspokojivou. U žáků ostatních typů SŠ je to naopak – víc než třetina z nich má velmi malou mediální gramotnost a jen okolo 10 % gramotnost uspokojivou. Kromě typu školy lze vysledovat i regionální diferenciaci, kde obdobně jako u hlavních oblastí gramotnosti dosahují horších výsledků žáci například v Karlovarském kraji (ČŠI 2018d).
- Zjištění, že mediální gramotnost českých žáků dosahuje střední úrovně a je diferenciována podle typu studované školy, potvrzuje i výzkum MEDIAN pro Jeden svět na školách testující 15 úloh z oblasti znalostí mediálního prostoru, fungování online médií a schopností rozeznat dezinformace a mediální žánry. Žáci SŠ průměrně dosáhli 6,8 bodů z maxima 15 a výrazně se od sebe lišila gymnázia (8,2) a učiliště (5,5). Výzkum navíc ukazuje, že mediální gramotnost je velmi provázaná s občanskou gramotností a důvěrou v jednotlivé mediální zdroje (MEDIAN 2018a).
- Důležitou součástí rozvoje kompetencí je také občanská výchova, kterou mapuje mezinárodní výzkum ICCS, jehož se Česko účastnilo naposledy v roce 2009. Čeští žáci 8. tříd v něm dosáhli v mezinárodním kontextu mírně nadprůměrných hodnot celkových občasných znalostí¹⁰ (Soukup 2010).
- Stejně jako v jiných oblastech se projevují velké rozdíly mezi typy škol – žáci ZŠ s průměrným skórem 498 jsou těsně pod mezinárodním průměrem a žáci víceletých gymnázií se skórem 614 vysoko nad ním. Vysoké jsou také rozdíly krajů, kde nejhorších výsledků dosáhl Ústecký a Karlovarský kraj, ačkoliv jejich pozice není tak vychýlená jako v testech PISA. Analýza také upozorňuje, že občanské znalosti mezi roky 1999 a 2009 spíše poklesly (Soukup 2010).
- Typická pro české žáky byla ve výzkumu ICCS silná nedůvěra k politickým stranám a politickým institucím. Už v tomto věku projevují nižší zájem o politiku. Také podíl žáků, kteří se aktivně zapojují do aktivit souvisejících s občanskou angažovaností (členství v dobrovolných a neziskových organizacích, účast na diskuzích) je výrazně pod průměrem. Pro Českou republiku je také typická nižší frekvence činností, které organizuje pro své žáky samotná škola (projekty s dětmi, školou organizované aktivity apod.) (Schulz et al. 2010).

⁹ ISCED je mezinárodní standardní klasifikací vzdělání, umožňující mezinárodní komparaci. Úroveň ISCED 2 odpovídá nižšímu sekundárnímu vzdělání (2. stupeň základní školy).

¹⁰ Občanské znalosti měly v testu 4 sekce – největší z nich se týká znalostí fungování institucí, občanského práva apod. Další pochopení občanských principů (rovnost, svoboda apod.), třetí občanské angažovanosti a poslední občanské identity (chápaní sama sebe jako občana).

- Příbuzným konceptem je testování tzv. sociální gramotnosti, kterou Česká školní inspekce rozumí kombinaci znalostí o fungování demokracie, orientace v základních tržních vztazích, schopnost uplatňování logiky a práce s daty a také kompetence v oblasti plánování života a komunikace s dalšími lidmi. V testech ČŠI žáci průměrně v těchto otázkách dosahovali 54% úspěšnosti na konci ZŠ, což je pod původním očekáváním ČŠI, a 63% v prvním ročníku SŠ. Zhruba desetina žáků má sociální gramotnost velmi nízkou (ČŠI 2018a).

2. 7. Nerovnosti a omezení v kompetencích a uplatnitelnosti absolventů

- Míra nezaměstnanosti absolventů středních škol se od roku 2014 snižuje s celkovým snižováním nezaměstnanosti. Vývoj mezi lety 2011 a 2018 ale naznačuje, že v době doznívající hospodářské recese let 2011–2013, kdy se celková nezaměstnanost v ČR pohybovala okolo 8–10 %, výrazně stoupalo procento nezaměstnaných absolventů zejména z učňovského školství (v roce 2013 26–36 % dle typu SOÚ), ale i ze středních odborných škol s maturitou (14,8 %) a absolventů vyššího odborného vzdělání (12 %)¹¹ (Infoabsolvent 2018b).

Tabulka 2. 1. Míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů v ČR v letech 2018–2011.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Střední s výučním listem - E	8,7%	12,9%	16,0%	21,7%	26,0%	35,6%	29,2%	31,3%
Střední s výučním listem - H	4,4%	6,2%	9,1%	12,6%	16,5%	26,2%	15,1%	17,1%
Střední s MZ a odb. výcv. - L/0	4,6%	6,3%	10,6%	13,2%	14,2%	19,3%	12,4%	16,0%
Nástavbové vzdělání - L/5	5,3%	8,9%	10,6%	15,2%	18,5%	29,6%	17,6%	20,6%
Střední odborné s MZ - M	3,7%	5,2%	7,5%	9,6%	11,6%	14,8%	9,0%	11,4%
Gymnaziální vzdělání - K	1,5%	2,5%	3,1%	3,8%	4,4%	4,1%	3,1%	3,2%
Vyšší odborné vzdělání - N	1,8%	2,9%	5,2%	7,5%	10,2%	11,9%	7,9%	9,4%

Pozn.: dubnové hodnoty

- V současné době je problémem uplatnitelnost absolventů z některých typů učilišť – a to s výučním listem v oborech E – textilní výroby, chemie, stavebnictví či gastronomie, a ve speciálních technických a interdisciplinárních oborech H (okolo 10 % nezaměstnaných). V učebních oborech s maturitní zkouškou je problematická uplatnitelnost žáků z oborů obchod či polygrafie (Infoabsolvent 2018b). Je však nutno upozornit, že struktura potřeb pracovního trhu se může dynamicky vyvíjet s hospodářským cyklem a automatizací výroby a plán vzdělávání nelze založit na krátkodobé analýze potřeb pracovního trhu.
- Testy PIAAC zaměřené na celou dospělou populaci a vypovídající o dlouhodobých výsledcích českého vzdělávání ukazují, že jeho absolventi jsou mírně nad průměrem OECD v testech čtenářské a matematické gramotnosti i schopnosti řešit problémy. V Česku také existují zhruba průměrné rozdíly v gramotnosti absolventů VŠ a lidí s nižšími stupni vzdělání. Je však nutno poznamenat, že celkovou průměrnou úroveň v OECD snižují, a rozdíly dané vzděláním zvyšují, některé mimoevropské země.
- Výzkum PIAAC ukazuje, že ve většině zemí mají mladší generace dospělých lidí vyšší čtenářskou gramotnost než generace starší. V ČR je tento rozdíl podprůměrný (PIAAC 2016). To může vypovídat o zaostávání výuky čtenářské gramotnosti v posledních 20 letech, v nichž získala vzdělání nejmladší kohorta PIAAC. To také potvrzují i výše citované výsledky PISA, kde je pozice Česka od začátku 20. století ve čtenářské gramotnosti spíše podprůměrná.
- Díky velké diferenciaci školní soustavy a velké závislosti typu vzdělání na rodinném zázemí se absolventi českých škol výrazně liší také v následujících oblastech: finanční a ekonomické gramotnosti, digitální gramotnosti, občanských znalostí, právní gramotnosti, schopnosti srozumitelně vyjadřovat své vlastní myšlenky verbálně a písemně, schopnost řešit netypizované problémy. Podle analýzy společnosti MEDIAN pro Fond dalšího vzdělání je ve věku 27–40 let ohroženo digitálním vyloučením (nemají internet buď vůbec, nebo ho neumějí využívat ke zmíněným informačně produktivním aktivitám) 13 % lidí bez maturity, ale jen 2 % lidí s maturitou. Absolventi nematuritních oborů mají také horší sociální kapitál (MEDIAN 2018a).

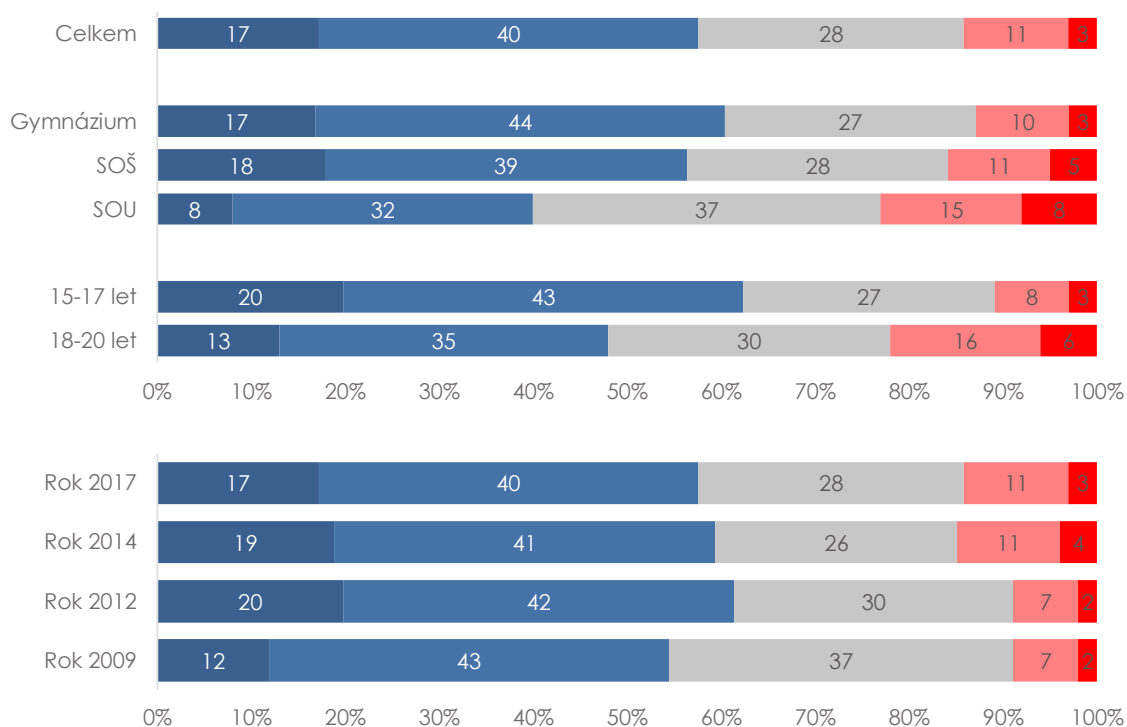
¹¹ O nezaměstnanosti gymnazistů data Infoabsolvent příliš nevypovídají, protože velká většina z nich pokračuje ve studiu. Velký smysl nemá ani zkoumat nezaměstnanost gymnazistů, kteří ve studiu nepokračují – protože s jejich přechodem na VŠ školský systém počítá.

2. 8. Malá radost z návštěvy školy – a její souvislosti se selektivitou školství

- Čeští žáci ve 4. třídě ZŠ v mezinárodním výzkumu TIMMS 2015 nejméně často říkají, že rádi chodí do školy (v ČR 68 %, mezinárodních průměr 86 %). Oproti rokům 2007 a 2011 přitom došlo k poklesu těchto pozitivních pocitů spojených s návštěvou školy (ze 72 %). Výrazněji se negativní pocity na konci prvního stupně projevují u chlapců (rádo chodí do školy jen 61 %) (TIMSS 2015b).
- Obliba chození do školy dále podle TIMMS klesá na druhém stupni ZŠ (v 8. třídě rádo chodí do školy 50–55 % žáků. Zásadní je však to, že zatímco na 1. stupni se spokojenost se školou příliš nespojuje s socioekonomickým statusem rodiny a například obliba matematiky výrazně nespojuje s výsledky v ní, tak na druhém stupni jsou výrazně spokojenější děti vzdělanějších rodičů a obliba učení matematiky výrazně souvisí s úspěšností v ní (Münich, Federovičová 2014). To je kromě poklesů výsledků PISA dalším ze signálů negativního vlivu velké selektivity na 2. stupni ZŠ.
- Na konci základní školy a začátku středních škol vyjadřují čeští žáci oproti průměru PISA výrazně podprůměrnou motivaci ke studiu – například jen 41 % souhlasí s tím, že chtějí patřit mezi nejlepší žáky ve třídě (59 % v OECD). Jsou také pod průměrem z hlediska pocitu náležitosti do školy (PISA 2016d).
- Pokud mají žáci středních škol hodnotit kvalitu vzdělávání na svojí škole známkami jako ve škole, tak 57 % volí známku 1 či 2. Spokojenost se od roku 2009 příliš nemění, ale lze vysledovat polarizaci – tedy nárůst výrazně pozitivních i negativních hodnocení, která lze hypoteticky spojit také s obecným trendem nárůstu nerovnosti v kvalitě vzdělávání. Existují totiž výrazné rozdíly mezi školami – žáci učilišť volili pro hodnocení své školy v roce 2017 známku 1 či 2 jen ve 40 % případů a žáci gymnázií v 61 % případů (MEDIAN pro JSNŠ 2017).¹²

Graf 9: Spokojenost se školou mezi žáky – hodnocení školními známkami (MEDIAN pro JSNŠ 2017).

Oznámkuje (známkou 1 až 5 jako ve škole) svou spokojenost se školou, kam chodíte, co se týká kvality vzdělávání.



¹² Výzkumy probíhají na vzorku více než 1000 studentů a jsou reprezentativní dle kraje, typu školy, věku a pohlaví žáků.

- U žáků, kteří nehodnotí svoji školu výborně, je nejčastější důvod jejich nespokojenosti pocit, že obsah výuky jim nebude mimo prostor výuky užitečný. Tuto nespokojenost vyjádřila polovina středoškoláků. Dalším důvodem je přístup učitelů k žákům. Středoškoláci mají pocit, že učitelé neumí látku zábavně podat nebo že se k nim chovají arogantně. Žáci středních odborných škol také častěji než žáci jiných typů SŠ uvádějí, že je obecně nebaví se učit, že si vybrali špatný obor nebo že výuka je příliš náročná. V těchto položkách se nejvíce liší od gymnazistů (MEDIAN 2017).
- Žáci učilišť jsou kromě svého vzdělávání také výrazně méně spokojeni se svým životem celkově. Toto hodnocení silně závisí na životní úrovni rodiny. Může tedy docházet k propojování nerovností a šancí ve vzdělávání s negativními rodinnými vlivy, které mají celkově vliv na menší kvalitu života žáků některých typů škol (MEDIAN 2017).

2. 9. Problémové chování žáků

- Mezi nejčastější formy rizikového chování patří: záškoláctví, šikana, agrese a násilí, vandalismus, kouření a kyberšikana. Podle České školní inspekce míra rizikového chování na českých školách dlouhodobě kolísá a nelze vysledovat výrazný nárůst. Mezi školními lety 2013–2014 a 2016–2017 však došlo k nárůstu počtu škol, kde byla zaznamenána šikana (z 30 na 38 %), a zejména kyberšikana (z 14 na 25 %). Vývoj dalších typů problémového chování ukazuje tabulka 2.2 (ČSI 2018a). Na podobné výsledky poukazuje také studie PISA 2015, která popisuje mírně nadprůměrný výskyt negativních jevů, které souvisí se vztahy mezi žáky (OECD 2017).

Tabulka 2.2.: Výskyt rizikového chování na školách (MŠMT).

Druh rizikového chování žáků	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Šikana	30,3	41,0	35,5	38,1
Kyberšikana	13,9	23,0	20,5	24,5
Verbální agrese vůči učitelům	26,4	32,9	33,1	32,0
Fyzická agrese vůči učitelům	2,4	3,4	6,2	3,4
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	27,9	33,7	32,9	34,2
Užívání návykových látek	9,4	8,2	10,8	8,4
Kouření	23,2	22,6	25,0	26,1
Poškození majetku, vandalismus	27,0	33,2	30,9	31,3
Krádeže	21,3	26,3	24,6	24,2
Záškoláctví	39,1	45,7	43,5	44,8
Jiné	7,1	7,6	10,4	10,9

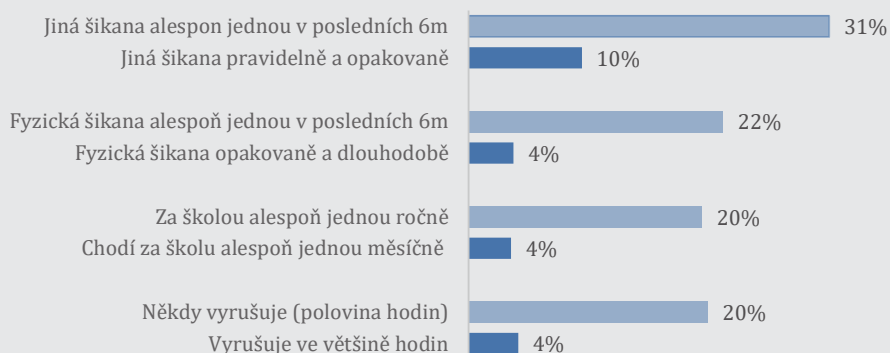
- Data ČSI mohou být ovlivněna neochotou žáků přiznávat šikanu škole či neochotou školy reportovat ji ČSI. Ve výzkumu PISA zkušenost s šikanou uvedlo 25,4 % českých žáků, což patří mezi nejhorší země OECD (průměr 18,7 %). Anonymní výzkum Czech Household Panel Study¹³ pokládá otázky na zkušenost s různými formami problémového chování a umožňuje také zjišťovat, do jaké míry toto chování souvisí s prospěchem. Níže uvedená analýza toto téma detailněji rozpracovává.

¹³ CHPS je longitudinální výzkum (2015–2018) známý též pod názvem Proměny české společnosti a realizovaly ho agentury MEDIAN a STEM/MARK pro Sociologický ústav AV ČR a CERGE-EI s využitím adresního sběru a vzorku více než 5000 domácností v první vlně.

PODROBNÁ ANALÝZA 2. 2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ VE ŠKOLE A SOUVISLOST SE ZNÁMKAMI

Zkušenost s fyzickou formou šikany v půl roce před dotazováním přiznávalo 22 % žáků. S pravidelnou fyzickou šikanou se podle svých slov setkávají 4 % dětí. Přibližně 30 % žáků uvádí zkušenost s jinou formou šikany v půl roce před dotazováním.

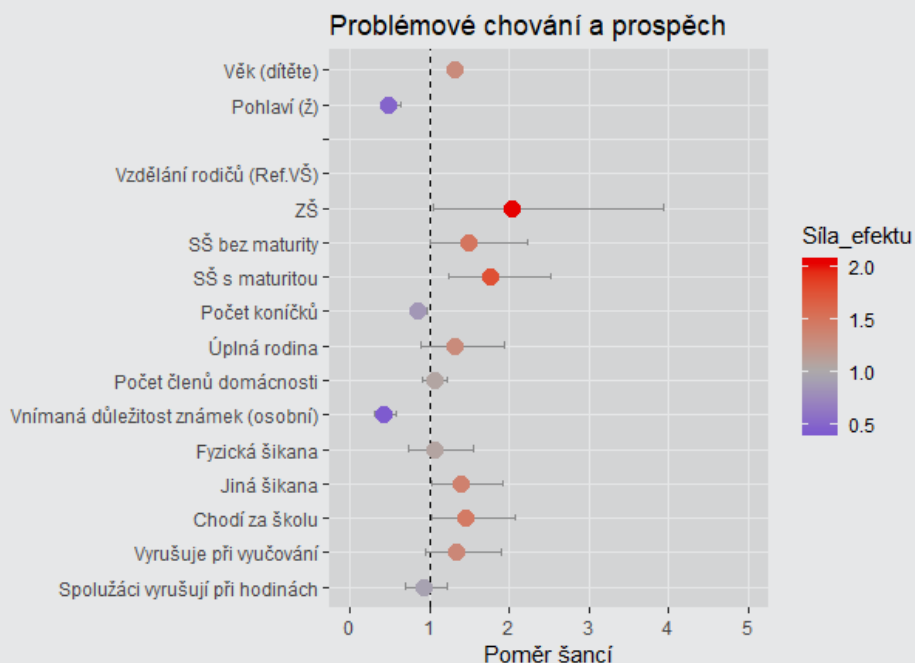
Graf 10: Frekvence problémového chování ve škole.



Zdroj: CHPS. N=1049 (dětí navštěvující základní a střední školy)

V grafu 11 pak v regresní analýze vidíme, které faktory obecně ovlivňují známky dětí¹⁴. Při kontrole pohlaví, věku, úplnosti rodiny, vzdělání rodičů, počtu koníčků a subjektivně vnímané důležitosti známek zkušenost s některými typy problémového chování (nefyzické formy šikany, vyrušování, záškoláctví) souvisí s horším prospěchem. Vliv je však na hraně významnosti a může mít více kauzálních vysvětlení – problémové chování ovlivňuje známky a naopak. Z grafu 11 dále vyplývá, že statisticky významně nižší sklon k problémovému chování mají dívky a zároveň obecně všechny děti, které přikládají prospěchu silnou váhu.

Graf 11: Vliv problémového chování žáků na prospěch ve škole. Zdroj: CHPS. N = 866 (dětí navštěvující základní a střední školy).



¹⁴ Závisle proměnnou je zde školní prospěch dětí. Netvrdíme, že prospěch dětí je jedinou důležitou a zásadní proměnnou. Nicméně chceme empiricky zjistit, zda existuje souvislost mezi prospěchem dítěte a různými formami problémového chování.