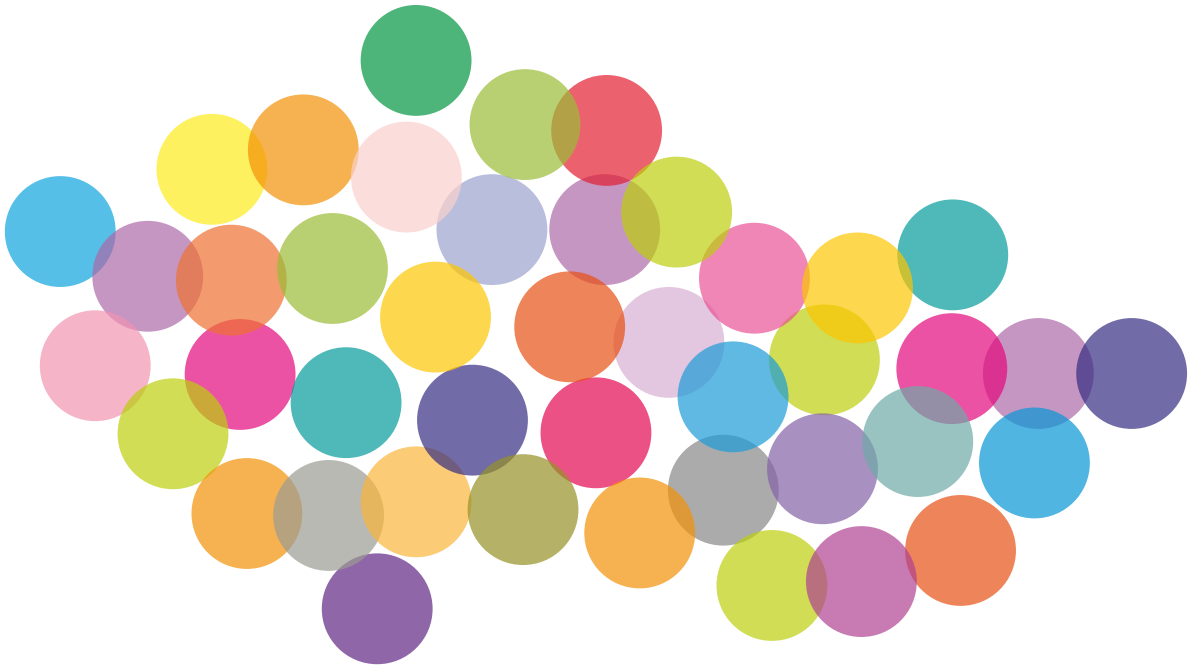
Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva 2023/2024



ČSI | Česká školní inspekce

ČSI | Česká školní inspekce

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024

Výroční zpráva České školní inspekce

Praha, prosinec 2024

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024
Výroční zpráva České školní inspekce

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

Autoři:

Mgr. Markéta Adamová, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PhDr. Tomáš Beneš, PaedDr. Alice Bláhová, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Ing. Mgr. Martina Colledani, Ing. Pavel Čámský, Mgr. Jaromír Čermák, Mgr. Ludmila Dobalová, Mgr. Roman Folwarczný, Ing. Alena Fürstová, Mgr. et Mgr. Gabriela Guziurová Tomiczková, Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Eva Hedvíková, Mgr. Lucie Hladíková, Mgr. Iva Hlásenská, Mgr. Petra Chaloupková, Mgr. Libor Janošek, Mgr. Milena Jíšová, Mgr. Dana Karmasinová, Lucie Kovaříková, Mgr. Pavla Křepelková, Mgr. Renata Ležalová, Mgr. Mirka Machková, PhDr. Šárka Maleňáková, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Eva Nováková, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA, Mgr. Ing. Jana Novosáková, PhD., MBA, Mgr. Ing. Pavla Paterová, Mgr. Jaroslava Pešková, Mgr. Marta Pincová, Mgr. Ivana Reihsová, Mgr. Pavel Schönwälder, Ing. Renata Skutková, PhDr. Marie Sládková, Mgr. Pavla Srnská, Bc. Jiří Stárek, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Ing. Alena Svobodová, Mgr. Karel Šimek, Mgr. Kateřina Šťastná, PhDr. Martina Ulbertová, Mgr. Alena Wirthová, PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

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

1. vydání | 2024

Vydala: Česká školní inspekce

ISBN 978-80-53039-08-6 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-09-3 (online ; pdf)

ISBN 978-80-53039-10-9 (online ; ePub)

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA



Výroční zpráva České školní inspekce znovu přináší detailní analýzu a hodnocení českého vzdělávacího systému. Tento dokument je výsledkem systematického sledování a hodnocení kvality vzdělávání, který slouží jako základ pro budoucí rozvoj a inovace v oblasti školství. Naše zpráva se zaměřuje na různé aspekty vzdělávacího procesu od předškolního vzdělávání až po vyšší odborné školy, základní umělecké školy, zájmové vzdělávání, školská poradenská zařízení a zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Poskytuje tak ucelený pohled na současný stav a výzvy, jimž čelíme.

V oblasti předškolního vzdělávání jsme se zaměřili na klíčové aspekty, které ovlivňují přechod dětí z mateřských do základních škol. Tento přechod představuje významný milník v životě každého dítěte, a proto je nezbytné zajistit, aby proběhl co nejplynuleji a nejefektivněji. V kontextu plánovaných legislativních změn, které mají za cíl snížit počet odkladů povinné školní docházky, je důležité přizpůsobit vzdělávací postupy. Zejména je třeba posílit pedagogickou diagnostiku, která umožní adekvátní diferenciaci a individualizaci přístupu k dětem. Klíčová je také intenzivní komunikace s rodiči, která umožní cílenou podporu dětí v oblastech, na něž je třeba se zaměřit. Nezbytná je rovněž spolupráce mezi mateřskými a základními školami, která zajistí hladký přechod dětí do další fáze jejich vzdělávacího procesu.

V základním vzdělávání jsme zaznamenali pozitivní trendy naznačující zlepšení kvality výuky na prvních stupních základních škol. Na druhém stupni však stále existuje prostor pro využití potenciálu, zejména u žáků postrádajících dostatečně podporující rodinné zázemí. Socioekonomický status zůstává klíčovým faktorem, který ovlivňuje jejich další vzdělávací cestu, profesní uplatnění a celkovou kvalitu života.

Ve středním vzdělávání pozorujeme stagnaci jak v metodách výuky, tak ve vzdělávacích výsledcích žáků. Je nezbytné efektivněji nastavit obory v jednotlivých krajích, aby absolventi byli připraveni na uplatnění v ekonomice s vysokou přidanou hodnotou, jak je stanoveno v klíčových strategických dokumentech České republiky. Zvláštní pozornost je třeba věnovat vysokému podílu žáků, kteří jsou funkčně negramotní v oborech bez maturitní zkoušky. Tento problém je znepokojivý a vyžaduje okamžitou pozornost a řešení, aby bylo zajištěno, že všichni žáci mají přístup ke kvalitnímu vzdělání, které je připraví na budoucí kariéru a život.

V aktuálním školním roce proběhlo značné množství konkurzů na pozice ředitelů škol napříč všemi vzdělávacími stupni. Opět se potvrdil nedostatek zájemců o tyto klíčové role, což jasně ukazuje na potřebu zavedení systému, který by cíleně vyhledával potenciální kandidáty a důkladně je připravoval na výkon této funkce. Zároveň je nezbytné soustavně rozvíjet dovednosti současných ředitelů a identifikovat mezi nimi ty, kteří budou schopni v rámci kolegiální spolupráce podporovat ostatní. To je klíčové pro to, aby ředitelé mohli efektivně plnit své povinnosti a měli přístup k osobnímu i profesnímu rozvoji, který jim umožní účinně řídit školy a podporovat jak učitele, tak žáky.

Výroční zpráva představuje nejen obraz aktuálního stavu vzdělávacího systému, ale také slouží jako cenný zdroj pro jeho zlepšení a inspiraci pro všechny, kteří se podílejí na utváření budoucnosti vzdělávání v České republice. Naše zjištění a doporučení jsou zásadní pro další rozvoj a zvyšování kvality vzdělávacího systému. Věříme, že tato zpráva bude užitečným nástrojem pro politiky, pedagogy, rodiče a všechny zainteresované strany, které usilují o zlepšení vzdělávacího systému a zajištění lepší budoucnosti pro naše děti.

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

OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA ... 3

1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2023/2024 ... 10

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ... 12

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání ... 13

2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání ... 13

2.1.2 Koncepce a řízení školy ... 18

2.1.3 Kvalita pedagogického sboru ... 23

2.2 Průběh předškolního vzdělávání ... 26

2.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky ... 26

2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných – průběh společného vzdělávání ... 34

2.2.3 Prevence rizikového chování dětí ... 37

2.3 Výsledky předškolního vzdělávání ... 38

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí ... 38

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání ... 42

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ... 48

3.1 Podmínky základního vzdělávání ... 50

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání ... 50

3.1.2 Koncepce a řízení školy ... 51

3.1.3 Kvalita pedagogického sboru ... 57

3.2 Průběh základního vzdělávání ... 61

3.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky ... 61

3.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti ... 74

3.2.3 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání ... 75

3.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání ... 78

3.2.5 Individuální vzdělávání žáků ... 82

3.2.6 Prevence rizikového chování žáků ... 85

3.3 Výsledky základního vzdělávání ... 87

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků ... 87

3.3.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání žáků 2023/2024 ... 89

3.3.3 Analýzy dřívějších výsledků žáků ... 89

3.3.4 Mezinárodní šetření ... 91

3.4 Závěry a doporučení ... 93

4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ... 98

4.1 Podmínky středního vzdělávání ... 99

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání ... 99

4.1.2 Koncepce a řízení školy ... 100

4.1.3 Kvalita pedagogického sboru ... 102

4.1.4 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání ... 105

4.2 Průběh středního vzdělávání ... 105
4.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky ... 105
4.2.1.1 Teoretické vyučování ... 106
4.2.1.2 Praktické vyučování ... 114
4.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti ... 115
4.2.3 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání ... 120
4.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ... 122
4.2.5 Prevence rizikového chování žáků a školní neúspěšnosti ... 124
4.3 Výsledky středního vzdělávání ... 126
4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků ... 126
4.3.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání žáků ... 128
4.3.3 Ukončování středního vzdělávání ... 129
4.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky ... 131
4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání ... 132
5 VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ... 136
5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání ... 136
5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání ... 136
5.1.2 Koncepce a řízení školy ... 138
5.1.3 Personální podmínky ... 141
5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání ... 143
5.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky ... 143
5.2.2 Podpora studentů vyššího odborného vzdělávání ... 145
5.2.3 Výsledky vzdělávání ... 146
5.3 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání ... 147
6 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ ... 152
6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání ... 152
6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání ... 152
6.1.2 Koncepce a řízení školy ... 154
6.1.3 Kvalita pedagogického sboru ... 160
6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání ... 164
6.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky ... 164
6.2.2 Podpora žáků v základním uměleckém vzdělávání ... 168
6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání ... 171
6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání ... 173
7 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ ... 178
7.1 Podmínky zájmového vzdělávání ... 178
7.1.1 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – školní družiny a školní kluby ... 178
7.1.2 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – střediska volného času ... 181
7.1.3 Koncepce a řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání – školní družiny a školní kluby ... 182

7.1.4 Koncepce a řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání – střediska volného času 186
7.1.5 Personální podmínky – školní družiny a školní kluby 189
7.1.6 Personální podmínky – střediska volného času 191
7.2 Průběh zájmového vzdělávání 191
7.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky 191
7.2.2 Podpora účastníků zájmového vzdělávání 193
7.3 Výsledky zájmového vzdělávání 195
7.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání 195
8 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY 200
8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 201
8.1.1 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 201
8.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 202
8.1.3 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 203
8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 203
8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 204
8.2.1 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 205
8.2.2 Realizované výchovné a vzdělávací metody 206
8.2.3 Podpora žáků při vzdělávání 206
8.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 208
8.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 208
9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ 214
9.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních 214
9.1.1 Školská poradenská zařízení a jejich klienti 214
9.1.2 Koncepce a řízení školských poradenských zařízení 217
9.1.3 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních 221
9.2 Průběh poradenské činnosti 227
9.3 Výsledky školských poradenských zařízení 232
9.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení 233
10 METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA 238
11 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE 242
11.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol 243
11.1.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2023/2024 243
11.1.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol 245
11.2 Členství ve Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů 246
11.3 Zapojení ČR do mezinárodních šetření IEA a OECD 246
11.3.1 PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA a TALIS 247
11.3.2 Didaktická inspirace pro učitele a vedení škol 247
11.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce 248
12 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST 252

13 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ 256
13.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování 256
13.1.1 Vymezení kontrolní činnosti v oblasti školního stravování 256
13.1.2 Souhrn kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování 257
13.1.3 Finanční limity a úplata za školní stravování 259
13.2 Závěry a doporučení pro zařízení školního stravování 260
TABULKOVÁ ČÁST 262
PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratek 274
PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech 277
PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI 280
PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce 310
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023 317
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Výuka dalšího cizího jazyka 359
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních 421
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání na základních a středních školách 467
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023 511
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy 593
TEMATICKÁ ZPRÁVA | Digitální kompetence a informatické myšlení žáků ZŠ a SŠ 641
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA | Vybraná zjištění z hodnocení přihlášek žáků na střední školy ve školním roce 2023/2024 729
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA | Společné znaky základních a středních škol s pohybově zdatnými a pohybově slabšími žáky 757
SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA | Znaky základních škol s výrazným posunem v národních testováních 779

1

Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2023/2024

1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2023/2024

MŠ 923

7 095 hospitací
883 komplexních inspekčních činností
22 inspekčních činností na žádost
3 orientační inspekční činnosti
15 kontrol

ZŠ 959

17 792 hospitací
884 komplexních inspekčních činností
28 inspekčních činností na žádost
3 orientační inspekční činnosti
44 kontrol

SŠ 285

7 152 hospitací
252 komplexních inspekčních činností
12 inspekčních činností na žádost
4 orientační inspekční činnosti
17 kontrol

VOŠ 32

280 hospitací
29 komplexních inspekčních činností
2 inspekční činnosti na žádost
1 kontrola

ZUŠ 94

1 644 hospitací
86 komplexních inspekčních činností
3 inspekční činnosti na žádost
5 kontrol

ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ 1 107

4 662 hospitací
1 071 komplexních inspekčních činností
34 inspekčních činností na žádost
2 kontroly

ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY 70

630 hospitací
67 komplexních inspekčních činností
2 orientační inspekční činnosti
1 kontrola

ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ 1 472

1 423 komplexních inspekčních činností
26 inspekčních činností na žádost
1 orientační inspekční činnost
22 kontrol

OSTATNÍ ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ 123

122 komplexních inspekčních činností
1 kontrola

Z uvedených akcí bylo 200 na základě podnětu.

170 KONTROL

33 VEŘEJNOSPRÁVNÍCH KONTROL

679 VEŘEJNOSPRÁVNÍCH KONTROL –NÁRODNÍ PLÁN OBNOVY

1 234 STÍŽNOSTÍ

1 462 KONKURZNÍCH ŘÍZENÍ

2

Předškolní vzdělávání

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání, jako součást vzdělávacího systému České republiky (dále také „ČR“), poskytuje vzdělávání dětem ve věku od dvou do zpravidla šesti let, převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Organizace předškolního vzdělávání je realizována v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“)[1]. Školský zákon stanovuje obci povinnost zajistit dítěti, které má trvalé bydliště v místě obce a které před začátkem školního roku, do 31. srpna, dosáhlo alespoň tří let, umístění v mateřské škole. Pro pětileté děti je předškolní vzdělávání povinné od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dosáhnou pěti let, až do zahájení povinné školní docházky. Vzdělávání v posledním ročníku veřejné či státní mateřské školy se dítěti poskytuje bezúplatně. Povinný poslední ročník předškolního vzdělávání lze plnit i jiným způsobem než pravidelnou docházkou do mateřské školy, a to individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

Závazný kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také „RVP PV“)[2], školský zákon a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,[3] zaručují, že předškolní vzdělávání v ČR naplňuje všechna kritéria mezinárodní klasifikace ISCED 0[4]: má vymezeny záměrné vzdělávací pedagogické atributy, je realizováno kvalifikovanými pracovníky, probíhá v institucionalizovaném prostředí, splňuje minimální intenzitu a je zaměřeno na děti do vstupu na úroveň ISCED 1 (primární vzdělávání).

V kontextu hodnocení vzdělávací soustavy prezentuje tato kapitola mimo jiné informace o naplňování opatření Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+[5], která v klíčových opatřeních pro období 2020–2023, v kartě *Podpora předškolního vzdělávání*, vyžaduje neustálé zvyšování kvality předškolního vzdělávání a zapojování stále více dětí v něm. Monitoruje rovněž naplňování *Souboru opatření a klíčových aktivit* vymezených pro segment předškolního vzdělávání v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027 (dále také „DZ“)[6], například účast dětí v předškolním vzdělávání, naplňování kapacit MŠ, podporu a potřeby učitelů a vedení MŠ apod.

Kvalita vzdělávání úzce souvisí s obsahem vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, s podporou předškolních pedagogů a s posilováním individualizované práce s dětmi. ČŠI se proto na výsledky vzdělávání v mateřských školách ve vztahu k přechodu dětí do základních škol zaměřila v rámci jednoho ze svých specifických úkolů. Tento úkol byl realizován jako dvouletý a v srpnu 2024 byla vydána tematická zpráva Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy[7]. Prezentuje zjištění týkající se způsobů pedagogické práce v mateřských školách a v základních školách, které ovlivňují vzdělávací výsledky dětí a žáků a vedou k úspěšnému zvládnutí přechodu dětí do základních škol.

V průběhu školního roku došlo k dílčí změně ve financování mateřských škol. K 1. 1. 2024 nabyla účinnosti vyhláška č. 423/2023 Sb., kterou se změnila vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů[8]. Novela vyhlášky reaguje na novelizované ustanovení § 123 školského zákona, dle něhož od 1. 1. 2024 stanovuje výši úplaty v mateřských školách zřizovatel. Nově se také stanovuje způsob výpočtu maximální výše této úplaty a rozšiřuje se okruh osob osvobozených od úplaty.

S účinností od 1. 7. 2024[9] byly komplexně upraveny hygienické požadavky na prostory a provoz mateřských škol vyhláškou č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin. Tento právní předpis zrušuje vyhlášku č. 410/2005 Sb.,

---

1 https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024

2 https://www.msmt.cz/file/56051/

3 https://msmt.gov.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich

4 https://uis.unesco.org/en/glossary-term/isced-0-early-childhood-education-includes-isced-01-and-isced-02

5 https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

6 https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobe-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/

7 Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy (csicr.cz)

8 Tato vyhláška má dělenou účinnost, přičemž účinnosti nabývá 1. 1. 2024, některá ustanovení pak 1. 9. 2024.

9 Lhůta pro splnění některých povinností (zajištění izolace proti chladu u lůžek a lehátek) je posunuta až do 31. prosince 2024.

o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů.

Ve školním roce 2023/2024 pokračovaly práce na revizi RVP PV, která vychází z první strategické linie *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Hlavním záměrem revize RVP PV byla proměna obsahu, metod a forem vzdělávání v souladu s dynamickým rozvojem současné společnosti a světa. Revize se zaměřuje na několik klíčových oblastí, mezi které patří například podpora rozvoje klíčových kompetencí a základních gramotností, zajištění plynulého přechodu z předškolního do základního vzdělávání, nové uspořádání očekávaných výstupů a vzdělávacích oblastí pro lepší orientaci a srozumitelnost atd. Revize RVP PV byla předložena odborné veřejnosti k veřejné konzultaci na jaře 2024. Dobrovolně budou moci používat MŠ revidovaný RVP PV od školního roku 2025/2026 a povinně všechny MŠ od školního roku 2027/2028.

V průběhu školního roku 2023/2024 navštívila ČŠI celkem 923 mateřských škol. Komplexní inspekční činnost, při které probíhalo hodnocení školy podle Kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních (dále také „kritéria“) v modifikaci pro předškolní vzdělávání, byla realizována v 883 z nich, z toho 22 bylo realizováno na žádost[10]. Hodnocení škol je prováděno na čtyřstupňové hodnoticí škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako *výborná*, *očekávaná*, *vyžadující zlepšení* a *nevyhovující*. Kritéria jsou veřejná a ČŠI doporučuje jejich využívání i školám v rámci autoevaluačních aktivit a také zřizovatelům pro hodnocení škol.

Hlavní zjištění

- V některých regionech nedostačují kapacity mateřských škol, přestože se celorepublikově zvyšují. Více než polovina neuspokojených žádostí o přijetí do mateřské školy se však týká dětí mladších tří let.
- Podařilo se zvýšit účast dětí v povinném předškolním vzdělávání na 99 %. I přes toto systémové opatření se dlouhodobě nedaří snížit podíl dětí s odkladem školní docházky, který činil 23 %. Regiony s vysokým podílem sociokulturně znevýhodněných rodin nepatří mezi ty, ve kterých jsou podíly OŠD nejvyšší.
- V mateřských školách je sledováno velmi dobré klima a prosociální prostředí k celkovému osobnostnímu rozvoji dětí. Pedagogové však nevyužívají dostatečně závěry a doporučení pedagogické diagnostiky pro další vzdělávací strategie. Individualizace vzdělávání, uplatňování formativního hodnocení a nízká podpora divergentního a kooperativního učení jsou spolu s nízkou podporou samostatnosti dětí při řešení problémů nejslabšími stránkami předškolního vzdělávání.
- Pro děti s potřebou podpůrných opatření vytváří většina mateřských škol vstřícné, bezpečné a podporující prostředí. Přetrvávají však nedostatky v odborné erudici předškolních pedagogů i asistentů pedagoga z oblasti speciální pedagogiky a v efektivitě vzájemné spolupráce MŠ se školskými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci dětí.
- Dlouhodobě přetrvávají značné rezervy v oblasti pedagogického vedení školy, necelá polovina ředitelů škol nevěnuje důsledně pozornost vyhodnocování celkové práce školy a nepřijímá účinná opatření k jejímu rozvoji. Čtvrtina ředitelů škol systematicky nemonitoruje kvalitu práce pedagogů a nepodporuje rozvoj jejich pedagogických kompetencí, zejména ve sloučených subjektech ZŠ a MŠ.

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Jedním cílů DZ je podporovat zřizovatele při naplňování zákonné povinnosti zajistit potřebné kapacity mateřských škol. Je patrné, že se počet mateřských škol celkově meziročně stále zvyšuje – od roku 2020 přibylo v České republice 81 MŠ, na současných 5 398 MŠ. Mateřské školy zároveň navyšovaly svoje kapacity – ve sledovaném období se zvýšil počet tříd o 722. Mírně se zvyšuje podíl soukromých MŠ (o 0,9 %), přibylo jich 54. Ve sledovaném období došlo k mírnému poklesu podílu malých škol do 50 dětí přibližně o dva procentní body (74 MŠ).

[10] Podle § 174 odst. 7 školského zákona.

TABULKA 1 | Školy a třídy v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy			
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet škol celkem	**5317**	**5349**	**5374**	**5398**
z toho počet škol pro děti se SVP	112	112	112	112
Podíl soukromých škol (v %)	7,6	7,9	8,3	8,5
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	0,9	1,0
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí, v %)	54,9	54,3	52,3	52,7
Počet tříd	16526	16800	17120	17248

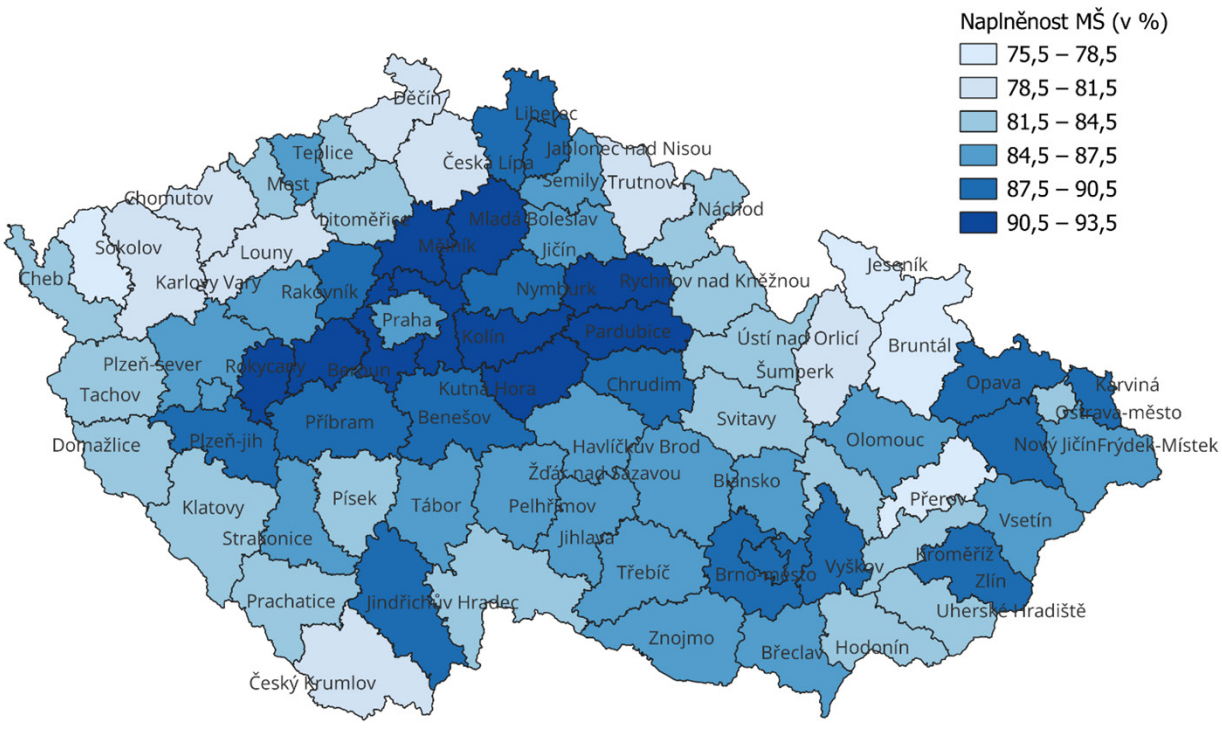
Dlouhodobě stabilní je podíl škol se speciálními třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 ŠZ (6 %), ve kterých jsou vzdělávána 2 % dětí z celkového počtu dětí v MŠ, stabilní je i podíl speciálních škol zřízených podle § 16 odst. 9 ŠZ (2 %), ve kterých se vzdělává 1 % dětí.

Oproti předchozímu školnímu roku 2022/2023 se nepatrně snížil podíl žádostí o přijetí dítěte do MŠ, kterým nebylo vyhověno, a to z 27 % na 26 %. Ve školním roce 2023/2024 bylo přijato celkem 169235 žádostí (z toho 55409 dětí do tří let), vyhověno nebylo 43715 žádostem, z toho více než polovinu činily žádosti o přijetí dítěte mladšího tří let.

Počty neuspokojených žádostí však nemusí nutně znamenat počty dětí, které nebyly v MŠ nakonec umístěny. Některé žádosti jsou duplicitní, jelikož rodiče mohou podat žádosti do více MŠ, a tím mohou být údaje zkreslovány. Některé děti, které jsou do MŠ přijaty, nakonec nenastoupí (počet žádostí, kterým bylo při přijímání dítěte vyhověno, byl o 9838 vyšší než počet dětí, které nakonec do MŠ nastoupily). Podíl dětí, jejichž žádosti bylo vyhověno, do MŠ byly přijaty a nastoupily do ní, byl 92 %. Podíl dětí, které byly do MŠ přijaty a nakonec nenastoupily, v rámci ČR činí 8 %.

Naplnění kapacit MŠ se liší podle regionů. V některých oblastech, jako je Středočeský kraj, je naplnění kapacit vysoké, zatímco v jiných, jako jsou Karlovarský, Ústecký a Moravskoslezský kraj, jsou volné kapacity. To znamená, že i když jsou v některých regionech volná místa, nemusí to pomoci v oblastech s vysokou poptávkou na umístění dítěte do MŠ.

MAPA 1 | Naplněnost mateřských škol (v %)



ČŠI dlouhodobě doporučuje zřizovatelům *ve výročních zprávách*[11] zohledňovat demografický vývoj při budování kapacit MŠ tak, aby bylo zajištěno každému dítěti místo v MŠ od tří let, a v regionech s větším migračním saldem zabezpečit potřebná místa v MŠ i pro děti, které nejsou spádové. Doporučení ČŠI pro MŠMT směřují k podpoře zřizovatelů při vytváření nových kapacit mateřských škol v regionech, ve kterých chybí.

V kontextu opatření č. 4 *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*, které se týká podpory dalšího snižování počtu dětí na učitele, lze konstatovat, že průměrný počet dětí ve třídách MŠ se postupně meziročně snižuje a dosahuje průměru 21 dětí (ve školním roce 2017/2018 byl 23 dětí).

Věková struktura dětí účastnících se institucionálního předškolního vzdělávání je v ČR stabilní a v dlouhodobém horizontu se příliš nemění. Z celkového počtu 364 491 dětí navštěvujících MŠ tvořily největší podíl děti 5–6leté (31 %), dále pak děti 4–5leté (29 %), následují děti 3–4leté (26 %) a děti starší 6 let (6 %). Zbytek (9 %) představují děti mladší tří let, přičemž podíl dvouletých dětí na počtu dětí v MŠ je vyšší v mateřských školách privátních zřizovatelů.

Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání v příslušných věkových kohortách se příliš nemění. Cíle Strategie 2030+ a opatření *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*, které směřují ke zvyšování dostupnosti předškolního vzdělávání v souladu se zákonnou nárokovostí od tří let věku, představují stále výzvu pro všechny zapojené aktéry. Tyto cíle zahrnují analýzu příčin neúčasti dětí, spolupráci se zřizovateli, krajskými úřady, Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV) a metodické vedení zřizovatelů k zajištění kapacit mateřských škol s ohledem na demografický vývoj v regionu.

TABULKA 2 | Podíl dětí v MŠ na celkovém počtu dětí v populačním ročníku (v %)

Věk	Stav ve školním roce						
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Mladší než 2 roky	0,7	0,6	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2
2leté	39,9	39,3	36,9	29,8	29,3	28,4	27,4
3leté	82,1	82,7	82,8	81,5	83,3	83,8	83,1
4leté	91,5	89,1	89,9	90,9	90,2	90,9	90,8
5leté	95,2	95,8	93,0	94,6	94,8	93,8	94,5
6leté	18,7	18,7	19,4	19,1	20,4	18,5	17,8
Starší než 6 let	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

Pozitivní je zjištění, že podíl pětiletých dětí v předškolním vzdělávání se po zavedení povinného předškolního vzdělávání od roku 2017 zvýšil ve školním roce 2023/2024 o dva procentní body (vloni to bylo o 1 %). Nějakého možného způsobu povinného předškolního vzdělávání se ve školním roce 2023/2024 účastnilo celkem 99 % pětiletých dětí, přičemž nejsou započítány děti pobývající dlouhodobě v zahraničí.

Ve sledovaném období od roku 2017 však klesl podíl dětí, které realizují poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v MŠ. Naopak v tomto období stoupl podíl dětí, které se vzdělávají individuálně na základě oznámení zákonných zástupců.[12] Stejně tak se zvyšuje podíl 5letých dětí vzdělávajících se v přípravných třídách ZŠ.[13] Přibližně půl procenta dětí dlouhodobě nastupuje do základní školy již v 5 letech a je vzděláváno v prvním ročníku ZŠ.

[11] https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy

[12] Konkrétně se počet dětí zvýšil z 1 464 na 2 673 dětí, vloni to bylo 2 525 dětí.

[13] Konkrétně počet dětí se zvýšil ze 73 na 1 860, vloni to bylo 1 695 dětí.

TABULKA 3 | Způsob vzdělávání 5letých dětí (v %)

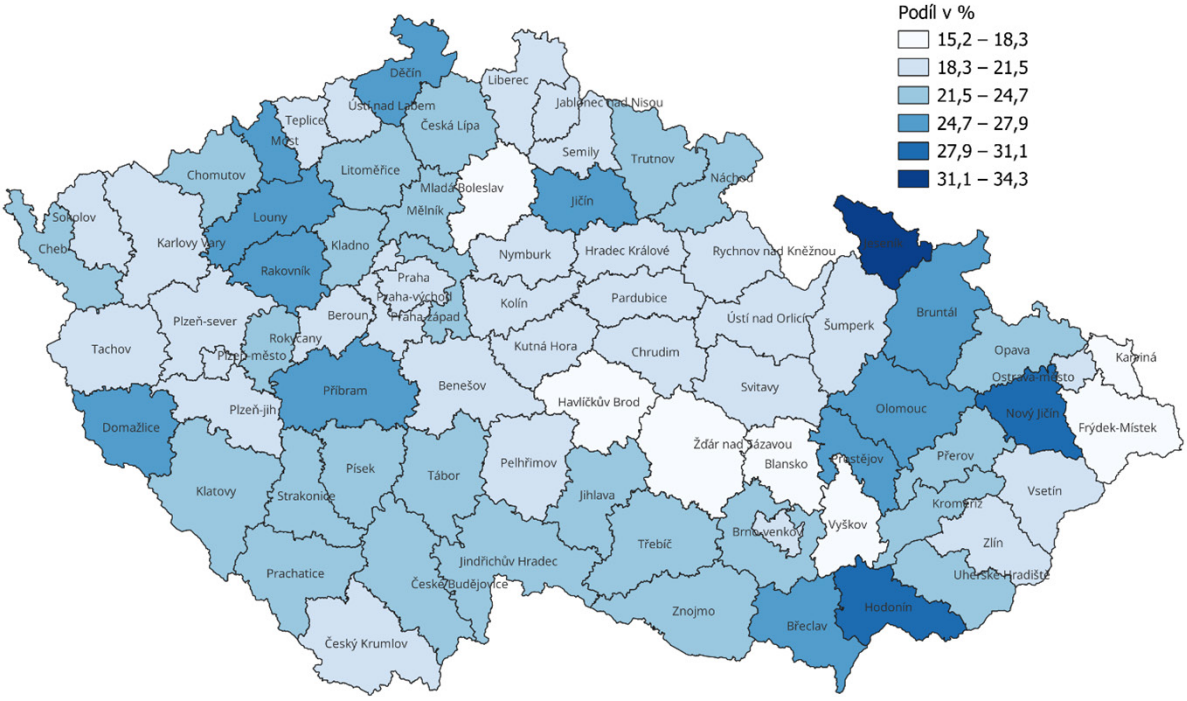
Způsob vzdělávání	Stav ve školním roce						
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
MŠ	95,2	95,8	93,0	94,6	94,8	93,8	94,5
Přípravné třídy a přípravný stupeň	0,1	0,1	0,9	0,9	1,2	1,5	1,6
Individuální vzdělávání*	1,3	1,8	1,9	2,1	2,4	2,1	2,3
V ZŠ	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
5leté děti ve vzdělávání celkem	**97,3**	**98,2**	**96,4**	**98,2**	**98,9**	**98,1**	**99,0**

** Vzhledem ke způsobu vykazování dětí v individuálním vzdělávání mateřskými školami nelze ověřit, zda všechny spadají do věkové kohorty pětiletých. Údaj proto může být mírně nadhodnocený.*

Dlouhodobým problémem, který se nedaří eliminovat, je vysoký podíl dětí s odkladem školní docházky (dále také „OŠD"), který činí 23 %. Podíl šestiletých a starších dětí, které se vzdělávají v MŠ, činil v kohortě šestiletých 18 % (v předcházejícím roce to bylo 20 %). Je zřejmé, že žádná výrazná pozitivní změna nenastala ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání, jelikož už v roce 2017/2018 činil podíl těchto dětí 19 %. Děti s odkladem školní docházky se vzdělávají rovněž v přípravných třídách ZŠ a v přípravném stupni ZŠ speciální – podíl těchto dětí činil 4,5 %. V přípravných třídách se vzdělávalo 5 214 dětí (z toho 53 s opakovaným OŠD), v přípravném stupni ZŠ speciální 159 (z toho 18 s opakovaným OŠD).

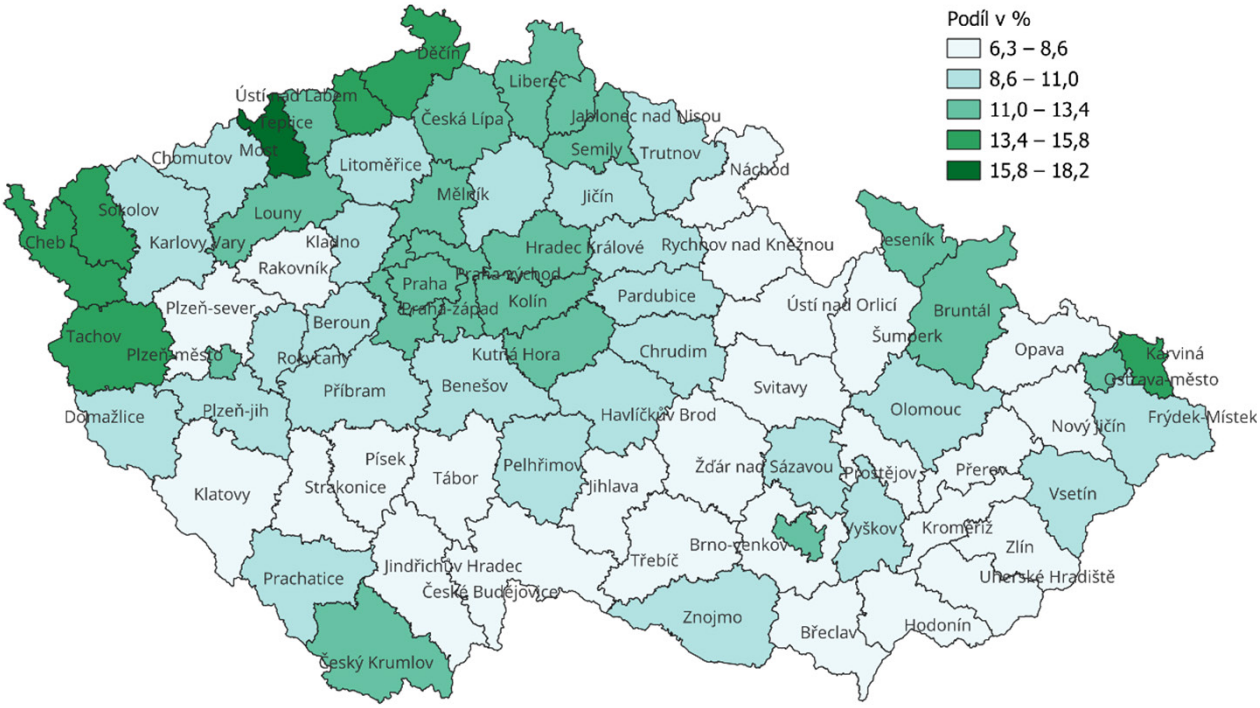
Podíly dětí s OŠD jsou v jednotlivých regionech ČR velmi rozdílné a někde dosahují až 34 %. Nejvyšší podíl dětí s odkladem školní docházky, které se vzdělávají v MŠ a přípravných třídách ZŠ, je v okresech Jeseník, Nový Jičín a Hodonín. Zajímavé je, že regiony s vysokým podílem sociokulturně znevýhodněných rodin nepatří mezi ty, ve kterých jsou podíly OŠD nejvyšší.

MAPA 2 | Podíl 6letých v mateřských školách a v přípravných třídách na počtu 6letých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy (v %)



Jednou z příčin odkladů školní docházky může být i pozdní nástup dítěte do MŠ. Mapa naznačuje, že děti nastupují do MŠ až v 5 letech zejména ve znevýhodněných regionech. Příčiny mohou být různorodé – např. v okresech Hodonín a Nový Jičín je nízký podíl dětí nastupujících do MŠ až v pěti letech, ale je v nich (spolu s okresem Jeseník) nejvyšší podíl dětí s OŠD. Podrobnější informace o příčinách OŠD jsou uvedeny v kapitole 2.3.1.

MAPA 3 | Podíl nově nastoupivších do běžných tříd mateřských škol v 5 letech na počtu 5letých v běžných třídách mateřských škol ve školním roce 2023/2024 (v %)



ČŠI již v předchozích výročních zprávách doporučovala podporovat docházku dětí do MŠ od 3 let zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě nezapojují děti do předškolního vzdělávání, a využívat koordinovaného přístupu pro zajištění pravidelné docházky dětí do MŠ.

Soukromé MŠ tvoří 9 % všech MŠ (458 škol). Téměř polovina inspektovaných soukromých MŠ (43 %) uvedla záměr poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individualizovaného přístupu, 38 % MŠ chce nabídnout alternativní přístup, 27 % MŠ má záměr vytvářet konkurenční nabídku vzdělávání ke stávající nabídce ve veřejném sektoru a 18 % MŠ vzniklo přirozeně expanzí již dříve založeného soukromého subjektu (ZŠ, SŠ či MŠ). Nicméně záměr poskytovat vzdělávání s vysokou mírou individualizovaného přístupu se MŠ v privátním sektoru v porovnání s obecními MŠ příliš nedařilo, protože významnější rozdíly ve vedení pedagogické diagnostiky a individualizaci vzdělávání mezi veřejnými a soukromými MŠ nebyly zaznamenány (podrobnější informace jsou uvedeny v kapitole 2.3.1).

Celkem 7 % soukromých MŠ uvedlo zaměření na bilingvní nebo alternativní přístup. Pokud ředitelé škol uváděli, že uplatňují alternativní přístup, ten byl většinou (v 80 %) zastoupen v celé MŠ ve všech třídách. Alternativní přístup, který škola realizovala nejčastěji, byl zaměřen na Montessori pedagogiku (26 %), na lesní či přírodní MŠ (23 %), vzdělávání v cizím jazyce (15 %), dále pak Waldorfskou pedagogiku (8 %) a jiné, např. Zdravá MŠ, Začít spolu, bilingvní, církevní apod. (36 %).

V mateřských školách je vzděláváno celkem 19 409 dětí cizinců (oproti předchozímu školnímu roku se jejich počet snížil o 158), z toho trvalý pobyt v ČR má 11 718 dětí (zvýšení o 611). V MŠ bylo umístěno také 5 779 azylantů (jejich počet se meziročně snížil o 1 182) – jedná se zejména o děti z Ukrajiny, které pobývají v České republice v souvislosti s ruskou agresí na Ukrajině.

Podíl dětí cizinců z celkového počtu dětí v MŠ je stejný jako v loňském roce a činí průměrně 5 %. Podíly v jednotlivých krajích se ale různí – nejvyšší podíl vykazují MŠ v Praze (15 %), v Karlovarském a v Plzeňském kraji (7 %), nejnižší (2 %) ve Zlínském, v Olomouckém a v Moravskoslezském kraji.

TABULKA 4 | Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce			
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet dětí v PV celkem	**357 598**	**360 490**	**369 205**	**364 491**
Podíl cizinců v PV (v %)	3,3	3,4	5,3	5,3
z toho ukrajinské národnosti (v %)	24,7	25,2	54,8	54,1

Struktura dětí cizinců dle jejich státního občanství v MŠ je obdobná jako v loňském roce. Nejvíce je (ve shodě s vyššími stupni vzdělávání) ukrajinských dětí (54 %), dále pak vietnamských (13 %) a slovenských (12 %) dětí.

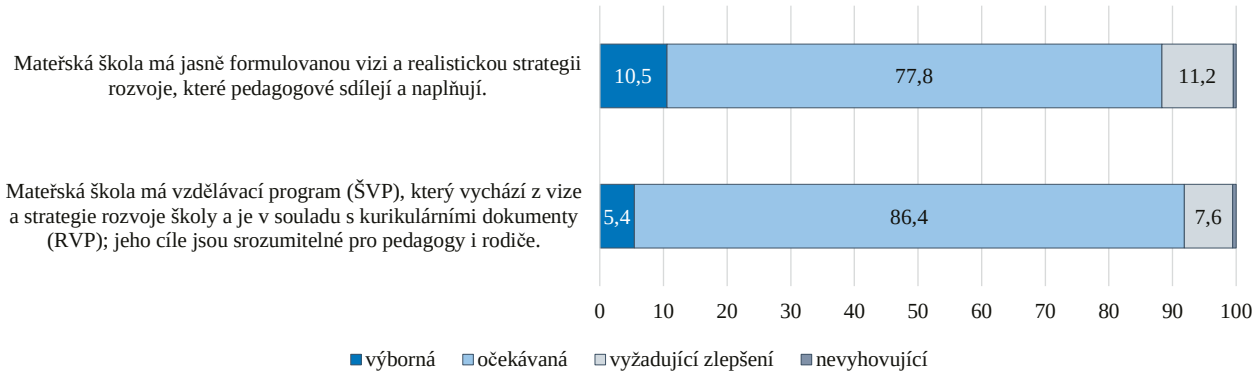
Podíly ukrajinských dětí z celkového počtu dětí v MŠ se v jednotlivých regionech liší. Nejvíce pětiletých dětí z Ukrajiny v povinném předškolním vzdělávání se vzdělává v mateřských školách v Praze (7 %), v Karlovarském (4 %), ve Středočeském (3 %) a v Plzeňském kraji (4 %).

Ve školním roce 2023/2024 bylo v MŠ diagnostikováno 107 dětí s nadáním, z toho 12 dětí s mimořádným nadáním. I přesto, že se podíl diagnostikovaných nadaných dětí meziročně průběžně zvyšuje (vloni to bylo 80 dětí), ve srovnání s odhadovaným podílem takových dětí v populaci je podíl velmi nízký a poukazuje na jednu z oblastí, které by měla být v MŠ věnována nezbytně pozornost. Tato výzva prostupuje i k ZŠ, kterým se rovněž identifikace žáků nadaných nedaří.

2.1.2 Koncepce a řízení školy

Hlavním a zároveň zásadním parametrem pro zajištění kvalitního předškolního vzdělávání je odpovídající úroveň řízení mateřské školy. Ředitel je ten, který plně zodpovídá za stav poskytovaného vzdělávání, za bezproblémový chod školy, za její řízení a dodržování dalších podmínek včetně finančního řízení.

GRAF 1 | Koncepce a rámec školy – podíl škol (v %)



Základní podmínkou pro úspěšné řízení školy jsou jasně vymezené koncepční záměry. Předpokladem pro zajištění efektivního řízení je stanovení cílů, záměrů a realistické strategie rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují. Pouze jedna desetina MŠ dosahuje v této oblasti *výborné* úrovně, podíl škol na *očekávané* úrovni se meziročně nezměnil (78 %), úroveň *vyžadující zlepšení* byla konstatována u 11 % škol. Funkčně stanovené priority a další kroky pomáhají školám vytvářet optimální podmínky pro poskytování vzdělávání a zároveň dosahovat požadovaných vzdělávacích výsledků. Menšina škol má svoje koncepční záměry a cíle zapracované do dalších dokumentů, jiné školy (70 %) mají vizi a strategii rozvoje uvedenu v samostatném dokumentu, což je nárůst oproti loňskému školnímu roku (62 %). Naproti tomu přetrvává část škol (4 %), které nemají formulovánu strategii a koncepci rozvoje školy vůbec. Tento stav je oproti minulým rokům setrvalý a bohužel se jej stále nedaří zlepšovat, i když stanovení vize a strategie jsou pro rozvoj škol klíčovým faktorem.

Pokud má být vize a strategie efektivní, je důležité, aby se s ní prokazatelně vedení školy i pedagogové seznámili a rovněž ji naplňovali. V 73 % škol je většina pedagogů, popř. dalších účastníků, se strategií seznámena (mírný meziroční nárůst z 70 %), většina pedagogů se rovněž na naplňování strategie podílí (72 %). Vzhledem k významu pro zvyšování kvality vzdělávání je alarmující, že v části škol (5 %) není strategie sdílena a využívá ji jen část pedagogů.

Mateřské školy zpracovávají vzdělávací program (ŠVP), který je v převážné většině v souladu s vizí a strategií rozvoje školy (*výborná* úroveň 5 %, *očekávaná* úroveň 86 %). V oblasti vyhodnocování realizace vzdělávacího obsahu uvedeného v ŠVP došlo oproti loňskému roku k poklesu podílu škol (letos polovina škol, v loňském roce 62 %). Školy se také v mírně snížené míře věnují úpravám svých ŠVP při jeho doplňování a v rámci aktualizací (52 % MŠ vloni, 48 % letos). V převážné části mateřských škol (69 %) byl ŠVP hodnocen jako přehledný a srozumitelný dokument, který obsahoval vše podstatné, čím se škola profiluje. Pozitivní je, že převážná část škol (90 %) využívá obsah integrovaných bloků při třídním plánování prostřednictvím třídních vzdělávacích programů vycházejících ze ŠVP. Rovněž však bylo zaznamenáno, že ve 2 % škol integrovaných bloků ze ŠVP při plánování využíváno není. K důležitým činnostem v rámci pedagogického procesu patří rovněž vyhodnocování výsledků vzdělávání vzhledem k ŠVP. V 77 % se pedagogové věnovali vyhodnocování dosahovaných výsledků vzdělávání, v 6 % škol se ale této oblasti pedagogové nevěnovali.

Jednou z důležitých oblastí pro fungování školy je podpora komunikace všech aktérů a jejich participace na chodu školy při fungování jasných pravidel. V této oblasti velká část škol (86 %) dosahuje očekávané úrovně, což je v porovnání s loňským rokem mírný nárůst o tři procentní body. Pozitivním zjištěním je, že 88 % škol využívá vhodné způsoby seznamování dětí a zákonných zástupců s pravidly nastavenými ve školním řádu. V necelé polovině škol (46 %) mají pedagogové i zákonní zástupci možnost vyjadřovat se k obsahu školního řádu a dalším pravidlům. Ve třídách jsou běžně patrné znaky existence funkčních společných pravidel soužití (70 % škol).

Ředitel školy je ten, kdo podněcuje její pedagogický rozvoj, a je více než zřejmé, že jeho práce a kvalita řízení má vliv na práci pedagogů. Věkový průměr ředitelů činil 53 let. V rámci věkových pásem byla nejvíce (40 %) zastoupena věková skupina 51–60 let, což je mírný rozdíl oproti loňskému roku, kdy byla tato věková skupina zastoupena podílem 42 %. V letošním školním roce v mateřských školách pracovalo 25 % ředitelů ve věkové skupině 61 let a více, což znamená meziroční nárůst v zastoupení této věkové skupiny (v loňském roce 22 %, v roce předchozím 20 %).

V samostatných mateřských školách tvoří nejvyšší podíl ředitelé se středním vzděláním s maturitní zkouškou (38 %) a dále ředitelé s vysokoškolským vzděláním v magisterském programu (28 %).

TABULKA 5 | Nejvyšší dosažené vzdělání ředitelů (v %)

Vzdělání	Mateřské školy	Samostatné	Sloučené
Vysokoškolské – doktorský program	3,1	1,9	4,3
Vysokoškolské – magisterský program	59,5	28,3	92,6
Vysokoškolské – bakalářský program	13,7	25,7	0,9
Vyšší odborné	2,8	5,3	0,2
Střední s maturitní zkouškou	20,2	38,1	1,1
Jiné	0,8	0,6	0,9

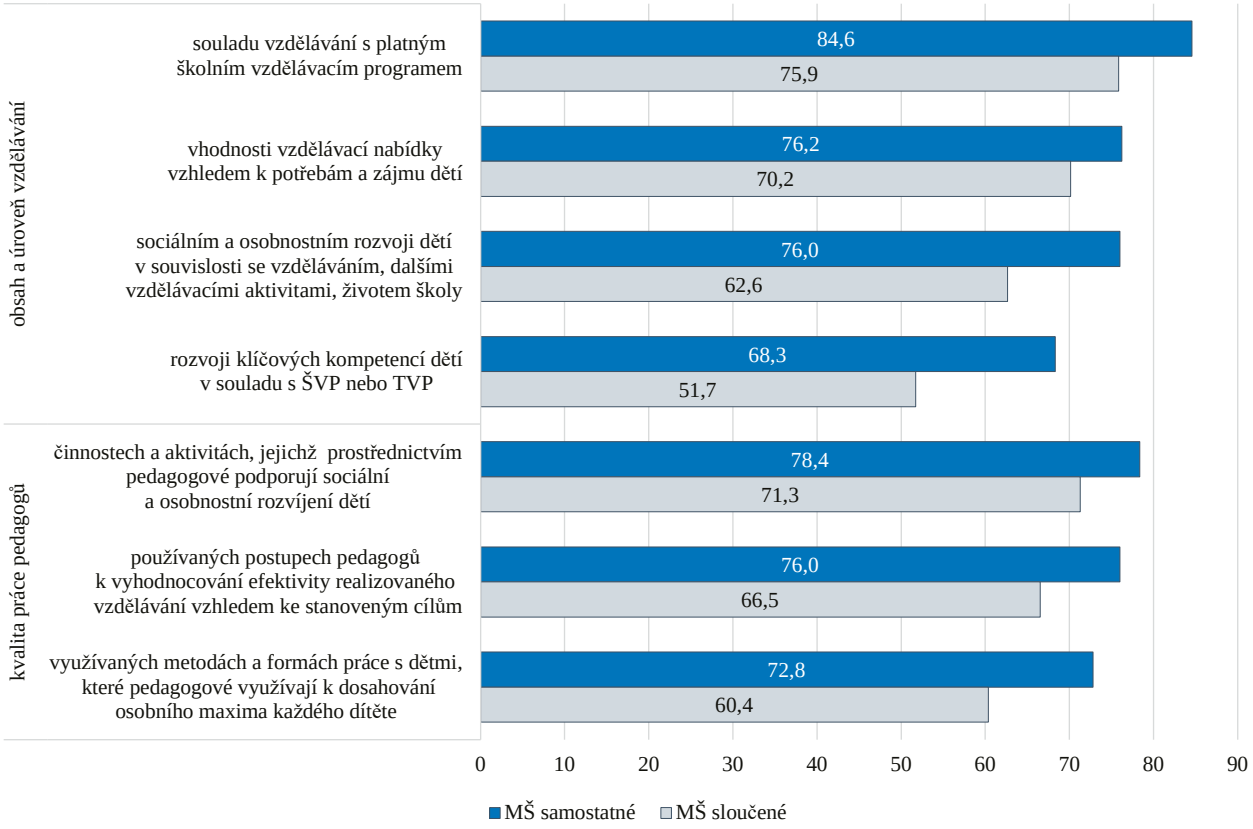
V mateřských školách vykonávali přímou pedagogickou činnost rovněž ředitelé s odbornou kvalifikací učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň ZŠ (1 % MŠ samostatných, 38 % MŠ sloučených). Odborná kvalifikace speciálního pedagoga byla zastoupena ve 14 % MŠ (rovnocenně v samostatných a sloučených MŠ).

Zřejmé je, že kvalita práce ředitele, jeho erudovanost a odbornost významně ovlivňuje kvalitu poskytovaného vzdělávání. Pozitivním zjištěním je, že 98 % ředitelů splňovalo předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5 a 33 zákona o pedagogických pracovnících. Ředitelé navštívených škol byli v 96 % jmenováni do funkce na základě konkurzního řízení, což je stejný podíl jako v loňském roce. Celkově proběhlo 790 konkurzů. Polovina se jich konala z důvodu ukončení řádného funkčního období ředitele, čtvrtina z důvodu odchodu ředitele do důchodu, v 17 % bylo důvodem pro vyhlášení konkurzu ukončení pracovního poměru na straně ředitele, v 16 % jeho rezignace.

Aktivní přístup ředitelů v rámci řízení pedagogických procesů je pro kvalitní vzdělávání v MŠ zásadní. Pouze v desetině škol ale vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření na výborné úrovni, naopak úroveň *vyžadující zlepšení* byla zaznamenána v 40 % škol. V 5 % škol ředitelé nemonitorovali systematicky úroveň vzdělávání a v 7 % nemonitorovali ani práci pedagogů. Z výše uvedeného vyplývá, že čtvrtina ředitelů se nezabývá uvedenou oblastí dostatečně. Tato situace byla jako negativní označena již v minulosti, kdy ČŠI doporučila školám věnovat se výrazněji oblasti monitorování kvality práce jednotlivých pedagogů.

Poměrně velké rozdíly byly zaznamenány mezi školami samostatnými a sloučenými v oblasti monitorování obsahu a úrovně vzdělávání a kvality práce pedagogů řediteli či užším vedením školy.

GRAF 2 | Ředitel (užší vedení školy) monitoruje obsah a úroveň vzdělávání a kvalitu práce pedagogů, má přehled a informace o – podíl škol (v %)



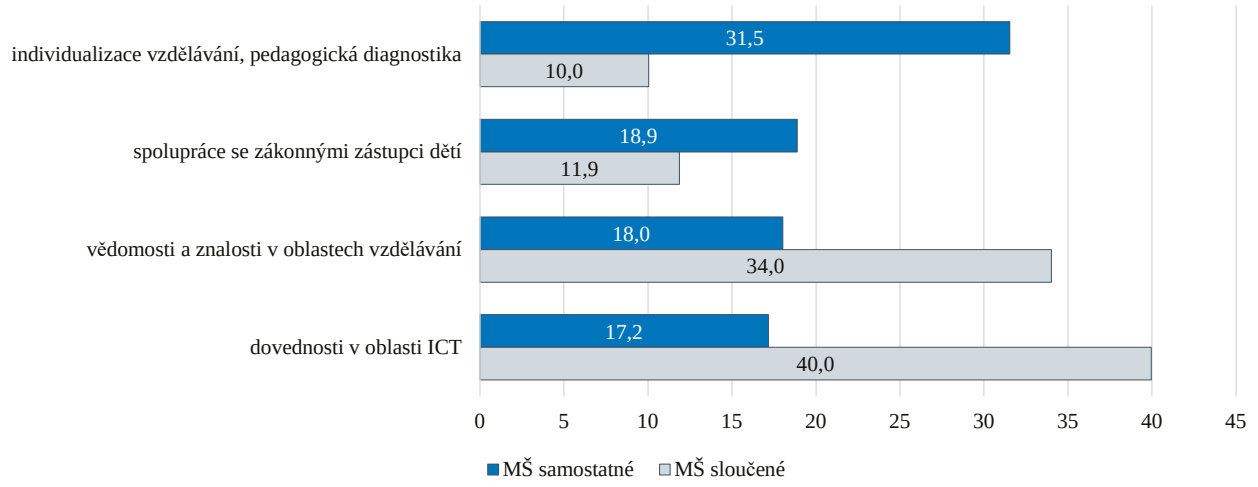
Pokud ředitelé kvalitu práce pedagogů monitorují, nástroji pro tuto činnost jsou nejčastěji hospitační činnost, průběžné vstupy do tříd a diskuse v rámci pedagogického sboru. Lehce se začíná zvyšovat podíl vzájemných hospitací mezi pedagogy, což má pozitivní vliv na sjednocování pedagogického stylu, přenos poznatků a zkušeností i na podporu týmové spolupráce.

Neutěšená zjištění byla zaznamenána rovněž v oblasti personálního zajištění řízení pedagogického procesu, v oblasti cílené péče o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, ve vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a v účinné podpoře začínajících pedagogů (5 % škol *výborná* úroveň, 77 % škol *očekávaná* úroveň, 18 % škol úroveň *vyžadující zlepšení*). V polovině škol (55 %) se řízením pedagogického procesu zabývá ředitel, jindy jsou touto oblastí pověřeni jiní pedagogičtí pracovníci, např. zástupce ředitele (nejvíce ve sloučených školách; 79 %). Alarmující je, že v 1 % škol nebylo zřejmé, kdo je zodpovědný za řízení pedagogického procesu.

Důležitým předpokladem pro zvyšování kvality práce ředitele školy je jeho trvalý profesní rozvoj. Pouze 3 % ředitelů dosahují v této oblasti výborné úrovně, 91 % ředitelů pak úrovně očekávané (mírný meziroční nárůst z 87 %). Nejčastější formou (86 %) byla účast na vzdělávacích akcích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“), které prohlubovaly odbornou kvalifikaci, 60 % ředitelů se účastnilo také akcí mimo DVPP (konference, semináře s pedagogickou tematikou). Na druhé straně ve 2 % škol se ředitelé žádné formy dalšího vzdělávání nezúčastnili; jakkoli to představuje meziroční zlepšení o 2 procentní body, nadále je tento stav nutné hodnotit jako neuspokojivý.

Třetina ředitelů samostatných mateřských škol se vzdělávala v oblasti individualizace vzdělávání a pedagogické diagnostiky, ve školách sloučených však byla takových ředitelů pouze jedna desetina. Uvedené podíly ředitelů jsou nižší, než by bylo žádoucí i vzhledem k záměrům Strategie vzdělávací politiky, v níž je podpora pedagogické diagnostiky jednou z klíčových aktivit podpory předškolního vzdělávání. Ředitelé se ve větší míře věnovali prohlubování oborových vědomostí a znalostí a dovednostem v ICT, což lze nicméně označit spíše za osobní rozvoj než za podporu manažerských a obecně pedagogických kompetencí.

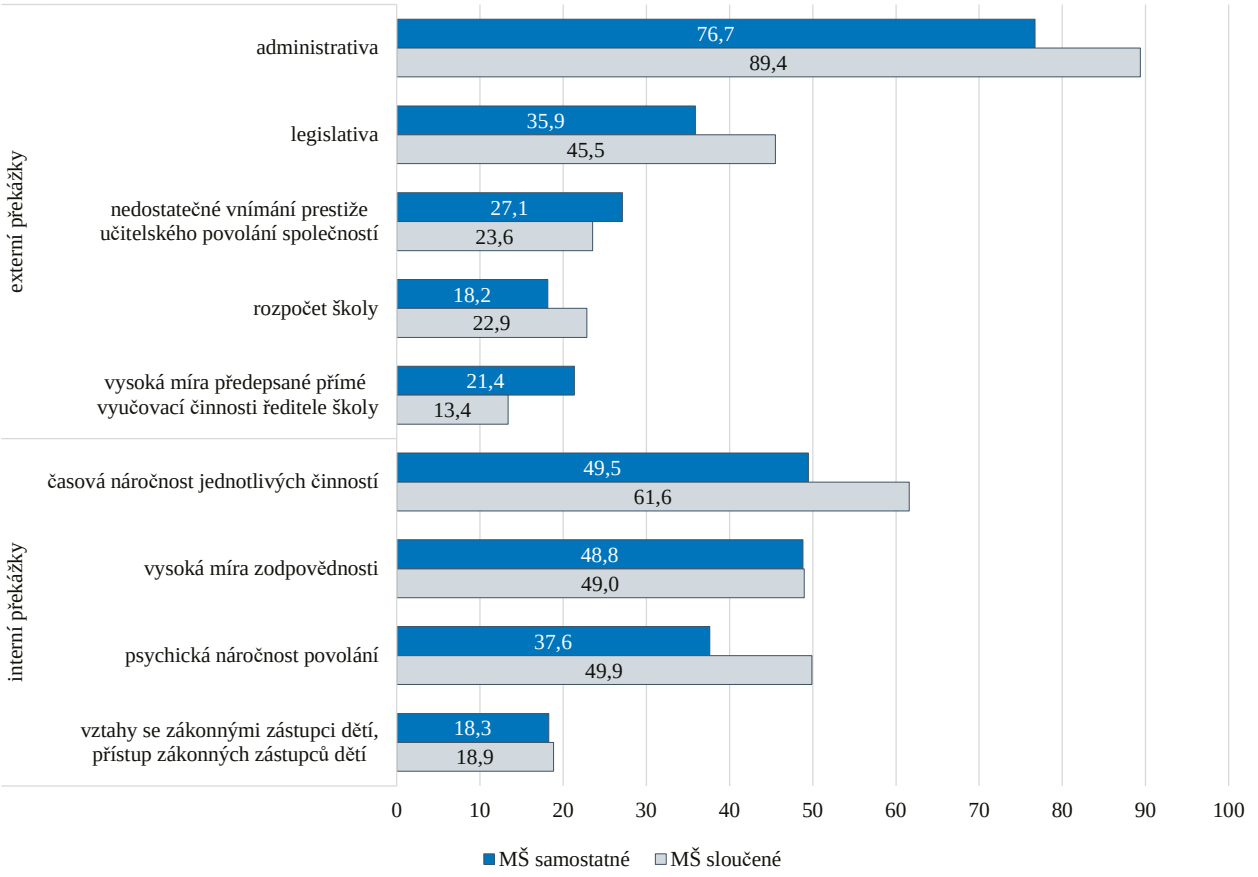
GRAF 3 | Další vzdělávání ředitelů mateřských škol – podíl ředitelů (v %; největší rozdíly mezi samostatnými a sloučenými MŠ)



Oblastí, ve které by ředitelé nejvíce uvítali metodickou podporu (54 %), byla oblast legislativy. Velký meziroční pokles zájmu ředitelů byl poněkud překvapivě zaznamenán o metodickou podporu týkající se metod a forem výuky a pedagogických kompetencí (10 % ředitelů letos, 34 % ředitelů vloni). Přínosnost metodické podpory v oblasti řízení pedagogického procesu uvedlo 30 % ředitelů, po podpoře v oblasti ekonomické a finanční volalo 34 % ředitelů.

Z externích překážek omezujících ředitele jsou dlouhodobě označovány v samostatných i sloučených školách za nejsilnější administrativa a legislativa. Žádné externí překážky nevnímá pouze 5 % ředitelů.

GRAF 4 | Nejčastější překážky omezující ředitele při výkonu funkce – podíl ředitelů (v %)



Mezi interními překážkami omezujícími ředitele při výkonu funkce dlouhodobě převládají časová náročnost jednotlivých činností a vysoká míra zodpovědnosti (téměř polovina ředitelů škol samostatných i sloučených). Žádné interní překážky nevnímá pouze desetina ředitelů škol.

Ve 20 % škol vedení školy na výborné úrovni aktivně vytváří zdravé školní klima, pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů, současně ale 6 % škol dosahuje v této oblasti úrovně *vyžadující zlepšení*. Ředitelé 80 % škol deklarují schopnost spolupracovat s pedagogy i přes případné dílčí názorové neshody, pouze 70 % ředitelů ohodnotilo jako *rozhodně ano* tuto oblast v rovině vzájemných vztahů mezi pedagogy. Podle 69 % ředitelů mohou pedagogové bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí, ale pouze 48 % ředitelů považuje totéž za možné mezi pedagogy. Dvě třetiny ředitelů (68 %) podle svého názoru poskytují dostatečnou zpětnou vazbu pedagogům, podle 60 % ředitelů si dostatečnou zpětnou vazbu poskytují také pedagogové navzájem. Řešení neshod vzniklých mezi vedením a pedagogy vedou ke zkvalitnění práce školy podle 67 % ředitelů, v případě rozporů mezi pedagogy stejný postoj zastává 52 % ředitelů škol.

Z hlediska manažerských schopností byla největší část ředitelů (85 %) pozitivně hodnocena za schopnost zajišťovat materiální a technické vybavení školy, dále za vytváření příznivých mezilidských vztahů (81 % ředitelů), meziročně mírně vzrostlo procento ředitelů, kteří prokazují schopnost realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření (letos 43 % oproti 39 % v loňském roce).

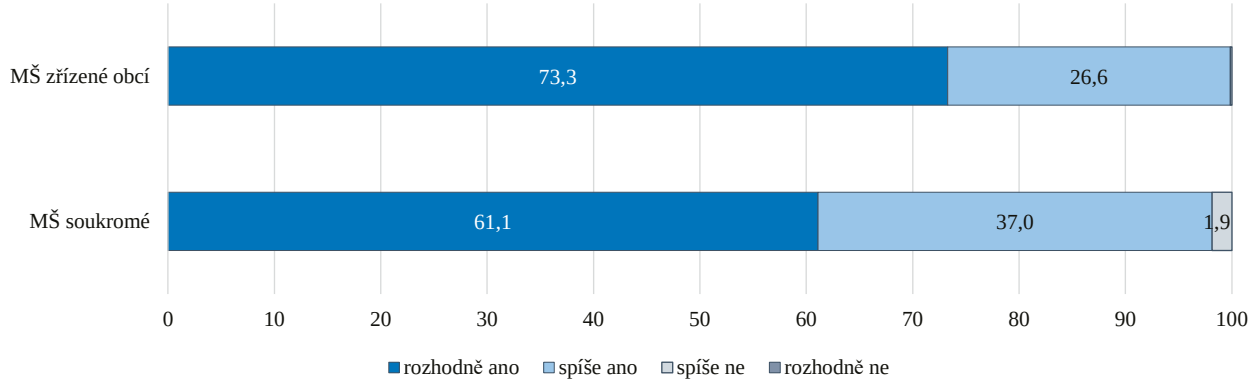
Polovina škol (50 %) přijala na základě zjištění ČŠI při minulé inspekční činnosti všechna opatření v plném rozsahu. V celkem 66 % navštívených škol došlo od minulé inspekční činnosti ke zlepšení materiálních a prostorových podmínek; v převážné části z nich byla již provedena rekonstrukce stávajících prostor včetně zázemí pro děti a zaměstnance. Žádná opatření nebyla uložena 12 % škol (meziročně méně o 4 procentní body). V pětině škol bylo usilování o optimální materiální podmínky a péče o jejich účelné využívání hodnoceno *výbornou* úrovní, v největším podílu škol (71 %) *očekávanou* úrovní. Zvýšenou pozornost musí zkvalitňování materiálních a prostorových podmínek věnovat 9 % škol, v nichž byla konstatována nutnost zlepšení. U 8 % škol bylo konstatováno porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy – nejčastěji se týkalo budovy (resp. jurty či stanu) nebo zahrady, v malé míře jiných prostorů.

Plných 82 % škol bylo srovnatelně s loňským rokem označeno jako vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče a pedagogy na *očekávané* úrovni; 5 % škol byl hodnoceno úrovní *výborná* (meziročně o 2 procentní body méně).

Rozdíl v pohledu ředitelů a pedagogů byl zaznamenán v oblasti spokojenosti s pracovním zázemím pedagogů, kdy 47 % pedagogů, ale jen 32 % ředitelů vyjádřilo plnou spokojenost. Spolupráce pedagogů se zákonnými zástupci byla jako bezproblémová označena 63 % ředitelů a 65 % pedagogů; to vypovídá o zájmu škol spolupracovat se zákonnými zástupci s cílem podporovat celkový rozvoj dětí předškolního věku.

Posuzovány byly rovněž finanční podmínky a jejich vliv na vzdělávání podle všech oblastí ŠVP, na poskytování souvisejících školských služeb a zároveň na zajištění bezproblémového chodu školy. Z veřejných prostředků bylo na předškolní vzdělávání poskytnuto celkem 37 918 mil. Kč, což představuje mírné navýšení oproti loňskému roku (35 086 mil. Kč). Pro zajištění činností školy byly jako hlavní zdroj využívány finanční prostředky ze státního rozpočtu určené na přímé náklady na vzdělávání a příspěvek na provoz od zřizovatele. Převážná většina škol (72 %) označila finanční podmínky za rozhodně umožňující vzdělávání podle všech oblastí. Finanční podmínky jsou lépe hodnoceny školami zřizovanými obcemi než školami soukromými.

GRAF 5 | Finanční podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí příslušných ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb – podíl škol (v %)



2.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Stav pedagogického sboru významně ovlivňuje celkovou kvalitu školy a je tudíž jedním z hlavních kritérií, které ČŠI pravidelně hodnotí. Při hodnocení je sledována nejen odborná kvalifikace každého pedagoga, ale i jeho dovednost tuto odbornost co nejefektivněji využít při práci s dětmi. Stav je sledován dlouhodobě a je tedy možné analyzovat vývoj.

Náhled na zjištění za několik posledních let ukazuje, že stav je v této oblasti poměrně stálý a mění se jen málo, přesto je možné ve školním roce 2023/2024 vysledovat v některých ukazatelích mírné zlepšení. Očekávané úrovně v kritériu kvalifikace dosáhlo 84 % mateřských škol (loni to bylo 78 %) a klesl i počet škol vyžadujících v této kategorii zlepšení (letos 11 %, loni 17 %). Zcela setrvalý stav panuje v oblasti respektujícího přístupu pedagogů k dětem a vstřícné komunikace s rodiči i kolegy (21 % mateřských škol na *výborné* úrovni, 77 % škol na úrovni *očekávané*). Aktivní spolupráce pedagogů a jejich schopnost poskytovat si zpětnou vazbu je rovněž dlouhodobě hodnocena pozitivně, nicméně stále zůstává desetina škol, které dosáhly v této oblasti pouze úrovně *vyžadující zlepšení*. I přes mírné zlepšení aktivní spolupráce pedagogů na svém profesním rozvoji vyjádřené poklesem podílu škol hodnocených na úrovni *vyžadující zlepšení* (letos 14 %, loni 17 %) přetrvává celkově omezená účast na dalším vzdělávání a malý zájem o prohlubování odbornosti včetně snahy inovovat již dlouhodobě uplatňované vzdělávací postupy.

Stejně jako v předchozím roce pracovalo v MŠ ve školním roce 2023/2024 celkem 94 % pedagogů odborně kvalifikovaných v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících. Mezi jednotlivými kraji jsou ale patrné rozdíly. Nejméně kvalifikovaných pedagogů je dlouhodobě ve velkých městech a ve Středočeském kraji (v Praze 89 %, ve Středočeském kraji 91 %), naopak nejvyšší podíl s požadovanou odbornou kvalifikací je ve Zlínském kraji (98 %) a v Kraji Vysočina (97 %). Největší podíl nadále tvoří učitelé se středním vzděláním (64 %) a skupina pedagogů s vysokoškolským vzděláním (22 %). Zbytek tvoří pedagogové s vyšším odborným vzděláním (6 %) a ti, kteří si odbornost teprve doplňují studiem, případně se ke studiu chystají.

Velmi podobná minulým letům je i věková struktura pedagogů. Největší podíl tvoří pedagogové v kategorii 41 až 50 let (27 %) a v kategorii 51 až 60 let (23 %). Mladých pedagogů v kategorii 21 až 30 let je 18 %. Znovu je třeba konstatovat, že se dlouhodobě nedaří získávat do MŠ větší podíl mladých pedagogů.

Formy a efektivita profesního rozvoje skrze další vzdělávání pedagogů jsou velmi různorodé. Nejčastěji (v 80 %) je využíván plán DVPP, je ale zpravidla stanoven obecně pro celou školu. Naopak cílené plány osobního rozvoje vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých pedagogů byly zaznamenány jen v 19 % případů (meziročně mírné zlepšení z 15 %). Sledování a vyhodnocování potřeb pedagoga prováděla více než polovina ředitelů (56 %) a přibližně dvě pětiny ředitelů (41 %) poskytovaly pedagogům zpětnou vazbu o jejich kvalitě vzdělávací práce v souvislosti s absolvovaným DVPP. Ve sloučených školách (zpravidla MŠ se ZŠ) je situace horší než v samostatných MŠ – např. zpětnou vazbu pedagogům o kvalitě jejich práce poskytovala jen třetina ředitelů sloučených subjektů. Horší zjištění jsou u sloučených škol časté i v jiných oblastech; příčin je nepochybně více, významnou roli hraje pravděpodobně skutečnost, že ředitelé vícestupňového subjektu nemají na řízení mateřské školy dostatek času ani odborné erudice a často i podceňují význam zpětné vazby pro rozvoj mateřské školy.

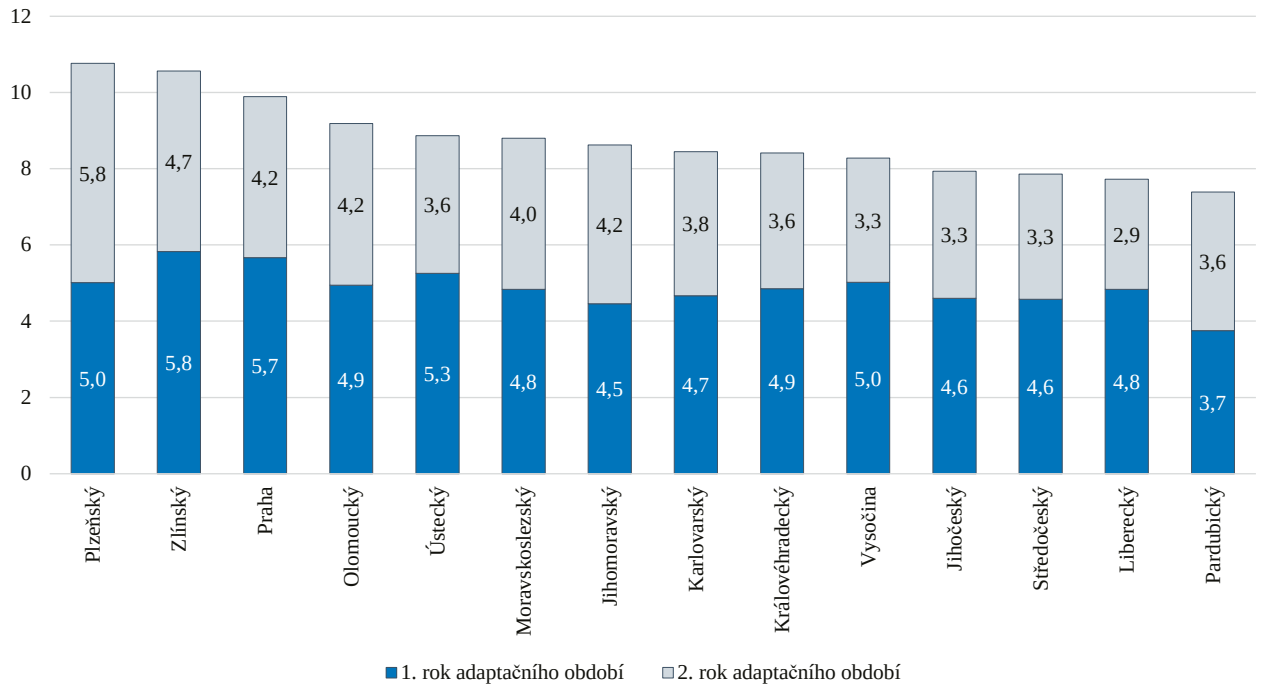
Ředitelé nejčastěji sestavují plán DVPP dle požadavků a podnětů od pedagogů (93 %), popř. na základě nabídky vzdělávacích institucí (67 %). Mírné zlepšení nastalo v cílené vazbě mezi zjištěním z hospitací a plánem DVPP – vytváří ji téměř polovina ředitelů (vloni 44 %). Obsahová náplň DVPP se dlouhodobě nemění. Kurzy a semináře se nejčastěji týkaly vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání obecně (48 %), individualizace vzdělávání včetně pedagogické diagnostiky (26 %), alternativních pedagogických směrů (24 %) a také problematiky školní zralosti (21 %). K mírnému nárůstu došlo ve zvýšení zájmu o vzdělávání dětí se SVP (letos 20 %, loni 18 %), méně je zastoupena oblast prevence rizikového chování (17 %). Ovlivnit četnost či zaměření DVPP mohlo 76 % pedagogů. U učitelů v přípravných třídách je rozložení trochu jiné – kromě převažujícího zájmu o obecné otázky předškolního vzdělávání je více pozornosti věnováno problematice vzdělávání dětí se SVP (47 %) a rozvoji klíčových gramotností (36 %). Překvapivé je, že naopak oblast vzdělávání dětí z vícejazyčného prostředí je zastoupena méně (8 %).

Stejně jako v minulém roce hodnotí více než polovina pedagogů absolvované vzdělávací akce jako většinou přínosné a třetina dokonce jako zcela přínosné, 9 % pedagogů se žádného DVPP v uplynulém období nezúčastnilo.

Podíl začínajících pedagogů do dvou let praxe činil v navštívených školách 13 % (v rozmezí délky praxe od 3 do 5 let bylo 17 % pedagogů). Je nepochybné, že pro začínajícího pedagoga je velmi důležitá podpora ze strany vedení i od kolegů. Většina ředitelů poskytuje více forem podpory současně. Velmi podobně jako v předchozím roce jsou nejčastěji nabízeny konzultace přímo s ředitelem (36 %), přidělení uvádějícího učitele-mentora (38 %), vzájemné hospitace pedagogů (30 %) a formální zaškolovací program (32 %) či semináře DVPP (28 %). Z inspekční činnosti jednoznačně vyplývá, že pouhé konzultace s ředitelem školy nejsou pro začínající učitele dostatečně efektivní, protože podpora by měla být co nejkomplexnější.

Podobně jako v předchozích letech a u dalších hodnocených aspektů platí, že podpora začínajících učitelů je ve sloučených školách zajištěna hůře než v samostatných MŠ a začínající pedagogové si častěji musí poradit sami.

GRAF 6 | Podíl začínajících pedagogů ve školním roce 2023/2024 (v %)



Pedagogové nadále jako největší omezení své práce vnímají nadměrnou administrativu (61 %), nedostatečné vnímání prestiže učitelské profese veřejností (35 %), stejné zastoupení má i vysoký počet dětí ve třídě (35 %), dále platové ocenění (26 %), psychická náročnost profese (25 %) a problematický přístup zákonných zástupců (25 %). Poměrně často uvádějí také nekázeň dětí (16 %) a vzdělávání dětí mladších tří let (13 %). Jen 8 % pedagogů sdělilo, že žádné překážky nevnímá. Učitelé v přípravných třídách ve větší míře vnímají nedostatečné vybavení pomůckami (12 %).

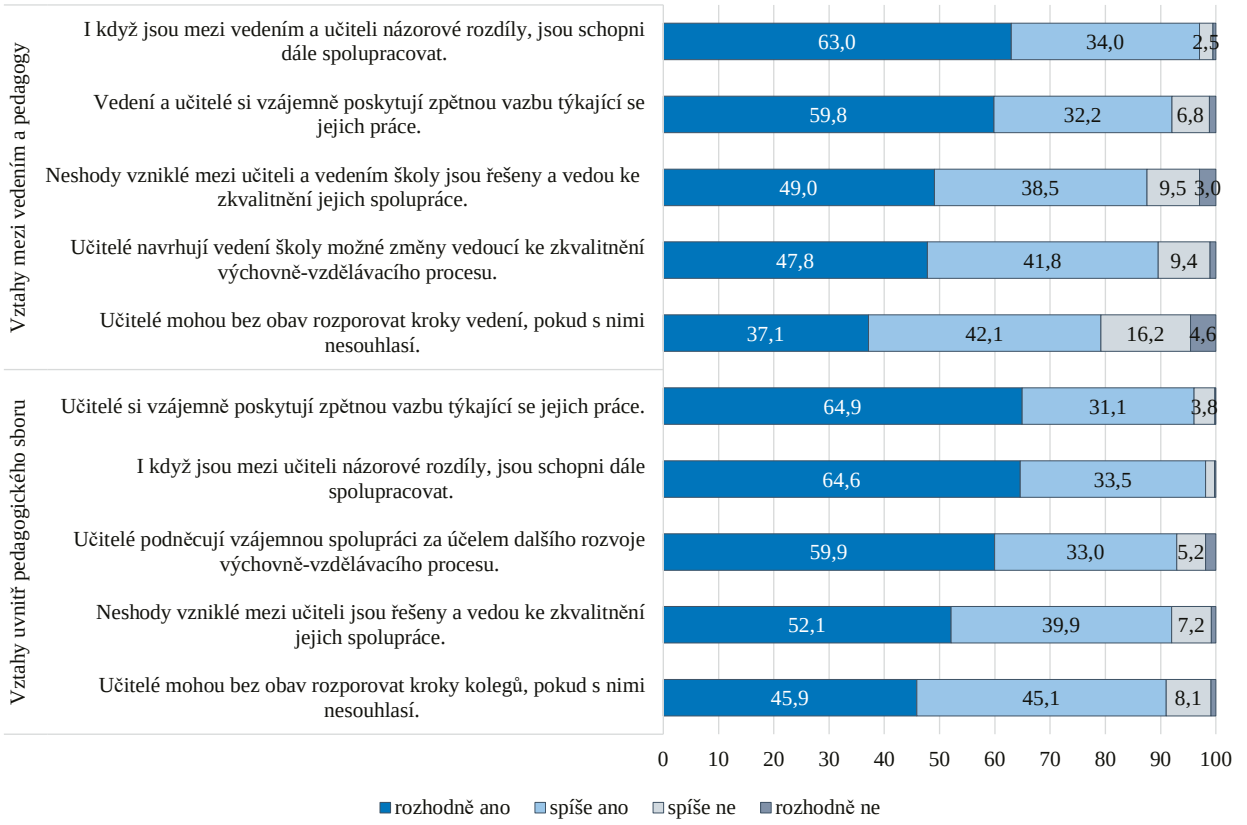
Velká část pedagogů (42 %) dlouhodobě vyjadřuje potřebu větší inspirace v oblasti metod a forem vzdělávání, přestože se jejich DVPP obsahově týkalo právě této tematiky; dřívější doporučení ČŠI využívat webináře zaměřené

na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání a individualizace tedy prozatím došlo naplnění pouze částečně.

Za nejpřínosnější pro svůj rozvoj považují pedagogové nejčastěji spolupráci s kolegy (38 %) a DVPP (26 %). Spolupráce s kolegy se nejčastěji týkala výměny informací o dětech (80 %), výměny materiálů a předávání informací o metodách a formách vzdělávací práce. Poměrně časté je také sdílené plánování a kooperativní organizování akcí školy. Při podrobnějším pohledu je ale zřejmé, že intenzita spolupráce pedagogů se oproti předchozím hodnotám snížila – společné hodnocení dětí uvedlo jen 15 % pedagogů a vzájemné hospitace dokonce jen 6 %. To je poměrně znepokojující zjištění s ohledem na požadavek individualizace vzdělávání a sjednocování pedagogického stylu. Za pozornost stojí, že učitelé v přípravných třídách v ZŠ jsou v této oblasti znatelně aktivnější.

ČŠI dlouhodobě sleduje, jak pedagogové vnímají klima uvnitř svého pracovního kolektivu. Zjištění jsou opakovaně příznivá a dokládají, že uvnitř mateřských škol panuje převážně kooperující prostředí. Zajímavé nicméně je, že nejhůře je pedagogy hodnocena položka, zda mohou učitelé bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí. Naznačuje to, že komunikace mezi vedením školy a pedagogy není ve všech ohledech optimální.

GRAF 7 | Školní klima podle pedagogů – podíl pedagogů (v %)



Kromě učitelů pracují v MŠ také asistenti pedagoga, popř. školní asistenti – jejich počet se oproti předchozímu roku zvýšil. Podíl škol, které mají alespoň jednoho, se zvýšil o 4, resp. 9 procentních bodů. Ve více než 60 % MŠ působil alespoň jeden asistent pedagoga. Hospitace ve třídách ukázaly, že spolupráce učitelů a asistentů probíhá většinou uspokojivě a má převážně pozitivní dopad nejen na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na celkovou kvalitu vzdělávání a požadavek individualizace.

TABULKA 6 | Dostupnost specialistů v navštívených MŠ – podíl škol (v %)

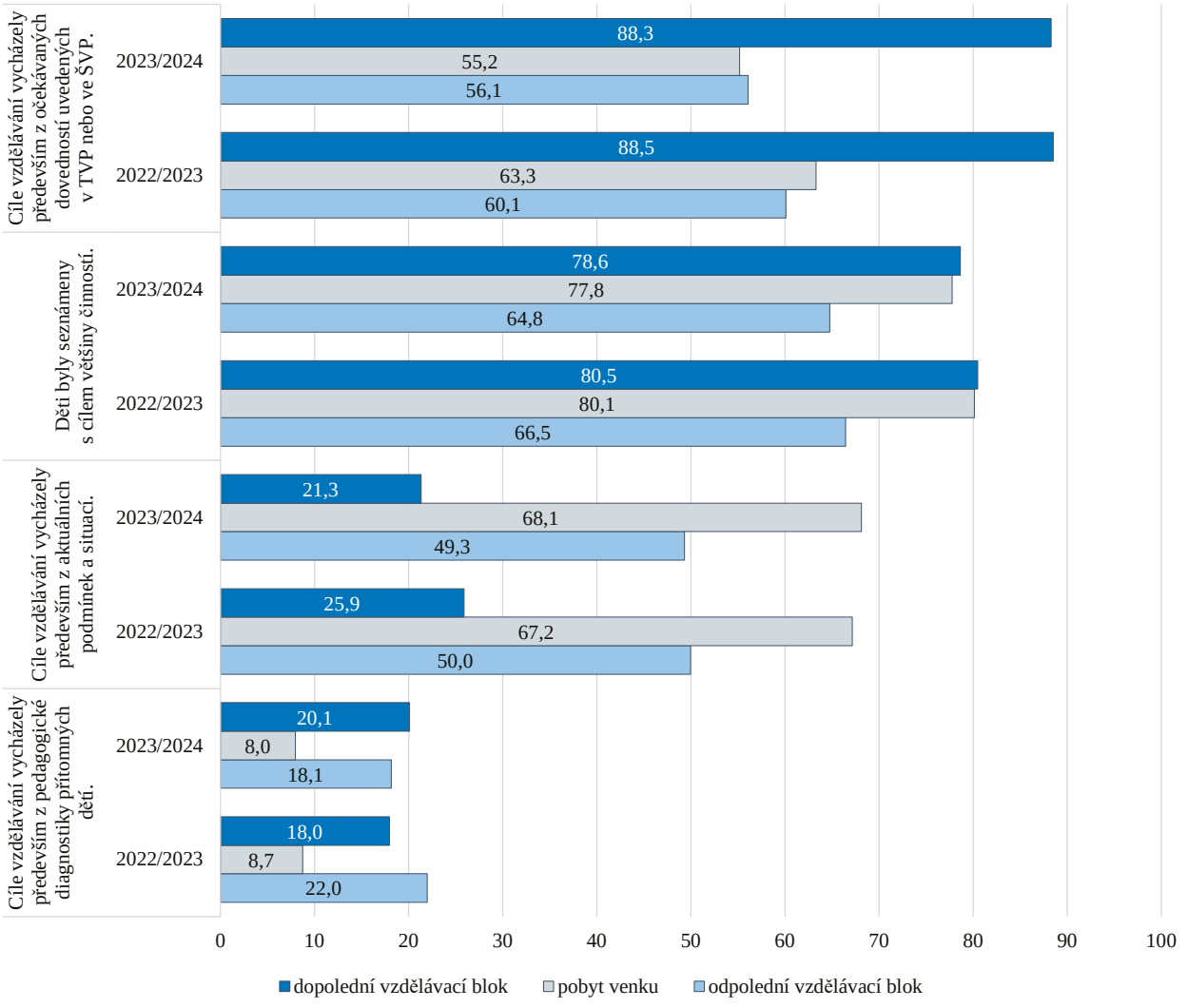
Typ specializované pozice	Průměr na školu	Podíl škol, které mají alespoň jednoho specialistu
Školní speciální pedagog	0,2	9,5
Školní psycholog	0,0	2,0
Asistent pedagoga	1,3	60,7
Školní asistent	0,5	43,2
Sociální pedagog	0,0	1,3
Osobní asistent	0,0	0,4

2.2 Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Hodnocení úrovně předškolního vzdělávání vychází především ze sledování vzdělávacích procesů a posuzování jejich kvality v kontextu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Průběh předškolního vzdělávání byl ve školním roce 2023/2024 sledován celkem při 7 095 hospitacích, a to během dopoledních činností, pobytu venku i odpoledních činností.

GRAF 8 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.1 – podíl hospitací (v %)

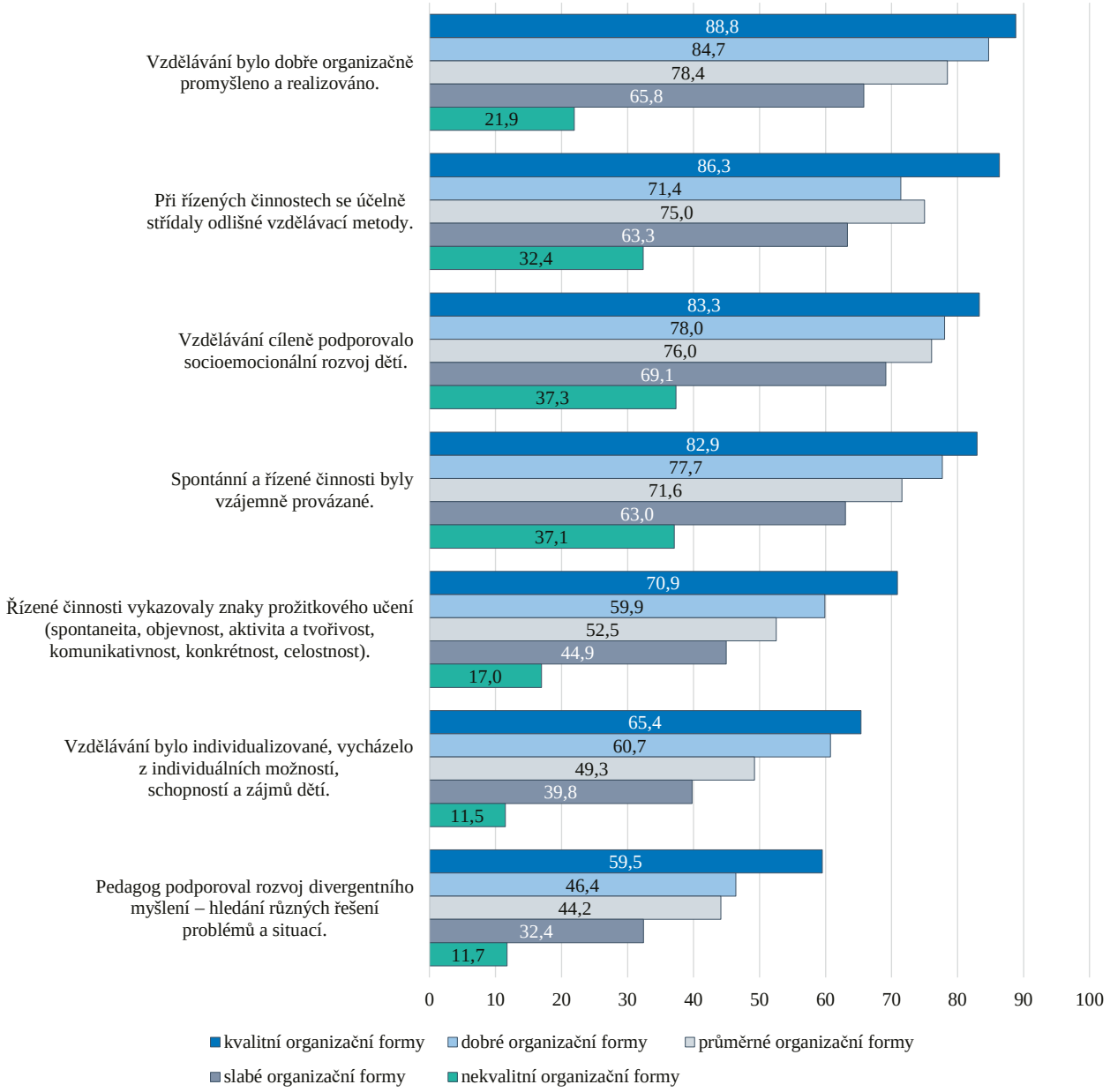


Silné i slabé stránky předškolního vzdělávání byly zaznamenány u stejných oblastí a ve stejném rozsahu jako v loňském školním roce, vedle toho bylo nicméně v některých oblastech zřejmé i mírné zhoršení.

Kvality přípravy vzdělávacího procesu vychází především ze schopnosti pedagogů pracovat se vzdělávacími cíli – od jejich stanovení přes diferenciaci náročnosti a realizaci až po vyhodnocování. Je zřejmé, že cíle jsou jasně stanovovány v návaznosti na třídní vzdělávací programy u dopoledních aktivit, do kterých výrazně zasahují činnosti řízené pedagogem, méně často jsou plánované cíle naplňovány při pobytu venku, což dětem omezuje možnosti přistupovat k vzdělávacím cílům z více směrů a v různých podmínkách. Cíle jsou obecně přiměřené dětem předškolního věku a vedou k dosažení očekávaných výstupů v předškolním vzdělávání. Vzdělávací proces se však zaměřuje převážně na realizaci naplánovaných činností s malou příležitostí k jiným možnostem, jak dosáhnout stanoveného cíle (podněty od dětí, situační učení). Mírně (o 2 p. b.) se snížil podíl sledovaných situací, v nichž byly děti seznámeny s cíli a průběhem vzdělávání, ačkoli jim to usnadňuje vnímání smysluplnosti zvolené cesty (činnosti) k dosažení záměru a orientaci během pedagogického procesu a rozvíjí schopnost posuzovat úspěšné naplňování vzdělávacích cílů při sebehodnocení i vzájemném hodnocení.

Cíle vzdělávání vycházely z aktuálních podmínek nejvíce při pobytu dětí venku, nejméně se situační učení projevilo v dopoledních činnostech. Trvale nedostatečná je diferenciace plánovaných cílů a jejich provázání se závěry a doporučeními vyplývajícími z pedagogické diagnostiky a není tak cíleně uplatňován princip individualizace vzdělávání. Obecné vymezení cíle ve vzdělávacím procesu často znemožňuje vyhodnotit jeho naplnění. Pokud je vůbec naplnění cíle hodnoceno, je výrok převážně souhrnný, bez informace o případném úspěchu či neúspěšnosti konkrétních dětí. Výše uvedená zjištění jsou prakticky totožná s hodnocením v loňském školním roce a je tedy zřejmé, že stav v oblasti plánování vzdělávacích činností stále není v předškolním vzdělávání optimální.

GRAF 9 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.2 – podíl hospitací v dopoledním vzdělávacím bloku (v %)[14]



Ani v dalších atributech hodnocení kvality vzdělávacího procesu nedošlo oproti minulému roku ke změnám. Ve sledovaném vzdělávání bylo nejvíce využíváno účinných organizačních forem a vzdělávání pro celou skupinu dětí bylo převážně dobře organizačně promyšleno a realizováno ve smyslu plynulého průběhu, logické návaznosti činností apod. Je možné konstatovat, že čím „lepší“ organizační forma, tím vyšší výskyt hodnocených jevů. Kladně

[14] Tyto prvky se v odpoledním bloku a při pobytu venku nesledují.

Na základě užitých forem a jejich účelnosti bylo vytvořeno 5 typů organizačních forem:

- **kvalitní organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhalo účelné skupinové (kooperativní) vzdělávání, které se účelně střídalo s dalšími formami,
- **dobré organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách a ve dvojicích účelně doplněná o některé další formy,
- **průměrné organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách střídaná samostatnou prací a účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **slabé organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná samostatná práce dětí, účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **nekvalitní organizační formy** – vzdělávání probíhalo různými formami, které byly neúčelně využity.

lze hodnotit také účelné střídání různých vzdělávacích metod. Zároveň však bylo méně časté uplatnění kvalitní organizace v oblasti podpory divergentního myšlení, tedy příležitosti k hledání různých řešení problémů a situací. Zařazování aktivit vyžadujících kreativitu dětí při řešení problémů a vzájemnou spolupráci nadále nebylo ve sledovaném vzdělávání běžným prvkem – tento poznatek lze propojit se zjištěním (viz graf 8) o využití aktuálních podmínek a situací, které jsou velmi často příležitostí právě pro hledání řešení vzniklých situací.

Významným nástrojem předškolního vzdělávání je spontánní hra, která je v MŠ stále hlavním a efektivním prostředkem pro rozvoj osobnosti dětí, jejich tvořivosti, prosociálních zkušeností a komunikace. Z hospitací vyplynulo, že zejména v dopoledním vzdělávacím bloku, ale i při pobytu dětí venku měly děti dostatečný prostor pro spontánní činnosti v průměru v 83 % sledovaných vzdělávacích jednotek. Ve sledovaných spontánních hrách nicméně bohužel jen zřídka dochází k využití námětů a nápadů dětí pedagogy jako zdroj inspirace v cestě za stanoveným cílem či k využití informací k cílené pedagogické diagnostice a k naslouchání dětem v roli spoluhráče.

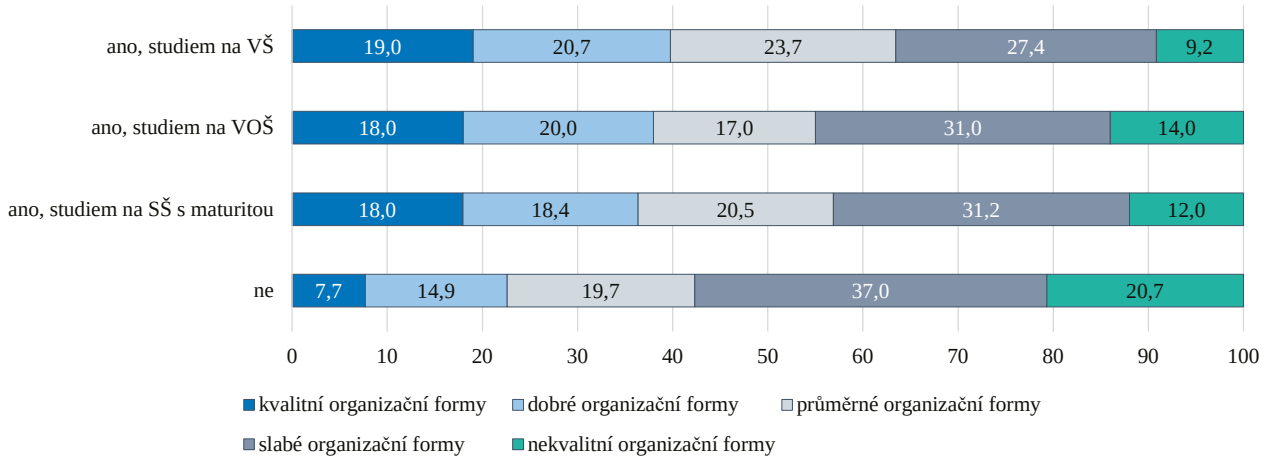
Celkově zjištění poukazují na průměrné hodnocení kvality průběhu předškolního vzdělávání; podrobnější pohled na zjištění z jednotlivých krajů i škol pochopitelně a očekávaně ukazuje zřetelný rozdíl úrovní v hodnocených školách od efektivního kooperativního učení a vhodných skupinových aktivit přes průměrné až po zcela neefektivní vzdělávání bez pochopení potřeb a možností dětí.

V činnostech přímo řízených pedagogy převažuje frontální vzdělávání (výrazný výskyt ve 49 % hospitací), které je často doplňováno individuální prací dětí. Činnosti dětí ve skupinách (výrazný výskyt v 50 % hospitací) jsou často pouze jinou formou pro individuální aktivity, i když správně nabízí jejich různou náročnost. Skupinové vzdělávání (výrazný výskyt ve 14 % hospitací), vyžadující kooperující tým dětí, je jako plánovaný pedagogický záměr využit ve hrách s pravidly, stále častěji se objevují i společné úkoly s potřebou domlouvat se, rozdělit role včetně stanovení vedoucího skupiny a společného hodnocení. Tyto aktivity byly ve školním roce 2023/2024 uplatněny v průměru v 56 % sledovaných činností, což je o 3 procentní body lepší výsledek než v roce 2022/2023 (53 %), ale pedagogem cíleně předem plánovaná a zařazená činnost podporující spolupráci dětí by měla nesporně být četnější. Nejvíce byla spolupráce mezi dětmi patrná spontánně v dětských volných hrách.

Zřejmá snaha o efektivitu využívaných vzdělávacích metod a jejich pestrost se nejčastěji projevuje využitím různých činností během aktuálního vzdělávacího procesu, úspěšnost této snahy je však opět kvalitativně různorodá. Při řízeném procesu byla účelnost vzdělávacích metod konstatována v 68 % sledovaných jednotek. V řízeném vzdělávání jsou často aktivity řazeny lineárně, tedy postupně za sebou bez rozlišení náročnosti ve vztahu ke specifickým možnostem dětí, i když paralelní nabídka různých činností s ohledem na zájem dětí se objevuje stále častěji. Pouze ojediněle byla zaznamenána nepřiměřená nebo nelogická integrace aktivit ze všech vzdělávacích oblastí do aktuálního vzdělávacího bloku, což vedlo k nedůslednému uplatňování správných didaktických postupů; časté střídání řízených aktivit také nedává dětem možnost užít si nabízenou činnost dle vlastní potřeby. Prožitkové učení bylo uplatňováno v dopoledním bloku jen v 51 % (meziročně nárůst o 3 p. b.). Ve vzdělávacím procesu bylo také průměrně v 62 % (v dopoledním vzdělávacím bloku 68 %) sledovaných aktivit využito nepřímo řízených činností (provázanost řízených a spontánních aktivit) jako velmi efektivní formy vzdělávání vycházející z vlastního zájmu dětí, které mají příležitosti k objevování a experimentování.

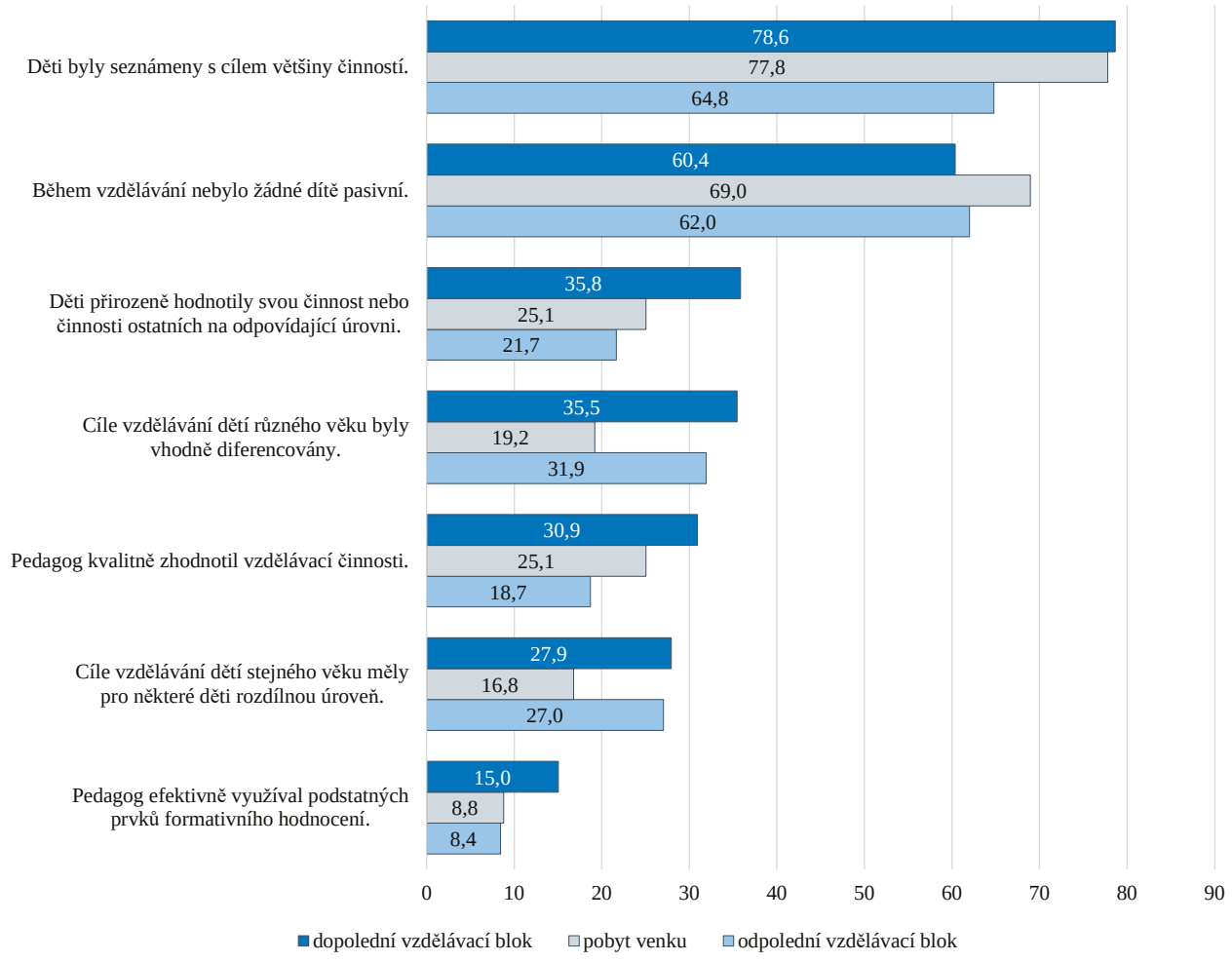
Kvalita předškolního vzdělávání velkou měrou souvisí s kvalifikací a odbornou připraveností pedagogů MŠ. Zatímco u kvalifikovaných pedagogů byla kvalita sledovaného vzdělávání srovnatelná bez ohledu na způsob získání kvalifikace (36 % kladných hodnocení u pedagogů se SŠ vzděláním, 40 % u pedagogů s VŠ vzděláním), výrazně horšího hodnocení se dostalo vzdělávání vedenému nekvalifikovanými pedagogy (dobré hodnocení pouze ve 23 % sledovaných jednotek). Bez ohledu na kvalifikovanost je nicméně podíl organizace výuky označené za slabou či nekvalitní vysoký (58 % u nekvalifikovaných pedagogů, 41 % u kvalifikovaných).

GRAF 10 | Souvislost kvalifikace učitele s organizací vzdělávání – podíl hospitací v dopoledním vzdělávacím bloku (v %)[15]



Odborný základ a teoretické znalosti získané různým typem studia mají vcelku srovnatelnou úroveň dopadu na kvalitu vzdělávání. Na základě zkušeností lze předpokládat, že kvalitu pedagogické práce také výrazně ovlivňují osobnostní předpoklady pedagogů, kvalita uvádění začínajícího pedagoga do praxe v mateřské škole, získávání praktických zkušeností a osobní invence.

GRAF 11 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.3 – podíl hospitací (v %)



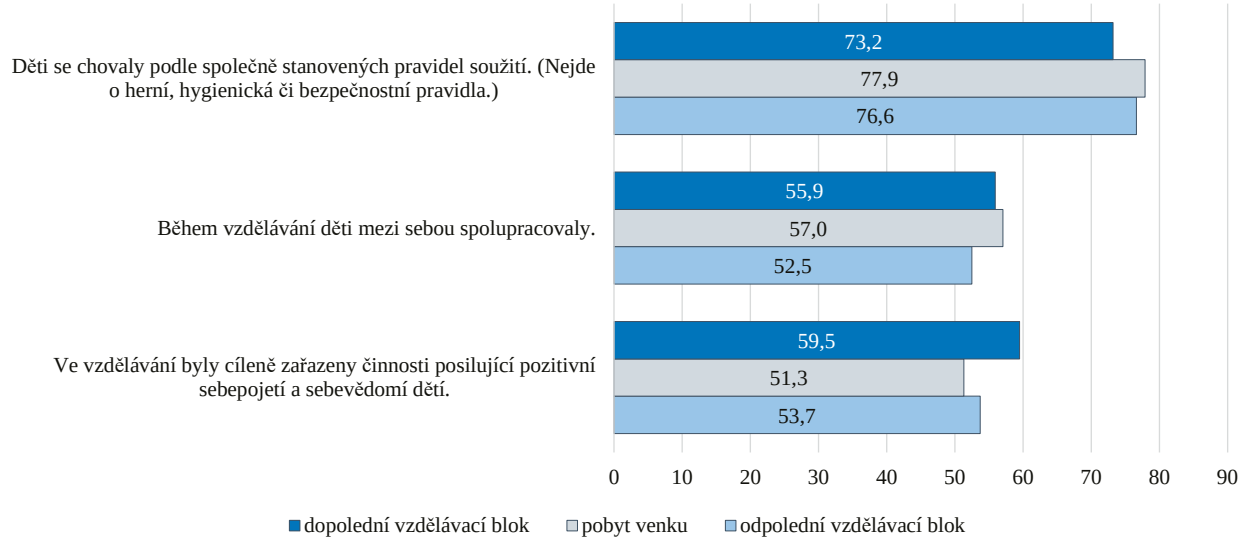
[15] Možnost *ano, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ* nebyla do grafu zařazena pro malou četnost.

Oblast hodnocení výsledků vzdělávání patří v předškolním vzdělávání k těm nejméně uspokojivým. V porovnání s předchozím školním rokem bylo méně často zaznamenáno uplatňování diferenciace náročnosti cílů i nabízených aktivit u dětí různého věku během dopoledního vzdělávacího bloku. Toto zjištění koresponduje s dříve zmíněnými nedostatky při plánování vzdělávacího procesu a stanovování vhodných konkrétních vzdělávacích cílů v návaznosti na zjištění a doporučení pedagogické diagnostiky.

Poskytování zpětné nebo podporující vazby probíhá sice průběžně nebo po ukončení činností ve většině škol, ale mezi školami byly zaznamenány velké kvalitativní rozdíly. Kvalitní hodnocení se vyskytovalo pouze v 26 % hodnocených škol. Souhrnné zhodnocení činností pedagogem směrem k dětem v návaznosti na stanovený cíl včetně poučení z chyb často buď chybí, nebo je pouze popisem toho, „co jsme dělali“. Individuální slovní hodnocení dětí bývá obvykle pouze obecnou pochvalou a necílí na posun a zdůraznění získané dovednosti či vědomosti. Setrvale velmi málo využívané je efektivní využití prvků formativního hodnocení pedagogem, a to v pouhých 12 % výskytu.

Ve školách hodnocených ve školním roce 2023/2024 byla zřejmá vyšší četnost aktivit podporujících vlastní hodnocení dětí, a to ve čtvrtině sledovaných aktivit (29 %; meziročně o 4 p. b. více). Vedení k vlastnímu hodnocení však bývá velmi často založeno na otázkách „co tě bavilo, co se ti líbilo či nelíbilo“. Kvalita hodnocení výsledků vzdělávání dětí v MŠ je na všech úrovních dlouhodobě nízká a prozatím se ji nedaří příliš zlepšovat.

GRAF 12 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.4 – podíl hospitací (v %)



Setrvale velmi dobře hodnocena je oblast prosociálního prostředí v MŠ a stejně tak přístup k dětem, k jejich adaptaci na nové prostředí a výsledně schopnosti samostatného jednání, komunikace a rozhodování. Školní řády téměř bez výjimky respektují potřeby dětí.

Ve třídách MŠ trvale převládá přátelské klima a empatický přístup pedagogů k dětem, evidentní je snaha o pozitivní motivaci dětí a nesporný přínos má také podpora sebeobsluhy a samostatnosti dětí. Pro spontánní spolupráci měly děti nejvíce příležitostí při pobytu venku. Posílení sebevědomí a sebepojetí dětí by mělo být realizováno především podporující zpětnou vazbou včetně práce s chybou a možností zažít úspěch či se samostatně rozhodovat – tyto jevy se nicméně vyskytly jen v 56 % hospitací, což je jednoznačně nedostatečné.

Individualizace vzdělávání, jako jeden ze zásadních principů nejen předškolního vzdělávání, se dlouhodobě neprosazuje v dostatečné míře. Náročnost vzdělávacích aktivit i přístup pedagogů k dětem při plánování, realizaci a vyhodnocení naplnění stanovených cílů a přijetí dalších adekvátních opatření pro pedagogickou práci odpovídala individualizovanému vzdělávání pouze z poloviny (51 % hospitací). Využití kvalitně prováděného hodnocení dětí, tedy závěrů a doporučení vycházejících z pedagogické diagnostiky, k dalšímu plánování vzdělávání na úrovni třídy (třídní vzdělávací program) bylo zaznamenáno pouze v 16 % hospitací a je tedy trvale nedostatečné. Dlouhodobě není příliš znatelně podporován talent a nadání dětí.

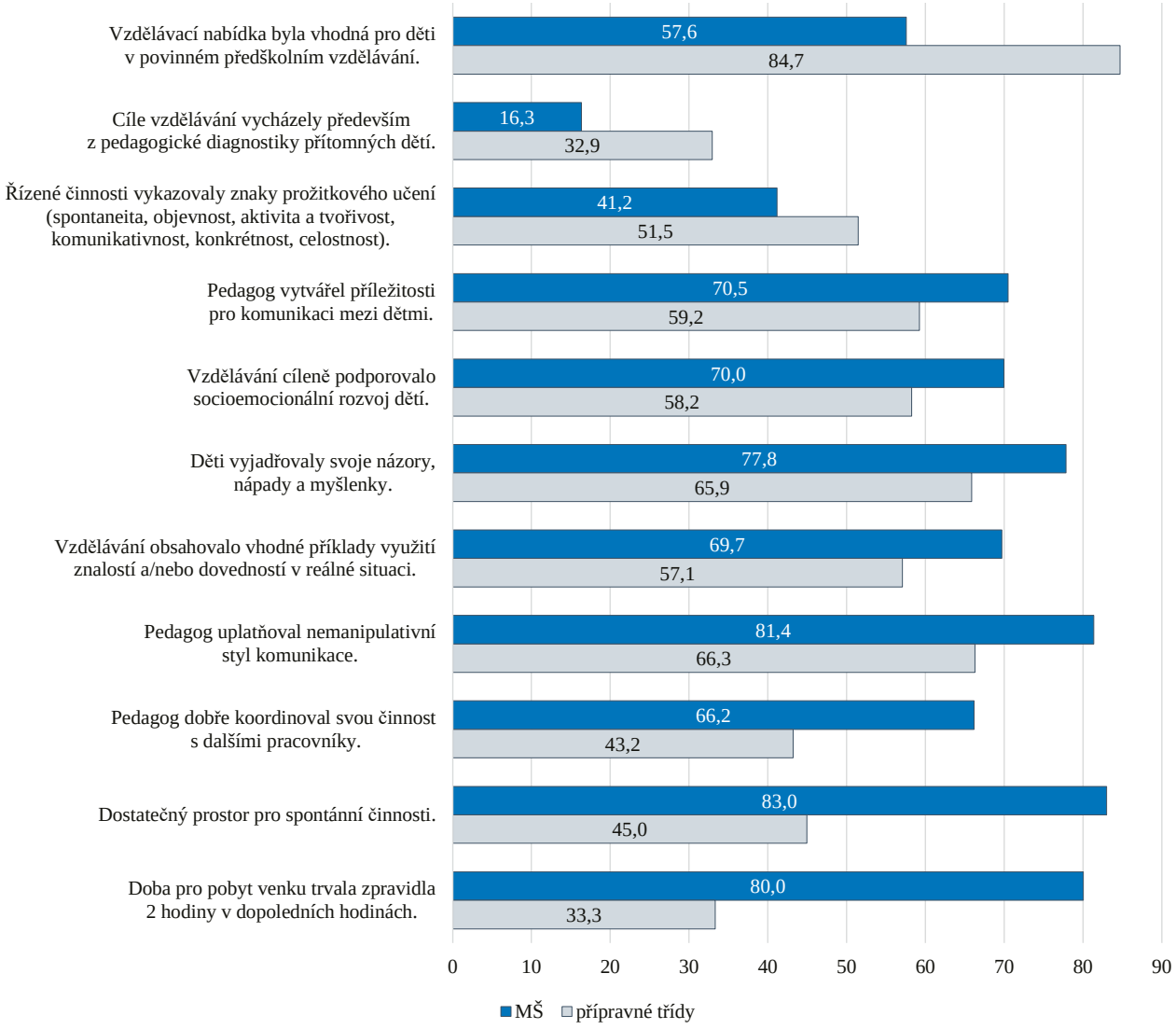
Respektování individuálních potřeb dětí a jejich možností je nejčastěji uplatňováno intuitivním zohledňováním osobnostních charakteristik (povahových vlastností a sociálních dovedností), ale méně se zaměřuje na úroveň vědomostní a dovednostní, na dosažení vzdělávacích cílů, resp. očekávaných výstupů předškolního vzdělávání

u jednotlivých dětí. Diferenciace náročnosti vzdělávacích aktivit se nejčastěji odvíjí od věku dětí. Nejvíce se školy při vhodné volbě postupů zaměřují na děti v povinném předškolním vzdělávání (dvě třetiny škol).

Podpora dětí s odlišným mateřským jazykem probíhá v drtivé většině případů individualizovaným přístupem. V obecné rovině je zřejmá snaha o dorozumění a podporu osvojování češtiny. Účelná individuální práce s těmito dětmi na základě cíleného plánu ale není využívána standardně. Osvojování českého jazyka je většinou spontánní v přirozených situacích během pobytu dětí v MŠ.

Zajímavé poznatky přineslo srovnání průběhu předškolního vzdělávání v MŠ a v přípravných třídách ZŠ. V přípravných třídách byla lépe hodnocena kvalita vzdělávání v oblastech, které mají blíže ke školským metodám (práce s cílem, hodnocení apod.), v oblastech charakteristických pro předškolní vzdělávání (hra, pohyb, pobyt venku, využití reálných situací apod.) je na zřetelně vyšší úrovni vzdělávání v MŠ. V průběhu dopoledního bloku a pobytu venku byly v přípravných třídách ve 33 % vzdělávací cíle stanoveny na základě pedagogické diagnostiky oproti 16 % v MŠ (ve prospěch přípravných tříd hraje menší počet dětí i jejich homogennější složení). Diferenciace vzdělávacích cílů byla v přípravných třídách zaznamenána pouze v 18 %. V přípravných třídách vycházelo vzdělávání z individuálních možností a zájmů dětí v 43 % hospitovaných jednotek oproti 51 % sledovaných činností v MŠ. Stejně jako v MŠ i v přípravných třídách je obvyklé frontální vzdělávání se všemi dětmi doplněné samostatnou prací dětí. Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění stanovených cílů v MŠ v 84 % a v přípravných třídách v 76 % hospitací.

GRAF 13 | Porovnání mateřských škol a přípravných tříd – uvedeny položky s největšími rozdíly – podíl hospitací (v %)

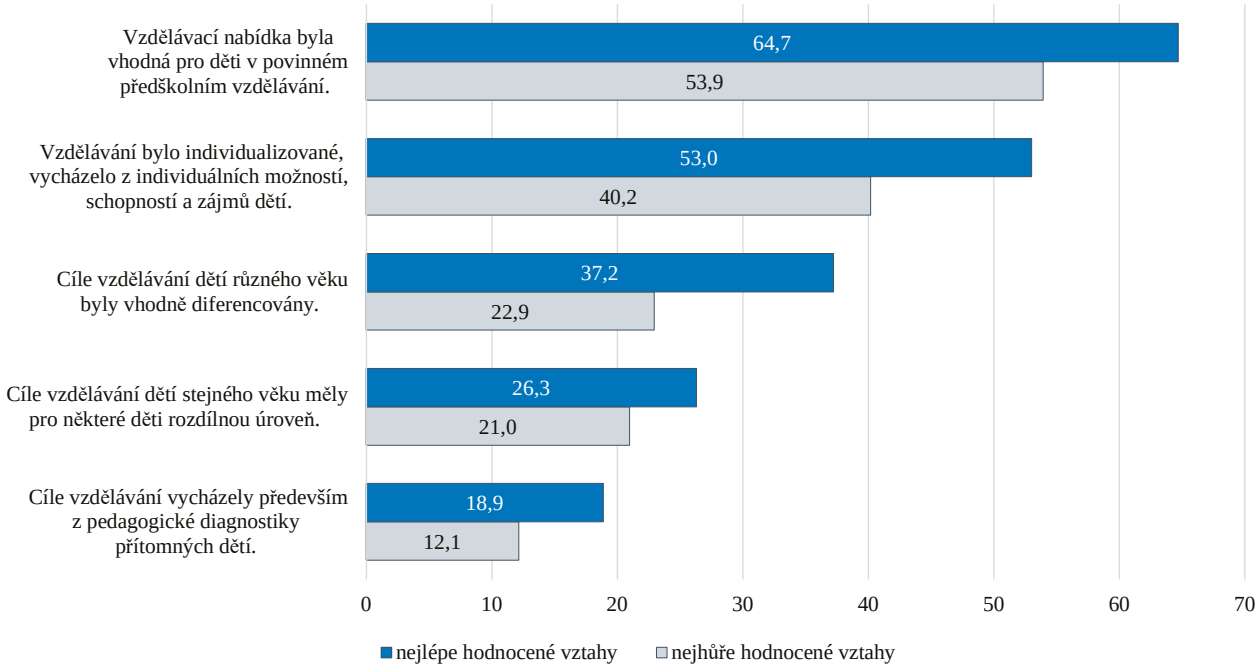


Formativní hodnocení bylo v přípravných třídách zaznamenáno v 29 % (v MŠ 12 %), sebehodnocení a vzájemné hodnocení dětí proběhlo v přípravných třídách v 37 % hospitovaných hodin (v MŠ 29 %). Naproti tomu podpora socio-emocionálního rozvoje dětí byla v MŠ viditelná v 70 % hospitací oproti 58 % v přípravných třídách, ve prospěch MŠ vychází také hodnocení využití znalostí a dovedností v reálné situaci (70 % činností v MŠ, 59 % v přípravných třídách). Ve 27 % sledovaných hodin bylo v přípravných třídách podporováno divergentní myšlení (při pobytu dětí venku ale pouze 8 %), v MŠ byl výskyt častější (37 % hospitací); podpora dětí v této oblasti je však stále nízká.

Největší rozdíly ve vzdělávání dětí v přípravných třídách a v MŠ se odvíjejí od specifických přístupů k předškolnímu vzdělávání. Pouze ve 45 % hospitací v přípravných třídách byl poskytnut dostatečný prostor spontánním činnostem; v MŠ je spontánním činnostem věnován mnohem větší prostor (83 % hospitací). Jako dostatečná byla doba pro pobyt dětí venku v MŠ označena v 80 % hospitací, zatímco v přípravných třídách pouze ve 33 %. Nemanipulativní styl komunikace byl v MŠ pedagogy uplatňován v 81 % hospitací, v přípravné třídě pouze v 66 %.

Zajímavé zjištění přineslo porovnání míry individualizace vzdělávání dětí v závislosti na tom, jak pedagogové a ředitelé škol hodnotí vztahy mezi vedením a pedagogy. Získaná data naznačují pozitivní podporu individualizace v případě lepších vztahů. Efektivní pedagogické vedení, kolegiální podpora a průběžná vstřícná komunikace tedy mohou mít zřetelný dopad na kvalitu individualizovaného vzdělávání.

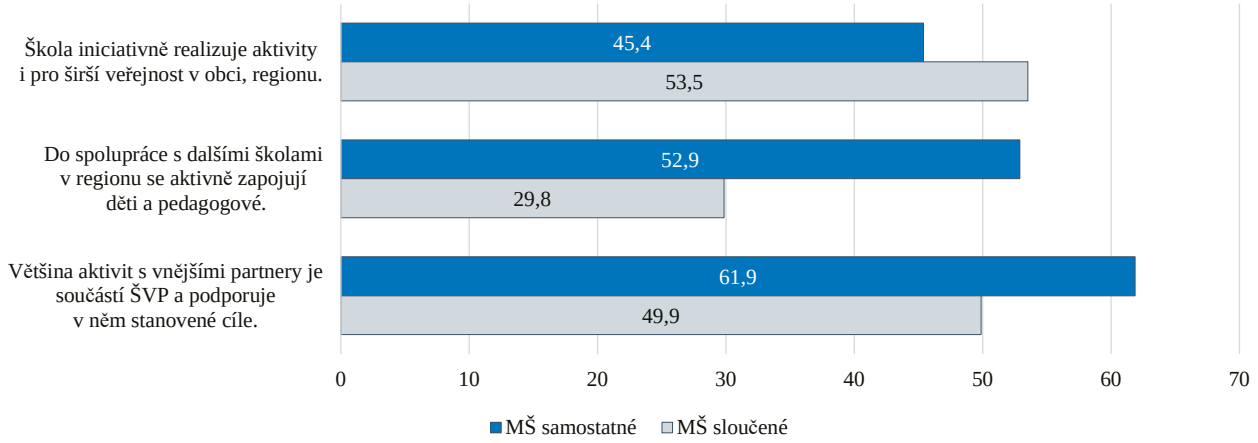
GRAF 14 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících individualizaci podle kvality vztahů mezi vedením a pedagogy – podíl hospitací (v %)[16]



V organizaci předškolního vzdělávání má svoji významnou roli také spolupráce se spádovou (mnohdy i jinou) základní školou/školami. Cílem této spolupráce je prvotně bezproblémový přechod dětí do základního vzdělávání a mimo kvalitní přípravu dětí na vstup do 1. třídy naplňováním očekávaných výstupů předškolního vzdělávání je realizován také formou seznamování s novým prostředím, účastí na společných akcích MŠ a ZŠ, zápisem nanečisto, návštěvou školní družiny a jinými podobnými aktivitami. Do spolupráce s dalšími školami se v regionu aktivně zapojují děti a pedagogové v 42 % hodnocených škol, které také v 49 % iniciativně realizují aktivity i pro širší veřejnost v obci či regionu. U MŠ sloučených se ZŠ je výskyt těchto aktivit výrazně nižší. V oblasti spolupráce s vnějšími partnery stojí za zmínku také spolupráce se základními uměleckými školami (dále „ZUŠ“), která je realizována formou výchovných koncertů, tvořivých dílniček či společných vstoupení apod. a významně obohacuje vzdělávací nabídku MŠ. Tyto aktivity mohou vyplynout z aktuální příležitosti, ale např. u samostatných MŠ jsou v 62 % součástí plánu definovaného v ŠVP.

[16] Školy byly rozděleny do 3 kategorií, a to podle hodnocení vztahů mezi vedením pedagogy z pohledu pedagogů – 20 % škol s nejlépe hodnocenými vztahy, 60 % se vztahy hodnocenými na průměrné úrovni, 20 % s nejhůře hodnocenými vztahy.

GRAF 15 | Spolupráce mateřských škol s vnějšími partnery – podíl škol (v %)



2.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných – průběh společného vzdělávání

V rámci realizace strategických cílů současné vzdělávací politiky (Strategie 2030+) se ČŠI zaměřuje na hodnocení systematické podpory škol při začleňování dětí s potřebou podpůrných opatření do vzdělávání a úspěšnost aplikace společného vzdělávání. Spravedlivé šance na přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem dětem se běžným MŠ daří v rámci možností poskytovat, o čemž svědčí trend zvyšujícího se počtu vzdělávaných dětí zdravotně postižených, nadaných a ve srovnání s loňským rokem i přibližně stejně vysoký počet cizinců.[17]

Zejména v souvislosti s vyrovnáním rozdílů ve výchově dětí z rozdílného sociokulturního prostředí a z dalších různých příčin, kdy nelze využít nabídku nabízenou předškolním vzděláváním, si praxe vyžádala zřizování přípravných tříd, jejichž počet se neustále zvyšuje. V současné době se v přípravných třídách ve 459 základních školách vzdělává 7 074 dětí. V přípravných třídách je při vzdělávání respektováno složení dětí ve třídě s důrazem na rozvoj komunikačních kompetencí a sociokulturních dovedností.

Při vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví dítěte, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřebu podpůrných opatření dosáhlo v hodnocení celkem 7 % škol *výborné* úrovně a 92 % *očekávané* úrovně. Dlouhodobě je tento stav setrvalý.

Hodnocení škol v poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření zaznamenalo v tomto školním roce mírné zlepšení. Na *výborné* úrovni zajišťovalo podporu těmto dětem 9 % škol, na *očekávané* úrovni 83 % škol. V případě 8 % škol vyžaduje účinnost podpory dětí zlepšení (v porovnání s hodnocením ZŠ mírně lepší výsledek). Přestože v předchozích dvou letech bylo opakovaně konstatováno, že by vedení škol měla věnovat větší pozornost nastavení systému podpory dětí s potřebou podpůrných opatření, přístup škol se k této problematice bohužel meziročně nezměnil. Nastavený systém vlastních podpůrných aktivit na základě složení dětí ve škole a jejich potřeb má v letošním školním roce 58 % škol, jednu nebo více podpůrných aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů, organizuje pouze 30 % škol. Oproti loňskému skokovému zlepšení o 20 p. b. zaznamenalo letos mírnou regresi (o 2 p. b.) vyhodnocování využívaných podpůrných opatření a jejich úprava pro dosažení vyšší účinnosti (zjištěno v 35 % škol).

Dlouhodobě nejlépe jsou školy hodnoceny za pozornost, kterou věnují osobnostnímu rozvoji dětí, což respektuje moderní trend v získávání činnostních a občanských kompetencí v souladu se strategickými cíli současné vzdělávací politiky. V tomto kritériu dosáhlo v letošním školním roce při inspekčním hodnocení *výborné* úrovně 6 % škol a *očekávané* úrovně 93 % škol (obdobně jako u ZŠ).

Zjištění v oblasti péče o děti s vyšším osobnostním potenciálem (děti nadané) nejsou dlouhodobě příznivá. Nízký počet identifikovaných nadaných dětí poukazuje shodně s předchozími lety na nedostatky v identifikaci, přestože se poměr vyšetření dětí školským poradenským zařízením (dále také „ŠPZ“) s převažujícím závěrem „nadání“

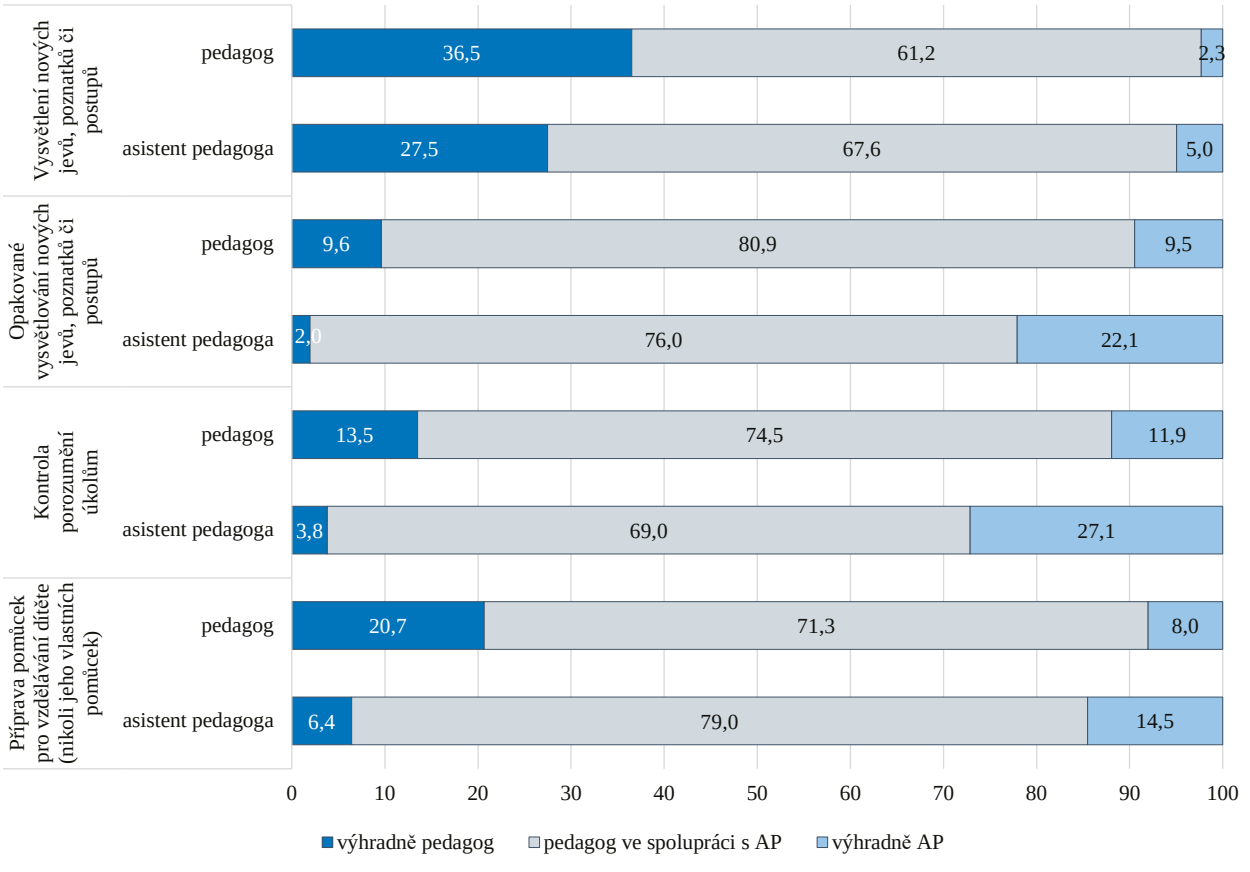
[17] Podíly cizinců jsou uvedeny v kapitole 2.1.1.

pozvolna zvyšuje. Na tuto nelichotivou skutečnost ČŠI dlouhodobě upozorňuje, nicméně pouze zřídka se podpora nadaných dětí ve vzdělávání systematicky aplikuje a následně vyhodnocuje, popř. modifikuje. Mateřská škola by měla podporovat individuální potenciál nadaných dětí a akceptovat jejich dovednostní a vědomostní specifika přímo v průběhu předškolního vzdělávání. Dlouhodobě se v této souvislosti poukazuje na důležitost role pedagogické diagnostiky a její provazbu do běžné praxe škol (viz kapitola 2.2.1 Organizace vzdělávání). Bohužel se však opakovaně ukazuje, že míra individualizace a diferenciace je v hospitovaném vzdělávání velice nízká. Je alarmující, že více než polovina škol byla hodnocena v oblasti plánování a realizace vzdělávání s ohledem na individuální potřeby dětí úrovní *vyžadující zlepšení*, 1,5 % škol dokonce vykázalo *nevyhovující* úroveň. Tento stav potvrzuje i přetrvávající nízká pozornost, kterou pedagogové v rámci DVPP věnují oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) a nadaných dětí (15 %, resp. 0 %). Lepší přístup je patrný v případě pedagogů přípravných tříd (DVPP pro oblast vzdělávání dětí se SVP 47 % a nadaných 1,4 %).

Při inspekční činnosti byly zjištěny značné rozdíly v erudici pedagogů i asistentů pedagoga v oblasti speciální pedagogiky a v celkové ochotě vzdělávat se. V oblasti individualizace vzdělávání absolvovalo v posledních dvou letech vzdělávací semináře pouze 21 % ředitelů a 19 % učitelů, v oblasti společného vzdělávání pak dokonce jen 14 % ředitelů a 4 % učitelů. Plných 24 % učitelů nemá přes svůj zájem možnost ovlivnit četnost účasti i zaměření vzdělávacích seminářů. Přitom připravenost všech zúčastněných je základní podmínkou pro úspěšnou inkluzi dětí se SVP.

Ve školách hodnocených ve školním roce 2023/2024 došlo v porovnání s předchozími lety ke zvýšení podílu tříd s přítomnými dětmi se SVP (v MŠ 32 %, v přípravných třídách 58 %). Zvýšil se i podíl tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (v MŠ 25 %, v přípravných třídách 53 %). Nejčastějším typem podpůrného opatření bylo využití asistenta pedagoga ve třídě (v MŠ 73 %, v přípravných třídách 74 %). Stejně jako vloni patřila mezi další nejčastěji preferovaná podpůrná opatření úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (33 %, resp. 36 %), dále vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (23 %, resp. 13 %), vzdělávání podle plánu pedagogické podpory (19 %, resp. 8 %), použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek (shodně v MŠ i v přípravných třídách 11 %) a využití dalšího pedagogického pracovníka (8 %, resp. 5 %). Bohužel bylo také zaznamenáno nevyužití podpůrných opatření – ve 4 % MŠ a 10 % přípravných tříd.

GRAF 16 | Forma přímé podpory dítěte se SVP, vybrané položky s největšími rozdíly mezi pedagogy a asistenty pedagoga – podíl pedagogů, asistentů pedagoga (v %)



Celkově byla spolupráce učitelů s asistenty pedagoga při vzdělávání stejně jako vloni hodnocena převážně jako vyhovující (78 %). Převážná většina aplikovaných forem přímé podpory byla dle pedagogů uplatňována více či méně společně vyjma vysvětlování nových jevů, poznatků či postupů (jen v 37 %), hodnocení dítěte (jen v 22 %) a komunikace se zákonnými zástupci (jen v 33 %).

Nejčastěji se asistenti pedagoga účastnili vzdělávacích činností z důvodu zdravotního postižení dítěte, přičemž se věnovali podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivým dětem (61 %), pomáhali některým dětem se zvládnutím pro ně náročných dovedností (57 %) nebo s udržením pozornosti a podporou jejich očekávaného chování (57 %). Bohužel jen v méně než polovině hospitací (41 %) měli pedagog s asistentem pedagoga jasně rozdělené role a pouze přibližně ve třetině hospitací (34 %) se jejich role efektivně střídaly. Přetrvává nízká četnost (28 %) evidované spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím při přípravě a vyhodnocování vzdělávání i odborně správného vedení asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek (17 %). Slabým článkem spolupráce pedagoga s asistentem je i nadále uplatňování podpůrných opatření v podobě individuálních plánů a plánů pedagogické podpory; přetrvává stav, kdy je v některých případech jejich tvorba a vyhodnocování formální, to znamená, že v praxi vázne realizace podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení v plném rozsahu. Spíše ojediněle je využíváno revizí odborných doporučení, přestože škola tuto potřebu zaznamenala.

Jak inspektoři, tak sami pedagogové hodnotili přínosnost asistenta pedagoga pro děti se SVP i pro ostatní děti v MŠ jako přínosnou do určité míry nebo velmi přínosnou, v ZŠ většinově hodnotili učitelé přítomnost asistentů pedagoga ve výuce jako velmi přínosnou. Téměř polovina učitelů ale spatřuje rizika související s nedostatečnou kvalifikací asistentů pedagoga pro práci s dětmi se SVP, přibližně polovina pak v nedostatečných znalostech pro vzdělávání dětí. Třetina učitelů MŠ má za to, že by výuku zvládali i sami bez přítomnosti asistenta pedagoga, pětina učitelů zastává názor, že asistent pedagoga snižuje motivaci dětí se SVP k samostatnosti, s čímž názorově souzní dokonce téměř polovina dotázaných učitelů ZŠ.

Důvody, pro které je přítomnost asistenta pedagoga ve třídách hodnocena učiteli jako nepřínosná, jsou nově spatřovány zejména v tom, že se na asistenty obracejí děti s činnostmi, které by jinak zvládly samy (63 %), stejně jako vloni v rušení vzdělávací činnosti dětí intaktních[18] (30 %) a v nízkém respektu asistenta pedagoga ze strany dětí (23 %). Tyto jevy nekorespondují se strategickými cíli současné vzdělávací politiky, snižují zejména u dětí intaktních úroveň rozvoje jejich kompetencí k řešení problémů a mohou ovlivňovat a ztěžovat adaptaci dětí při přechodu do ZŠ. Celkové hodnocení hospitačních zjištění v oblasti podpory divergentního myšlení dětí (37 %) a rozvoje příslušných kompetencí žáků ZŠ to fakticky potvrzuje.

Pedagogům stejně jako v minulém školním roce chybí zpětná vazba ke spolupráci s asistentem pedagoga poskytovaná vedením školy či externistou, rezervy spatřují ve využívání programu formálního vzdělávání (specificky zaměřené krátkodobé nebo dlouhodobé kurzy) či jiné formy podpory. Mírně lepší je úroveň poskytované zpětné vazby v případě přípravných tříd, kdy se jí učitelům dostává zpravidla několikrát za rok, a to od speciálního pedagoga nebo školního psychologa (60 %); potvrzuje to výhody možností školních poradenských pracovišť při ZŠ.

V oblasti speciální pedagogiky včetně logopedie a logopedické prevence se v posledních dvou letech vzdělávala přibližně pětina dotazovaných pedagogů. Pouze dvě pětiny škol stabilně využívaly interního pedagoga (logoped, logopedický asistent, logopedický preventista) či externistu, který do školy dochází (meziročně nedošlo v této oblasti k žádnému posunu). Počty odkladů povinné školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti, logopedických vad a poruch řeči a dostupné informace od učitelů ZŠ v oblasti školní nepřipravenosti dětí v oblasti řeči a výslovnosti dlouhodobě vypovídají o vyšších potřebách praxe.[19] Desetině dětí tak komplikuje vadná výslovnost plynulé a bezproblémové osvojení znalostí základů trivia, především čtení a psaní. V této souvislosti je snahou více než poloviny pedagogů škol (62 %) v rámci prevence školní neúspěšnosti zařazovat do vzdělávání alespoň základní preventivní logopedické aktivity. Je třeba účinněji koordinovat zainteresovanost rodičů dětí a dalších institucí (např. ŠPZ, ZŠ, klinických logopedů) s cílem intenzivní a propojené interakce, to vše s důrazem na sjednocení postupu a účinnosti poskytované pomoci tak, aby do ZŠ nastupovalo minimum dětí s logopedickou vadou (navýšení řad odborníků, kteří se věnují cíleně této problematice, a zajištění intenzivní osvěty mezi rodičovskou veřejností).

Nezbytným předpokladem pro zvyšování úrovně poskytované speciální péče je efektivní spolupráce se ŠPZ. Řediteli škol byla tato oblast podobně jako vloni hodnocena převážně jako přínosná nebo spíše přínosná. Prioritně

[18] Intaktní dítě je dítě, které nemá speciální vzdělávací potřeby a jeho vývoj probíhá v souladu s běžnými normami.

[19] Více v tematické zprávě Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy.

spolupracují se svou „spádovou“ pedagogicko-psychologickou poradnou (81 %), popřípadě v menší míře využívají další dostupné pedagogicko-psychologické poradny v okolí. Preferované oblasti spolupráce se oproti loňskému roku nezměnily – nadále se týkaly posuzování školní zralosti, dětí s problémy v učení, výchovných problémů nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných a mimořádně nadaných. Meziročně se nezměnila ani úroveň hodnocení spolupráce se ŠPZ řediteli škol, kteří nadále spatřují rezervy ve zprávách a doporučeních, které by měly být lepším vodítkem pro práci s dítětem ve škole, v osobních návštěvách pracovníků poradny v případě potřeby ve školách, v poskytování dostatečné podpory a v kvalitě nabídky skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.).

Obdobně jako v minulých letech školy pravidelně spolupracují nejčastěji s jedním až třemi speciálně-pedagogickými centry. Oblasti, které nejčastěji vzájemně komunikují, se týkají prioritně vad řeči, což koresponduje se zjištěním školní nepřipravenosti dětí v oblasti řeči a výslovnosti, dále poruch autistického spektra, tělesně a mentálně postižených dětí. Většina ředitelů dlouhodobě oceňuje profesionalitu pracovníků center, bezproblémovou komunikaci, vstřícnost a možnost konzultace k nastavení vhodných podpůrných opatření. Naopak jako žádoucí vnímají ze strany školských poradenských zařízení zkrácení čekacích lhůt pro vyšetření a konzultace, což by umožnilo včasné poskytování konkrétní podpory. Vzhledem k přetrvávající nižší erudici pedagogů ve speciální pedagogice a nízké úrovni dalšího vzdělávání v této oblasti by uvítali stejně jako vloni častější návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve školách a sledování dětí přímo při školní práci i praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. práci se skupinami pedagogů ve školách (workshopy, semináře).

Vhodnost péče provázané přímo v místě školy dokládají dílčí pozitivní zjištění v případě sloučených subjektů (nejčastěji ZŠ a MŠ). Korespondují tak se záměrem současné vzdělávací politiky „podporovat rozvoj specializovaných činností školy“. Za současných podmínek, kterými školy disponují, však rozšířená činnost školních poradenských pracovišť nestačí pokrýt rovnoměrně požadavky všech součástí. Prioritou tak zůstávají potřeby základního školství. Možnost využívat erudici kmenových speciálních pedagogů (0,2 %, vloni 0,1 %) a zejména školních psychologů je v samostatných MŠ nulová.

2.2.3 Prevence rizikového chování dětí

Vytvoření vstřícného a bezpečného prostředí ve škole, kde se každé dítě cítí přijímáno a podporováno, a otevřená komunikace všech účastníků podle jasně nastavených pravidel jsou nutnými podmínkami pro kvalitní předškolní vzdělávání. Přestože současné různorodé složení skupin dětí a jejich rodin klade na pedagogy vysoké nároky, školám se většinově daří se s těmito výzvami vyrovnávat zpravidla úspěšně.

Významným faktorem, který se podílí na vytváření zdravého školního klimatu, je komplexnost a funkčnost kvalitní spolupráce a komunikace s rodinou a týmová i mezioborová spolupráce mezi pedagogy a dalšími odborníky. Podle v podstatě shodného názoru ředitelů a pedagogů je během školního roku dostatek příležitostí nebo spíše dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou, jsou organizovány různé školní akce a aktivity, do nichž jsou zapojovány všechny děti, v případě potřeby je dětem poskytována zvláštní podpora, která jejich zapojení umožní. Je tak podporováno vzájemné poznávání a jsou posilovány sociální a personální dovednosti mezi rodinou a školou.

V poslední době přibývá různých závislostí (zejména ve virtuálním prostoru), zneužívání, psychických problémů a rizikového či nevhodného chování, zvyšuje se četnost agresivního chování a komunikace, a to stále častěji u dětí mladší věkové kategorie, přičemž nejvíce jsou ohroženy děti v rizikových rodinách a děti znevýhodněné. Školní poradenské pracoviště ani role preventisty v MŠ zastoupeny nejsou, což klade nároky na provázanost vzdělávací nabídky s tematikou rizikových jevů, účelné pedagogické vedení a aktivní využívání školských poradenských služeb. V rámci systémového přístupu k prevenci patologického chování dětí je žádoucí očekávaná proaktivnost škol také v takovém dalším vzdělávání pedagogů, které souvisí se sociální a emoční inteligencí a koresponduje se současnými strategickými cíli vzdělávací politiky. Tuto skutečnost potvrzuje i zájem pedagogů hodnocených škol vzdělávat se v oblasti prevence a rizikového chování, vedení třídy a spolupráce se zákonnými zástupci.

TABULKA 7 | Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %) – *za uzavřený předcházející školní rok*

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	12,5	10,0	12,6
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	5,2	5,8	7,9
Poškozování majetku, vandalismus	5,2	3,6	3,4
Šikana	3,2	2,9	2,6
Jiné	1,8	1,6	2,5
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	2,6	1,5	1,4

Přestože školy přistupují v rámci dostupných možností k prevenci rizikového chování převážně aktivně, byl podíl škol, ve kterých byly zaznamenány případy rizikového chování dětí, meziročně v mírně vyšší míře. Nejvíce je ředitelé škol poukazováno na výskyt agrese a násilí (13 %), nevhodné verbální chování vůči učiteli (8 %), poškozování majetku a vandalismu (3 %), šikanu (3 %) a problémové využívání technologií (1 %). Dle názoru ředitelů a učitelů má zásadní vliv na chování dětí problémové rodinné prostředí a uplatňovaný výchovný styl, odlišné sociokulturní prostředí, vyšší podíl dětí s výchovnými problémy či poruchami chování a dětí s jazykovou bariérou.

V případě osvěty je předškolní věk vhodný pro prevenci rizikových jevů. Úroveň výchovného působení v této oblasti je u převážné většiny škol dlouhodobě hodnocena kladně – s formováním postojů ke zdravému způsobu života a fixací odpovídajících psychosociálních dovedností v ohrožujících situacích pracují ve svých školních vzdělávacích programech a školních řádech. Děti se tak v kolektivu vrstevníků učí prostřednictvím aktivního učení posilovat sociální a personální kompetence. Stejně jako vloni zaznamenala většina inspekčních hospitací ve školách cílenou podporu socio-emocionálního rozvoje dětí, činnosti posilující jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí a respektování stanovených pravidel k bezproblémovému vzájemnému soužití. Nízké úrovně však bohužel dosáhla podpora divergentního myšlení, jež bylo při vzdělávání aktivně využíváno pouze ve dvou pětinách realizovaných hospitací.

Vzdělávací aktivity v oblasti prevence rizikových jevů doplňují školy spoluprací s externími partnery, prioritně s Policií ČR a Hasičským záchranným sborem ČR, záchranáři, popř. neziskovými organizacemi. Ukazuje se ale, že cílená poradenská činnost ŠPZ a dalších odborníků je školami většinou využívána až v případě problému, se kterým si samostatně nedokážou poradit. Bude nutné cíleněji pracovat se specifickými riziky dané oblasti, pravdivě vyhodnocovat klima třídy a školy a aktivně budovat vztahy s dalšími aktéry v této problematice. V možnostech individuálních konzultací souvisejících s prevencí rizikových jevů jsou možnosti MŠ v porovnání se ZŠ omezené; řešením by bylo pouze cílené zvyšování erudice předškolních pedagogů v této oblasti, popř. zajištění osoby, která by se prioritně věnovala oblasti sociálně nežádoucích jevů ve škole.

2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte v předškolním vzdělávání se dle RVP PV nezaměřuje na výkony jedinců ve vztahu k dané normě ani na srovnávání výsledků jednotlivých dětí mezi sebou. Zásadním principem předškolního vzdělávání je individualizace, tedy vzdělávání postavené na svobodném rozvoji dítěte v souladu s jeho potřebami a zájmy. Diferenciovaný přístup pedagoga vyžaduje každodenní, dlouhodobé a systematické sledování a zaznamenávání osobních vzdělávacích pokroků u každého dítěte. Kvalitně vedená pedagogická diagnostika umožňuje včas zachytit nerovnoměrnosti ve vývoji, vyvodit záměry pro jejich eliminaci a stanovovat další vzdělávací postupy. Rovněž Strategie 2030+ přikládá pedagogické diagnostice v MŠ zásadní význam, a to zejména ve vztahu ke snižování vysokého počtu odkladů povinné školní docházky a k včasné kompenzaci celkové a sociální nezralosti dětí ve spolupráci s jejich zákonnými zástupci.

Oblast sledování pokroků dětí, přijímání následných opatření a vyhodnocování jejich účinnosti byla ČŠI od roku 2019/2020 hodnocena jako nejméně úspěšná. Tím, že v pedagogické diagnostice nejsou stanovovány záměry pro individuální rozvoj jednotlivců, snižuje se její funkčnost; systematicky je využívána k individualizaci vzdělávání jen asi ve třetině škol. Přesto v hodnocení toho, jak MŠ získává a vyhodnocuje posuny dítěte ve všech vzdělávacích oblastech, došlo ve školním roce 2023/2024 oproti předchozím školním rokům k mírnému zlepšení – na úrovni výborné nebo očekávané bylo hodnoceno 58 % MŠ (ve školním roce 2022/2023 to bylo 48 %, ve školním roce

2021/2022 pouze 37 % a ve školním roce 2020/2021 dokonce jen 29 % MŠ). To by mohlo naznačovat pozitivní vliv DVPP v této oblasti, ale svoji roli patrně hraje také skutečnost, že se ČŠI, a tím i školy, na tuto oblast v souladu se vzdělávací strategií významně zaměřují. V každém případě kvalita vedení a účinnost pedagogické diagnostiky i její vliv na individualizaci vzdělávání je nejčastější slabou stránkou školy definovanou ČŠI v inspekčních zprávách.

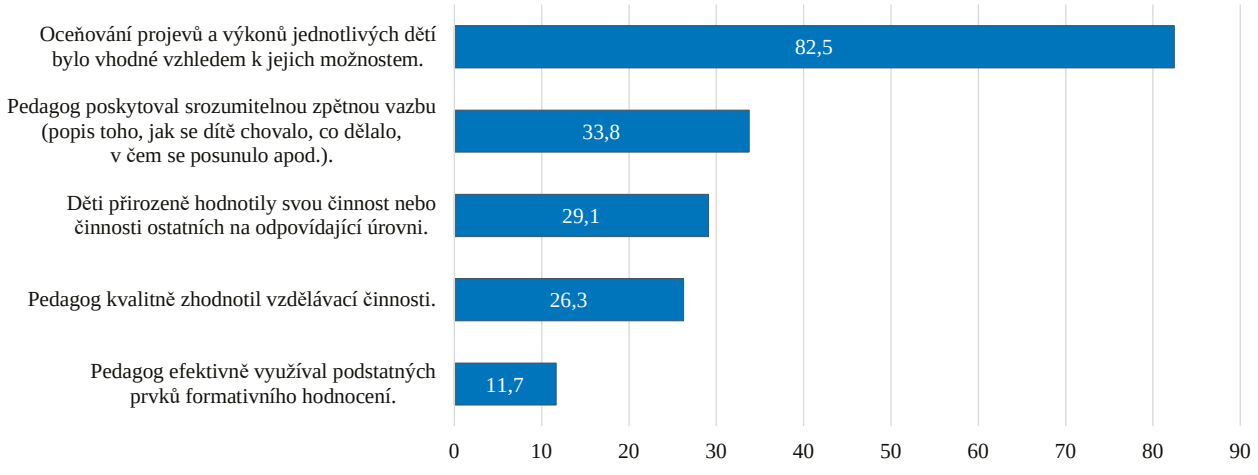
Celkově se ve školním roce 2023/2024 v porovnání se školním rokem 2022/2023 téměř setřel rozdíl v účinnosti vedení pedagogické diagnostiky ve veřejných a soukromých MŠ. V předchozím školním roce o 14 p. b. více soukromých škol přihlíželo při plánování vzdělávací nabídky systematicky k závěrům pedagogické diagnostiky, v aktuálním školním roce to bylo o 2 p. b. více ve veřejných MŠ. Žádoucí stanovování záměrů pro další pedagogickou intervenci v pedagogické diagnostice bylo nepatrně vyšší u soukromých škol (34 % oproti 32 %), stejně jako vyhodnocování účinnosti formulovaných záměrů (22 % oproti 17 %). Z hlediska individualizace vzdělávání je znepokojivé, že 7 % soukromých a 1 % veřejných MŠ pedagogickou diagnostiku vůbec neprovádělo. Je zřejmé, že záměr poskytovat systematické vzdělávání s vysokou mírou individualizovaného přístupu se soukromým MŠ v porovnání s obecními ve školním roce 2023/2024 příliš nedařilo.

Hodnocení výsledků vzdělávání dle vzdělávacích programů samotnými školami je dlouhodobě převážně na očekávané nebo *výborné* úrovni (výjimkou byl školní rok 2020/2021, který byl pro činnost MŠ z důvodu covidové situace výjimečný a hodnocení výsledků vzdělávání v 16 % navštívených škol bylo pouze na úrovni *vyžadující zlepšení*). Ve školním roce 2023/2024 dosáhlo 94 % MŠ *očekávané* nebo *výborné* úrovně, ve školním roce 2022/2023 to bylo 92 % a ve školním roce 2021/2022 celkem 88 % škol.

Významný podíl na výsledcích vzdělávání u dětí a posilování jejich sebejistoty a sebevědomí má uplatňovaná zpětná vazba poskytovaná pedagogem i podpora sebehodnocení dětí. Strategie 2030+ dává do souvislosti účinné formativní hodnocení dětí a podporu procesu jejich učení, kdy děti samy postupně přebírají odpovědnost za vlastní výsledky vzdělávání. Ředitelé uvádějí, že nejčastější formou hodnocení naplňování cílů ŠVP je individuální hodnocení pedagogem, které dlouhodobě převažuje nad hodnocením např. mapami pokroků dětí. Pozitivní je zvýšení četnosti hodnocení portfolií dětí, které probíhá téměř v každé sedmé MŠ, nicméně jen 64 % portfolií dětí obsahovalo podklady, které umožňovaly cíleně sledovat jejich vývoj, přičemž nebyly pouze souborem výtvorů a pracovních listů. Přitom v tomto způsobu hodnocení výsledků vzdělávání každého dítěte se nabízí další efektivní přístupy, kdy např. společně s pedagogem hodnotí výsledky vzdělávání také dítě za přítomnosti svých zákonných zástupců.

K hodnocení projevů a výkonů jednotlivých dětí docházelo nejčastěji jednostranně ze strany pedagogů, což dokladuje, že účinné formy hodnocení dětí podporující jejich úspěšnost se daří do vzdělávání zavádět jen velmi pozvolna. Pozitivním trendem je postupné využívání popisného hodnocení projevů dětí, které bylo zaznamenáno ve třetině hospitací (meziročně o 3 p. b. více). Téměř o 4 p. b. se meziročně zvýšila četnost podpory sebehodnocení dětí (29 % hospitací). V účinnosti sebehodnocení dětí a v pestrosti zadávaných otázek dětem mají však školy nepochybně další příležitosti ke zkvalitnění (viz konstatování v kapitole 2.2.1). Rovněž efektivní využívání podstatných prvků formativního hodnocení pedagogem je aplikováno zřídka, i když se oproti školnímu roku 2022/2023 mírně (o 3 p. b.) zvýšilo na 12 %.

GRAF 17 | Hodnocení dětí – podíl hospitací (v %)



Potvrzuje se trend zlepšování škol ve sledování a vyhodnocování úspěšnosti dětí v průběhu, při ukončování a v dalším vzdělávání podle kritéria 5.3 (ve školním roce 2020/2021 dosahovalo očekávané nebo výborné úrovně 60 % MŠ, ve školním roce 2021/2022 69 % MŠ, o rok později 77 % MŠ a ve školním roce 2023/2024 dokonce 85 % MŠ). Nicméně je zřejmé, že postupné zlepšování škol v oblasti nevede uspokojivě k řešení nejpalčivějšího dlouhodobého problému, kterým je vysoký podíl OŠD.

Jen necelých 52 % pedagogů uvedlo, že jejich MŠ spolupracuje se ZŠ (meziročně o 8 p. b. méně). Důvody mohou být různé – může se jednat o nejasné vymezení spádovosti, případně o fakt, že děti z MŠ nastupují do více okolních ZŠ. Pouze 63 % MŠ sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v ZŠ (ve sloučených subjektech ZŠ a MŠ významně častěji než v samostatných MŠ, rovněž zpětnou vazbu o připravenosti dětí na školní docházku získávají MŠ ve sloučeném subjektu častěji než samostatné MŠ). Ve více než polovině případů poskytuje informace o prospívání dětí sama ZŠ, z přibližně jedné třetiny ji iniciuje MŠ. Bohužel nadále přibližně pětina MŠ nezískává žádnou zpětnou vazbu po nástupu dětí do 1. třídy (téměř vždy jde o samostatnou MŠ). Je tedy zřejmé, že ve sloučených subjektech ZŠ a MŠ funguje vzájemná spolupráce a informovanost ohledně přestupu dětí do základního vzdělávání lépe než v samostatných MŠ. Trend postupného, byť velmi mírného zlepšování v oblasti spolupráce MŠ se ZŠ ale dosud nemá žádný významnější vliv na míru OŠD.

Problematika návaznosti předškolního a základního vzdělávání se bohužel dlouhodobě ukazuje jako málo systémově propracovaná a měly by ji řešit revize rámcových vzdělávacích programů obou druhů vzdělávání. Snížení počtu OŠD se stává výzvou i pro další období, neboť přestože byla v uplynulých letech zavedena některá opatření za účelem redukce jejich počtu, žádný z těchto kroků (povinné předškolní vzdělávání, změna termínu zápisů do ZŠ, rozsáhlá nabídka DVPP v této oblasti) se v počtu OŠD výrazně neodrazil. Úspěšný přechod z MŠ do ZŠ předpokládá rovnováhu mezi připraveností dítěte na školu a připraveností školy na příchod dětí na různé individuální úrovni vývoje. Ke zvážení je také využití dalších systémových opatření, která mohou účinně napomáhat přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, například podpora užší spolupráce obou škol a zákonných zástupců dítěte, zavedení adaptačního období v ZŠ apod. Bohužel učitelé vnímají nízkou prestiž předškolního vzdělávání a jednotlivých MŠ v očích veřejnosti (bez ohledu na SES rodin). Tento názor projevilo plných 35 % učitelů MŠ a přípravných tříd, přičemž tento podíl má vzestupnou tendenci (meziročně o 5 p. b. víc), u pedagogů 1. tříd ZŠ se obdobně vyjádřilo dokonce téměř 42 % učitelů.

Ředitelé MŠ většinově deklarují uplatňování různých forem a metod podporujících plynulý přechod dětí z MŠ do ZŠ a rovněž realizaci aktivit směřovaných ke zmírnění adaptačních problémů dětí po nástupu do 1. ročníku ZŠ – nejčastěji se jedná o konkrétní rozvoj dovedností předcházejících psaní nebo jiné pravidelné aktivity připravující děti na školní docházku (92 % MŠ). Podpora problémového a situačního učení je ale patrná pouze u poloviny MŠ, ačkoli se jedná o významnou oblast aktivního vzdělávání, která výrazně přispívá k rozvoji logického uvažování a spolupráce (viz také kapitola 2.2.1) a podporuje sebevědomí a sebejistotu dítěte při úspěšném řešení. Vzhledem k tomu, že učení v předškolním vzdělávání je třeba pojímat z holistického hlediska a je třeba podporovat ve vzájemném propojení rozvoj kognitivních, sociálních i emočních kompetencí, jsou v této oblasti nepochybně zjevné rezervy.

Podporu samostatnosti dětí deklaruje 93 % MŠ, což ale příliš nekoresponduje s vyjádřením pedagogů 1. tříd ZŠ, kteří uvádějí, že právě v samostatnosti jsou mezi dětmi po nástupu do 1. třídy výrazné rozdíly. Znepokojivé přitom je, že pedagogové MŠ oslovení ve školním roce 2023/2024 uvádějí ve všech uvedených oblastech oproti předchozímu školnímu roku nižší podporu prevence školní neúspěšnosti u dětí téměř ve všech oblastech, a to v průměru o šest procentních bodů.

TABULKA 8 | Uplatňované metody a formy podporující přechod do ZŠ podle ředitele školy – podíl škol (v %)

Metody a formy práce	2022/2023	2023/2024
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	95,1	95,1
Podpora samostatnosti	92,3	92,5
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	91,8	91,7
Rozvoj komunikačních dovedností	93,0	89,5
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	86,4	82,0
Postupný přechod od hry k učení	77,6	79,4
Problémové a situační učení	52,3	50,1
Jiné postupy	9,1	8,4

Podíl odkladů povinné školní docházky v ČR dlouhodobě výrazně převyšuje průměr ostatních evropských zemí a dosahuje hodnot kolem 20 %. Obzvlášť v některých regionech ČR představuje jejich vysoký podíl značný problém, jelikož se tak snižuje dostupnost předškolního vzdělávání pro děti tříleté, případně mladší. Jednou z priorit *Strategie 2030+* je proto počet OŠD včasnou a komplexní podporou dětí ve všech MŠ snižovat.

Informace o nejčastějších důvodech OŠD od ředitelů MŠ zůstávají dlouhodobě stejné – celková nezralost dítěte (35 %) a poruchy řeči (22 %). Pojem celkové nezralosti není možné přesně definovat – může zahrnovat v různém poměru oblasti sociální, emoční, kognitivní, pracovní, ale např. také somatickou. Definuje ji ŠPZ a málokdy se jedná o jednu převažující složku školní nezralosti. Zákonní zástupci ani ŠPZ nemají povinnost informovat MŠ o vymezených důvodech OŠD u konkrétních dětí. MŠ tak na tyto děti působí na základě informací dobrovolně předaných zákonnými zástupci, ale často jen na základě zjištění z vlastní pedagogické diagnostiky. V případě dítěte, které zahájí povinné předškolní vzdělávání v MŠ až v roce, kdy mu byl OŠD udělen, je zahájení systematického vzdělávání v oslabených oblastech problematické.

TABULKA 9 | Příčiny odkladu povinné školní docházky – podíl příčin (v %)

Hlavní příčina odkladu povinné školní docházky	2022/2023	2023/2024
Celková nezralost	37,2	35,4
Logopedické vady a poruchy řeči	22,7	22,3
Celkový opožděný vývoj řeči	8,6	7,9
Sociální nezralost	7,5	7,2
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,7	6,8
Psychika – adaptace, soustředění	4,5	4,8
Grafomotorika	3,9	4,0
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,8	3,5
Pracovní návyky	1,5	2,6
Jiná příčina	2,2	2,4
ADHD	1,8	1,8
Somatické problémy	0,8	0,8
Škola příčinu nezná	0,9	0,6

Je nesporné, že pedagogové ZŠ mají určitá očekávání týkající se úrovně schopností a dovedností dětí důležitých pro jejich úspěšné zahájení školní docházky. Vyjádřená spokojenost pedagogů s úrovní školní připravenosti žáků 1. ročníku tak může odrážet kvalitu přípravy dětí v předškolním vzdělávání, vždy však s přihlédnutím k subjektivnímu vnímání a hodnocení konkrétního pedagoga. V současné době 93 % učitelů 1. ročníků uvádí, že s určitými rozdíly je třeba počítat a reagovat na ně. Nejspíš bude nezbytné systémově na tuto skutečnost pedagogy ZŠ připravit. Adaptací žáků na 1. ročník ZV se podrobněji zabývá kapitola 3.2.3. Porovnáme-li důvody OŠD s nejvýraznějšími rozdíly v připravenosti dětí po nástupu do 1. třídy, které uvádějí pedagogové ZŠ, je možné předpokládat, že klíčem pro plynulý a bezproblémový přechod dětí do školy může být vzájemná informovanost o očekáváních ZŠ a možnostech MŠ. Učitelé 1. tříd uvádějí, že mezi oblasti školní připravenosti s nejvýraznějšími rozdíly mezi dětmi patří pozornost a oblast řeči a výslovnosti. Tyto údaje korespondují s důvody OŠD. Pouze pětina pedagogů

1. ročníků ZŠ uvedla, že u žádného dítěte ve své třídě nezaznamenali nedostatečnou školní připravenost. To ale znamená, že ostatní měli ve své třídě nejméně jedno dítě, které v počátcích své školní docházky potřebovalo individuální přístup v některé z klíčových oblastí. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027 uvádí, že „v duchu revize RVP ZV a plánovaných změn v hodnocení na 1. stupni ZŠ dojde k zásadnímu odklonu od zaměření na výkon ve prospěch rozvoje klíčových kompetencí, důrazu na individuální přístup a rozvoj individuálního potenciálu každého žáka."

Vysoký podíl OŠD by měl být rovněž výzvou pro MŠ, jak s ohledem na specifika předškolního vzdělávání posílit připravenost dětí na povinnou školní docházku. Není povinností MŠ zařazovat do vzdělávání logopedickou prevenci, i když pro ni mnohdy kromě běžné metodické podpory mají také kvalitní personální podmínky v podobě pedagogů, kteří absolvovali kurz logopedické prevence. Tato oblast nemá dlouhodobě pozitivní vývoj (viz kapitola 2.2.2) a nabízí se proto otázka, zda pedagogové poznatky získané v rámci DVPP skutečně účinně uplatňují v praxi. Nejvýznamnějším aspektem k co nejlepší připravenosti dětí na povinnou školní docházku zůstává individualizace vzdělávání, tedy reakce pedagoga na individuální vzdělávací potřeby dětí. Nepříznivým zjištěním je, že v případě, kdy pedagogové MŠ usoudili, že dítě není dostatečně připraveno na školní docházku, v celých 77 % doporučovali zákonným zástupcům zvážení OŠD, ale jen ve 41 % doložili snahu o vyrovnání dílčích vzdělávacích deficitů, případně ve 20 % poskytovali podpůrná opatření 1. stupně. V každém případě bude nezbytné hledat další cesty a opatření, jak dětem v předškolním věku vytvořit co nejlepší předpoklady pro jejich úspěšnou adaptaci při vstupu do ZŠ.

V mateřských školách se vzdělává stabilně kolem 9 % dětí mladších tří let, pro které by měly MŠ vytvořit vzdělávací podmínky odpovídající specifikům této věkové skupiny. Ve třídách, ve kterých bylo přítomno alespoň jedno dítě mladší tří let, pedagogové o dva procentní body častěji než v běžných třídách činnosti vhodně přizpůsobovali možnostem dětí a dopřávali jim také dostatek času pro spontánní aktivity, dobře koordinovali svou činnost s dalším pracovníkem, zejména v dopoledním vzdělávání a při pobytu venku. Oproti běžným třídám ale byla bohužel častěji zkracována doba pobytu venku a méně diferencován odpolední odpočinek. Rovněž bylo méně podporováno řešení problémů (o 10 p. b.), ačkoli i v běžných třídách je tato oblast dlouhodobě opomíjena. Příležitostí pro sebehodnocení dětí bylo využito pouze v pětině tříd. Ve třídách s nejméně jedním přítomným dítětem mladším tří let se oproti ostatním třídám vyskytovaly rovněž další méně příznivé skutečnosti související s věkem a možnostmi dětí – děti méně vyjadřovaly své názory (o 10 p. b.), méně spolupracovaly (o 17 p. b.), méně se aktivně zapojovaly (o 12 p. b.) a méně respektovaly pravidla vzájemného soužití (o 8 p. b.). V uvedených třídách byla vzdělávací nabídka v 62 % vhodná pro děti od dvou let, ale jen ve 35 % vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání. Takové zjištění může znamenat, že nároky na děti v povinném školním vzdělávání jsou v heterogenních třídách nízké, ale rovněž se mohlo jednat o třídy, ve kterých byly zařazeny pouze mladší děti. Uvedené skutečnosti poukazují na to, že se MŠ sice snaží vytvořit podmínky vzdělávání pro děti mladší tří let, avšak třídy, do kterých tyto děti docházejí, vykazují horší výsledky vzdělávání (nelze nicméně zohlednit, zda se jedná o třídy, do kterých současně docházejí děti v povinném předškolním vzdělávání).

Z výsledků předškolního vzdělávání je zřejmé, že je třeba dále usilovat o zkvalitňování systematického sledování rozvoje a vzdělávacích pokroků jednotlivých dětí a do stanovování vhodných vzdělávacích přístupů v zájmu individualizace vzdělávání zapojovat i jejich zákonné zástupce. Hodnocení dětí v průběhu vzdělávání a poskytování zpětné vazby postupně obracet od obecného hodnocení pedagogem k sebehodnocení dětí a formativnímu hodnocení.

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Zvyšuje se účast dětí v povinném předškolním vzdělávání. Některého z možných způsobů povinného předškolního vzdělávání se účastnilo celkem 99 % pětiletých dětí.
- Finanční podmínky v převážné většině škol umožňují vzdělávání podle vydaných ŠVP. Poskytované finanční prostředky umožňují ve většině MŠ překrývání učitelů ve třídě dle požadavku RVP PV. Meziročně dochází, ve spolupráci se zřizovateli, ke zlepšování materiálních a prostorových podmínek škol.
- Převážná většina MŠ zpracovala svůj ŠVP v souladu se strategií a koncepcí rozvoje školy.
- Mateřské školy většinově respektovaly rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem aktérům vzdělávání. Setrvale velmi dobré hodnocení získává oblast prosociálního prostředí v mateřských školách – přátelské klima a empatický přístup. Přes současné různorodé složení skupin dětí a jejich rodin

jsou školy většinově úspěšné při vytváření vstřícného a bezpečného prostředí, ve kterém se každé dítě cítí přijímáno a podporováno.

- Přetrvává schopnost ředitelů i pedagogů podílet se na vytváření pozitivních mezilidských vztahů a podporovat tak příjemné klima školy. To je podporováno i různými formami spolupráce MŠ a rodin dětí.
- Plánování vzdělávacího procesu v MŠ důsledně vychází z RVP PV a ŠVP a respektuje obecná specifika dětí předškolního věku a holistické pojetí předškolního vzdělávání.
- Dosahované výsledky vzdělávání u dětí dlouhodobě odpovídají výsledkům dle vzdělávacích programů a mají vzestupnou tendenci.
- Převážná většina MŠ zařazuje do vzdělávání různými formami aktivity na podporu úspěšného přechodu z MŠ do ZŠ. Nadále se projevuje zájem škol spolupracovat se zákonnými zástupci dětí v zájmu jejich celkového a individuálního rozvoje. Vzájemná informovanost o školní připravenosti se lépe daří ve sloučených subjektech ZŠ a MŠ.
- Spolupráce učitelů a asistentů pedagogů je většinou funkční, většinu aplikovaných forem přímé podpory realizují společně. Kvalitní spolupráce škol se ŠPZ je nezbytným předpokladem pro zvyšování úrovně poskytované speciální péče.

Negativní zjištění

- Klesá podíl dětí, které realizují poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v MŠ, naopak stoupá podíl dětí, které se vzdělávají individuálně a v přípravných třídách ZŠ.
- Dlouhodobě se nedaří snížit podíl dětí s odkladem školní docházky, který dosahuje 22,5 %.
- V některých regionech se kumuluje více dimenzí znevýhodnění. V mateřských školách se vzdělává vyšší podíl dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl dětí cizinců. To klade na mateřské školy zvýšené nároky na zajištění podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření.
- Věková struktura pedagogických kolektivů není příznivá, dlouhodobě se nedaří získávat více mladých učitelů.
- Stále přetrvávají tradiční pedagogické metody a organizační formy s nedostatečně uplatňovaným individualizovaným přístupem, který by dětem poskytoval účinnou podporu v rozvoji jejich silných stránek a v dosahování jejich maximálního osobnostního potenciálu.
- V MŠ se opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Setrvale nepříznivý stav je v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou. Není východiskem pro plánování diferencované vzdělávací nabídky k zajištění individualizované podpory schopností a dovedností dětí a její využitelnost pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání je nízká. Tím, že chybí pečlivá diferenciace plánovaných cílů a jejich provázání se závěry a doporučeními vyplývajícími z pedagogické diagnostiky, není důsledně uplatňován princip individualizace vzdělávání. Dalšímu vzdělávání v tématech souvisejících s pedagogickým diagnostikováním se věnuje nízký počet škol.
- Trvale nedostatečné je individualizované hodnocení a zpětná vazba od pedagoga dětem o úspěšnosti při plnění vzdělávacích cílů po realizaci vzdělávacího procesu a také využívání formativního hodnocení.
- Školám činí problémy systematické sledování celkových výsledků vzdělávání na úrovni školy a aktivní práce s výsledky sebehodnocení pro zkvalitňování vzdělávacího procesu.
- V procesu vzdělávání stále není dostatečně uplatňována podpora divergentního myšlení, podpora samostatnosti dětí při řešení problémů a rozvíjeno kooperativní učení.
- Dlouhodobě přetrvávají značné rezervy v oblasti pedagogického vedení školy. Není věnována důsledná pozornost vyhodnocování celkové práce školy a přijímání účinných opatření k jejímu rozvoji. Zaznamenány byly školy, kde nebylo zřejmé, kdo je odpovědný za řízení pedagogického procesu. Ředitelům se nedaří systematicky monitorovat práci pedagogů, poskytovat jim objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání a při tvorbě plánů dalšího vzdělávání vycházet z individuálních potřeb učitelů při podpoře zlepšování jejich pedagogických kompetencí. Podpora začínajících učitelů není efektivní zejména

ve vícečetných subjektech. Ředitelé dostatečně nepodporují vzájemné hospitace a další formy kooperace členů pedagogických týmů, která by přispívala ke sjednocení pedagogických postupů i k individualizaci vzdělávání.

- Přestože potřeby praxe vyžadují zvýšit účinnost realizace podpůrných opatření ve vzdělávání, nepodařilo se zvýšit počet škol, které mají nastavený vlastní systém podpory dětí s potřebou podpůrných opatření. Nastavení jasného a srozumitelného rámce by vedlo pedagogy a asistenty pedagoga k systematické práci s výsledky, což dlouhodobě koresponduje se zjištěním nezbytně zvýšit další vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a zkvalitnit poskytovanou zpětnou vazbu vedením školy či externistou.
- Podpora dětí s vyšším osobnostním potenciálem je dlouhodobě neefektivní. Pouze zřídka se podpora nadaných či mimořádně nadaných dětí ve vzdělávání systematicky aplikuje a následně vyhodnocuje.
- Počet odborníků z oblasti logopedie a logopedické prevence je dlouhodobě nedostačující. Desetině dětí komplikuje vadná výslovnost plynulý přechod do základního vzdělávání a bezproblémové osvojení znalostí základů čtení a psaní.
- Dlouhodobá přetíženost ŠPZ i nedostatek odborných pracovníků způsobuje přetrvávající nedostatky ve zprávách a doporučeních ŠPZ pro školy, které by měly být dobrým vodítkem pro práci s dítětem ve škole, počtu osobních návštěv pracovníků poraden ve školách v případě potřeby či poskytování dostatečné podpory a kvalitě nabídky skupinových aktivit (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.). Nedošlo ke zkrácení čekací lhůty pro vyšetření a konzultace v ŠPZ, což ztěžuje včasné poskytování konkrétní podpory.
- Meziročně byl zaznamenán mírný nárůst rizikového chování dětí. Přibližně desetina škol se potýkala s výskytem agrese a násilí a nevhodným verbálním chováním vůči učiteli. Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu závislostí, psychických problémů, rizikového či nevhodného chování, agresivního chování a komunikace u dětí mladší věkové kategorie je nutné, aby školy systematicky provazovaly vzdělávací nabídku s prevencí rizikových jevů a byly proaktivní ve zvyšování erudice pedagogů v oblasti prevence a rizikového chování a širší osvěty zákonných zástupců.

Doporučení pro školy

- Motivovat rodiče k pravidelné docházce dětí do MŠ již od tří let věku dítěte. Informovat veřejnost o své činnosti, vystupovat v oblasti předškolního vzdělávání profesionálně.
- Pro zapojení dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, které se povinného předškolního vzdělávání dlouhodobě neúčastní, využívat na místní úrovni case managementu a spolupráci s nestátními neziskovými organizacemi.
- U dětí v povinném předškolním vzdělávání upřednostňovat formu denní docházky do MŠ před individuálním vzděláváním, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí cizinců.
- Intenzivně zavádět a uplatňovat ve vzdělávání přístupy, které vedou k individualizaci vzdělávání. Na základě výsledků pedagogického diagnostikování plánovat vzdělávání ve třídě. Sledovat, zaznamenávat a vyhodnocovat individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí. Využívat formativního hodnocení. Podporovat sebehodnocení dětí a hodnocení jejich portfolií společně se zákonnými zástupci. Domlouvat se se zákonnými zástupci na společném postupu podpory dítěte při jeho výchově a vzdělávání.
- V rámci pedagogického řízení školy věnovat maximální pozornost systematickému sledování a vyhodnocování kvality průběhu a výsledků vzdělávání dětí. Monitorovat kvalitu práce jednotlivých učitelů a poskytovat jim pravidelnou metodickou podporu pro rozvoj jejich pedagogických kompetencí s provázaností na jejich další cílené vzdělávání. Sledovat a vyhodnocovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů a jeho dopad na kvalitu vzdělávacího procesu. V rámci profesního rozvoje podporovat

spolupráci učitelů a vzájemné sdílení příkladů inspirativní praxe. Efektivně pracovat s reflexí a sebereflexí učitele, při kterých lze využít dostupný nástroj[20].

- K dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání i v oblasti individualizace vzdělávání na základě pedagogického diagnostikování, které jsou školám volně k dispozici, například na stránkách NPI ČR (webináře o vzdělávání[21]) nebo na Metodickém portálu RVP[22] (inkluze v praxi[23], webináře na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů[24], formativní hodnocení[25], odborné články[26]).
- Důsledně vymezit kompetence v oblasti řízení školy u sloučených subjektů.
- Zaměřit se na dostatečnou podporu divergentního myšlení, kooperativního učení a podporu samostatnosti dětí při řešení problémů.
- Nastavit ve školách funkční systém podpůrných opatření, který bude schopen identifikovat děti s potřebou podpory a pomoci každému z nich, a to včetně dětí s vyšším osobnostním potenciálem.
- Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu závislostí, psychických problémů, rizikového či nevhodného chování, agresivního chování a komunikace u dětí mladší věkové kategorie je nutné, aby školy systematicky provazovaly vzdělávací nabídku s prevencí rizikových jevů a byly proaktivní ve zvyšování erudice pedagogů v oblasti prevence a rizikového chování a širší osvěty zákonných zástupců.
- Zvýšit vzájemnou komunikaci a informovanost MŠ a ZŠ v zájmu zlepšení návaznosti obou druhů škol a usnadnění přechodu dětí do základního vzdělávání a na zjištění ve vzdělávání účinně reagovat. Využívat portál NPI ČR[27].
- Pro inovace ve vzdělávání, vzdělávání pedagogických pracovníků a podporu úspěšnosti dětí při přechodu z MŠ do ZŠ využívat připravovaných šablon.
- Nastavením efektivního systému autoevaluace v ŠVP a jeho důslednou realizací zajišťovat zvyšování kvality práce školy. Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI. Důsledně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA[28]. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení. Pro kontinuální sledování a vyhodnocování kvality poskytovaného vzdělávání je možné využívat autoevaluační potenciál modelu tzv. kvalitní školy[29].

Doporučení pro zřizovatele

- Reagovat na demografický vývoj při budování kapacit MŠ tak, aby bylo zajištěno každému dítěti místo v MŠ od tří let. V regionech s větším migračním saldem zabezpečit potřebná místa v MŠ i pro děti, které nepatří do spádových obvodů.
- Podporovat docházku dětí do MŠ od tří let, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Prostřednictvím case managementu realizovat opatření pro vyhledávání rodin, které dlouhodobě do předškolního vzdělávání děti nezapojují. Využívat koordinovaného přístupu pro zajištění pravidelné docházky dětí do MŠ zejména u dětí v povinném předškolním vzdělávání.

---

20 https://old.fpe.zcu.cz/kpg/soubory/Na-ceste-ke-kompletnimu-uciteli-online.pdf
21 https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare
22 Metodický portál RVP – modul AudioVideo: Titulní strana
23 NPI ČR | Inkluze v praxi – Centra podpory
24 Webináře – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projektsypo.cz)
25 Formativní hodnocení – Metodický portál RVP.CZ
26 Metodický portál / Odborné články (rvp.cz)
27 https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-plynuly-prechod-pv-zv
28 Widgety | InspIS DATA (csicr.cz)
29 https://www.kvalitniskola.cz/Vlastni-hodnoceni/Vlastni-hodnoceni-uvod

- Zvyšovat prestiž zřizovaných mateřských škol a jejich významu pro celoživotní učení dětí v očích veřejnosti, poukazovat na odbornost pedagogů a jejich profesionální přístup v záležitostech předškolního vzdělávání.
- Při pravidelném hodnocení diskutovat s řediteli škol o jejích koncepčních záměrech a o strategiích k dosahování těchto záměrů. Při hodnocení ředitelů škol se zaměřit na kvalitu vzdělávání a procesy pedagogického řízení školy s využitím kritérií ČŠI a výstupů z inspekční činnosti.
- Prostřednictvím MAP (MAS) vytvářet podmínky pro sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe. Podporovat profesní růst ředitelů v oblasti řízení školy a odborný růst pedagogů, zejména zlepšování jejich pedagogických kompetencí.

Doporučení na úrovni systému

- Podporovat zřizovatele při vytváření nových kapacit mateřských škol v regionech, ve kterých chybí, například z výzev IROP 2021–2027 a dalších EU fondů i národních zdrojů a ve spolupráci s nástroji územního rozvoje.
- Na základě monitoringu příčin neúčasti dětí na předškolním vzdělávání navrhnout a realizovat příslušná opatření pro zvýšení účasti.
- Pokračovat v přípravě legislativního návrhu a realizaci systémových opatření pro snižování odkladů školní docházky. Vytvořit model jednotného postupu pro posouzení školní zralosti. Doporučení k odkladu školní docházky vydávat pouze na základě výsledků odborného posouzení školní zralosti dítěte. Ve spolupráci s NPI realizovat DVPP zaměřené na pedagogické diagnostikování v MŠ.
- Regionům, ve kterých je kumulováno více dimenzí znevýhodnění, to znamená, že v mateřských školách se vzdělává vyšší podíl dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zároveň vyšší podíl dětí cizinců, poskytovat cílenou podporu (finanční i metodickou).
- V souladu s revizemi RVP PV realizovat ve spolupráci s NPI další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na implementaci revidovaného RVP PV. Patřičnou metodickou podporu věnovat také učitelům ZŠ a zacílit ji tak, aby byly připravené přijmout děti na různé individuální úrovni vývoje.
- Podporovat prevenci rizikového chování dětí. Osvětu a aktivity zaměřit na školy i na zákonné zástupce dětí.
- Umožnit formu individuálního předškolního vzdělávání pouze za předpokladu, že dítě bude vzdělávat osoba s minimálně středoškolským vzděláním.
- Ve spolupráci s NPI realizovat DVPP formou prezenčních i on-line aktivit a dostupných webinářů. Vzdělávání zaměřit na podporu implementace revidovaného RVP PV, spolupráci MŠ a ZŠ, management škol, pedagogické diagnostikování a individualizaci vzdělávání, formativní hodnocení, podporu talentovaných dětí, podporu práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a s dětmi s potřebou jazykové podpory, vzdělávání dětí z odlišného sociokulturního prostředí, komunikaci se zákonnými zástupci apod. Umožnit čerpání šablon na tyto aktivity.
- Systémovým navyšováním finančních prostředků (případně prostřednictvím šablon) umožnit školám zajistit požadované specialisty (logopedy, speciální pedagogy, psychology).

3

Základní vzdělávání

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání v ČR navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. Z hlediska organizačního se člení na první a druhý stupeň, které na sebe obsahově a didakticky navazují. Toto členění odpovídá mezinárodní standardní klasifikaci ISCED[30]: primární vzdělávání (ISCED 1) je v ČR zajištěno vzděláváním v délce trvání pěti či šesti let[31], nižší sekundární (ISCED 2) vzdělávání v trvání čtyř let. Povinnou školní docházku v ČR plní žáci v základní škole, v základní škole speciální, v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a konzervatoří a v některých zahraničních školách s povolením MŠMT. Povinnou školní docházku lze plnit také mimo území ČR za podmínek stanovených školským zákonem. Jiným způsobem plnění povinné školní docházky je individuální vzdělávání.

Kromě MŠMT, kraje, obce nebo svazku obcí zřizují základní školy v ČR také registrované církve či náboženská hnutí a privátní zřizovatelé, ať už se jedná o fyzické, či právnické osoby. Tato rozmanitost zřizovatelů přináší různé výzvy, zejména pokud jde o zajištění srovnatelné kvality vzdělávání napříč různými typy škol a regiony.[32] ČŠI, která na základě dlouhodobého hodnocení vzdělávání v základních školách disponuje množstvím specifických dat, postupně pojmenovává problémové oblasti českého vzdělávacího systému, mj. také v souvislosti s některými vnějšími faktory, viz např. publikace Zajímavosti českého vzdělávaní[33] či Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání [34].

Legislativní změny v oblasti regionálního školství, k nimž došlo ve školním roce 2023/2024, reagují na potřeby škol a mohou vést jak ke zvýšení efektivity jejich řízení, tak i poskytovaného vzdělávání. Patří k nim mj. posílení odpovědnosti ředitele školy za pedagogické vedení, právní ukotvení „školního logopeda“ mezi pedagogické pracovníky, pozice třídního učitele a uvádějícího učitele včetně stanovení délky adaptačního období pro začínající učitele a zpřísnění kvalifikačních podmínek pro asistenty pedagoga.

Základní vzdělávání se ve školním roce 2023/2024 uskutečňovalo podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s úpravou ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (dále také „RVP ZV“)[35]. Úprava konkretizuje způsoby výuky českého jazyka jako druhého jazyka a představuje významnou podporu pro školy, které vzdělávají žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka. V uvedeném školním roce některé školy pokračovaly v úpravě svých školních vzdělávacích programů ve vzdělávací oblasti Informatika a rozvoj digitálních kompetencí, neboť zahájení vzdělávání v této oblasti je od 1. 9. 2024 již povinné i na druhém stupni základních škol.

Ve školním roce 2023/2024 pokračovaly práce na velké revizi RVP ZV, která vychází ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V další fázi procesu přípravy revidovaného rámcového vzdělávacího programu[36], který klade důraz především na kompetenční pojetí vzdělávání, modernizaci vzdělávání a metodickou podporu pedagogických pracovníků, zveřejnil Národní pedagogický institut České republiky (dále také „NPI ČR“) 28. března 2024 dálkovým přístupem pracovní verzi – návrh RVP[37] k veřejné konzultaci a jeho připomínkování. K diskutovanému problému ohledně zařazení Dalšího cizího jazyka do revidovaného RVP přispěla ČŠI souhrnem zjištění z hospitační činnosti a průzkumem mezi aktéry vzdělávání v tematické zprávě Výuka dalšího cizího jazyka.[38]

Stejně jako v předchozích letech hodnotila ČŠI ve školním roce 2023/2024 podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle kriteriálního rámce zveřejněného na webových stránkách ČŠI. Pro lepší informovanost a jako podpora ředitelům škol i pedagogickým pracovníkům je tamtéž k dispozici metodický portál Kvalitní škola obsahující řadu doporučení, resp. také odkazů na příklady inspirativní praxe, které jsou průběžně doplňovány. Ve vazbě na model

---

30 ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělání, která slouží pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů.

31 Primární vzdělávání v délce trvání šesti let je stanoveno pro základní školy speciální.

32 https://www.paqresearch.cz/post/tisice-zrizovatelu-skol/

33 https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-Zajimavosti-ceskeho-vzdelavani

34 https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-Vztah-velikosti-skoly-a-kvality

35 Úprava RVP ZV na základě Opatření ministra č. j. MSMT-12464/2023 s účinností od 1. 9. 2023.

36 Zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s platností od 1. září 2023.

37 Aktuality a události | velké revize RVP v ZV.

38 https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyuka-dalsiho-ciziho-jazyka_231115.pdf

Kvalitní škola[39] pokračovala ČŠI ve spolupráci s NPI ČR již druhým rokem v realizaci společné metodické podpory škol KOMPAS[40], která se zaměřuje na podporu pedagogického vedení škol.

Obdobně jako v předchozích letech se ČŠI ve školním roce 2023/2024 podílela na pilotním šetření PISA 2025 ve vybraných základních a středních školách, tentokrát zejména se zaměřením na přírodovědnou gramotnost. V předchozím školním roce uskutečnila ve vybraných základních a středních školách pravidelné testování, které shrnula do tematické zprávy Přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání na ZŠ a SŠ.[41] Tematickou zprávu Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023[42] doplnila publikací PIRLS 2021: Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností[43] s didaktickými příklady pro předškolní a základní vzdělávání a doporučeními využitelnými k podpoře rozvoje této gramotnosti s ohledem na její nadpředmětový charakter.

Při inspekční činnosti v základních školách se ČŠI ve školním roce 2023/2024 zaměřila na hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně v digitálních kompetencích a informatickém myšlení, na vnější faktory související s výsledky vzdělávání v základních školách či využívání školního vzdělávacího programu.

V průběhu školního roku 2023/2024 bylo provedeno celkem 959[44] vstupů do základních škol. Komplexní inspekční činnost s využitím veřejně přístupného hodnoticího rámce Kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání[45] v modifikaci pro základní vzdělávání byla vykonána v 884 základních školách. Inspekční činnost na žádost proběhla ve 28 školách, orientační inspekční činnost ve 3 školách a samostatná kontrolní činnost ve 44 školách. ČŠI na základě hodnocení škol dle stanoveného kriteriálního rámce rovněž identifikuje silné a slabé stránky škol.

Hlavní zjištění

- Pokračuje trend mírného poklesu podílu kvalifikovaných učitelů i aprobovanosti výuky, což se negativně projevuje zejména v kvalitě výuky či efektivním využívání různé organizace žáků při výuce.
- Průměrný věk učitelů v hodnocených školách činil 46 let, pozvolna dochází také k omlazování vedení škol.
- Ačkoli ČŠI již v minulosti doporučovala zaměřit další vzdělávání i na jiná témata než na ta, která přímo souvisí s konkrétním vyučovacím předmětem, mezi základní oblasti vzdělávacích aktivit nadále patřily metody a formy výuky a rozvoj vědomostí a znalostí v předmětech, které pedagogové vyučují. Více než třetina učitelů rozvíjela své dovednosti v oblasti ICT, což souvisí s aktuálně zaváděným rozvojem digitálních kompetencí žáků a jejich přesahem do většiny vyučovacích předmětů.
- Rezervy v oblasti rozvoje klíčových kompetencí a gramotností vnímají i sami učitelé, téměř tři čtvrtiny z nich by uvítaly nabídku konkrétních metodických postupů či dalšího vzdělávání. Jako nedostatečnou vnímá materiální podporu v oblasti učebnic, vhodných výukových materiálů či pomůcek zhruba každý druhý učitel.
- Učitelé prvního ročníku základních škol se vesměs shodují v názoru, že školní připravenost dětí je velmi rozdílná, zároveň se však spíše přiklánějí k tomu, že by školy měly s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech dětí počítat a náležitě je promítat do individualizace vzdělávání. Značná část učitelů ovšem připouští, že odlišná úroveň připravenosti dětí způsobuje výrazné problémy ve výuce, což podtrhuje potřebu efektivní součinnosti s mateřskými školami a se sdílením pedagogických zkušeností učitelů předškolního a prvostupňového základního vzdělávání.
- Téměř u všech sledovaných forem rizikového chování zaznamenaly školy nárůst jeho výskytu, záškoláctví řešila skoro polovina škol, pokračuje i tendence skokového nárůstu výskytu kouření, přibývá rovněž případů kyberšikany, násilí a krádeží. K budování bezpečného prostředí a dobrého školního klimatu napomáhá aktivní přístup k řešení rizikového chování žáků společně s realizací preventivních činností.

[39] https://www.kvalitniskola.cz/

[40] Myšlenka projektu KOMPAS, realizovaného ve spolupráci ČŠI a NPI ČR, je postavena na metodické podpoře navazující na kritéria hodnocení Kvalitní škola a specificky zaměřené na konkrétní školu a její potřeby či slabé stránky.

[41] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Prirodovedna-gramotnost-a-priro

[42] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn

[43] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PIRLS-2021-Inspirace-pro-rozvoj-ctenarskych-dovedn

[44] Uvedený počet nezahrnuje vstupy v souvislosti se šetřením stížností.

[45] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vz

3.1 Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Celkový počet základních škol, tj. včetně základních škol speciálních zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále také „speciální školy“), se mezi školními roky 2022/2023 a 2023/2024 zvýšil ze 4 261 na 4 279 škol. V ČR i nadále převažují v naprosté většině (92 %) veřejné školy, stále také pokračuje pozvolné zvyšování podílu soukromých základních škol. Důvody pro jejich vznik se dlouhodobě nemění, ředitelé soukromých základních škol uvádějí zejména pokračující zájem zákonných zástupců či zřizovatele o poskytování alternativního vzdělávacího přístupu, resp. záměr poskytovat vzdělávání s vyšší mírou individuálního přístupu. Poměrné zastoupení malých a velkých základních škol se ve srovnání s předcházejícím školním rokem významně nezměnilo.

TABULKA 10 | Školy a žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet škol celkem	**4 238**	**4 261**	**4 279**
z toho počet škol pro žáky se SVP	321	320	321
Podíl soukromých škol (v %)	6,4	7,1	7,4
Podíl církevních škol (v %)	1,1	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků) (v %)	50,7	50,2	50,2
Počet tříd	50 050	51 190	51 541
Počet žáků	964 571	1 007 778	1 000 346
z toho počet žáků zdravotně postižených	111 855	117 957	122 822
z toho počet cizinců	30 543	72 748	70 662

Ve školním roce 2023/2024 se k 30. 9. 2023 vzdělávalo v základních školách 1 000 346 žáků, tj. o 7 432 žáků méně než k témuž datu v předcházejícím školním roce. Druhým rokem pokračoval trend zvyšujícího se počtu žáků na prvním stupni základních škol, což se v meziročním srovnání promítlo do mírného navýšení počtu tříd. Průměrný počet žáků na třídu se ale nezměnil (19 žáků na prvním a 20 žáků na druhém stupni).

Významnou skupinu žáků v systému základních škol dlouhodobě představují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „žáci se SVP“). Jedná se o žáky, kteří podle § 16 odst. 1 školského zákona potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními poskytnutí podpůrných opatření. Podíl žáků se SVP z celkového počtu žáků činil v hodnoceném roce 15 %, z toho se 2 % žáků vzdělávala ve speciálních školách a 3 % žáků ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále také „speciální třídy“) v běžných základních školách. O pokračujícím procesu začleňování žáků s vyšší potřebou podpory do standardního vzdělávacího prostředí svědčí nárůst počtu žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávaných v hodnoceném školním roce v běžných třídách, který se ve srovnání s předcházejícím školním rokem zvýšil o více než 10 p. b. (z 28 % na 38 %). K nepatrnému zvýšení (z 1,9 % na 2 %) došlo v meziročním srovnání v případě žáků se sociálním znevýhodněním; jedná se o žáky se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami, které jim brání v naplnění jejich vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními. Nadále přetrvává negativní zjištění, že se ve vzdělávacím systému ČR nedaří uspokojivě identifikovat žáky nadané, resp. mimořádně nadané. Podíl žáků nadaných v základních školách činil z celkového počtu žáků ve školním roce 2023/2024 pouhých 0,3 %, z toho jednu třetinu představují žáci mimořádně nadaní.

Další významnou skupinu v základních školách tvoří žáci cizinci, jejichž mateřský jazyk se liší od úředního či vyučovacího jazyka cílové země (dále také „žáci s odlišným mateřským jazykem“ nebo „žáci s OMJ“). V ČR k této skupině žáků dlouhodobě patří zejména Slováci, Vietnamci, Rusové a Ukrajinci. V porovnání s předchozím školním rokem, kdy byl v souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině zaznamenán skokový nárůst počtu žáků s OMJ v základních školách (z 3 % na 7 %), se jejich podíl (7 %) na celkovém počtu žáků ve školním roce 2023/2024 významně nezměnil. Nejvíce početnou skupinu představují i nadále žáci ukrajinské státní příslušnosti (dále též „ukrajinští žáci“). Jejich podíl na celkovém počtu žáků v základních školách činil 4,8 %, tj. o 0,2 p. b. méně než v předcházejícím školním roce.

V počtu žáků, kteří plnili povinnou školní docházku v zahraniční škole v ČR či mimo území ČR podle § 38 školského zákona, došlo meziročně pouze k nepatrnému zvýšení (z 0,94 % na 0,96 %), stejně jako v počtu žáků plnících povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání podle § 41 školského zákona (z 0,63 % na 0,69 %).

TABULKA 11 | Žáci v základních školách

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet žáků v ZŠ celkem	**964 571**	**1 007 778**	**1 000 346**
z toho na 1. stupni ZŠ	545 711	569 971	572 583
z toho na 2. stupni ZŠ	418 860	437 807	427 763
Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v %)	13,7	14,3	15,0
Podíl žáků nadaných	0,2	0,2	0,3
z toho mimořádně nadaní (v %)	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců celkem v ZŠ (v %)	3,2	7,2	7,1
z toho ukrajinských žáků (v %)	1,0	5,0	4,8

Do prvního ročníku ZŠ ve školním roce 2023/2024 nastoupilo celkem 117 531 žáků, tj. o 772 žáků méně než v předcházejícím školním roce. Podíl škol, ve kterých je v rámci přijímání k povinné školní docházce realizována pouze formální část zápisu, tj. bez přítomnosti dítěte u zápisu, je zanedbatelný, činil pouze 0,6 %. Většina škol v rámci přijímání dětí k povinné školní docházce organizuje motivační část zápisu. Délka zápisu se ve školách nejčastěji (77 %) pohybuje v průměru mezi 10 až 20 minutami a většina škol jej nadále realizuje formou plnění zadaných úkolů zaměřených na zhodnocení dovedností (89 %), řízeným rozhovorem (72 %) a hrou (63 %).

3.1.2 Koncepce a řízení školy

Hlavním předpokladem pro kvalitní fungování školy, tj. její organizaci, další rozvoj a úspěšné naplňování cílů základního vzdělávání, je efektivní řízení. Jeho kvalitu určuje optimální nastavení mechanismů řízení a pravidel pro činnost školy. Součástí efektivního vedení školy je také strategické řízení spočívající v přijímání opatření na základě identifikace potřeb školy, plánování a realizace těchto opatření a jejich vyhodnocování. Zásadní z hlediska fungování a dalšího rozvoje školy je aktivní přístup ředitele školy, jeho schopnost vytvářet vhodné podmínky pro tvorbu, sdílení a naplňování koncepčních záměrů.

Kvalitně zpracované záměry rozvoje základní školy vycházejí z dobré znalosti školy, spolupráce se zřizovatelem, zahrnují všechny součásti subjektu a zaměstnanci školy se na jejich tvorbě podílejí. Ve školním roce 2023/2024 měly hodnocené školy písemně zpracovanou, jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje zpracovanou v 74 % případů na očekávané úrovni a dalších 10 % škol dokonce na výborné úrovni, což představuje oproti školnímu roku 2022/2023 mírný nárůst. Jen minimum škol nemělo strategii rozvoje formulovanou vůbec a 15 % hodnocených škol uvedené požadavky dostatečně nenaplnilo. Ne vždy však měly školy jasně vymezené konkrétní kroky a časový horizont k realizaci a naplnění vytyčených cílů. Většina pedagogů či dalších účastníků je se strategií zjevně seznámena v necelých třech čtvrtinách hodnocených škol (71 %) a jen o něco málo nižší (69 %) je zastoupení škol, ve kterých se většina pedagogů podílí i na jejím naplňování. Téměř polovina škol koncepci rozvoje školy pravidelně (minimálně jednou za 2 roky) vyhodnocuje a vhodně aktualizuje.

Zásadním dokumentem pro činnost školy je školní vzdělávací program (dále také „ŠVP“), který je zpracováván v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a příslušnými právními předpisy. Z tohoto pohledu bylo 90 % navštívených škol hodnoceno na očekávané úrovni a necelá 3 % škol dokonce na výborné úrovni. Současně v 84 % škol byl ŠVP v souladu s vizí a strategií školy. Pouze necelá polovina (47 %) navštívených škol však vyhodnocuje plnění školního vzdělávací programu a jen 56 % škol ho doplňuje a provádí vhodné úpravy nejen v souvislosti se změnami RVP ZV; situace meziročně nedoznala žádné změny. Pedagogové ve většině škol využívají ŠVP k plánování výuky např. i prostřednictvím tematických plánů. Vedení školy má ve většině hodnocených škol přehled a informace o obsahu a kvalitě poskytovaného vzdělávání, a to zejména v oblasti souladu výuky s platným ŠVP (86 % škol) a v oblasti sociálního a osobnostního rozvoje žáků v souvislosti s výukou a dalšími aktivitami školy (75 % škol). Porušení v oblasti vzdělávacích programů zjistila ČŠI v 7 % hodnocených škol, přičemž

se jednalo zejména o nesoulad s RVP ZV či právními předpisy nebo o porušení z hlediska uskutečňování vzdělávání podle vzdělávacích programů.

Pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti (školní a vnitřní řády, pravidla třídy a další vnitřní předpisy) školy ve většině (92 %) nastavují efektivně a účelně v souladu s právními předpisy vztahujícími se ke vzdělávání a školským službám, což představuje v meziročním srovnání zlepšení přibližně o 5 p. b. Školy s pravidly vhodně seznamují žáky a zákonné zástupce (86 %), jejich zapojení do tvorby školních pravidel umožňuje 58 % škol. Jen mírný nárůst oproti školnímu roku 2022/2023 zaznamenal podíl škol (42 %), ve kterých je zřízen žákovský parlament či podobný orgán, prostřednictvím kterého se mohou žáci podílet na chodu školy. Znatelná i vizualizovaná společná třídní pravidla pedagogové nastavili ve dvou třetinách hodnocených škol.

Oblast, ve které se školám dlouhodobě daří, je spolupráce s vnějšími partnery. Téměř všechny hodnocené školy (98 %) podporují sounáležitost s místem, kde sídlí, a efektivně kooperují se zřizovatelem a dalšími partnery. Spolupráce je zacílena na naplňování ŠVP a zkvalitňování činnosti školy. Necelá jedna třetina z nich dokonce dosahuje výborné úrovně. Devět desetin hodnocených škol vytváří všem aktérům bezpečné prostředí dodržováním právních předpisů a především zajištěním optimálních podmínek pro vzdělávání a bezpečného prostředí školy.

TABULKA 12 | Úroveň hodnocení kritéria 2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření (v %; podíl škol hodnocených ČŠI)

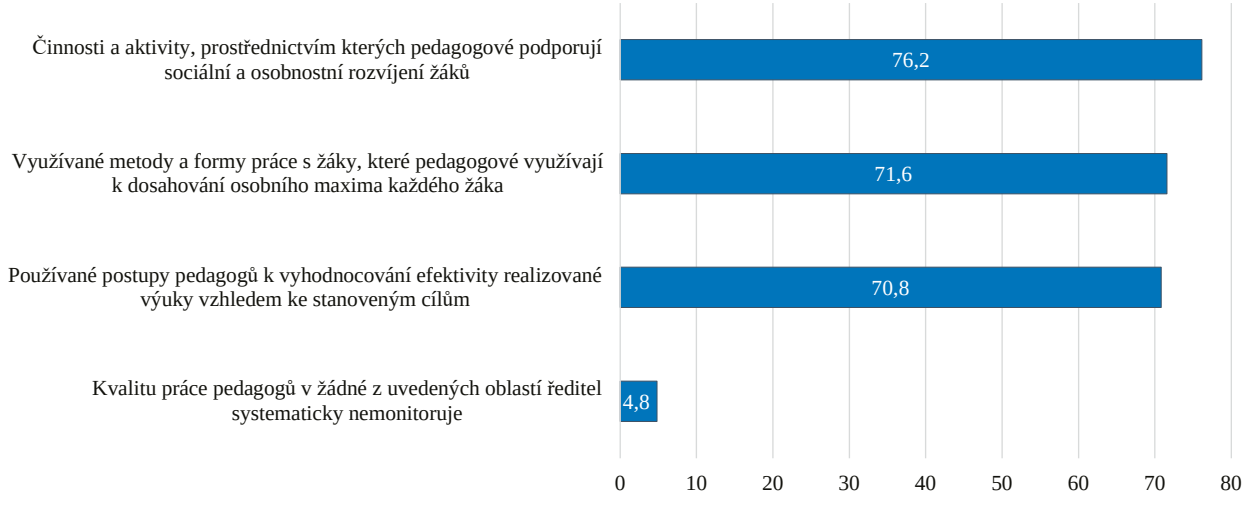
Úroveň hodnocení	Výborná	Očekávaná	Vyžadující zlepšení	Nevyhovující
Podíl škol (školní rok 2022/2023)	9,4	37,2	51,5	1,8
Podíl škol (školní rok 2023/2024)	6,1	47,9	44,6	1,4

Podobně jako ve školním roce 2022/2023 měla rezervy či nedostatky v aktivním řízení školy, v monitoringu a vyhodnocování pedagogických procesů a přijímání účinných opatření ke zlepšení stavu téměř polovina vedení škol, což je přetrvávající stav s pouze mírným zlepšením. O úrovni motivace žáků k dosahování vzdělávacích cílů a využívání v ŠVP definované společné výchovně-vzdělávací strategie rozvíjející klíčové kompetence má přehled jen 56 % ředitelů škol.

Více než jedna pětina ředitelů škol se potýkala se zajištěním odpovídajících personálních podmínek pro vzdělávání nebo nevěnovala náležitou pozornost dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, dostatečné podpoře začínajících pedagogů či sdílení pedagogických zkušeností s dalšími školami.

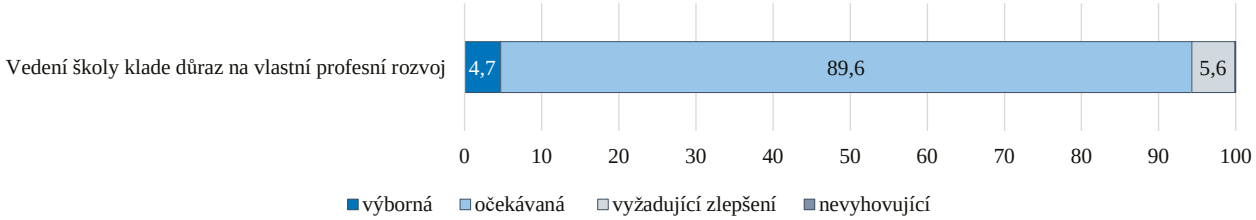
Ačkoli většina škol (94 %) dbá o zdravé třídní klima a podporuje rozvoj prosociálních vztahů mezi žáky, není tato podpora ve školách vždy efektivně a systematicky nastavena.

GRAF 18 | Monitoring kvality práce pedagogů ředitelem (užším vedením školy) – podíl ředitelů (v %)



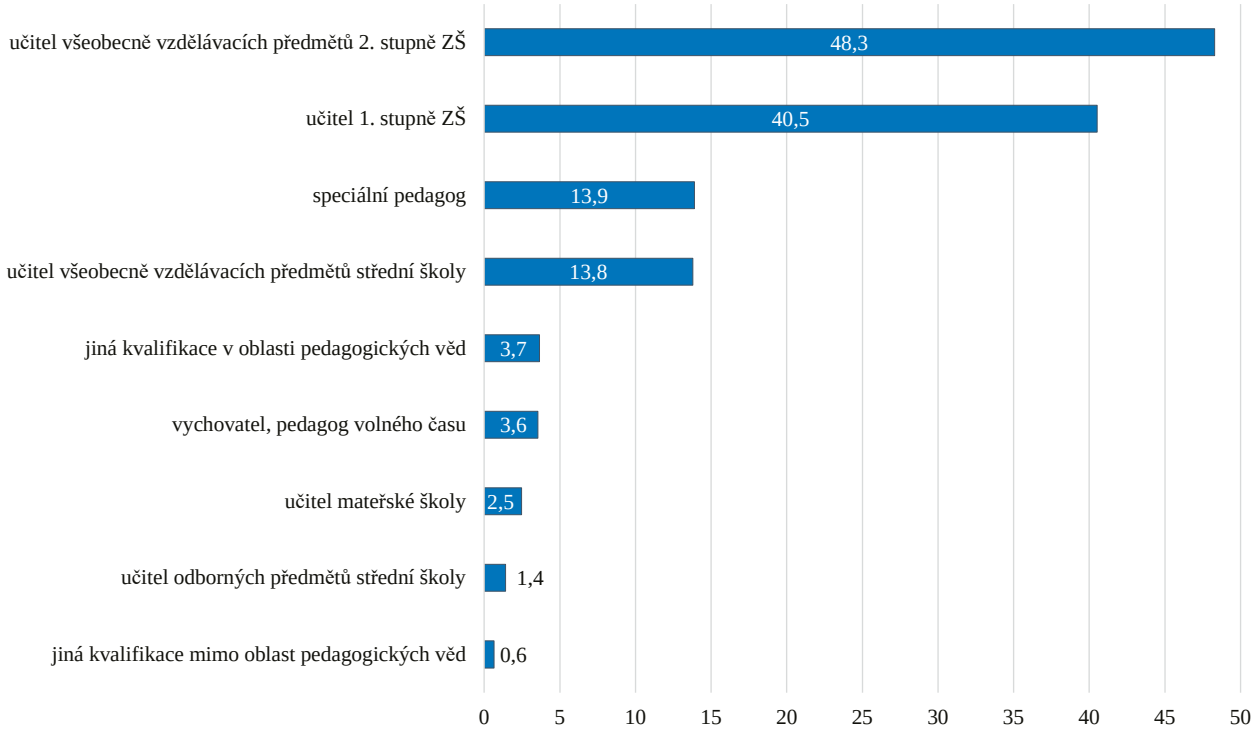
Většina ředitelů škol (94 %) má zájem se ve své práci zdokonalovat, dbá na svůj osobní profesní rozvoj a spolupracuje s vedením jiných škol, což představuje podstatné předpoklady ke zvyšování kvality řízení školy.

GRAF 19 | Podíly škol podle úrovně profesního rozvoje ředitelů škol – podíl ředitelů (v %)



Kvalifikační předpoklady pro výkon funkce splňují téměř všichni ředitelé škol (98 %), pouhá dvě procenta je nesplňují nebo jsou osobou dočasně pověřenou řízením školy. Do funkce ředitele školy byla zřizovatelem jmenována většina ředitelů na základě konkurzního řízení.

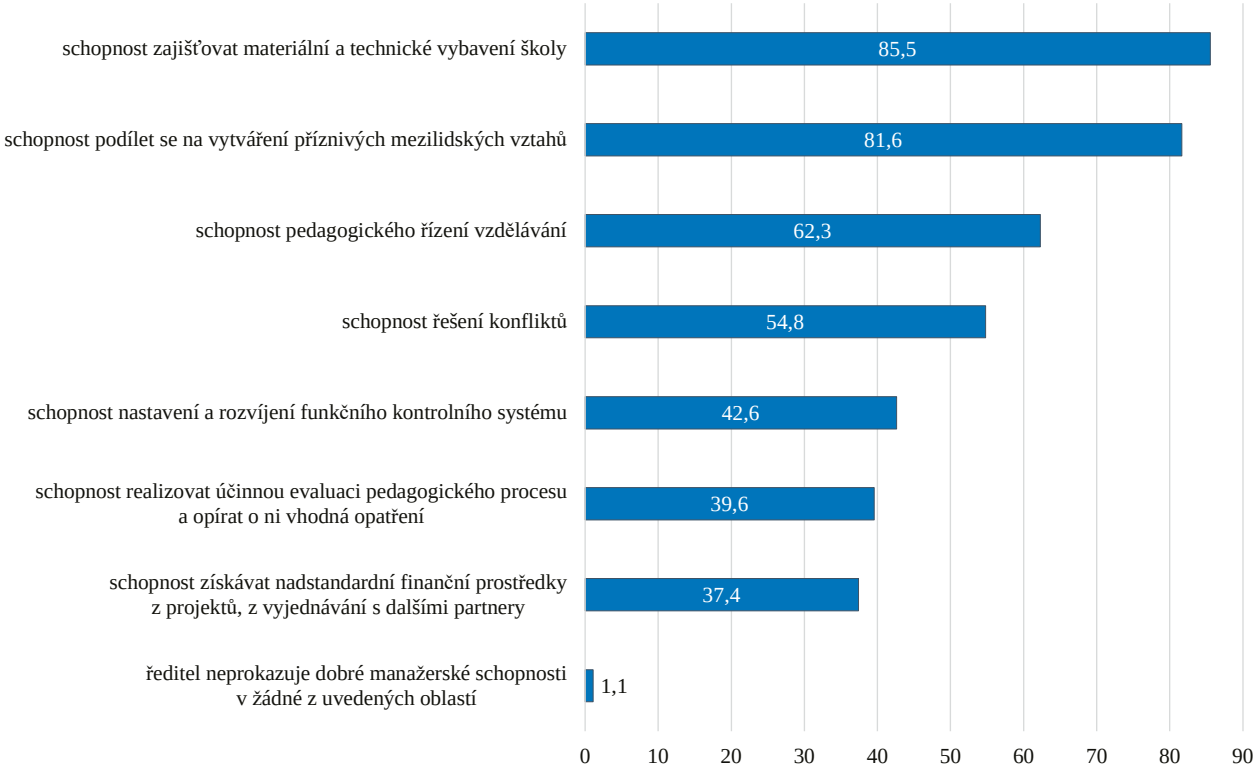
GRAF 20 | Přímá pedagogická činnost ředitele školy dle odborné kvalifikace – podíl ředitelů (v %)



Vysokoškolské vzdělání získalo 99 % ředitelů škol, zbývající 1 % má buď vyšší odborné vzdělání, nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Ředitelé škol prokazují kvalitní manažerské dovednosti zejména při zajišťování materiálního a technického vybavení škol (86 %) a vytváření příznivých mezilidských vztahů (82 %), v oblasti pedagogického řízení škol jsou manažerské dovednosti ředitelů hodnoceny jako kvalitní ve zřetelně menší míře (62 %). Další oblasti, např. schopnost řešit konflikty, nastavení a rozvíjení kontrolního systému, realizace účinné autoevaluace nebo získávání nadstandardních finančních prostředků, se pohybují většinou v rozmezí 37–55 %. Jen deset z 920 hodnocených ředitelů škol neprokazuje dobré manažerské schopnosti v žádné z výše uvedených oblastí.

GRAF 21 | Oblasti, ve kterých ředitel prokazuje dobré manažerské schopnosti – podíl ředitelů (v %)



Více než polovinu základních škol řídí ředitelé s dlouhodobou praxí a pedagogickou odborností ve věku 50+, což se shoduje s údaji za školní rok 2022/2023. Nejpočetnější je skupina ředitelů škol ve věku 51–60 let (43 %), následují skupiny 41–50 let (30 %) a 61–70 let (22 %). Oproti školnímu roku 2022/2023 narostla věková kategorie ředitelů 40+, vedení škol se tak pozvolna omlazují.

Ve školním roce 2023/2024 proběhlo 674 konkurzů na pozici ředitele základních škol. Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy (56 %), druhým nejčastějším odchod ředitele školy do důchodu (20 %). Meziročně zůstal zájem uchazečů o pozici ředitele stabilní; průměrný počet přihlášených uchazečů na jedno konkurzní řízení dosáhl hodnoty 2,6, ovšem zhruba ve třetině konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč.

Nejvhodnější uchazeč na pozici ředitele školy byl zřizovatelem jmenován v 88 % případů, oproti předchozímu školnímu roku tak došlo k mírnému poklesu, a to o necelých 5 p. b. Ve dvou případech byl také jmenován ředitelem školy uchazeč, který nebyl komisí doporučen jako vhodný.

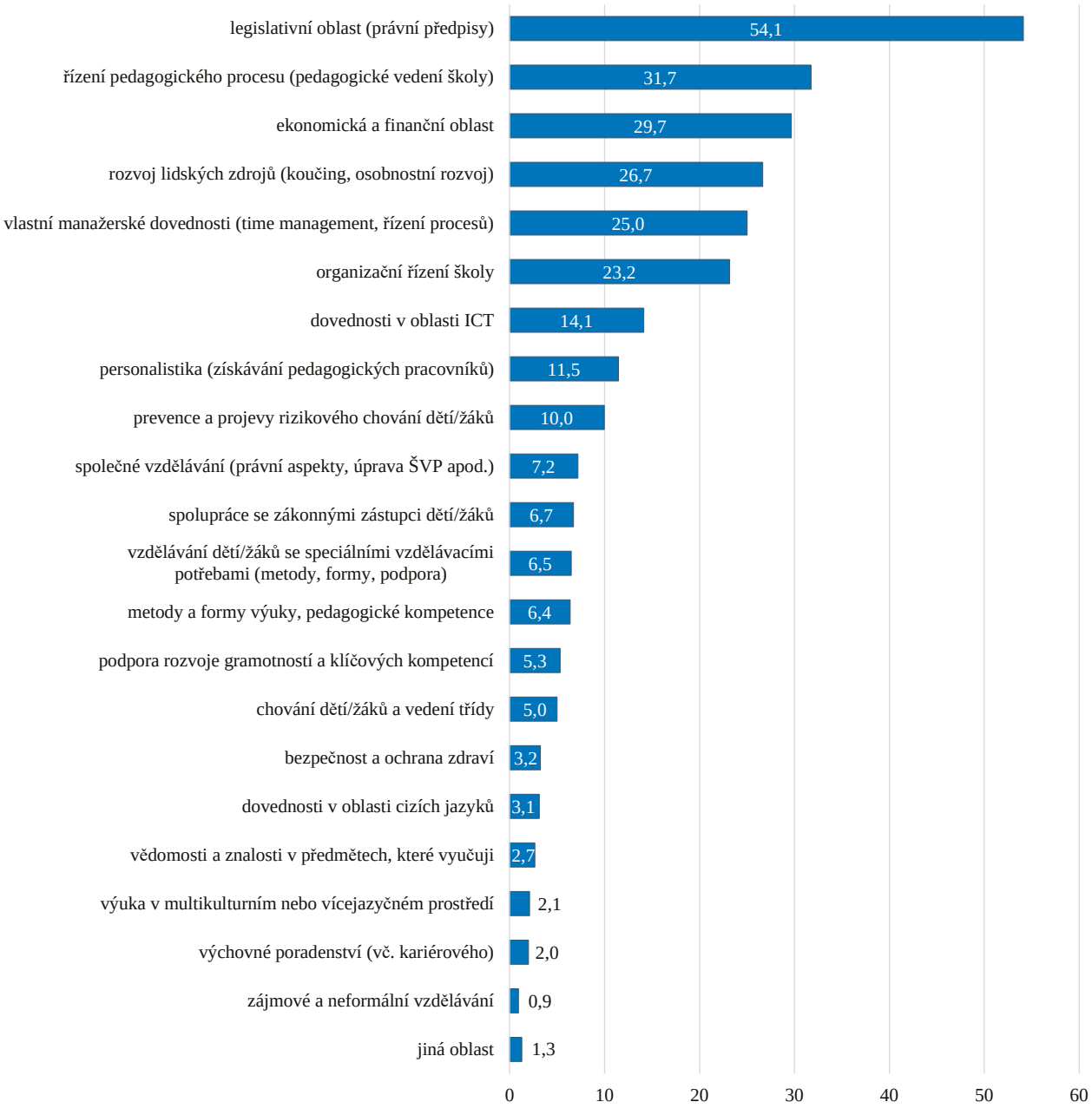
Kromě manažerských schopností prokazují ředitelé ve školách především pedagogické dovednosti, pracují však i na dalších odborných pozicích, což může být nemalá zátěž pro vykonávání efektivní činnosti ředitele školy. Nejvíce ředitelé škol zastávají navíc i pozici výchovného poradce (22 %), koordinátora školního vzdělávacího programu (20 %), třídního učitele (19 %) nebo koordinátora ICT (16 %). Žádné další časově náročné činnosti ve školách nemá pouze jedna třetina ředitelů, což je podíl srovnatelný se školním rokem 2022/2023.

Téměř všichni ředitelé škol (95 %) dbají o svůj profesní rozvoj prostřednictvím dalšího vzdělávání. Účastní se nejen studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, ale absolvují i kurzy a semináře k prohlubování odborné kvalifikace a svoje vědomosti si dále rozšiřují i mimo další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) formou konferencí či seminářů s pedagogickou tematikou. Jejich vzdělávání se týkalo především legislativní oblasti školství (72 %), řízení pedagogického procesu (57 %), organizace školy (54 %), ekonomické a finanční oblasti (44 %), metod a forem vzdělávání (43 %) a dalších oblastí (manažerské dovednosti, personalistika, vzdělávání žáků se SVP, rozvoj klíčových gramotností, individualizace vzdělávání, prevence a rizikové chování žáků, bezpečnost a ochrana zdraví, digitální gramotnosti, zájmové vzdělávání apod.).

Jako nejpřínosnější pro svou řídicí činnost označuje více než polovina (54 %) ředitelů škol metodickou podporu v legislativní oblasti – to koresponduje s předchozími zjištěními, podle nichž se ředitelé v rámci DVPP nejvíce

zaměřují právě na tuto oblast. Ředitelé by dále uvítali metodickou podporu v oblasti pedagogického vedení školy (32 %), v oblasti ekonomické a finanční (30 %), v rozvoji lidských zdrojů (27 %), rozvoji vlastních manažerských dovedností (25 %) nebo v oblasti organizačního řízení školy (23 %). Další uvedená témata se týkají metodické podpory i dalších oblastí zaměřených na pedagogický proces i řízení školy.

GRAF 22 | Oblasti metodické podpory nejpřínosnější pro řídicí činnost ředitelů škol – podíl ředitelů (v %)



Mezi vnějšími překážkami omezujícími výkon funkce uvádějí ředitelé škol na prvním místě administrativní zátěž (87 %), v rámci interních omezení pak dominuje časová náročnost jednotlivých činností ředitele školy (60 %).

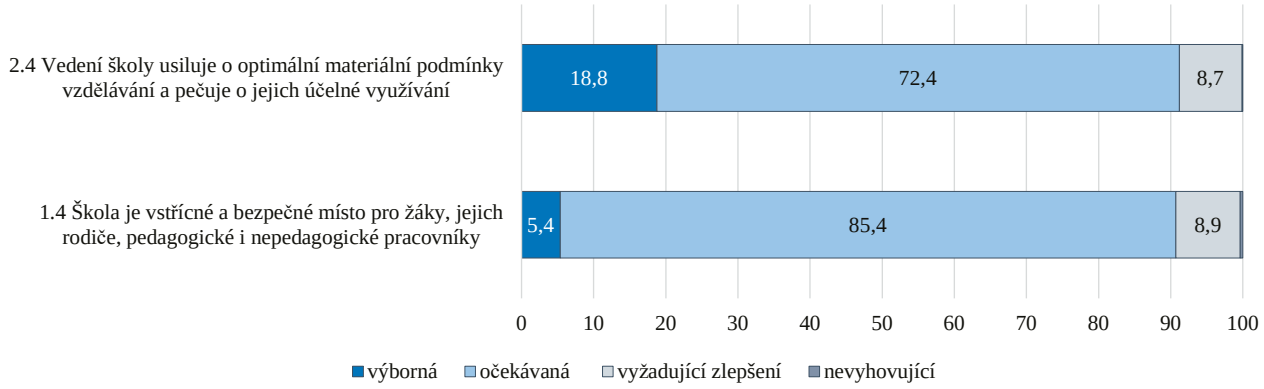
Ředitelé škol z více než 90 % uvádějí, že si s pedagogickými pracovníky navzájem poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce, jsou vstřícní změnám, které jim učitelé navrhují, a vzájemně si mohou své kroky bez obav rozporovat. Případné neshody vedení školy s učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce, i když se projeví názorové rozdíly. Ředitelé i učitelé vnímají pedagogickou vzájemnou spolupráci a zpětnou vazbu pozitivně ve většině škol (96–100 %).

Zhruba 83 % ředitelů škol přijalo od minulé inspekční činnosti opatření k nápravě na základě identifikovaných slabých stránek. Přijatá opatření ke zlepšení úrovně vzdělávání se týkala zpravidla obsahu vzdělávání – ŠVP

(72 %), zkvalitnění pedagogické práce (71 %), metodických sdružení a předmětových komisí (49 %), ověřování výsledků vzdělávání (35 %), informování zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání (58 %). Celkem 20 ředitelů (tj. 2,2 %) navštívených škol však žádná opatření od minulé inspekční činnosti nepřijalo navzdory tomu, že by příslušná opatření byla žádoucí. V necelých 10 % navštívených škol nebyla v rámci předchozí inspekční činnosti žádná opatření uložena, ve zbývajících případech buď inspekční činnost ještě neproběhla, nebo uložená opatření již nebyla relevantní.

Materiální podmínky naprosté většiny hodnocených škol napomáhají naplňování ŠVP. V devíti z deseti hodnocených škol ředitelé usilují o jejich optimalizaci, účelné využívání a jejich stav pravidelně vyhodnocují. Ve spolupráci se zřizovatelem zajišťují a usilují o dobrý materiálně-technický stav školy. Avšak u necelé desetiny škol je žádoucí jejich materiální a technické podmínky zkvalitnit. Jako vstřícné a bezpečné místo pro žáky, jejich zákonné zástupce, pedagogické i nepedagogické pracovníky je inspekčními týmy hodnoceno 85 % škol na očekávané úrovni, pouze 5 % škol dosáhlo výborné úrovně. Za pozornost ovšem stojí 9 % škol, které byly v uvedených oblastech hodnoceny úrovní *vyžadující zlepšení*.

GRAF 23 | Materiální podmínky a bezpečnost škol – podíl škol (v %)



Školní inspektoři společně s kontrolními pracovníky nezaznamenali během inspekčních činností závažnější nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách škol ani v oblasti jejich bezpečnosti. Rezervy však školy mají v zajištění kvalitních prostor tělocvičen, hřišť a užívaných sportovišť (14 %), což se odvíjí od výše investice, na které tyto školy mnohdy nedosáhnou. Tento stav se oproti školnímu roku 2022/2023 nezlepšil. Porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy (budov, učeben, společných prostor, sociálních zařízení, tělocvičen, dvorů a zahrad) bylo zaznamenáno v 65 školách, což je 7 % hodnocených škol. S bezpečností prostor úzce souvisí oblast bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, v níž bylo zaznamenáno porušení ve 4 % hodnocených škol – týkala se ve většině případů prevence rizik (např. velikost žákovského nábytku, nezajištěné vchodové dveře a únikové východy, necertifikované prvky na zahradě školy, madla schodišť), přesunu žáků mezi místy pro vykonávané činnosti, personálního zabezpečení žáků ve výuce, oblasti revizí a prohlídek.

Ředitelé škol a učitelé shodně uvádějí, že disponují dostatečným množstvím vyučovacích pomůcek, převládá spokojenost s pracovním zázemím (sborovny, kabinety), ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením a přehledností prostor školy. Shoda panovala i při vyhodnocení dostatku příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců. Ke zlepšení materiálních a prostorových podmínek některých škol je potřeba ve spolupráci se zřizovatelem nejvíce investovat do vlastních budov (43 %), tělocvičen a dalších sportovišť (35 %), do odborných učeben (30 %) a zázemí učitelů (26 %) škol. Uvedená data korespondují se zjištěními za školní rok 2022/2023.

Financování školství, respektive platy pedagogických pracovníků bylo a je diskutované téma. Podíl výdajů na základní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství se příliš nemění, v roce 2023 činil 42,8 % (v roce 2022 42,0 %). Mírné zvýšení celkového objemu finančních prostředků bylo spojeno především s rostoucím počtem žáků a pedagogických pracovníků (zatímco v roce 2020 dosahoval přepočtený počet učitelů v základním vzdělávání necelých 70 tisíc, v roce 2023 dosahoval tento počet téměř 75 tisíc). Platy pedagogických pracovníků v uplynulých letech významně vzrostly, počínaje rokem 2022 se však jejich meziroční nárůst výrazně zpomalil. V roce 2023 činil průměrný plat pedagogických pracovníků v základním vzdělávání 47 766 Kč.

Porušení v oblasti bezplatného základního vzdělávání zaznamenala ČŠI ve čtyřech případech z 915 hodnocených škol. Vzdělávání podle všech oblastí ŠVP a poskytování souvisejících školských služeb umožňují finanční podmínky ve všech školách s výjimkou tří škol.

V malé části (4 %) hodnocených škol byl zaznamenán prvek vnější diferenciace, což znamená, že třídy školy nejsou heterogenní. Jen u jedné školy ČŠI zaznamenala porušení právních předpisů v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (§ 2 odst. 1 písm. a) nebo b) školského zákona).

3.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Základním předpokladem realizace ŠVP vycházejícího z vize a strategie školy a naplňování jeho výstupů je kvalifikovaný a profesionálně vystupující pedagogický sbor. Mezi podmínky jeho efektivní činnosti patří osobní angažovanost pedagogů při svém profesním rozvoji, jejich schopnost a ochota vzájemně spolupracovat, způsob jejich komunikace se žáky, zákonnými zástupci i kolegy. Přínosnou pro činnost pedagogů je také kvalitní zpětná vazba, kterou pedagogům poskytují jednotliví aktéři vzdělávacího procesu (včetně zákonných zástupců).

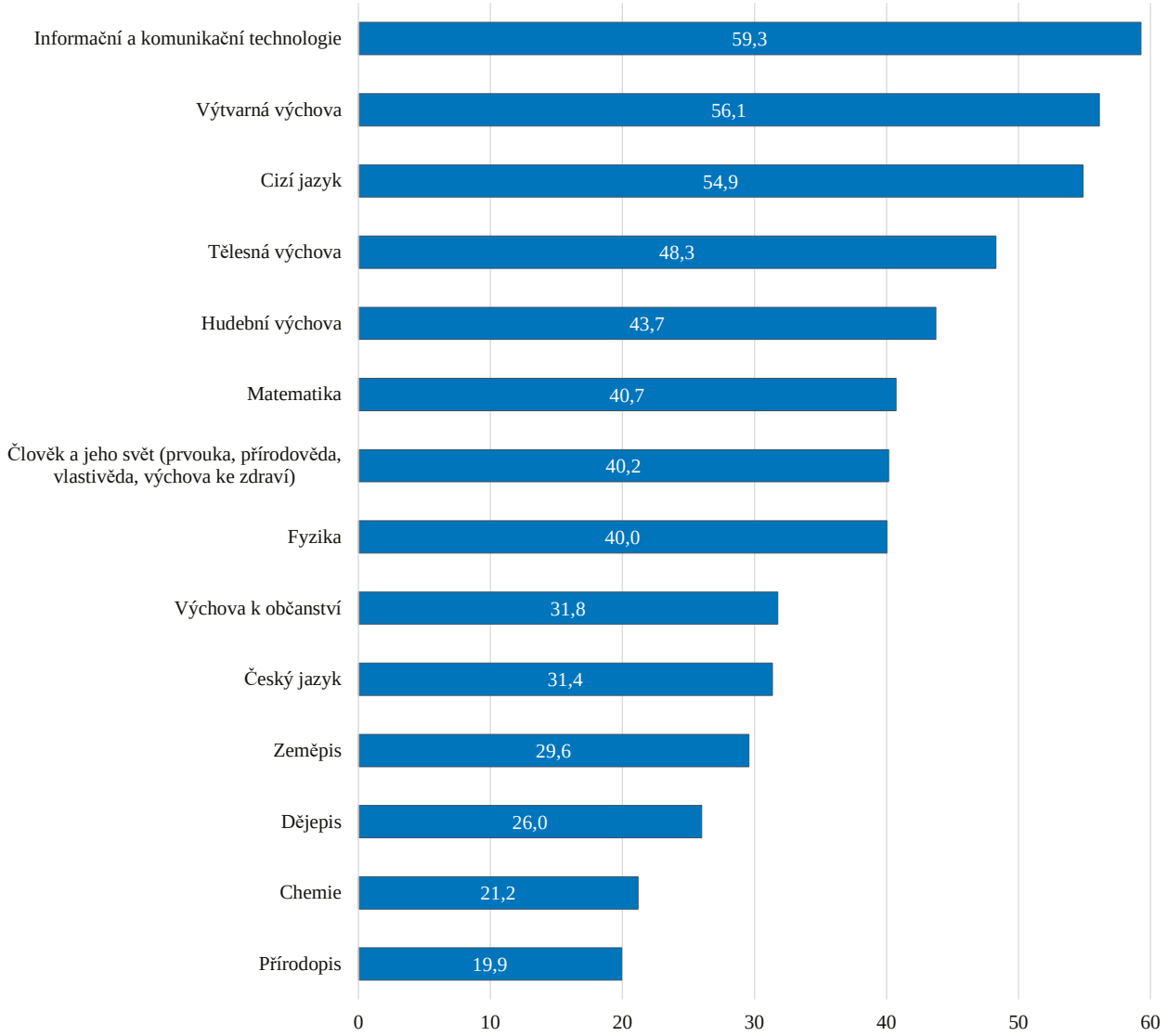
TABULKA 13 | Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů – podíl učitelů (v %)

Sledovaný parametr ČR	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	90,9	90,2	90,0
Aprobovanost (předmětová specializace) učitelů (hospitační záznam ZV)	75,5	76,0	74,1

Ve školním roce 2023/2024 pokračoval trend mírného poklesu podílu kvalifikovaných učitelů napříč ČR, přičemž opakovaně nejnižší podíl kvalifikovaných učitelů vykazoval kraj Karlovarský (78 %), nejvyšší podíl zaznamenal Zlínský kraj (96 %). Z hlediska kvalifikovanosti pedagogického sboru bylo téměř 30 % škol hodnoceno úrovní *vyžadující zlepšení*.

Také aprobovanost výuky měla mírně klesající tendenci, dosáhla 74 %. V meziročním srovnání bylo zaznamenáno slabé zhoršení v aprobovanosti výuky v případě vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (o 3 p. b.), naopak k mírnému zvýšení podílu aprobované výuky došlo ve vyučovacích předmětech Dějepis a Výchova k občanství (rovněž zhruba o 3 p. b.). Jako vzdělávací předmět vyučovaný nejčastěji učiteli bez patřičné aprobace již tradičně figuruje Informační a komunikační technologie.

GRAF 24 | Předměty, kde výuka není vedena pouze aprobovanými učiteli – podíl škol (v %)



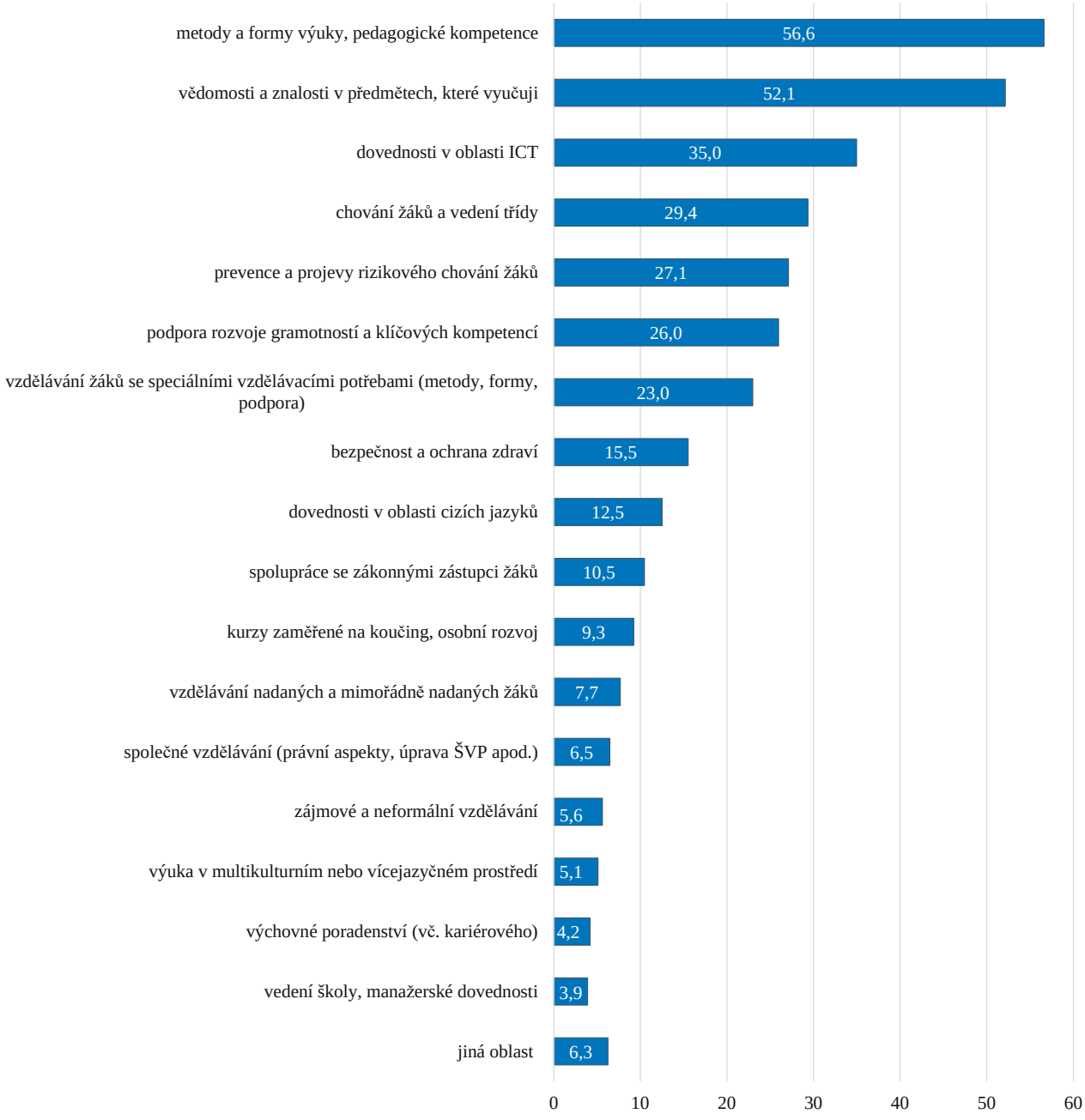
Ke zkvalitňování vzdělávání přispívá průběžné poskytování zpětné vazby pedagogům. Přibližně polovina dotazovaných učitelů považovala četnost i kvalitu jim poskytované zpětné vazby za rozhodně dostatečnou, pouze jedno procento učitelů pak za rozhodně nedostatečnou. Více než polovina dotazovaných učitelů uvedla, že vícekrát ročně získává zpětnou vazbu od jiných učitelů (57 %), např. na základě vzájemných hospitací, a rovněž ze strany vedení školy (56 %). Za pozornost stojí, že desetina učitelů hodnocených škol zpětnou vazbu od svých kolegů dosud nikdy nedostala. V 60 % škol byly zřízeny metodické orgány, v jejichž rámci byly nejčastěji projednávány zejména organizační záležitosti (organizace soutěží, nákup učebnic apod.), dále hodnocení naplňování ŠVP a jejich úpravy, ale také efektivita vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi oblasti vzájemné spolupráce uváděné dotazovanými pedagogy patřila ve velké míře výměna informací o žácích, o metodách a formách výuky či výměna různých materiálů k výuce. Stále však přetrvával nízký podíl učitelů, kteří společně plánují a realizují společně vedenou (tandemovou) výuku (pouze necelých 6 % učitelů).

TABULKA 14 | Péče o profesní rozvoj učitelů – podíl škol (v %)

Jakým způsobem vedení školy pečuje o naplnění potřeb každého učitele a jeho profesní rozvoj?	Podíl
Využívá plány DVPP	91,6
Sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů, dává je do souladu s potřebami školy	68,2
Poskytuje učitelům zpětnou vazbu o jejich výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP	41,8
Využívá plány osobního profesního rozvoje každého učitele	17,9
Jinak	4,0
Vedení školy pečuje o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj	97,6
Vedení školy systematicky nepečuje o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj	2,4

Téměř 98 % hodnocených škol pečovalo o naplnění potřeb svých učitelů a jejich profesní rozvoj. Pro profesní rozvoj každého učitele využívalo vedení škol v převažující míře plánů DVPP. Pouze 18 % škol využívalo jako způsob motivace k dalšímu odbornému růstu a rozvoji osobní odpovědnosti pedagogů plány osobního profesního rozvoje každého učitele. Tento způsob je stále využíván v jen malé míře, ačkoli je ze strany ČŠI opakovaně doporučován. Nadále také zůstává zhruba pětina učitelů, kteří se neúčastnili žádné aktivity v rámci dalšího vzdělávání, přestože průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků je jejich zákonnou povinností. Uvedené zjištění přispělo k tomu, že v oblasti aktivního přístupu pedagogů ke svému profesnímu rozvoji bylo 13 % škol hodnoceno úrovní *vyžadující zlepšení*. Ačkoli ČŠI již v minulosti doporučovala zaměřit další vzdělávání i na jiná témata než na ta, která přímo souvisí s konkrétním vyučovacím předmětem, nadále mezi základní oblasti vzdělávacích aktivit patřily metody a formy výuky a rozvoj vědomostí a znalostí v předmětech, které pedagogové vyučují. Více než třetina pedagogů rozvíjela své dovednosti v oblasti ICT, což souvisí s aktuálně zaváděným rozvojem digitálních kompetencí žáků a jejich přesahem do většiny vyučovacích předmětů. Pouze necelá čtvrtina učitelů hodnocených škol se školila v oblasti vzdělávání žáků se SVP a nadále přetrvával také velice nízký podíl učitelů vzdělávajících se v oblasti vzdělávání žáků nadaných či výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí. Přitom právě implementace získaných poznatků do výuky představuje potenciál pro podporu individualizace výuky, osobnostního rozvoje žáků či jejich otevřenosti a respektu vůči jinakosti.

GRAF 25 | Oblasti kurzů a seminářů dalšího vzdělávání – podíl učitelů (v %)



Průměrný věk učitelů, kteří působili ve školním roce 2023/2024 v hodnocených školách, činil 46 let, oproti předchozímu školnímu roku tak zůstal prakticky nezměněn. Nebyly rozdíly mezi školami různě velkými či jen školami s prvním stupněm nebo plně organizovanými. Nedocházelo ani k velké fluktuaci pedagogů – pouze na jedné škole působilo v posledních letech 81 % z celkového počtu dotazovaných učitelů, na více než dvou školách pouze 3 % učitelů.

Ve dvou třetinách hodnocených škol působili také začínající učitelé. Mezi převažující formy jejich podpory patřilo stejně jako v předešlých letech přidělení mentora (uvádějícího učitele), konzultace s vedením školy, konzultace s vyučujícími stejných předmětů a formální zaškolovací program, během kterého byli začínající učitelé seznámeni s fungováním dané školy.

Více než 90 % učitelů hodnocených škol deklaruje vzájemné poskytování si zpětné vazby jak s vedením škol, tak s kolegy, a také schopnost nadále spolupracovat i v případě názorových rozdílů. Pouze 5 % učitelů hodnocených škol nemohlo bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasili. Zhruba 88 % učitelů uvedlo, že jim žáci poskytují zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu, i to, že si žáci poskytují zpětnou vazbu i mezi sebou

navzájem. Ve více než 90 % případů byly neshody vzniklé mezi učiteli a žáky nebo mezi žáky navzájem řešeny a vedly ke zkvalitnění spolupráce.

Odborní pracovníci školních poradenských pracovišť (dále také „ŠPP“) poskytují mj. významnou metodickou podporu v oblasti práce s žáky se SVP a žáků nadaných. Stejně jako ve školním roce 2022/2023 se nejčastěji jednalo o výchovného poradce a školního metodika prevence, přičemž v pětině škol vykonávala obě tyto funkce jedna osoba. Opětovně došlo k nárůstu počtu školních speciálních pedagogů, kteří byli k dispozici na 51 % hodnocených škol, což představuje nárůst o 6 p. b. oproti předchozímu školnímu roku. Nedošlo však k nárůstu počtu školních psychologů, tato pozice byla nadále obsazena pouze na čtvrtině hodnocených škol.

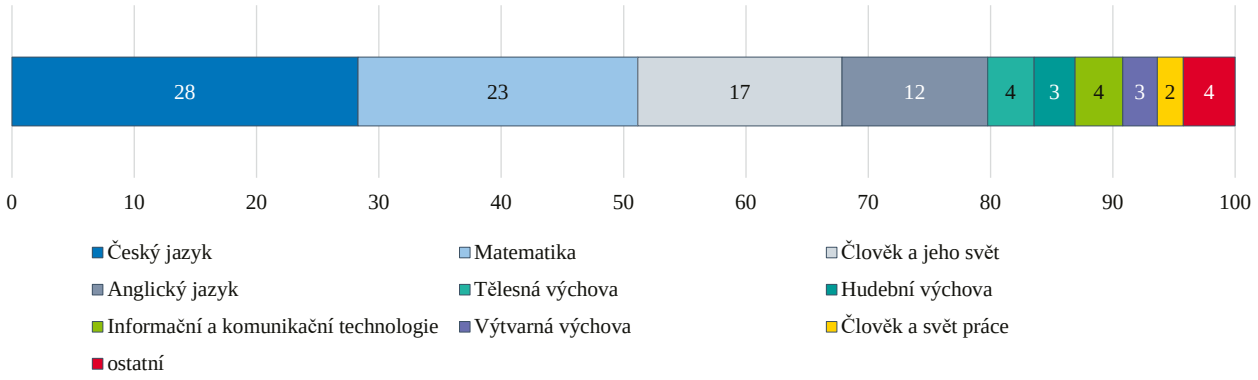
Počet asistentů pedagoga ve školách se oproti předchozímu školnímu roku nezměnil, působili v téměř 90 % hodnocených škol.

3.2 Průběh základního vzdělávání

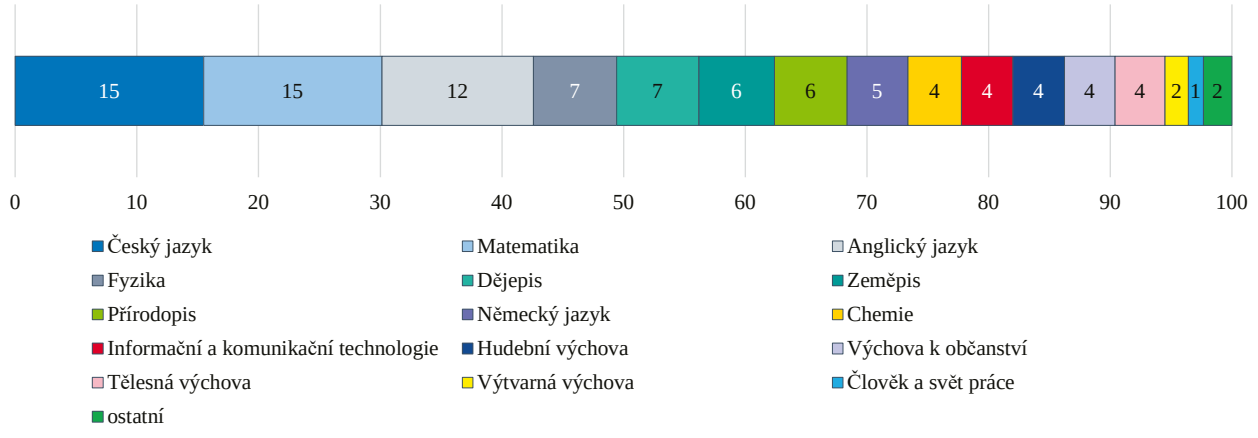
3.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Kvalita základního vzdělávání je hodnocena především na základě hospitací realizovaných inspekčními týmy, které byly uskutečněny v 16 734 vyučovacích hodinách. V hodnocení jsou rovněž zohledněny informace, které vycházejí z rozhovorů s pedagogy i z analyzování výsledků vzdělávání žáků nebo učebního prostředí. Počet realizovaných hospitací na prvním stupni (52 %) byl mírně vyšší než na druhém stupni, důvodem je vyšší počet žáků a tím i vyšší počet tříd na prvním stupni základních škol. Nejvíce hodin bylo sledováno v předmětech český jazyk, matematika, anglický jazyk a Člověk a jeho svět. Ostatní předměty jsou v hodnocené skladbě vyučovacích hodin zastoupeny poměrně, tzn. podle jejich rozvržení v učebním plánu.

GRAF 26 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – první stupeň ZŠ, podíl hospitací (v %)

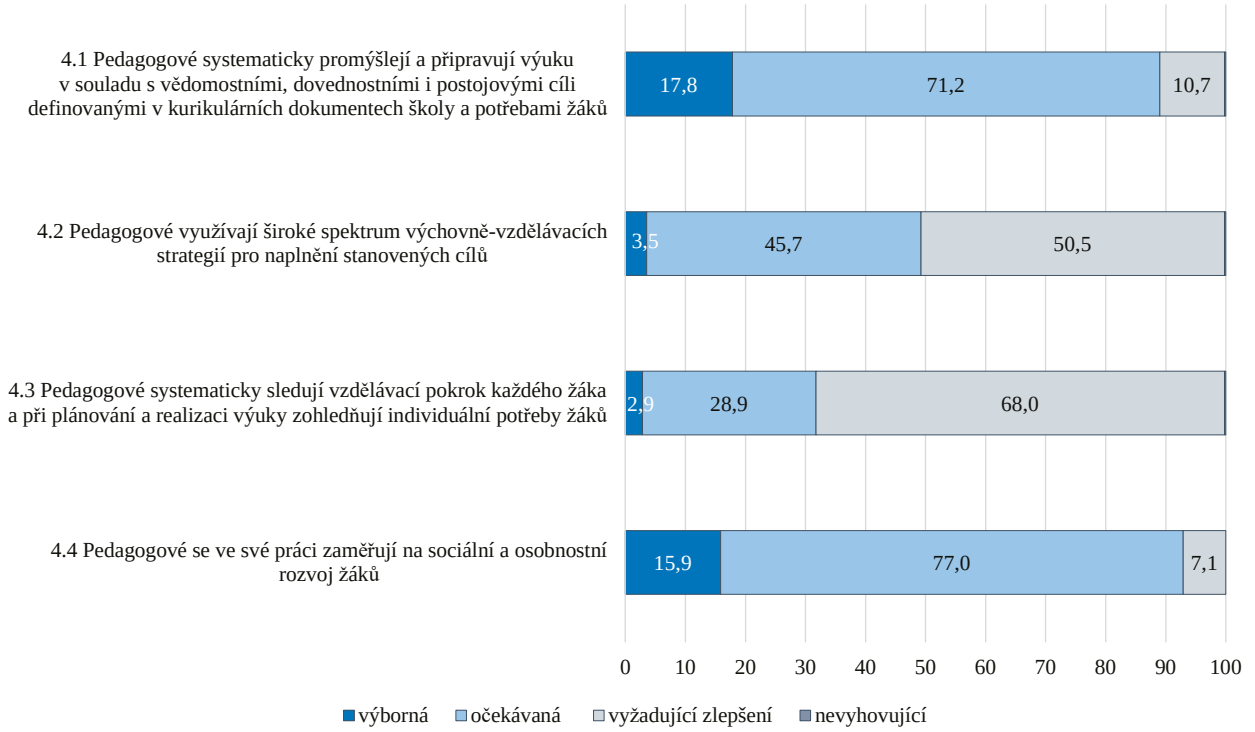


GRAF 27 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – druhý stupeň ZŠ, podíl hospitací (v %)



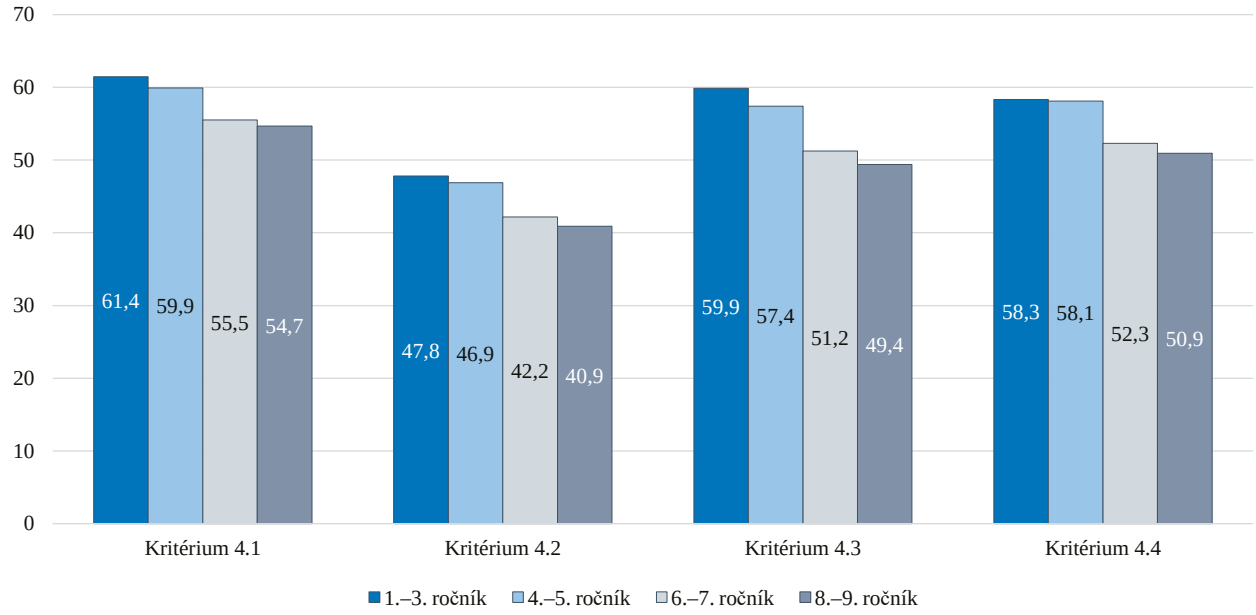
Hodnocení škol v oblasti výuky podle kriteriálního rámce popisuje, v jakých úrovních byly registrovány znaky související s kvalitou výuky. Prvky vztahující se k promýšlení a plánování vzdělávání v souladu se všemi typy vzdělávacích cílů a potřebami žáků byly v hodnocených školách evidovány ve vysoké míře, 71 % škol bylo hodnoceno na úrovni *očekávaná* a 18 % škol dokonce na úrovni *výborná*. V oblasti využívání účelných vzdělávacích metod a forem byl podíl pozitivně hodnocených škol přibližně pouze poloviční. Ještě větší úskalí představuje individualizace výuky, jež byla hodnocena jako *vyžadující zlepšení* takřka v 70 % škol, což představuje v meziročním srovnání zhoršení o bezmála 5 p. b. Uplatňování individualizace napříč stupni vzdělávání (tzn. v předškolním i ve středním) patří stále k nejméně naplňovaným znakům hodnoceného vzdělávacího procesu. Prvky dokládající podporu sociálních kompetencí a osobnostního rozvoje žáků byly pozorovány v dostatečné míře, stejně jako tomu bylo v předcházejícím školním roce.

GRAF 28 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích oblasti 4 „Výuka“ (v %)



Lze konstatovat, že znaky související s kvalitní výukou jsou v nejvyšší míře zaznamenávány v 1.–3. ročníku, se zvyšujícím se věkem žáků jejich výskyt postupně mírně klesá. Stejně jako ve dvou předchozích školních rocích prvky dokládající uplatnění výchovně-vzdělávacích strategií, které podporují učení žáků, byly zaznamenány v méně než polovině hospitovaných hodin. U nejmladší věkové kategorie žáků (1.–3. ročník) byly takové postupy zaznamenány ve zhruba 48 % hodin, u nejstarších žáků jen ve 41 % hodin. Navzdory všeobecnému důrazu na kompetenční učení a rozvoj funkčních gramotností převládá v praxi spíše tradiční model vzdělávání s dominantní rolí učitele coby garanta učení.

GRAF 29 | Výskyt znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu[46] v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)



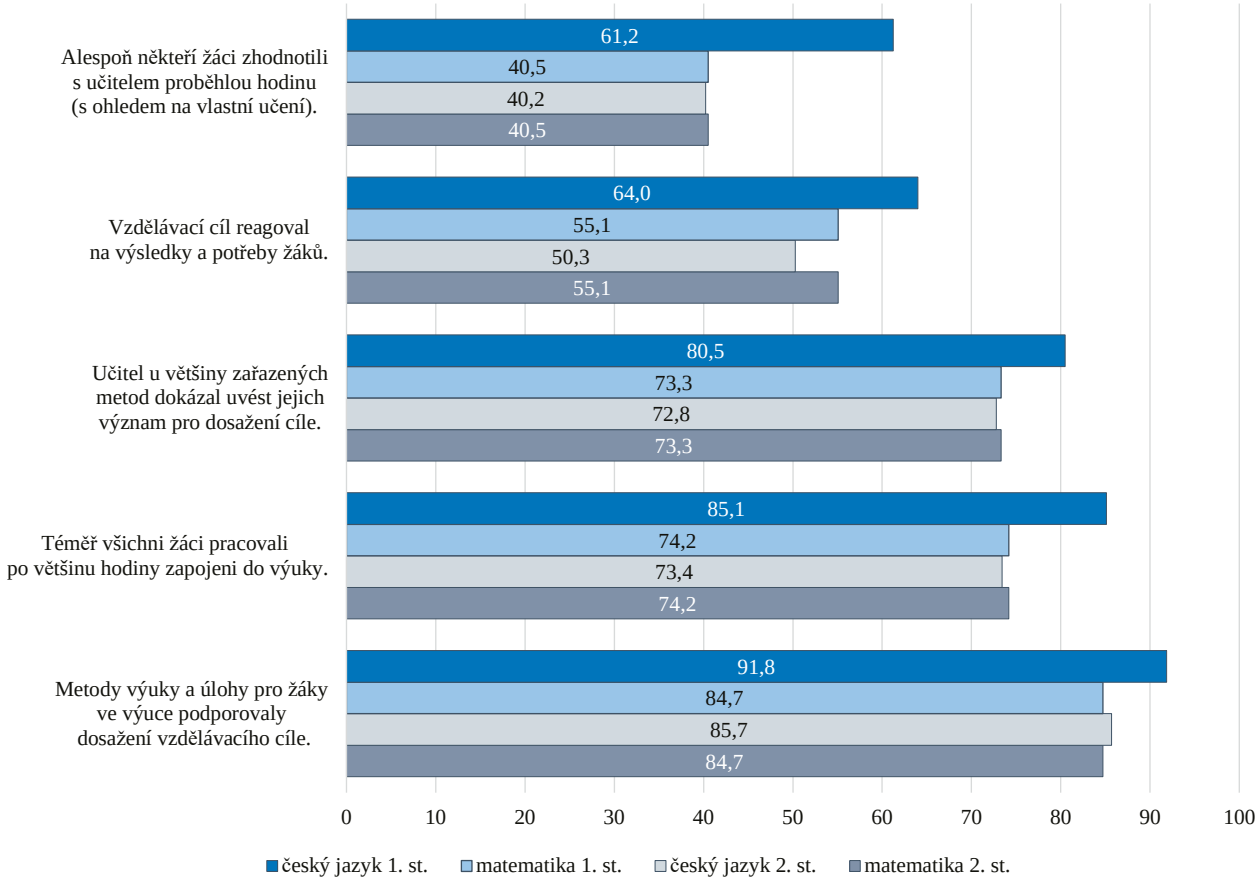
Co se týká plánování a stavby výuky, jsou hodnoceny adekvátnost uplatněných metod a výběr úloh ve vztahu ke vzdělávacímu cíli, přiměřenost cíle nejen s ohledem na obsah školních vzdělávacích programů, ale i na výsledky a potřeby žáků.

V převážné většině hodin českého jazyka a matematiky na prvním i druhém stupni (85 %) přispívaly zvolené metody k dosažení stanoveného cíle. Zhruba ve třech čtvrtinách hospitovaných hodin výše uvedených předmětů byli téměř všichni žáci zapojeni po většinu hodiny do výuky, přičemž podíl žáků prvního stupně zapojených do výuky českého jazyka byl vyšší o více než 10 p. b.

Stanovení vzdělávacího cíle ve vztahu k potřebám žáků napříč vymezenými kategoriemi kolísá, nejvíce byly potřeby žáků zohledněny ve výuce českého jazyka na prvním stupni, nejméně naopak ve výuce stejného předmětu na druhém stupni. Žákovské hodnocení proběhlé hodiny s ohledem na vlastní učení, které představuje jeden z významných nástrojů zpětné vazby pro učitele a umožňuje individuálně zacílit vzdělávání žáků, bylo zaznamenáno v nižší míře než ve školním roce 2022/2023; výskyt žákovského hodnocení v uspokojivé četnosti (tzn. více než v 60 % hospitovaných hodin) byl registrován pouze v českém jazyce na prvním stupni, v ostatních porovnávaných kategoriích se zaznamenaný skór pohyboval kolem 40 %. Tento trend, tzn. předkládání obsahu vzdělávání bez zohlednění reálných potřeb žáků, se dále prohlubuje ve středním vzdělávání.

[46] Úroveň hodnocení jednotlivých kritérií vyplývá z výskytu a četnosti příslušných znaků. Kritérium 4.1 se opírá zejména o práci s cílem vzdělávání, tj. o volbu vhodných metod a úloh, které směřují k dosažení vzdělávacího cíle, plánování výuky, zohlednění potřeb žáků a mezipředmětové vztahy. Kritérium 4.2 vychází z organizace činností v hodině, sleduje výskyt příležitostí pro žákovskou komunikaci, spolupráci i kreativitu, hodnocena je práce s informačními zdroji, vedení k přemýšlení v souvislostech i rozvoj příslušných gramotností. Kritérium 4.3 mapuje, jak je monitorován individuální pokrok jednotlivých žáků, poskytování podpory a stimulů pro jejich další rozvoj, kvalitu zpětné vazby, nabídku úloh různé náročnosti i žákovské hodnocení. Kritérium 4.4 sleduje zapojování všech žáků do výuky, vyjadřovaní pozitivních očekávání v jejich schopnosti, práci s pravidly, podněcování k obsahově náročnější komunikaci i spolupráci s vrstevníky s ohledem na vlastní učení.

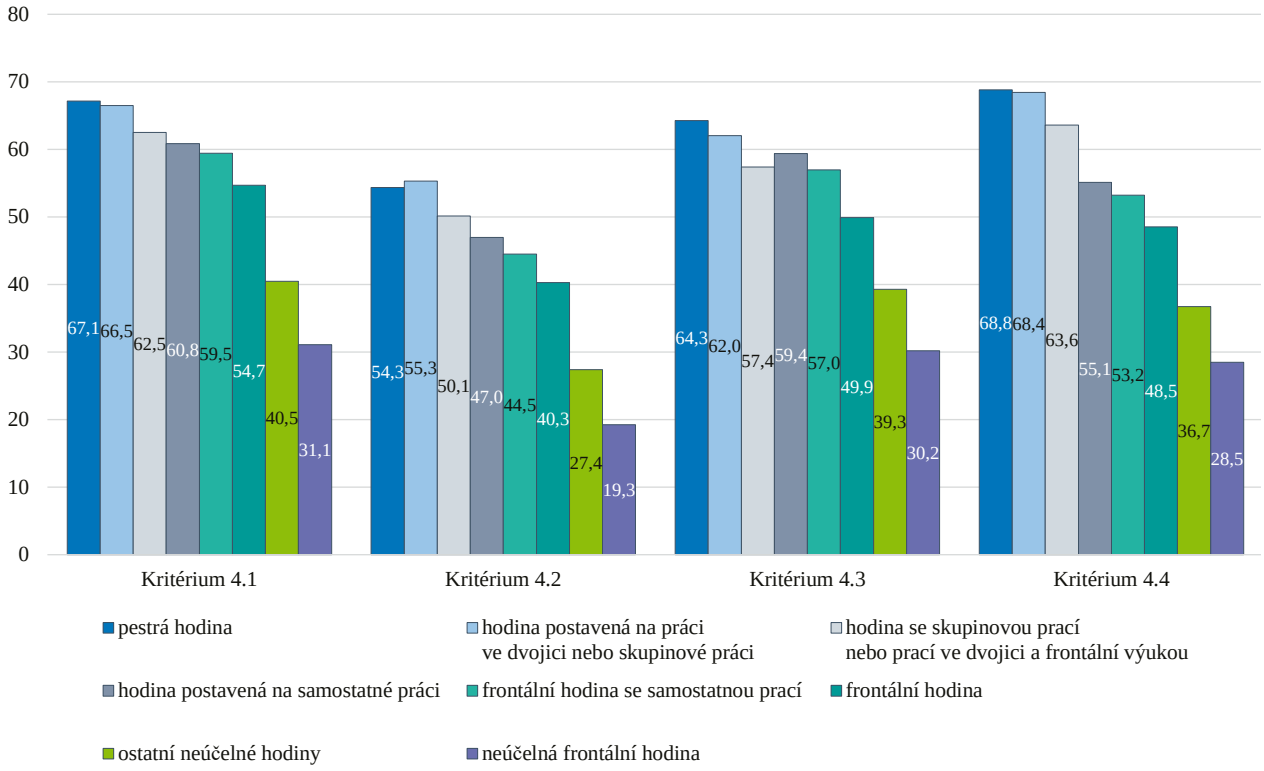
GRAF 30 | Zastoupení některých znaků souvisejících s cílem výuky ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)



V souvislosti s organizací výuky jsou hodnoceny efektivita zařazovaných metod a forem vzdělávání a vytváření příležitostí pro učení každého žáka. Jako nejpřínosnější organizační uspořádání výuky napříč kritérii vychází kombinace různých způsobů, tj. pestrá hodina. V těsném odstupu následuje hodina postavená na práci ve dvojici nebo skupinové práci. Ve všech sledovaných kritériích tato uspořádání zvyšují produktivitu vzdělávání. Znaky související s kvalitou vzdělávání však byly zaznamenány pouze zhruba v polovině hodin vedených frontálním způsobem. Rozdíl v četnosti výskytu znaků mezi pestrou a frontální hodinou, které dokládají učení žáků, činil více než 12 p. b.

Na četnost výskytu znaků kvality výuky má vliv také kvalifikovanost a aprobovanost učitelů. Učitelé s dosaženým pedagogickým vzděláním a příslušnou předmětovou specializací (aprobovaností) častěji uplatňovali takovou organizaci, v níž byl čas vyučovací hodiny využit bez prodlev (rozdíl činil 7 p. b.) a která podporovala zapojení každého žáka do výuky (rozdíl zhruba 5 p. b.). Další rys, který odlišuje kvalifikované a aprobované učitele od nekvalifikovaných či neaprobovaných kolegů, je schopnost konstruktivní sebereflexe. Kvalifikovaní a aprobovaní dokázali u většiny použitých metod uvést jejich význam pro dosažení cíle (rozdíl byl více než 8 p. b.). Pozitivní dopad dosaženého požadovaného vzdělání pedagoga na kvalitu vzdělávacího procesu je obdobně evidentní i v předškolním a středním vzdělávání.

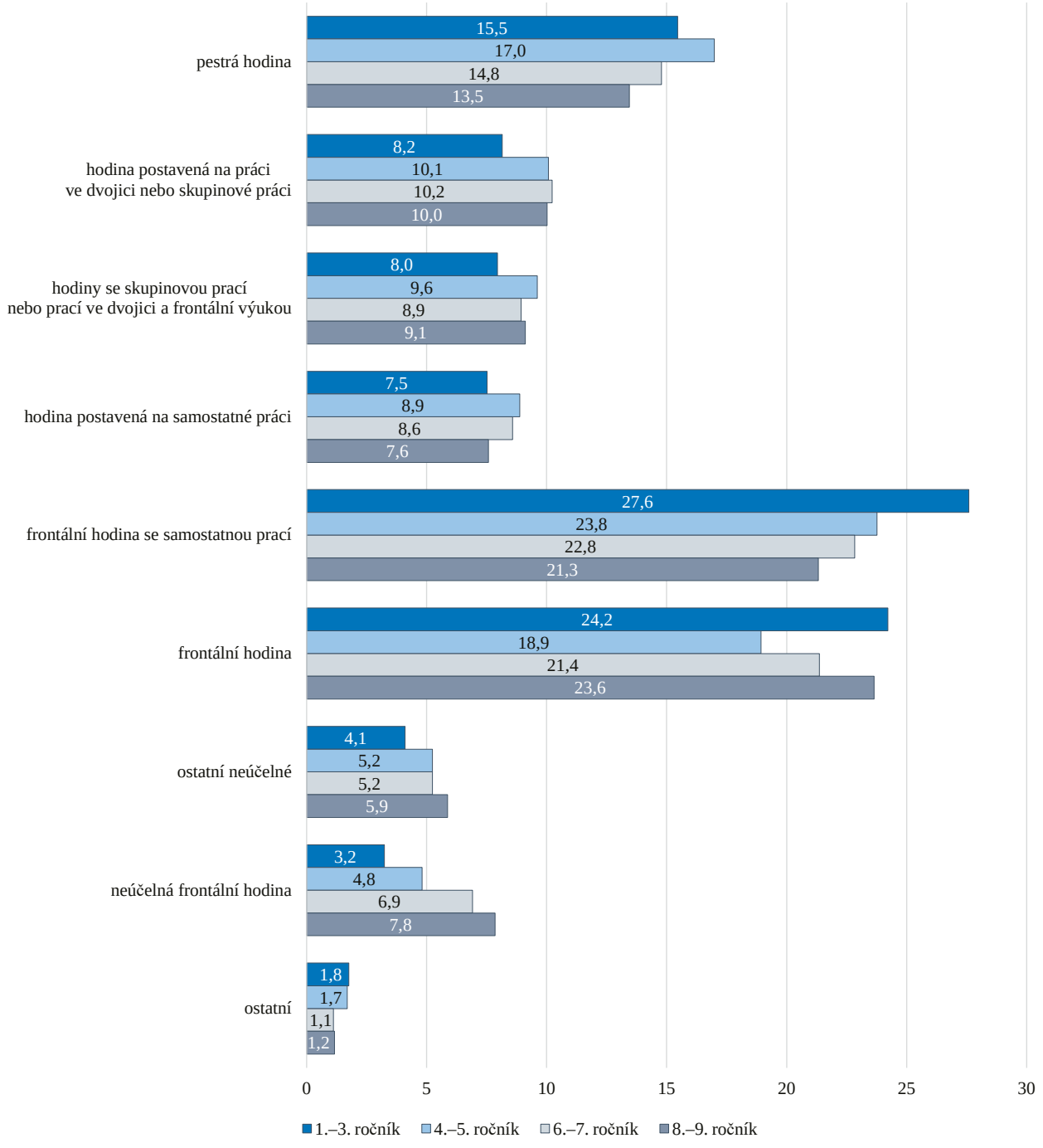
GRAF 31 | Výskyt znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu[47] v závislosti na organizační formě výuky – podíl hospitací (v %)



K nejvíce využívaným formám výuky stále patřila frontální výuka kombinovaná se samostatnou prací žáků a dominantní frontální organizace výuky. Pestrá hodina nebo hodina postavená na práci ve dvojici nebo skupinové práci byla nejčastěji realizována ve čtvrtém a pátém ročníku, nejnižší podíl neúčelných organizačních forem byl zaznamenán v prvních třech ročnících. Nejvyšší podíl neúčelné frontální výuky byl zaznamenán v osmém a devátém ročníku (8 %). Podíl hodin, v nichž byl některý žák nebo více žáků pasivní po většinu hodiny, dosahoval přibližně 16 % při frontální hodině, až 60 % při neúčelné frontální formě výuky, avšak pouze přibližně 3 % při hodině postavené na individuální, párové nebo skupinové práci.

[47] Úroveň hodnocení jednotlivých kritérií vyplývá z výskytu a četnosti příslušných znaků. Kritérium 4.1 se opírá zejména o práci s cílem vzdělávání, tj. o volbu vhodných metod a úloh, které směřují k dosažení vzdělávacího cíle, plánování výuky, zohlednění potřeb žáků a mezipředmětové vztahy. Kritérium 4.2 vychází z organizace činností v hodině, sleduje výskyt příležitostí pro žákovskou komunikaci, spolupráci i kreativitu, hodnocena je práce s informačními zdroji, vedení k přemýšlení v souvislostech i rozvoj příslušných gramotností. Kritérium 4.3 mapuje, jak je monitorován individuální pokrok jednotlivých žáků, poskytování podpory a stimulů pro jejich další rozvoj, kvalitu zpětné vazby, nabídku úloh různé náročnosti i žákovské hodnocení. Kritérium 4.4 sleduje zapojování všech žáků do výuky, vyjadřovaní pozitivních očekávání v jejich schopnosti, práci s pravidly, podněcování k obsahově náročnější komunikaci i spolupráci s vrstevníky s ohledem na vlastní učení.

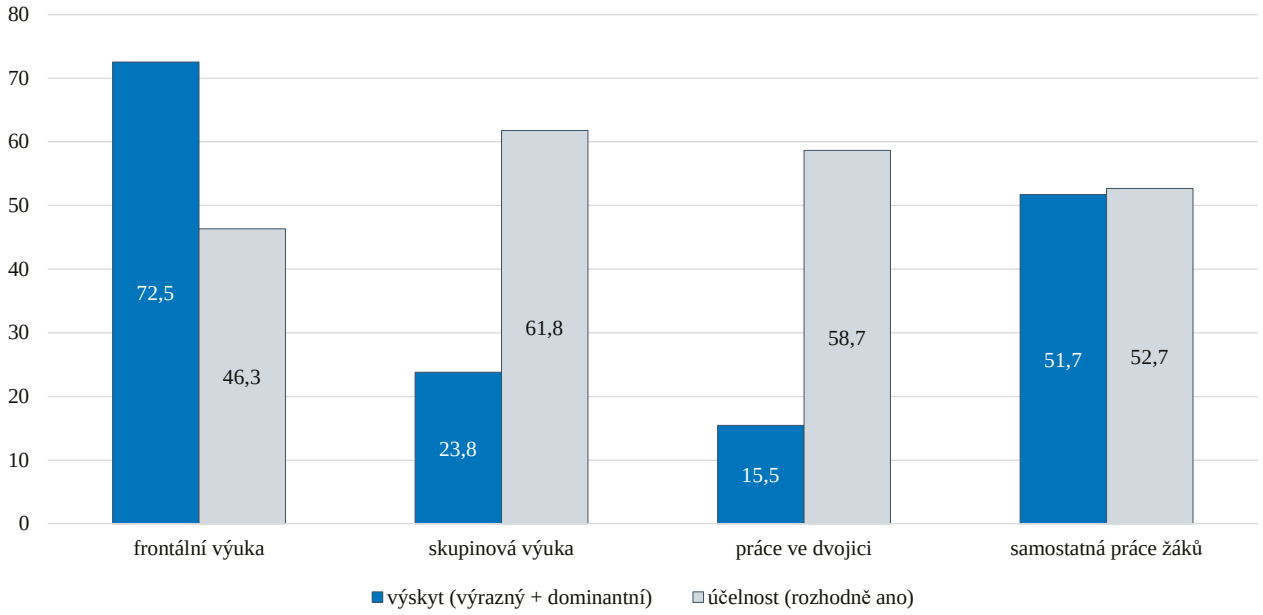
GRAF 32 | Výskyt průměrné četnosti využití jednotlivých organizačních forem výuky v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)



Ačkoli byla převažující frontální výuka realizována ve více než 70 % hospitovaných hodin, jako rozhodně účelná byla hodnocena pouze ve 46 % případů. Organizační formy, které jsou založeny na vyšším podílu aktivity žáků, jsou pro jejich učení výrazně přínosnější.

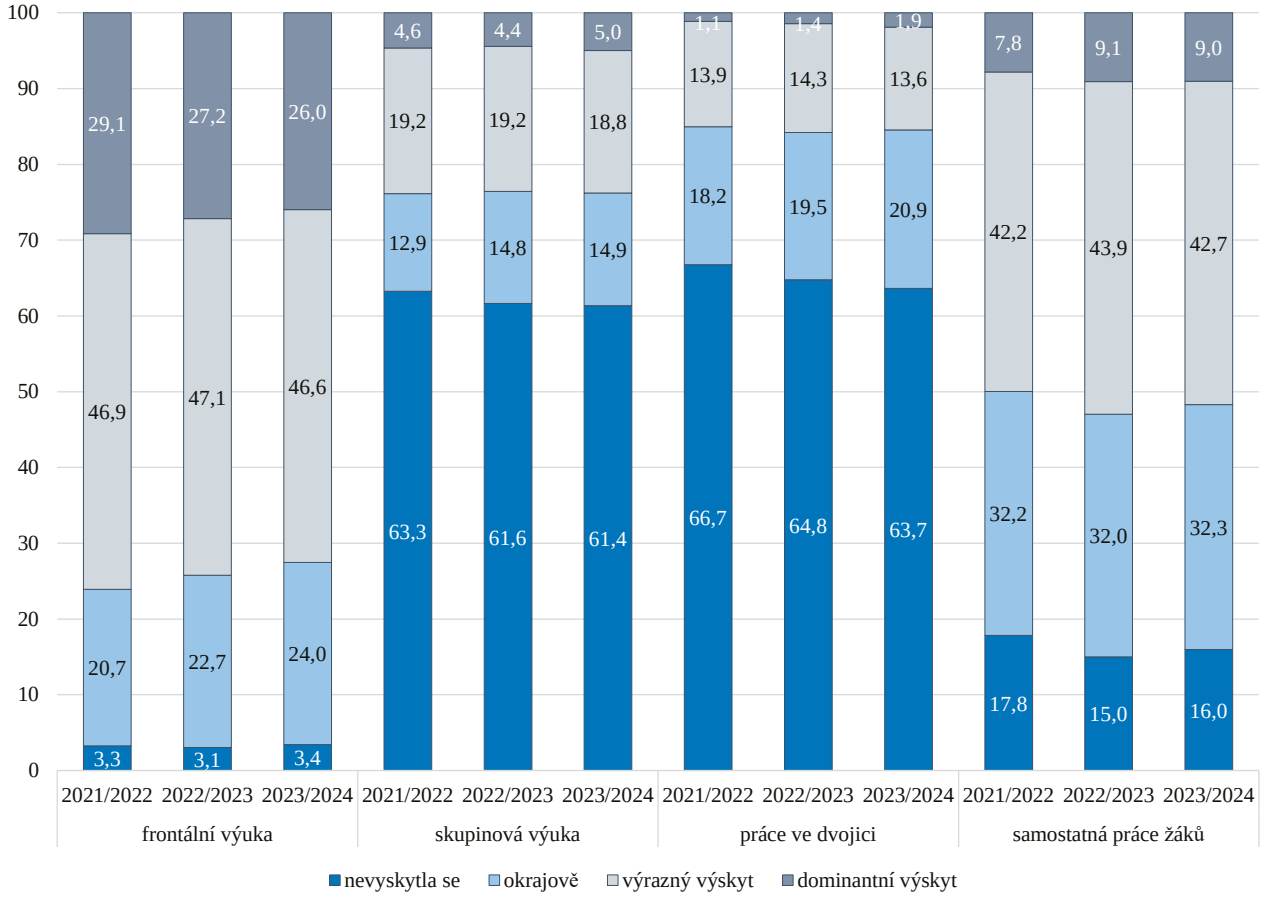
Efektivní využívání různé organizace práce žáků při výuce je ovlivněno kvalifikovaností pedagogů. Účelné využití kterékoli z forem práce je u kvalifikovaných pedagogů vždy vyšší. U skupinové výuky, samostatné práce žáků, ale i při frontální výuce činil rozdíl více než 6 p. b.

GRAF 33 | Korelace výskytu a účelnosti vybraných organizačních forem výuky – podíl hospitací (v %)



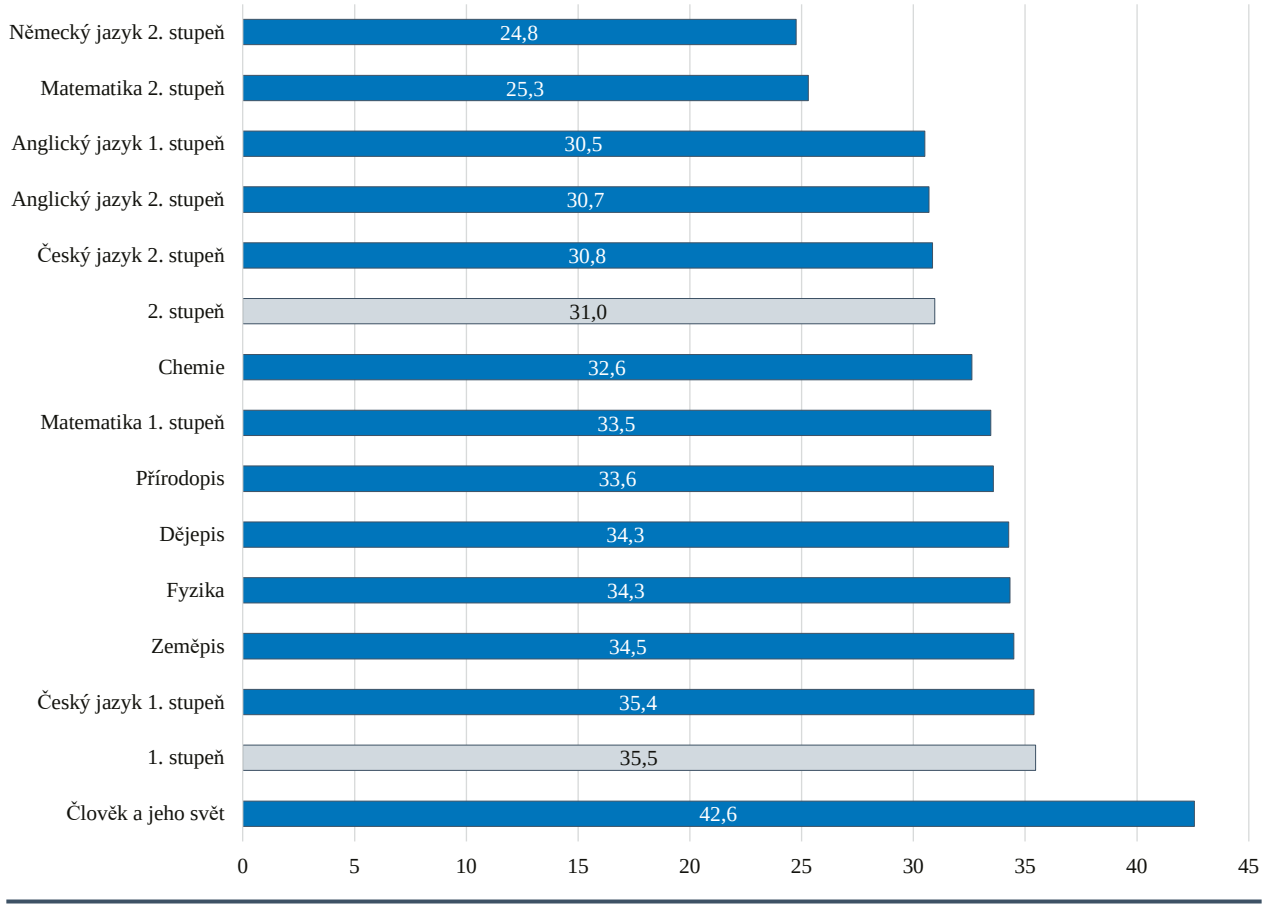
Z meziročního srovnání vyplývá, že podíl hodin vedených pouze frontální formou se pozvolna snižuje. Ačkoli podíl hodin, v nichž žákovská spolupráce uplatněna nebyla, zůstává poměrně vysoký (více než 60 % sledovaných hodin), je alespoň okrajové využití kooperativní formy organizace v základních školách čím dál zřetelnější.

GRAF 34 | Vývoj výskytu organizačních typů výuky v základní škole souhrnně – podíl hospitací (v %)



Základní podmínku osvojování jakýchkoli vědomostí a dovedností tvoří kognitivní aktivizace žáků, kterou lze doložit např. během tematicky zaměřené a obsahově náročné komunikace (dialog, diskuse, komentování postupu či řešení, interpretace informací), prezentace práce, rozboru dat, jejich komparace, klasifikace či přímo při pokusech či jiném konkrétním uplatnění předkládaných skutečností. Ke znakům kognitivní aktivizace patří i projevy žákovské reflexe vlastního učení, kterými jsou vyhodnocování cílů vzdělávání, hodnocení vlastního učení i uplatňování tvořivého přístupu. Předměty či vzdělávací oblasti, v nichž byly zaznamenány výše uvedené znaky nejvíce, představuje Člověk a jeho svět na prvním stupni a naukové předměty na druhém stupni (zeměpis, dějepis, přírodopis a fyzika). Je pozitivním zjištěním, že pouhé předkládání poznatků, pasivní sledování výkladu a memorování učiva není v těchto předmětech převládajícím jevem. Nejnižší míra prvků dokládajících kognitivní aktivizaci žáků je dlouhodobě pozorována ve výuce německého jazyka.

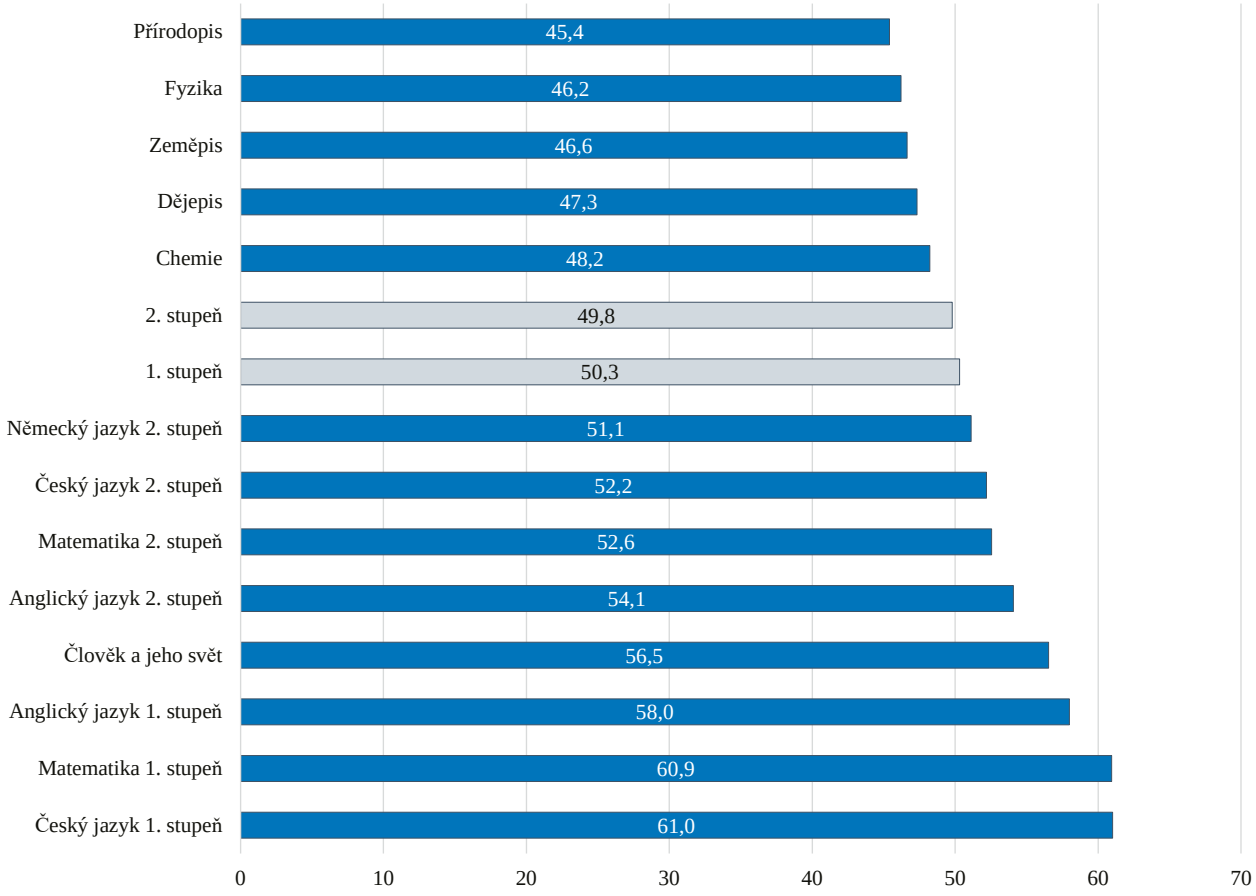
GRAF 35 | Výskyt znaků dokládajících kognitivní aktivizaci žáků ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)[48]



Procesy, které zásadně determinují přínos a dopad vzdělávání, souvisejí se získáváním informací o vzdělávacím pokroku každého žáka a pedagogickými dovednostmi zohlednit individuální žákovské potřeby při plánování a přípravě výuky. Do zpracovaných dat se promítá kvalita a frekvence zpětné vazby žákům, která je užitečná pro jejich další učení, získávání informací o tom, jak žáci pochopili osvojované téma, mapování posunu jednotlivých žáků, průběžné hodnocení i smysluplné využívání žákovských portfolií, díky nimž jsou vedeni k uvědomování si vlastního pokroku. Ze zjištění vyplývá, že hodnocení, jehož předmětem je pokrok každého žáka v rámci jeho aktuálních možností a předpokladů, se ve větším rozsahu realizuje v předmětech s nejvyšší časovou dotací nebo v předmětech, pro jejichž výuku je nutné dodržet určený počet žáků ve skupině (cizí jazyky). V nižší míře bylo zaznamenáno v přírodovědných a společenskovědních předmětech druhého stupně.

[48] Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

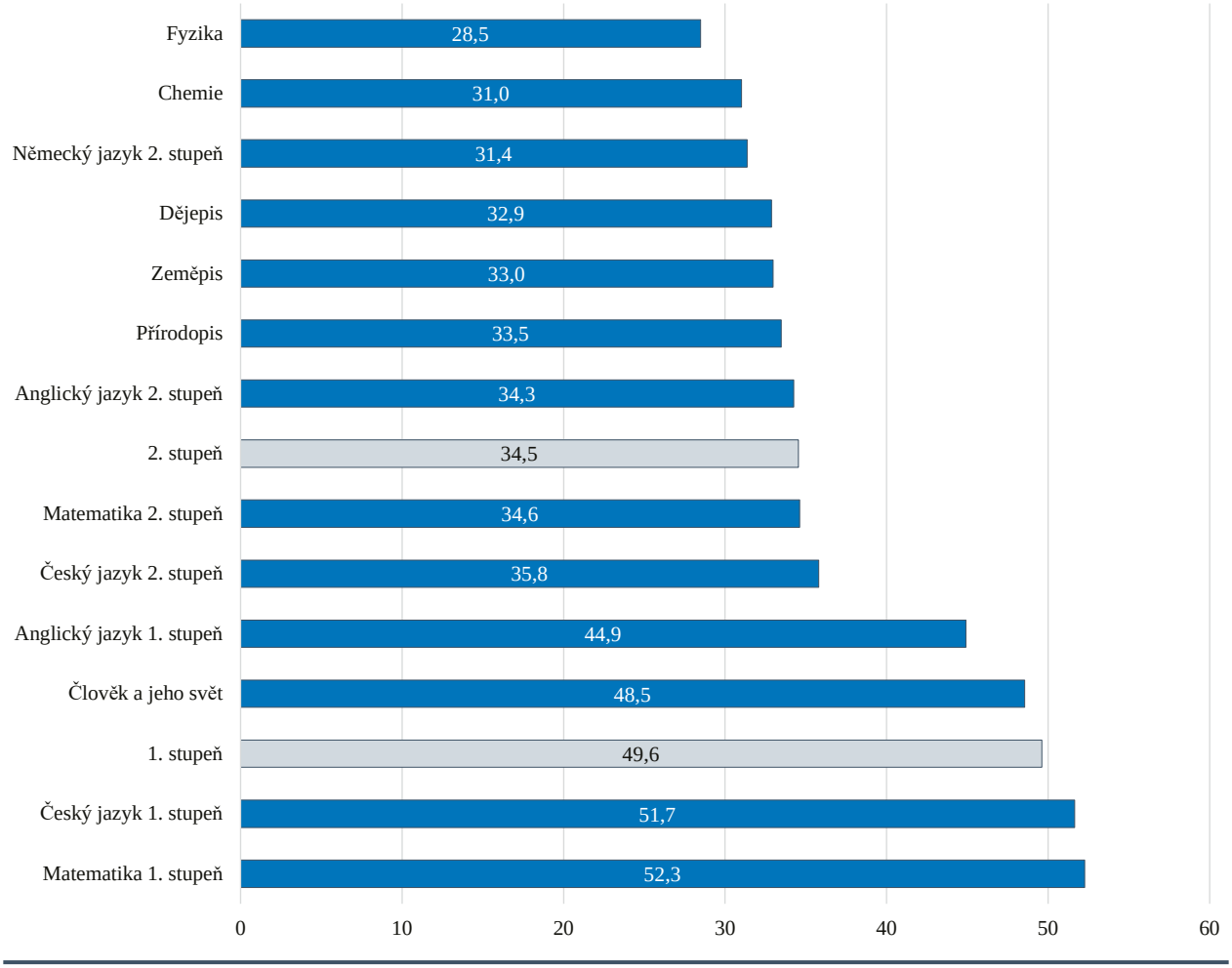
GRAF 36 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu hodnocení ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)[49]



Žákovské hodnocení vlastního učení tvoří nedílnou součást celkového hodnocení a přispívá k individualizaci vzdělávání. Opírá se o reflexi pokroku samotným žákem, zahrnuje vzájemné vrstevnické hodnocení, využívá známá kritéria. Žáci by měli být vedeni jak k uvědomování si a přijetí cílů učení, tak i k jejich vyhodnocování. V předmětech prvního stupně byly uvedené znaky zaznamenány ve výrazně vyšší míře než na druhém stupni, rozdíl mezi oběma stupni činil 15 p. b. Kvalifikovanost a aprobovanost pedagogů pozitivně ovlivňovala četnost i kvalitu žákovského hodnocení, rozdíl představoval více než 7 p. b.

[49] Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 37 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu žákovského hodnocení ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)[50]



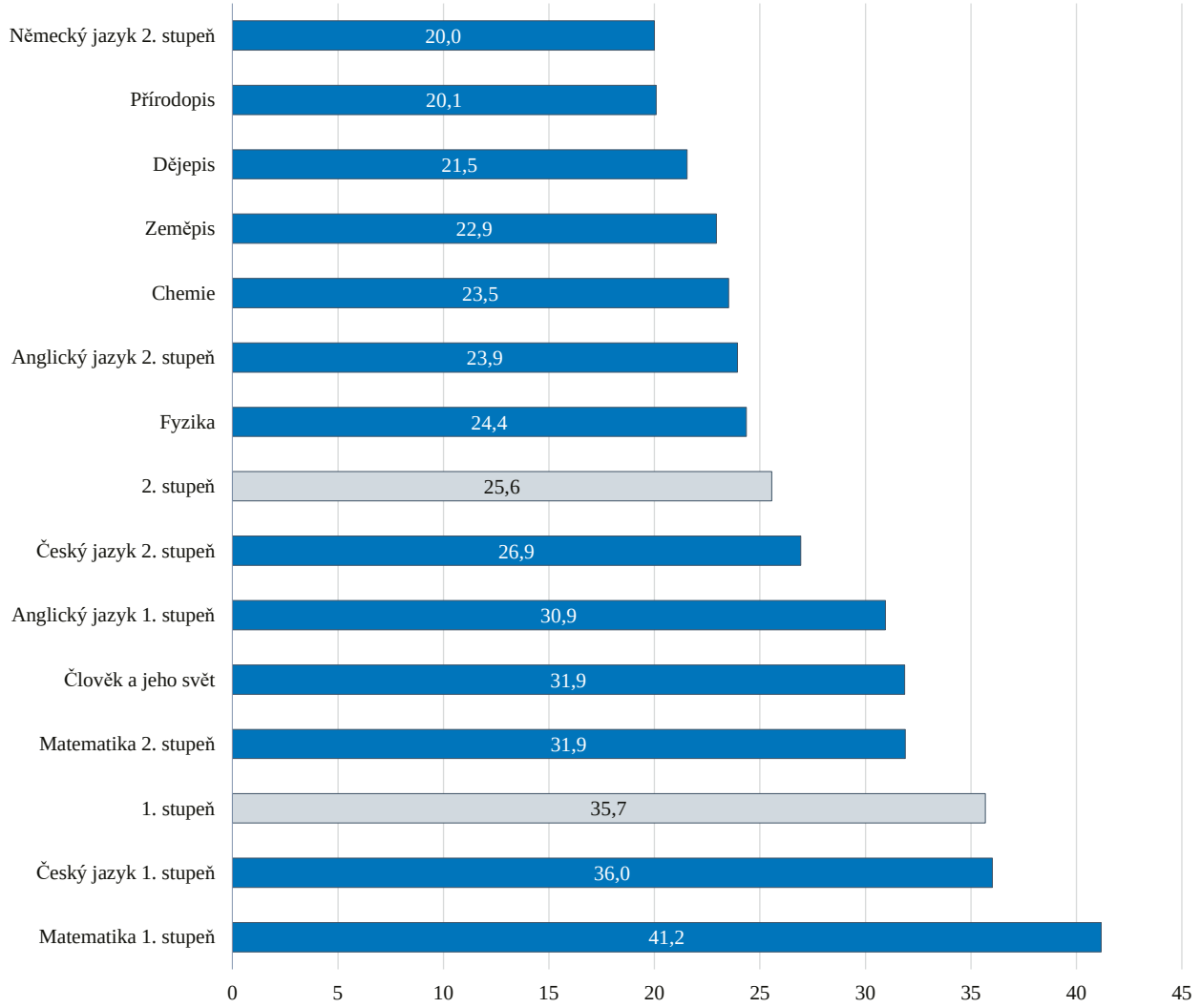
Individualizace výuky znamená přizpůsobení výuky jednotlivým žákům; jedná se tedy o formu diferenciace dovedenou až k jednotlivému žáku. Individuální přístup umožňuje respektovat jedinečné vlastnosti a potřeby každého žáka a přizpůsobit jim především tempo učení, uspořádání obsahu a organizaci učební činnosti. Efektivní individualizace výuky vždy vychází z průběžného hodnocení, tzn. zjišťování aktuální úrovně znalostí a dovedností každého žáka. Lze pozorovat určitou korelaci mezi četností znaků, které se vztahují k hodnocení učitelskému i žákovskému, a množstvím zaznamenaných znaků, které svědčí o individualizaci. Čím častěji a efektivněji se realizuje hodnocení žákovského pokroku, tím je pravděpodobně vyšší i míra individualizace vzdělávání, což je dobře patrné např. u předmětů prvního stupně.

Poskytování a získávání dostatečné zpětné vazby vytváří předpoklady pro individualizaci vzdělávání, která je na prvním stupni realizována ve výrazně větší míře (rozdíl oproti druhému stupni činí 10 p. b.). Při srovnání se školním rokem 2022/2023 celková míra individualizace vzdělávání vykazuje setrvalý stav. Pedagogické kompetence v této oblasti nejsou pravděpodobně stále dostatečně osvojeny a aplikovány. Nedostatečné uplatňování individualizace se projevuje také v předškolním i ve středním vzdělávání.

Nedostatečné zohledňování individuálních vzdělávacích předpokladů žáků nejenže nerozvíjí dostatečně jejich vzdělávací potenciál, ale může dokonce zvyšovat riziko školního neúspěchu.

[50] Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

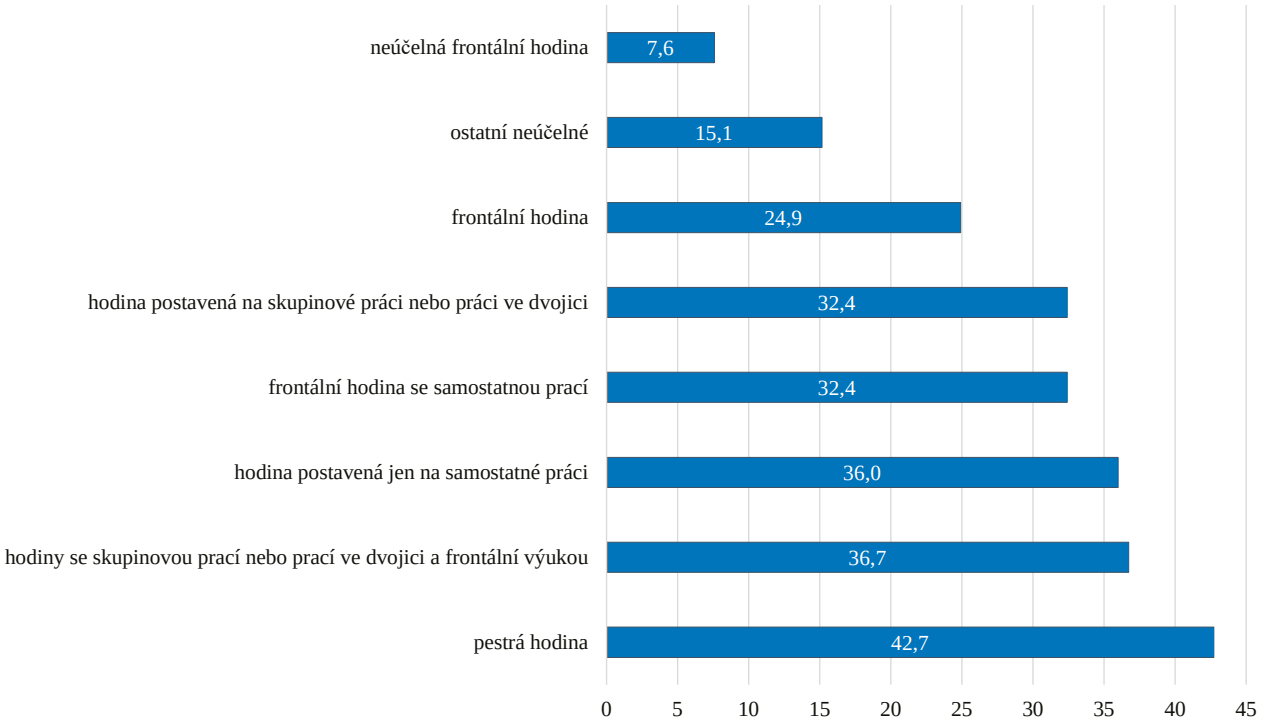
GRAF 38 | Výskyt znaků dokládajících individualizaci ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)[51]



Volba organizační formy hodiny přímo ovlivňuje míru individualizace při vzdělávání. Koncept pestré vyučovací hodiny vytváří nejpříznivější podmínky pro poskytování individualizovaného vzdělávání, jak je patrné nejen v základním, ale i v předškolním a středním vzdělávání.

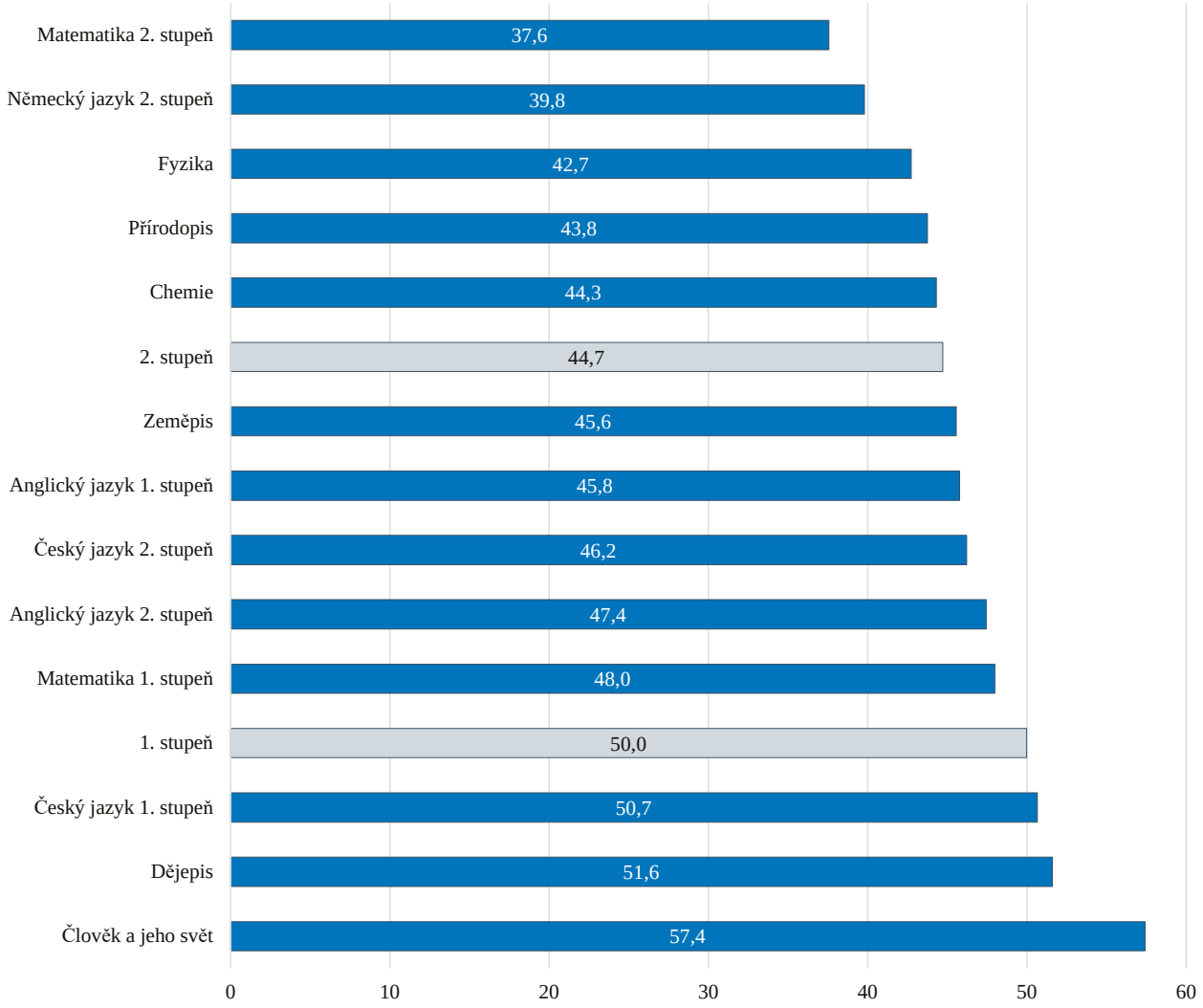
[51] Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 39 | Výskyt znaků dokládajících podmíněnost individualizace vzdělávání organizační formou výuky – podíl hospitací (v %)



Kritérium 4.4 hodnotí vytváření příležitostí pro osobnostní a sociální rozvoj žáků, kterými jsou např. vytváření postojů, žákovská komunikace zaměřená na učení v podobě dialogu i diskuze, využívání žákovské spolupráce při plnění úloh, dodržování pravidel chování. Celkově je výskyt znaků vyšší než v předchozích kritériích, rozdíl v jejich četnosti mezi prvním a druhým stupněm je při srovnání s hodnocením ostatních kritérií nižší. Z předmětů byla zaznamenána přítomnost těchto znaků nejvíce v předmětech Člověk a jeho svět a Dějepis, vyšší hodnoty vykazovaly znaky dokladující využívání a rozvíjení žákovské spolupráce a podněcování takového dialogu mezi žáky, který přispívá k prohlubování poznatku. Pozitivní vliv úplného pedagogického vzdělání byl zřejmý i v této oblasti. Četnost zaznamenaných znaků, jež se týkají podněcování dialogu mezi žáky, který podporuje učení a prohlubuje poznatky, byla u kvalifikovaných pedagogů vyšší zhruba o 5 p. b.

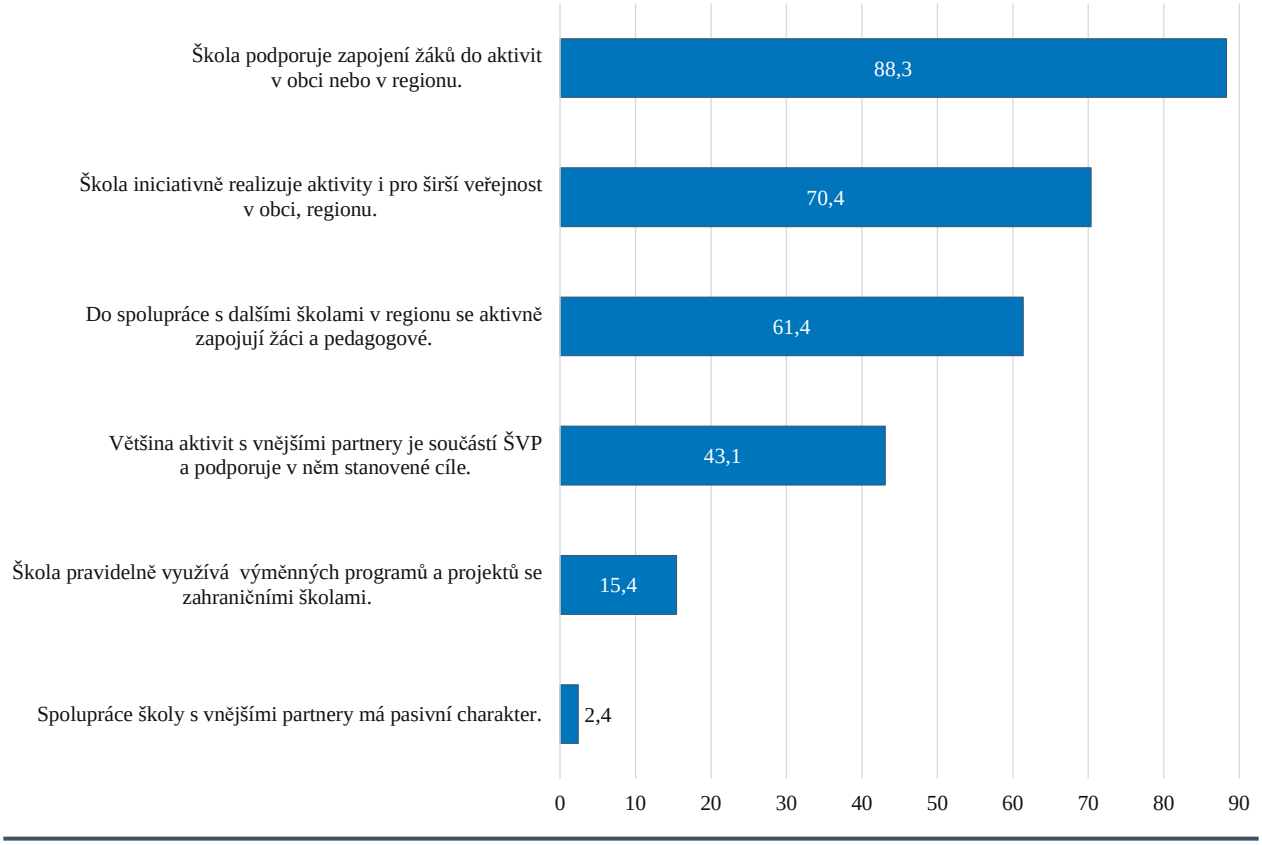
GRAF 40 | Výskyt znaků dokládajících osobnostní a sociální rozvoj ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)[52]



Z hlediska organizace základního vzdělávání je podstatná také spolupráce s vnějšími partnery, ať už se jedná o další školské, či jiné instituce, nebo širší veřejnost. Téměř dvě třetiny hodnocených základních škol aktivně spolupracovaly s dalšími školami v regionu, mezi které se řadí například i základní umělecké školy.

[52] Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 41 | Spolupráce základních škol s vnějšími partnery – podíl škol (v %)



3.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti

Školy si ve svém ŠVP stanovují výchovné a vzdělávací strategie k jeho naplňování, jejichž součástí je i podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkčních gramotností. Tyto strategie jsou však účelným způsobem zapracovány pouze do zhruba 70 % ŠVP. Školy věnují ve značné míře (cca 82 %) pozornost vhodným materiálním podmínkám pro naplňování své koncepce; zhruba v polovině škol mají žáci k dispozici prostory pro vlastní učení (např. školní knihovna, učební koutky). Více než 80 % škol realizuje aktivity, které napomáhají rozvoji kompetencí žáků a vytváření jejich postojů (např. kroužky, samospráva, výlety apod.) v době mimo výuku. Komplexní výukové aktivity (nestandardní předměty propojující obory, školní projekty, besedy apod.) realizují necelé dvě třetiny škol.

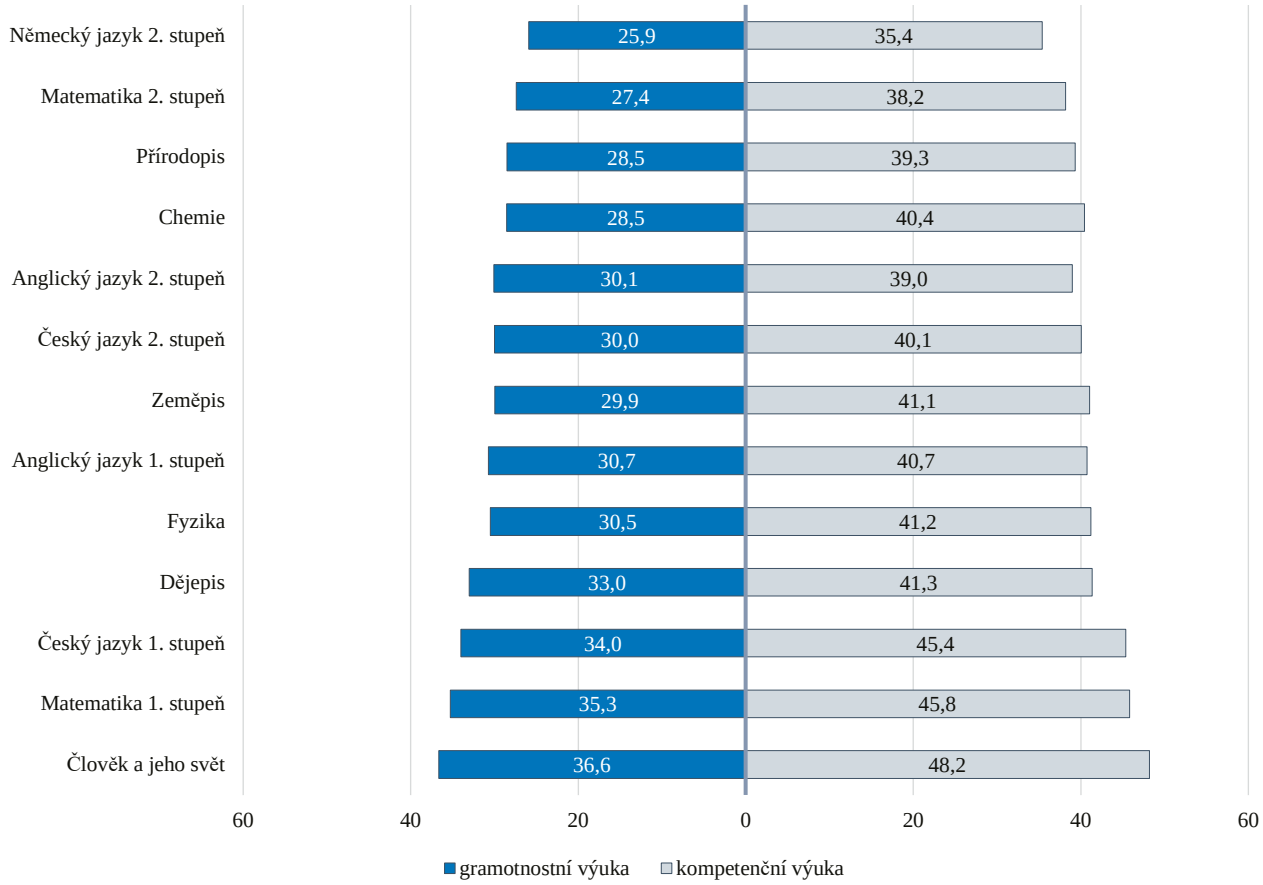
Skutečnému naplňování vzdělávacích strategií v oblasti klíčových kompetencí v průběhu standardní výuky je však věnována menší pozornost. Pouze polovina škol vytváří podmínky pro promyšlenou podporu učitelů v oblasti zkvalitňování výuky s cílem posílení a rozvoje jejich příslušných kompetencí. V důsledku toho pak pouze 40 % učitelů vnímá rozvoj klíčových kompetencí a gramotností jako nedílnou součást výuky.

Rezervy v oblasti rozvoje klíčových kompetencí a gramotností vnímají i sami učitelé. Z jejich vyjádření vyplývá, že téměř tři čtvrtiny z nich by uvítaly nabídku konkrétních metodických postupů či dalšího vzdělávání se zaměřením na rozvoj klíčových kompetencí a gramotností, zhruba polovina učitelů vnímá jako nedostatečnou materiální podporu v oblasti učebnic, vhodných výukových materiálů či pomůcek. Při stanovení vzdělávacího cíle hodiny byla zařazení metod či forem záměrně podporujících rozvoj klíčových kompetencí a gramotností podobně jako vloni věnována pozornost jen maximálně v jedné pětině sledovaných hodin. Sami učitelé dosud přikládají výrazně vyšší význam procvičování rutinních postupů charakteristických pro daný předmět, téměř tři čtvrtiny z nich uvádějí, že nácviku rutiny věnují pozornost v minimálně polovině nebo většině vyučovacích hodin.

Mezi pozorovatelné prvky, které dokládají rozvoj funkčních gramotností a klíčových kompetencí při výuce, patří podpora samostatného získávání poznatků i jejich aplikace v reálných životních situacích, objevování, experimentování, porovnávání, možnost volby, plánování vlastního učení, učení se z chyb, komentování, diskuze, argumentování, formulování řešení, sdílení zkušeností, vedení k přemýšlení v souvislostech, kritickému myšlení i k reflexi vlastního pokroku aj. Uplatňovány jsou mezipředmětové vztahy. Zřetelněji jsou tyto znaky zaznamenávány

v předmětech prvního stupně, nejvíce v předmětu Člověk a jeho svět, který propojuje vzdělávací obsahy z více oblastí. Na druhém stupni byl zaznamenán nejvyšší výskyt dokládajících prvků v navazujících předmětech, zvláště v dějepisu, fyzice a zeměpisu. V těchto předmětech se manifestuje určitá proměna pedagogického přístupu, kdy důraz na přemýšlení v souvislostech a samostatné získávání poznatků žáky je častěji součástí vzdělávání.

GRAF 42 | Výskyt znaků dokládajících potenciální rozvoj gramotností a klíčových kompetencí ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)



ČŠI vnímá podporu rozvoje klíčových kompetencí a funkčních gramotností žáků jako klíčovou pro zvyšování kvality vzdělávání. Již ve školním roce 2021/2022 zveřejnila *Metodiku externího hodnocení podpory rozvoje klíčových kompetencí* v základním vzdělávání.[53] Ve svých dokumentech věnuje pozornost této tematice soustavně, podrobné analýzy týkající se rozvoje čtenářské[54] a přírodovědné[55] gramotnosti zpracovala v tematických zprávách zveřejněných v březnu 2024.

3.2.3 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Přechod z předškolního k základnímu vzdělávání je v životě dítěte zásadním milníkem a má jednoznačný vliv na další vzdělávání žáka. O tom, jaká bude jeho adaptace v prvním ročníku základního vzdělávání, rozhodují mnohé faktory – školní zralost, školní připravenost, spolupráce s mateřskými školami, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, osobnost učitele prvního ročníku a v neposlední řadě informovanost zákonných zástupců dětí a žáků. Důležitou roli hrají i očekávání učitelů základních škol ohledně školní připravenosti nastupujících žáků. Ta se mohou lišit v závislosti na škole, regionu, či dokonce na osobních názorech jednotlivých učitelů. V některých případech mohou být tato očekávání poměrně vysoká, což může ovlivnit rozhodování o tom, zda je dítě připraveno na nástup do školy.

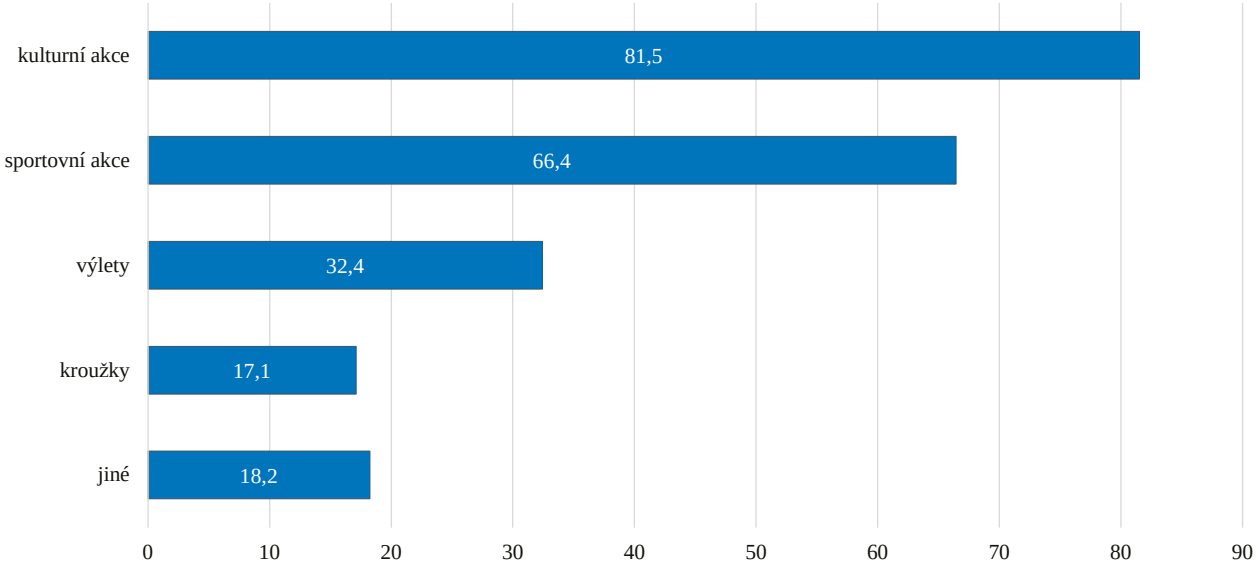
[53] https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Metodika-externiho-hodnoceni-podpory-rozvoje-klico

[54] https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn

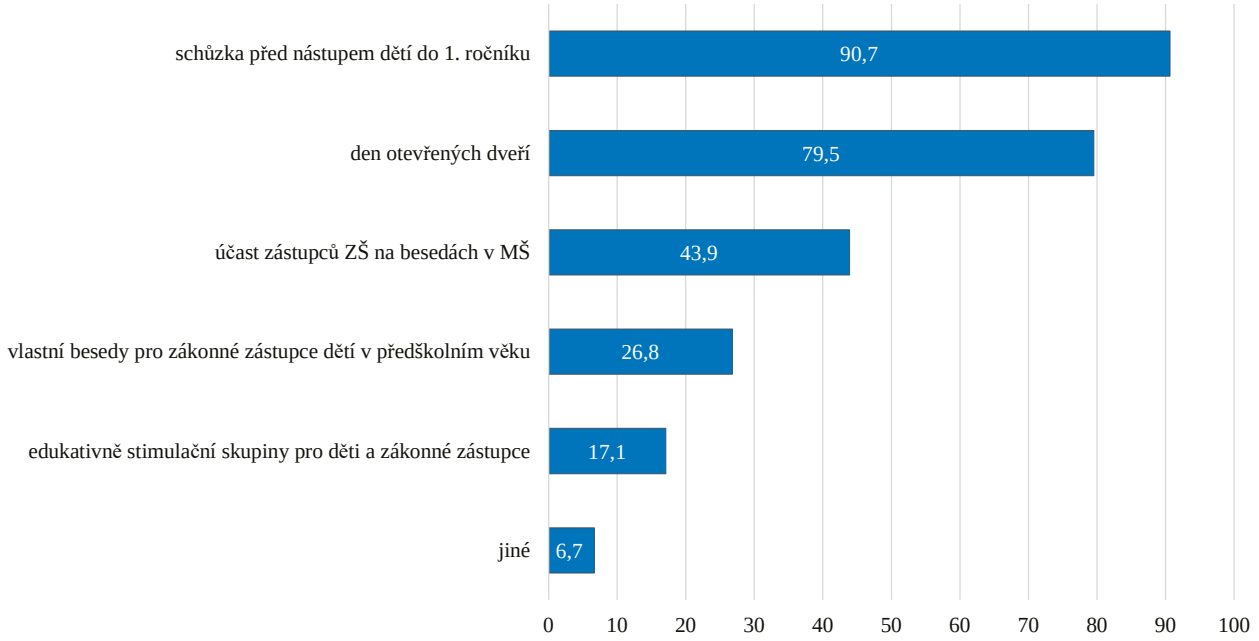
[55] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Prirodovedna-gramotnost-a-priro

Téměř všechny základní školy (98 %) obdobně jako doposud nabízí dětem vhodné aktivity před nástupem do základního vzdělávání – návštěvy školy dětí z mateřských škol, společné aktivity dětí a žáků, společné akce pro zákonné zástupce, děti a žáky, edukativně stimulační skupiny pro děti předškolního věku a další vlastní programy škol před zahájením povinné školní docházky.

GRAF 43 | Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku – podíl škol (v %)



GRAF 44 | Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku nabízené základními školami – podíl škol (v %)

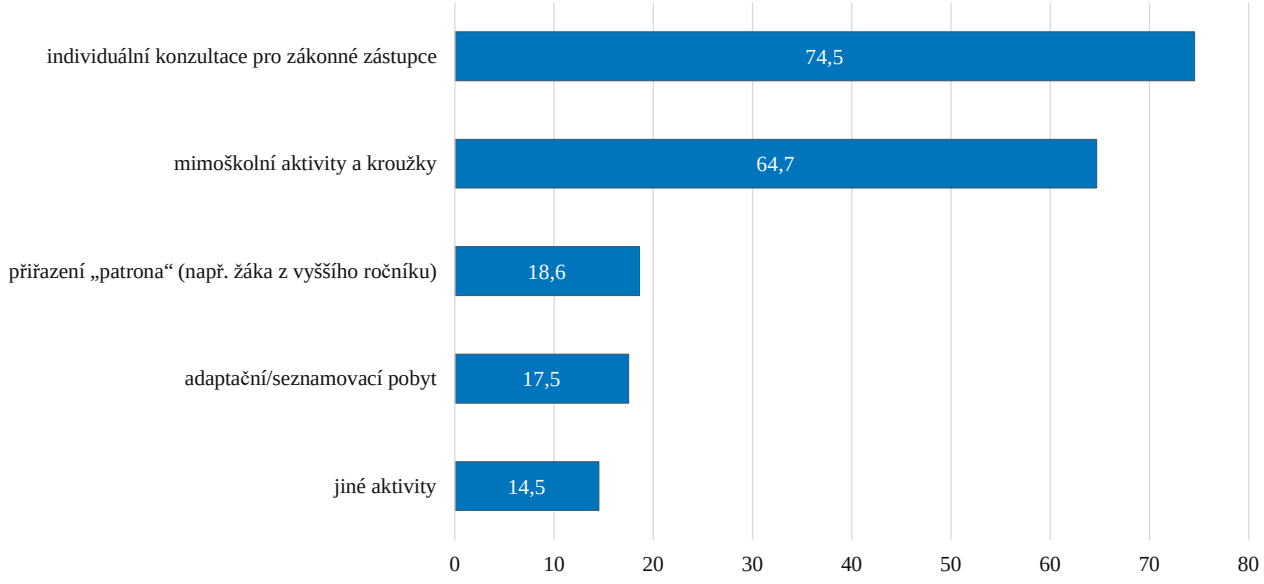


Součinnost základní školy a mateřské školy je pro bezproblémový přechod dětí k základnímu vzdělávání žádoucí. Téměř polovina (46 %) hodnocených základních škol vedle činnosti základní školy vykonávala i činnost mateřské školy a na úzké spolupráci se obě části podílejí z podstaty spojeného subjektu společně. Sloučené školy oproti samostatným subjektům častěji spolupracují na realizaci společných aktivit a organizaci zápisu dětí do základní školy. Negativním zjištěním jsou 3 % základních škol nespolupracujících s žádnou mateřskou školou.

Devět z deseti základních škol připravuje pro žáky prvního ročníku adaptační aktivity či programy, které jim umožňují jednodušší vstup do základního vzdělávání. Téměř 8 % navštívených škol však žádnou iniciativu pro usnadnění

zahájení základního vzdělávání nevyvíjí. Oproti školnímu roku 2022/2023 školy méně často využily individuální konzultace pro zákonné zástupce a omezily i realizaci mimoškolních aktivit a kroužků.

GRAF 45 | Aktivity nabízené základní školou žákům 1. ročníku v rámci adaptace na školní prostředí – podíl škol (v %)



Většina učitelů prvního ročníku základních škol očekává určitou standardní připravenost[56] dětí, které nastupují do základního vzdělávání, a to i s ohledem na povinný rok předškolní docházky. Ačkoli se učitelé vesměs shodují v názoru, že školní připravenost dětí je velmi rozdílná, zároveň se spíše přiklánějí k tomu, že by školy měly s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech dětí počítat a náležitě je promítat do individualizace vzdělávání. Značná část učitelů (83 %) ovšem připouští, že výrazné problémy ve výuce způsobuje odlišná úroveň připravenosti dětí, což úzce souvisí právě s potřebou efektivní součinnosti s mateřskými školami a se sdílením pedagogických zkušeností učitelů předškolního a prvostupňového základního vzdělávání. Významné je získávání zpětné vazby týkající se požadavků na potřebné schopnosti a dovednosti usnadňující zahájení povinné školní docházky v základní škole, ale i úrovně úspěšnosti v dalším vzdělávání. Nedostatečnou školní připravenost u jednoho nebo více žáků pozoruje téměř 80 % učitelů prvního ročníku. Zpětnou vazbu týkající se školní připravenosti nedostává od základních škol celá pětina mateřských škol a více než třetina nevyhodnocuje úspěšnost dětí v dalším vzdělávání na základní škole. Detailnější zjištění přináší tematická zpráva Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy.[57]

Nejvýraznější potíže z hlediska nedostatečné školní připravenosti spatřují učitelé prvního ročníku v oblasti pozornosti (74 %), následují obtíže s výslovností (65 %), samostatností (41 %) a s oslabenou grafomotorikou a jemnou motorikou (shodně 40 %). Většina učitelů (90 %) uvedla, že těmto nedostatečně připraveným žákům je poskytována výrazná pomoc v rámci výuky, dvě třetiny učitelů ve větší míře spolupracují se zákonnými zástupci a polovina učitelů využívala podpory asistenta pedagoga. Podíl pětiletých dětí, které realizují poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v mateřské škole, za posledních sedm let mírně klesl. Současně vzrostl podíl dětí v individuálním vzdělávání. Nelze však ověřit, jaký dopad má tato skutečnost na jejich školní připravenost. Necelá polovina učitelů řeší problémy žáků ve spolupráci s odborníky školních poradenských pracovišť, v menší míře (35 %) se do řešení těchto problémů zapojují také školská poradenská zařízení. Na místě je včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, raná spolupráce se ŠPZ a přijímání efektivních opatření v zájmu dětí či žáků. Podíl dětí s odkladem povinné školní docházky je dlouhodobým problémem i přes zavedení povinného předškolního vzdělávání. V současnosti však počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ, není zcela vyvážený napříč jednotlivými kraji, což má vliv na kvalitu poskytovaných poradenských služeb.

[56] Školní připravenost lze definovat jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální.

[57] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Faktory-ovlivnujici-prechod-det

Z hlediska přechodu z předškolního do základního vzdělávání a usnadnění adaptace na školní prostředí nelze opominout ani přípravné třídy ZŠ, zřizované pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj (jedná se především o děti s odkladem povinné školní docházky). Ve školním roce 2023/2024 existovalo v rámci celé ČR celkem 563 přípravných tříd, ve kterých se vzdělávalo 7 074 dětí. Podíl základních škol, které mají přípravnou třídu, se v posledních letech stále mírně zvyšoval, přičemž aktuálně dosahuje hodnoty těsně pod hranicí 12 %. Více informací k tomuto tématu je k dispozici v kapitole 2 Předškolní vzdělávání.

3.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – průběh společného vzdělávání

Zajištění rovného přístupu ke vzdělávání každému žákovi, tzn. zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivce, k nimž náleží i speciální vzdělávací potřeby žáka (dále také „SVP“) a podpora otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti, patří i nadále mezi priority současné vzdělávací politiky. Ve školním roce 2023/2024 zajišťuje rovné podmínky v rámci základního vzdělávání na očekávané úrovni téměř 93 % (v předešlém školním roce 90 %) hodnocených škol, mírně se snížil počet škol hodnocených na výborné úrovni a na úrovni vyžadující zlepšení.

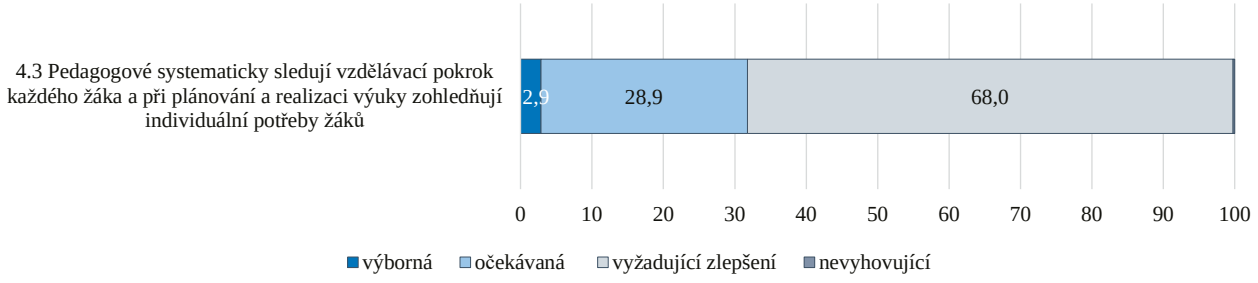
Hodnocení škol v poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření je v tomto školním roce i nadále příznivé. Na výborné úrovni ji zajišťovalo 10 % škol, na očekávané úrovni však již více než 73 % škol (oproti 66 % v předešlém školním roce). V porovnání s předchozím školním rokem byly zaznamenány méně často školy, ve kterých zjištěný stav vyžadoval zlepšení (17 % oproti 23 %). Uvedený pokles naznačuje postupné zvyšování kvality práce se žáky s různými vzdělávacími potřebami. Stále se však jeví jako nezbytné zlepšovat podporu žáků s potřebou podpůrných opatření, např. v oblasti pravidelného vyhodnocování naplňování podpůrných opatření, neboť jejich efektivní nastavení a uplatňování při výuce je při vzdělávání žáků se SVP nezbytné.

Z hlediska střednědobého vývoje klesá podíl škol, ve kterých bylo zaznamenáno porušení právního předpisu v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků (meziroční pokles o 1 p. b. na aktuálních 7 % hodnocených škol). Porušení právního předpisu se v hodnoceném školním roce nejčastěji týkalo zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných.

Obdobně jako v předchozích letech se školám stále nedaří v dostatečné míře identifikovat nadané a mimořádně nadané žáky, o čemž svědčí nízký počet těchto žáků, které školy evidují (0,3 % nadaných a méně než 0,1 % mimořádně nadaných). Školy mají ve svých ŠVP formálně zpracovaný systém péče o žáky nadané a mimořádně nadané, jen zřídka je však systematicky aplikován a vyhodnocován. Podpora rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků není patrná ani v samotné výuce; místo individualizované výuky pořádá většina škol pro své žáky tradičně školní kola soutěží a olympiád, kde sice nadaní a mimořádně nadaní mohou uplatnit své nadstandardní schopnosti a dovednosti, jedná se však o ojedinělou aktivitu, která není jako podpora rozvoje těchto žáků dostačující.

Opakovaně se ukazuje, že míra individualizace a diferenciace vzdělávání je v hospitovaných hodinách velice nízká. Pedagogové při plánování a realizaci výuky zohledňovali individuální potřeby žáků jen v necelých 32 % hodin, žáci většinou plnili stejné typy úkolů nebo příkladů. Tento stav nekoresponduje se skutečností, že pouze ve 2 % hodnocených škol nejsou žáci se SVP vzděláváni.

GRAF 46 | Organizace vzdělávání, metody a formy výuky (celkové posouzení podle kritéria oblasti 4) – podíl škol (v %)



Na tento stav může mít vliv mj. i to, že pouze 37 % dotazovaných učitelů věnovalo oblasti vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných a mimořádně nadaných či společnému vzdělávání žáků větší pozornost v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž ještě k tomu ne všichni učitelé dokážou získané informace využít i v praxi.

Pro efektivní vzdělávání žáků se SVP je důležité správné nastavení a uplatňování podpůrných opatření. Zastoupení podpůrných opatření, které školy nejčastěji využívají, bylo obdobné jako v předchozím roce. Více než 93 % škol využívá poradenskou pomoc žákům.

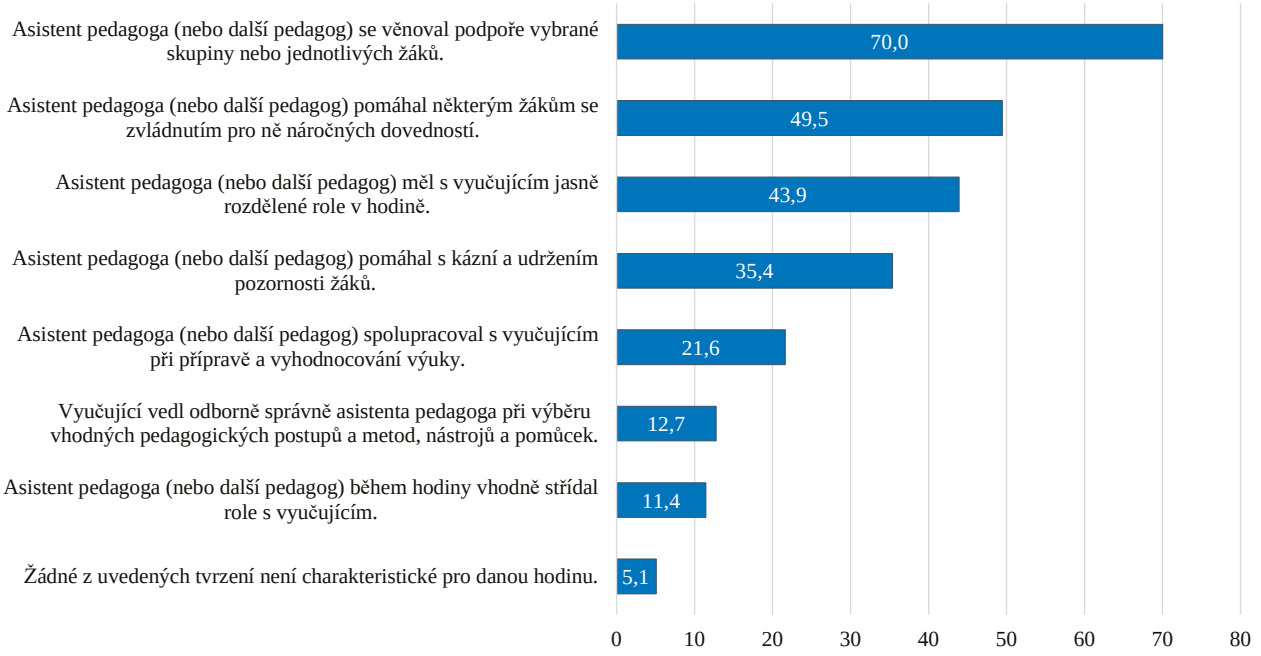
TABULKA 15 | Využívaná podpůrná opatření z pohledu ředitelů – podíl škol (v %)

Jaká podpůrná opatření využíváte pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	93,5
Využití asistenta pedagoga	90,8
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče	89,8
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů	86,9
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	84,4
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	67,2
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu	16,3
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	6,2

V hospitovaných hodinách byla nejčastěji zaznamenána podpora žáků asistentem pedagoga (41 %), v menší míře úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (téměř 32 %) či vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (14 %). Čtvrtina hospitované výuky měla charakter, který nevyžadoval užití podpůrných opatření. V desetině sledované výuky však učitelé podpůrná opatření nevyužili, a to i přes to, že v dané situaci bylo jejich užití potřebné.

Přítomnost asistenta pedagoga (dále „asistent“) je školami vnímána jako významný předpoklad pro vytváření optimálních podmínek pro vzdělávání žáků se SVP. Nejčastějším důvodem přítomnosti asistenta ve třídách je opakovaně zdravotní postižení žáka (specifické poruchy chování a pozornosti, vývojové poruchy učení, narušená komunikační schopnost) a následně odlišné kulturní a životní podmínky žáka. V 70 % výuky se asistent věnoval podpoře vybrané skupiny žáků nebo jednotlivých žáků, v polovině hodin jim pomáhal se zvládnutím náročných činností a/nebo s udržením kázně a pozornosti. Předpokladem efektivity tohoto podpůrného opatření je dobrá spolupráce mezi učitelem a asistentem. Jasné rozdělení rolí mezi učitele a asistenta však bylo ve výuce patrné v méně než polovině hospitovaných hodin (44 %). V ještě menší míře bylo zaznamenáno vhodné střídání rolí během výuky (11 % hodin). Role asistentů tak byla ve výuce převážně pomocná a přínosnější pro žáky s potřebou podpůrných opatření než pro žáky ostatní.

GRAF 47 | Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a její účelnost (v %)



Z pohledu učitelů je zřejmé, že činnost asistentů vnímají jako přínosnou zejména pro žáky se SVP, méně pak pro ostatní žáky ve třídě. Toto zjištění koresponduje i se zjištěními z inspekčních hospitací.

TABULKA 16 | Přínosnost činnosti asistenta pedagoga pro žáky se SVP – podíl učitelů (v %)

Z jakého důvodu se domníváte, že činnost asistenta pedagoga (AP) pro žáka (žáky) se SVP není přínosná?	Podíl
Přítomnost AP snižuje motivaci žáků se SVP k samostatnosti	48,3
Přítomnost AP je zbytečná, výuku bych zvládal/a bez AP	38,4
Nedostatečné znalosti AP ve vyučovaných předmětech	34,8
Nedostatečná kvalifikace AP pro práci se žáky se SVP	31,5
Ani přítomnost AP nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáka	27,2
Negativní vliv na klima třídy, zvýraznění odlišnosti některých žáků	20,2
Neochota žáků spolupracovat s AP (např. z důvodu studu před ostatními spolužáky, špatně navázaného vztahu s AP)	14,9
Časté střídání AP, nestálost obsazení pozice	9,6
Z jiného důvodu	6,6

V některých oblastech však určitý počet učitelů shledával činnost asistentů ve vztahu k žákům se SVP jako méně přínosnou. Např. téměř 39 % učitelů se domnívá, že by výuku zvládlo bez asistenta. Polovina učitelů se domnívá, že činnost asistentů snižuje motivaci žáků k samostatnosti, více než čtvrtina učitelů hodnotí jejich činnost jako neefektivní, neboť ani jejich přítomnost nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáků.

Ti učitelé, kteří ve vztahu k ostatním žákům vnímají činnost asistentů jako nepřínosnou, nejčastěji uvádějí, že komunikace asistenta s žáky ruší hodinu (53 %), ostatní žáci se na ně obracejí i v případě, že by činnost zvládli sami (41 %), a také, že asistenti nemají potřebnou odbornost ve vztahu k učivu daného předmětu (31 %).

TABULKA 17 | Přínosnost činnosti asistenta pedagoga pro intaktní žáky – podíl učitelů (v %)

Z jakého důvodu se domníváte, že činnost asistenta pedagoga (AP) pro ostatní (intaktní) žáky není přínosná?	Podíl
Komunikace AP se žáky ruší hodinu	53,0
Ostatní žáci se na AP obracejí s činnostmi, které by jinak zvládali sami	41,4
Nedostatečná odbornost AP ve vyučovaných předmětech	31,4
AP se věnuje jen žákům se SVP	27,6
Nízký respekt AP mezi žáky	18,8
Negativní vliv na klima třídy (zvýraznění odlišností některých žáků, subjektivní vnímání nespravedlnosti žáky ve třídě)	18,0
Ostatní žáci odmítají pomoc AP	7,5
Z jiného důvodu	3,8

Všechny tyto výhrady učitelů však svědčí o tom, že činnosti asistentů nejsou samotnými učiteli dostatečně koordinovány, tj. neprobíhá efektivní delegování vhodných činností z učitele na asistenta. Jednou z příčin může být i to, že učitelé adekvátní přípravu na kooperaci s asistentem téměř neabsolvují, ačkoli metodické vedení asistentů je ve většině škol realizováno právě třídními (80 %) a ostatními učiteli (47 %). U asistentů je forma vzdělávacích aktivit intenzivnější, většina asistentů (82 %) uvádí, že se těchto aktivit účastní.

Pokud školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako méně funkční, jsou pak nejčastější příčinou dlouhé čekací lhůty pro vyšetření žáků, méně časté návštěvy poradenských pracovníků ve školách a také absence sdílení praktických ukázek příkladů dobré praxe v oblasti práce s žáky se SVP. To se promítá i do oblastí, ve kterých by školy očekávaly zkvalitnění pomoci ze strany školských poradenských zařízení. Příležitost ke spolupráci vidí ředitelé škol např. ve zkrácení lhůt pro vyšetření žáků, v metodickém vedení učitelů včetně praktických ukázek příkladů dobré praxe, častějších návštěvách pracovníků poradenských zařízení ve školách a sledování žáků ve výuce a pomoci při práci s třídními kolektivy.

TABULKA 18 | Oblasti, které by potřebovaly lepší podporu školskými poradenskými zařízeními – podíl ředitelů (v %)

Čím by podle vašeho názoru měla poradenská zařízení (PPP i SPC) školám při práci se žáky se SVP více pomáhat?	Podíl
Kratšími čekacími lhůtami pro vyšetření a konzultace	73,0
Praktickými ukázkami příkladů dobré praxe v oblasti práce se žáky se SVP	57,5
Častějšími návštěvami pracovníků poradenských zařízení ve školách, sledováním dětí přímo při školní práci	51,7
Větší pomocí při práci se třídami / skupinami žáků (např. při prevenci školní neúspěšnosti či zlepšování třídního klimatu)	40,7
Prací se skupinami pedagogů ve školách (workshopy, semináře)	31,7
Důkladnou konzultací doporučovaných podpůrných opatření	30,6
Častějšími průběžnými konzultacemi k dílčím otázkám práce se žáky se SVP	22,3
Jinými způsoby pomoci	1,6
Poradenské zařízení nemůže školám pomoci více, než jak je v současné praxi nastaveno	4,3

Školy organizují péči specialistů o své žáky různými způsoby. Odbornou logopedickou péči školy nejčastěji zajišťovaly prostřednictvím doporučení diagnostiky a odborné péče mimo ZŠ, a to v 78 % navštívených škol. Vlastního logopeda či logopedického asistenta má pouze třetina škol, služby externího pracovníka docházejícího do základní školy využívá 8 % škol. Interní školní psycholog byl k dispozici ve 27 % škol a školní speciální pedagog ve více než polovině hodnocených škol.

TABULKA 19 | Specialisté školních poradenských pracovišť – podíl škol (v %)

Specialisté	Podíl
Školní metodik prevence	97,5
Výchovný poradce	95,6
Školní speciální pedagog	51,2
Školní asistent	28,9
Školní psycholog	27,2
Sociální pedagog	8,2
Etoped	2,1
Osobní asistent	1,0

ČŠI dlouhodobě monitoruje proces zavádění společného vzdělávání, tzn. vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu, v kontextu legislativních změn, zjišťování a analyzování potřeb škol a naplňování parametrů společného vzdělávání v praxi. Výsledky inspekčních zjišťování realizovaných na všech stupních škol byly v uplynulých letech prezentovány formou tematických zpráv Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017[58], Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání[59] a Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky[60], které se převážně zaměřovaly na podmínky a průběh integrace žáků v běžných třídách.

Šetření zaměřené na zhodnocení společné výuky žáků běžných a speciálních tříd, která v některých běžných základních školách probíhá, bylo zahájeno ve školním roce 2019/2020 a po přerušení způsobeném pandemií covidu-19 dokončeno ve školním roce 2022/2023. Výsledná zjištění a doporučení jsou obsahem tematické zprávy Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních[61], která se zabývá organizací společné výuky a důvody pro její realizaci, vzájemnou spoluprací, komunikací a vztahy mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu, přínosy a riziky společné, resp. oddělené výuky a vývojem, kterým školy realizující společnou výuku prošly. Školám jsou určena závěrečná doporučení směřující např. k využívání vhodných metod a forem výuky, minimalizaci případných negativních dopadů, podpoře společných vzdělávacích aktivit žáků běžných a speciálních tříd, zajištění dostatečného množství vhodných kompenzačních pomůcek a speciálních materiálů, podpoře vzájemné spolupráce mezi pedagogy, školou a žáky a jejich zákonnými zástupci a k využití příkladů dobré praxe aj. Další doporučení k podpoře těchto škol směřuje ke zřizovatelům a MŠMT.

3.2.5 Individuální vzdělávání žáků

Individuální vzdělávání, zakotvené ve školském zákoně jako jiný způsob plnění povinné školní docházky, je specifické svojí organizací; uskutečňuje se bez pravidelné účasti žáka ve škole. V posledních letech se počet individuálně vzdělávaných žáků zvyšuje. V hodnoceném školním roce jich bylo 6 878, což je dvakrát více než před pěti lety. V navštívených základních školách byl tento vzrůstající trend zřejmý z počtu každoročně přijímaných žádostí o individuální vzdělávání.

TABULKA 20 | Žádosti o individuální vzdělávání

Počet žádostí o individuální vzdělávání	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet žádostí o individuální vzdělávání celkem za poslední tři školní roky	224	319	345
Počet žádostí o individuální vzdělávání zamítnutých za poslední tři školní roky	3	6	7

Na základě přijatých žádostí ředitelé rozhodují ve správním řízení o povolení či nepovolení tohoto odlišného způsobu vzdělávání. Předpokladem kladného rozhodnutí, kterých byla naprostá většina, je zdůvodnění potřeby individuálního vzdělávání a zajištění dostatečných podmínek k němu, zejména personálních, materiálních a ochrany

[58] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Spolecne-vzdelavani-ve-skolnim-ro
[59] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani
[60] https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Hodnoceni-uspesnych-strategii-ZS
[61] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Spolecna-vyuka-beznych-trid-a-t

zdraví žáka. K zamítnutí žádosti došlo pouze v jednotkách případů. K nejčastějším důvodům volby jiného než standardního způsobu plnění povinné školní docházky patří dle vyjádření zákonných zástupců jejich nespokojenost s podobou vzdělávání ve škole, záměr předávat hodnoty, které v ní nejsou rozvíjeny, či preference alternativních pedagogických směrů. Dále jsou to problémy se začleněním dítěte do školního kolektivu, jeho obavy a stres ze školy, nedostatečné zohledňování nadání nebo zdravotních či vzdělávacích handicapů žáků. Mezi dalšími, méně častými důvody, se objevuje podpora rodinného života, například v období, kdy jeden ze zákonných zástupců musí dlouhodobě pracovně pobývat mimo domov. Specifickým, nikoli však závažným důvodem, je inspirace z jiných rodin realizujících vzdělávání svých dětí touto formou.

TABULKA 21 | Hlavní důvody žádostí o individuální vzdělávání – podíl odpovědí zákonných zástupců (v %)

Důvody pro volbu individuálního vzdělávání	Podíl
Záměr předávat individuálním vzděláváním dítěti hodnoty, které nejsou ve škole rozvíjeny	60,2
Nespokojenost s podobou vzdělávání ve škole, preference jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola	56,8
Nesouhlas se způsobem hodnocení ve škole	38,0
Inspirace z jiných rodin realizujících vzdělávání svých dětí individuálně	33,6
Špatná zkušenost se vzděláváním ve škole (s vyučujícími nebo vrstevníky dítěte)	30,4
Záměr zlepšovat fungování rodiny (např. vztahy v rodině, řešení častého stěhování rodiny z pracovních důvodů)	30,4
Nadání dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole, rozvíjení jeho nadání a zájmů	25,4
Problémy s aklimatizací dítěte ve školním kolektivu, obavy a stres ze školy, poskytnutí bezpečného prostředí mimo školu	23,7
Pobyt rodiny v zahraničí	15,3
Problémy školní výuky související s pandemií covidu-19	13,1
Specifické poruchy učení dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole	12,1
Dlouhodobé psychické nebo fyzické zdravotní potíže	10,9
Jiný zcela odlišný důvod	10,1
Zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole	8,6
Špatná dostupnost spádové školy	7,4

Při realizaci individuálního vzdělávání zákonní zástupci nejvíce oceňují možnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám dítěte či propojovat učení s běžným životem, za přínos označují i menší důraz na výkon žáka, což podle jejich názoru snižuje míru stresu a činí vzdělávací proces efektivnějším. Z pohledu inspekčních týmů představuje hlavní přínos tohoto způsobu vzdělávání především možnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám dítěte.

TABULKA 22 | Hlavní přínosy realizace v individuálním vzdělávání – podíl odpovědí zákonných zástupců (v %)

Přínosy individuálního vzdělávání	Podíl
Možnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám dítěte (tempo, organizace, forma, hloubka znalostí)	52,5
Propojení učení s běžným životem	8,7
Větší efektivita vzdělávání	7,7
Rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti nebo rozhodování o organizaci vlastního času u dítěte	7,4
Menší stres a menší důraz na výkon	5,4
Větší možnosti rozvíjet nadání dítěte	4,5
Větší prostor pro pobyt a učení se v přírodě	3,0
Možnost předávat své hodnoty dítěti	2,2
Menší kolektiv dětí (dle vlastní volby)	1,2

Realizace individuálního vzdělávání přináší vedle pozitiv i problémy, za nejvýraznější považují zákonní zástupci finanční náročnost tohoto způsobu vzdělávání. Z oblasti pedagogické jmenují náročnost vzdělávacích obsahů některých vyučovaných předmětů a také obtížnější motivaci dítěte pro učení v domácích podmínkách. Za méně zásadní pokládají zákonní zástupci absenci rozvoje různých dovedností dětí v oblasti spolupráce, komunikace, nižší množství sociálních kontaktů či podnětů z jiného prostředí, než je rodina. Tato negativa naopak akcentují ředitelé základních škol, kde je v rámci žákovských kolektivů přirozeně rozvíjena komunikace a spolupráce.

Individuální vzdělávání umožňuje současná legislativní úprava na obou stupních základní školy. V necelých dvou třetinách případů (63,4 %)[62] se jedná o samostatnou výuku žáka, jehož vzdělavatelem je zpravidla zákonný zástupce, který musí pro vzdělávání na prvním stupni splňovat podmínku dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou. Jedná-li se o žáka druhého stupně, pak je třeba prokázat vysokoškolské vzdělání. Více než třetina žáků s povoleným individuálním vzděláváním je vyučována skupinově, například v komunitní škole či skupině, se vzdělavatelem (učitelem). Zhruba v 38 % případů se jedná o skupinové vzdělávání spolu se sourozenci nebo blízkými kamarády. Inspiraci pro vlastní realizaci individuálního vzdělávání čerpají zákonní zástupci a vzdělavatelé zejména z internetu, ale také z návštěv a spolupráce s institucemi, jako jsou knihovny, muzea, galerie apod. Zkušenosti, tipy a nápady jsou sdíleny na sociálních sítích a internetových platformách věnujících se individuálnímu vzdělávání. V navštívených školách měla více než čtvrtina zákonných zástupců žáků s povoleným individuálním vzděláváním s touto formou plnění školní docházky předchozí zkušenost. Většinou uváděli, že aktuálně je dítě stále vzděláváno individuálně, případně již navštěvuje střední či vysokou školu. Spíše výjimečně bylo v současnosti žákem běžné základní školy. V případě zpětného zařazení do ní zákonní zástupci téměř vždy deklarují, že proběhlo bez větších problémů, jak ve smyslu zapojení se do výuky, tak do žákovského kolektivu. Jako negativa zmiňovali brzké vstávání, značné prodlevy ve vyučování, nevhodné chování mezi spolužáky, časté písemné prověřování znalostí a absenci práce se zdroji informací. Přechod do středního vzdělávání zákonní zástupci hodnotili pozitivně, a to jak z hlediska úspěšnosti u přijímacích zkoušek, tak i začlenění dítěte do vzdělávacího procesu.

Za nejobtížněji zajistitelné předměty považuje část zákonných zástupců a vzdělavatelů cizí jazyky, chemii, fyziku, informatiku a také matematiku. Většina (69 %) však uvádí, že problém nemá s žádným vzdělávacím předmětem, případně, že výuku na ně nedělí (více než 13 %). V porovnání s vyučovacím procesem v kmenové škole je přímé výuce s oporou učebních materiálů (např. učebnice, pracovní sešity, encyklopedie apod.) věnován většinou nižší nebo srovnatelný čas, protože mnoho vědomostí a dovedností získávají děti v běžných každodenních životních situacích, v zájmových kroužcích, sportovních oddílech atd. Vzdělavatel při realizaci individuálního vzdělávání plní zpravidla podpůrnou roli, uvede nebo navodí problém či úkol a dítě samostatně hledá jeho řešení. Případně, a to v menší míře, učivo vyloží a následně ověřuje porozumění zadanými úlohami. Část zákonných zástupců a vzdělavatelů upřednostňuje volnost dítěte ve výběru obsahu vzdělávání, tedy ono samo si vybírá, čemu se bude věnovat. Vzhledem k potřebě naplňování požadovaného vzdělávacího obsahu vyžaduje tento způsob činnosti koordinaci například prostřednictvím map učebního pokroku. Při vlastní výuce je využíváno běžné prostředí domácnosti (včetně zahrady), velmi často dostupná digitální technika (počítač, notebook, tablet) a s její pomocí internetové zdroje. Dále jsou informace čerpány z encyklopedií, knih, výukových materiálů vytvářených vzdělavateli, z učebnic a pracovních listů poskytnutých školou i dalších vhodných podkladů pro zprostředkování daného učiva.

Oblast spolupráce a komunikace školy, do které byl žák přijat k plnění povinné školní docházky (dále také „kmenové školy“), při realizaci individuálního vzdělávání hodnotí zákonní zástupci a vzdělavatelé veskrze pozitivně. Pokud se objeví výhrada, tak jen zcela ojediněle a je záhy vyřešena (např. chybějící úprava vzdělávacího obsahu pro mentálně postiženého žáka). Školy nabízejí vzdělavatelům různé možnosti podpory (metodické konzultace, poskytnutí materiálů, účast ve výuce i dalších aktivitách). Více než polovina z nich projevuje zájem o poskytnutí učebnic a dalších podpůrných materiálů, vítaná je i metodická pomoc učitelů, a to zvláště u předmětů, jejichž vzdělávací obsah vyžaduje určitou odbornost (cizí jazyky, chemie, informatika), či kde je třeba náležitých metodických postupů, aby došlo ke správnému pochopení vazeb a souvislostí (matematika, fyzika).

TABULKA 23 | Zájem o různé formy spolupráce se školou – podíl odpovědí zákonných zástupců (v %)

Formy spolupráce	Využívám	Měl/a bych zájem	Nepotřebuji
Poskytované podpůrné materiály ze strany školy (např. učebnice, e-learningová podpora)	39,2	15,6	45,1
Metodická podpora ze strany učitelů školy pro realizaci vzdělávání	32,7	7,4	59,9
Nabídka akcí a dalších aktivit školy	15,7	16,7	67,6
Účast na výuce některých předmětů ve škole (např. výchovy)	6,6	6,9	86,4

Na základě požadavku školského zákona koná individuálně vzdělávaný žák za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva. Výsledky jeho práce jsou dokládány portfoliem, zpravidla pracovním, které sleduje postupný pokrok žáka. Obsahem jsou hlavně výstupy samostatných prací a projektů (včetně výtvarných, rukodělných), dále záznamy

[62] Uváděné hodnoty se vztahují pouze k hodnoceným školám, nikoli k individuálnímu vzdělávání v rámci celého vzdělávacího systému.

z četby, deníky každodenních aktivit, doklady o mimoškolních činnostech a také průběžné hodnocení vzdělavatelem. Vlastní podoba přezkušování, jehož organizace se v jednotlivých školách poměrně výrazně liší, byla zákonnými zástupci a vzdělavateli hodnocena převážně kladně, výhrady se vyskytly pouze ojediněle. Forma přezkušování je nejčastěji ústní, v menší míře jsou uplatňovány testy či jiné písemné prověřování. Nedílnou součástí bývá prezentace portfolia a rozhovor nad ním, a to jak s žákem, tak se zákonným zástupcem či vzdělavatelem. Místem konání zkoušky je nejčastěji kmenová škola. Hodnocení výsledků vzdělávání se také významně liší, využívána je forma klasifikace i slovní hodnocení. Žádný z těchto způsobů však není ideální, známky jsou mnohdy nadhodnocené, bez reálného podkladu, slovní hodnocení zpracované zákonnými zástupci obsahuje často záležitosti mimo vzdělávací obsah školního vzdělávacího programu.

Ve třech po sobě jdoucích školních letech bylo individuální vzdělávání ukončeno celkem 60 žákům, přičemž v převážné většině se jednalo o ukončení na základě žádosti zákonných zástupců.

3.2.6 Prevence rizikového chování žáků

Nezbytnou podmínkou pro kvalitní vzdělávání je bezpečné, vstřícné a podnětné klima, ve kterém spolu všichni aktéři vzdělávání (žáci, učitelé i zákonní zástupci žáků) otevřeně komunikují a spolupracují. Takové klima je společně s prevencí[63] rizikového chování klíčovým aspektem pro zajištění bezpečného a podpůrného prostředí pro žáky. Z analýzy dat ze školního roku 2023/2024 vyplývá, že poradenské služby ve školách zajišťují nejčastěji školní metodik prevence (98 %) a výchovný poradce (96 %). Ti v případě vzniklých problémů zajišťují společně se školními psychology a dalšími odbornými pracovníky metodickou podporu pedagogům i žákům. Pouze 42 % škol sleduje a vyhodnocuje klima školy pravidelně alespoň jednou za dva roky, na straně druhé více než polovina škol sleduje teoretická rizika ve třídách a v případě potřeby reaguje intervenčními programy (58 %).

Předmětem hodnocení v navštívených školách byl mimo jiné také wellbeing žáků, tzn. stav životní pohody, v níž každý jedinec realizuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, dovede pracovat produktivně a užitečně a je schopen přispět k rozvoji své komunity. Téměř devět desetin žáků vnímá chování spolužáků jako přátelské a učitele jako respektující, aktivně spolupracující a usilující o jejich dobro. Přesto se čtvrtina žáků nedomnívá, že je má většina spolužáků ráda, stejné množství dotázaných žáků poukazuje na nedostatečné řešení neshod s učiteli, které by vedlo ke zlepšení jejich spolupráce, a alarmujících 13 % žáků dokonce uvedlo, že do školy rozhodně nechodí rádi. Většina žáků hodnotí vztahy se spolužáky pozitivně, zároveň se však ukazuje potřeba zaměřit se na zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli (např. spolupráce učitelů s žákovskou samosprávou) a na práci se vztahy v třídních kolektivech (např. třídnické hodiny, komunitní kruhy či projektové dny).

Z analýzy dat za uzavřený školní rok 2022/2023 plyne, že téměř u všech sledovaných forem rizikového chování zaznamenaly školy nárůst jeho výskytu. Záškoláctví řešila skoro polovina škol. Pokračuje tendence skokového nárůstu výskytu kouření. Další formy rizikového chování, které školy identifikovaly se stále vyšší četností, jsou zejména kyberšikana, násilí a krádeže. Vyšší podíl škol, které uvádějí u svých žáků rizikové chování, nemusí nutně znamenat nárůst počtu případů těchto jevů, ale větší schopnost škol tyto jevy zachytit a řešit. Aktivní přístup k řešení rizikového chování žáků společně s realizací preventivních činností napomáhá budování bezpečného prostředí a dobrého školního klimatu.

[63] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za

TABULKA 24 | Výskyt rizikového chování v ZŠ – podíl škol (v %)[64]

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2018/2019	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Kouření	31,8	26,4	41,1	50,2
Záškoláctví	51,4	42,1	50,4	49,2
Šikana	41,4	28,4	44,3	44,5
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	39,1	20,7	35,8	41,0
Verbální agrese vůči učiteli	35,2	25,3	37,4	40,5
Kyberšikana	32,9	28,6	33,8	39,3
Poškozování majetku, vandalismus	31,8	27,2	39,1	39,2
Krádeže	26,1	10,2	23,3	25,2
Užívání návykových látek	14,0	8,1	22,8	20,8
Fyzická agrese vůči učiteli	5,7	2,7	6,7	6,5
Jiné	11,9	7,7	17,1	20,7

Absence žáků se ukazuje být jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují jejich školní úspěšnost. Průměrná absence žáků byla ve školním roce 2022/2023 vysoká a činila 117 hodin na žáka, což pro ilustraci představuje v případě žáků prvního stupně zhruba pět týdnů, v případě druhého stupně skoro čtyři týdny nepřítomnosti ve výuce. Z celkového počtu absencí činila ta neomluvená, shodně jako v předchozím školním roce, v průměru jednu hodinu na žáka, přičemž podíl žáků s neomluvenými hodinami je 3,4 %. Z četnosti jednotlivých druhů opatření přijímaných školami ke snižování celkové vysoké a neomluvené absence vyplývá, že ředitelé škol, obdobně jako v předchozích letech, považují za nejúčinnější opatření spolupráci s výchovným poradcem a metodikem prevence (68 % škol), se zákonnými zástupci žáků (65 %) a odborem sociálně-právní ochrany dětí (57 %). Počet škol, které opatření k řešení vysokých a neomluvených absencí nepřijímají vůbec, je zanedbatelný (0,2 %). Necelá čtvrtina škol setrvale uvádí, že nemá s vysokou nebo neomluvenou absencí problémy.

Na základě vyhodnocení úrovně výsledků vzdělávání uplatňují téměř všechny školy opatření ke snížení školní neúspěšnosti. Ředitelé akcentují podpůrná opatření ve výuce, zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci, individuální i diferencovanou práci v hodinách a spolupráci se školním poradenským pracovištěm[65] i školskými poradenskými zařízeními. Přijímaná opatření uváděná učiteli jsou zejména individuální přístup ve vyučovacích hodinách, dalšími často uplatňovanými podpůrnými postupy, které vytvářejí prostor pro podporu méně úspěšných žáků, jsou např. oznámení testu nebo zkoušení, povolení kompenzačních pomůcek apod.

TABULKA 25 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl ředitelů a učitelů (v %)

Jaká opatření přijímáte pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky?	Ředitelé	Učitelé
Podpůrná opatření ve výuce (např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek)	92,7	88,9
Zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci	88,0	60,1
Individuální práce v hodinách	83,5	93,4
Spolupráce se školním poradenským pracovištěm (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog)	81,7	61,6
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), diagnostika	79,5	51,2
Diferencovaná práce v hodinách	74,3	62,4
Individuální doučování	73,5	40,0
Skupinové doučování	58,1	27,6
Konzultace	54,2	47,5
Koncepce domácí přípravy	20,5	19,3

Dle svého vyjádření zhruba dvě třetiny učitelů diferencují práci v průběhu hodiny v souladu se vzdělávacími potřebami a možnostmi žáků. Tato skutečnost však nekoresponduje se zjištěními ČŠI ve většině hospitovaných hodin.

[64] Údaje o rizikovém chování žáků jsou zjišťovány v navštívených školách vždy souhrnně za uzavřený předcházející školní rok. Zachycen je výskyt rizikového chování, které bylo řešeno na úrovni školy.

[65] Podle § 2 vyhlášky č. 607/2020 Sb. mají i jiná školská zařízení a jiné školy než zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí povinnost poskytovat bezplatně poradenskou pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaným.

Zhruba stejný podíl učitelů využívá k podpoře žáků spolupráci se ŠPP, přičemž při využití této podpory došlo meziročně k mírnému nárůstu o 3,3 p. b. Téměř dvě třetiny učitelů také uvádějí jako další formu podpory zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci žáků, tato forma se však jeví jako méně účinná zejména v případě žáků z málo podnětného socioekonomického prostředí. Značný nesoulad hodnot uváděných řediteli a učiteli ohledně míry zvýšené spolupráce se zákonnými zástupci koresponduje s vysokým množstvím stížností zákonných zástupců žáků na školy a může poukazovat na neefektivní, či dokonce absentující zpětnou vazbu školy od zákonných zástupců žáků směrem k vedení škol. Ukazuje se tak potřeba zaměřit se na zlepšení komunikace mezi zákonnými zástupci a školou z hlediska cílů a výsledků vzdělávacího procesu. Významným faktorem pomoci může být rovněž doučování, které bylo navíc v posledních letech výrazně podporováno MŠMT, a to zejména prostřednictvím Národního plánu obnovy k vyrovnání vzdělávacích ztrát žáků. Zásadní rozdíl mezi podílem využívání opatření individuálního a skupinového doučování uváděným ředitelem a učiteli naznačuje, že ředitelé se často pouze domnívají, na rozdíl od praxe realizované učiteli, že doučování ve škole probíhá, aniž by realizaci tohoto opatření proti školní neúspěšnosti účinně kontrolovali a vyhodnocovali. Tento stav může být zapříčiněn nedůslednou kontrolní (hospitační) činností ředitele ve výuce.

Vedení škol v naprosté většině případů (93 %) spolupracuje s územně blízkou pedagogicko-psychologickou poradnou, nejčastěji v oblasti posuzování školní zralosti (83 %) a ohledně žáků s obtížemi v učení (98 %) i výchovnými problémy (78 %). Ředitelé škol se shodují v názoru na bezproblémovou komunikaci s poradnami, na straně druhé vyjadřují nižší míru spokojenosti s nabídkou skupinových aktivit těchto školských poradenských zařízení[66] (práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.).

3.3 Výsledky základního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Hlavním cílem vzdělávání, který vychází z požadavků vzdělávacích programů realizovaných v základních školách, je získávání znalostí a dovedností a utváření postojů žáků tak, aby byli schopni úspěšně pokračovat v dalším vzdělávání a aktivně přistupovat ke svému dalšímu rozvoji. Úkolem školy je motivovat žáky k dosahování tohoto cíle, systematicky monitorovat průběh vzdělávání a poskytovat žákům i jejich zákonným zástupcům objektivní hodnocení dosažených výsledků. Zároveň jsou tyto výsledky školami využívány i při přijímání opatření k dalšímu zvyšování kvality vzdělávání, a to s přihlédnutím ke vzdělávacím potřebám a možnostem každého žáka.

Hodnocení žáků se ve školním roce 2023/2024 uskutečňovalo převážně formou klasifikace. Slovní hodnocení bylo častěji využíváno především na prvním stupni, hlavně v nižších ročnících. Využití kvalitního formativního hodnocení, které lépe definuje individuální vzdělávací pokrok žáka, bylo zaznamenáno jen ojediněle. Ačkoli je formulace kvalitního slovního hodnocení časově náročná, toto hodnocení vypovídá detailněji o dosažených vzdělávacích výsledcích a má pro žáka větší přínos. Slovní vyjádření je využíváno ve větší míře pro hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či s odlišným mateřským jazykem.

Souvislosti mezi vyhodnocováním účinnosti užívaných forem a metod vzdělávání a hodnocením vzdělávacích výsledků žáků však věnují školy jen částečnou pozornost, neboť stále je v této oblasti hodnocena více než čtvrtina škol na úrovni *vyžadující zlepšení* nebo *nevyhovující*. Vyučující uvádějí, že ke zjišťování úrovně výsledků vzdělávání v jednotlivých předmětech nejčastěji využívají písemné práce různého rozsahu realizované v průběhu hodiny („pětiminutovky“ cca 70 %, rozsáhlejší práce zhruba 50 %), za velmi důležitý faktor ovlivňující výslednou známku z předmětu považují aktivitu žáka v hodině, oproti tomu souvislému ústnímu projevu žáka při zkoušení v hodině přikládá větší význam pouze šestina pedagogů. Získané informace však slouží spíše jako podklad pro hodnocení na vysvědčení, vyučující je jen v omezené míře využívají pro kontinuální vyhodnocování učebního pokroku žáků či pro individualizaci vzdělávání v souvislosti s jejich potřebami a možnostmi. Podíl škol, které využívají ke sledování pokroku žákovská portfolia, se blíží k 30 %, přičemž ve výrazně vyšším procentu je této problematice věnována pozornost na prvním stupni. Jen malá část pedagogů využívá k danému účelu mapy učebního pokroku žáků.

[66] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023–2025, ten zahrnuje mj. např. cíl optimalizace činnosti školních poradenských pracovišť či cíl optimalizace úvazků pracovníků školského poradenského zařízení odpovídající počtu škol a tříd, které mají PPP v územní působnosti: Akční plán PPRCH 23-25.pdf, MŠMT ČR (gov.cz).

TABULKA 26 | Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení? – podíl učitelů (v %)

Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení?	Podíl
Aktivita žáka v hodině	90,0
Krátká písemná opakování (pětiminutovky)	69,8
Rozsáhlejší písemné práce v hodině	49,3
Hodnocení portfolia výkonů žáka	31,1
Zkoušení v lavici	16,1
Ústní zkoušení u tabule	15,8
Jiné podklady	7,3
Hodnocení domácí práce	4,8

Většina škol aktivně ověřuje soulad dosažených výsledků s požadovanými výstupy realizovaných školních vzdělávacích programů (90 % hodnoceno úrovní *výborná* nebo *očekávaná*), výrazně převažuje vyhodnocování na základě individuálních hodnocení učitelů. Téměř polovina škol získává informace o úrovni výsledků žáků z národního externího hodnocení ČŠI, necelých 40 % škol využívá komerční testování. Více než čtvrtina škol realizuje vlastní srovnávací testy. Jen v některých školách však podrobně analyzují výsledky těchto testů, zejména částí s nižší úspěšností, aby mohla být přijata náležitá opatření z hlediska efektivity forem a metod výuky.

TABULKA 27 | Jaké hodnoticí nástroje škola užívá pro ověření naplnění cílů ŠVP (RVP)? – podíl učitelů (v %)

Jaké hodnoticí nástroje škola užívá pro ověření naplnění cílů ŠVP (RVP)?	Podíl
Individuální hodnocení učitele (zkoušení, písemky, testy)	97,7
Informace z externího hodnocení národního (InspIS SET)	48,4
Hodnocení žákovského portfolia	40,0
Komerční testování (např. Scio, Kalibro)	37,5
Vlastní školní srovnávací testy	27,9
Mapa pokroku žáků	12,8
Jiné	7,7

Téměř dvě třetiny škol sledují úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání. Z velké části se jedná o informace získávané rozhovorem s absolventy, případně přímo ze škol následného vzdělávání. Jen malá část z nich však má vytvořený efektivní systém pro získávání těchto informací od všech absolventů, který by podával ucelený přehled o úspěšnosti žáků v dalším vzdělávání.

Částečně lze neformálně porovnávat vzdělávací výsledky žáků prostřednictvím olympiád, předmětových soutěží a přehlídek. Tyto aktivity, které podporují rozvoj nadání či talentu žáků, realizovala více než polovina škol. Nejčastěji se jednalo o akce v oblasti sportu a umění.

V průběhu školního roku 2023/2024 bylo ČŠI zjištěno v necelých 3 % škol porušení v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání. Ve třech čtvrtinách těchto případů hodnocení výsledků vzdělávání neprobíhalo v souladu s právními předpisy a nastavenými pravidly.

Z hlediska přechodu ze základního do středního vzdělávání přináší zajímavá zjištění sekundární analýza přihlášek žáků na střední školy[67] ve vazbě na výsledky vzdělávání základních škol, realizovaná ČŠI. Za alarmující lze považovat identifikovaný možný mechanismus, kdy žáci nižšího socioekonomického statusu nevolí akademicky orientovanou vzdělávací cestu, ačkoliv by je k tomu vzdělávací výsledky mohly předurčovat.

[67] https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-Vybrana-zjisteni-z-hodnoceni-pr

3.3.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání žáků 2023/2024

Ve školním roce 2023/2024 ověřovala ČŠI na výběrových souborech žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol dosažené výsledky vzdělávání v oblastech informačního myšlení a práce s daty. Cílem realizovaných šetření bylo poskytnout aktérům vzdělávání (žáci a jejich zákonní zástupci, učitelé, ředitelé škol a systémová úroveň) objektivizovanou a relevantní informaci jak o výsledcích vzdělávání žáků, tak o vybraných souvisejících aspektech kvality vzdělávání. Výsledky žáků byly prezentovány ve čtyřech kategoriích[68] odrážejících míru zvládnutí sledovaných dovedností.

TABULKA 28 | Výsledky žáků 5. a 9. ročníku základních škol v šetření oblastí informační myšlení a práce s daty

Ročník	Počet hodnocených žáků	Kategorie (úroveň) dosažených výsledků žáků			
		nejvyšší	střední	nízká	nejnižší
5. ročník	15,0 tis.	17 %	27 %	27 %	29 %
9. ročník	19,7 tis.	12 %	32 %	28 %	28 %

Rozložení výsledků žáků ukazuje na jednu stranu nezanedbatelně velkou skupinu žáků v nejvyšší kategorii, na druhou stranu více než čtvrtinový podíl žáků s výsledky nedosahujícími ani minimální akceptovatelné úrovně. Obdobně předchozím podobným zjišťováním výsledků vzdělávání byl výsledek žáka v testu silně svázán se socioekonomickým statusem žáka. Je proto nutné apelovat zejména na školy s vyšším podílem žáků s různou formou socioekonomického znevýhodnění, aby rozvoji informatického myšlení žáků věnovaly zvýšenou pozornost s cílem rozvinout jejich dovednosti v dané oblasti alespoň na minimální akceptovatelnou úroveň. Na druhé straně by bylo žádoucí využívat výborných výsledků žáků v nejvyšší kategorii coby indikaci jejich potenciálního nadání v oblasti informatického myšlení a dále takové žáky posouvat v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků.

Podrobné komentované výsledky a analýzy jsou obsahem samostatné tematické zprávy.

3.3.3 Analýzy dřívějších výsledků žáků

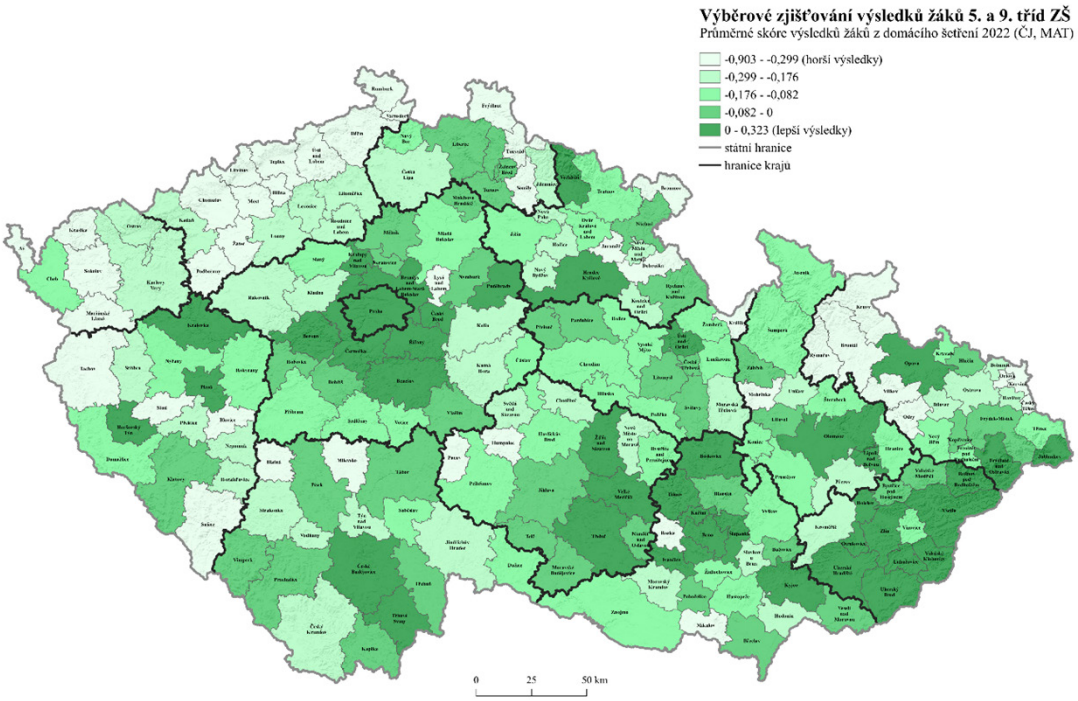
ČŠI průběžně analyzuje poznatky o výsledcích žáků získané prostřednictvím realizovaných výběrových zjišťování, hledá skryté souvislosti jak přímo v samotných výsledcích, tak ve vazbě na kontextové informace o žácích, školách a regionech. Ve školním roce 2023/2024 takto analyzovala výsledky žáků ve výběrovém zjišťování žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií z let 2022 a 2017.

Zjištění ukazují výrazné regionální rozdíly ve znalostech matematiky a češtiny. Nejlepších výsledků dosahují žáci v oblastech s vyšším socioekonomickým statusem, jako jsou Praha, Zlínský kraj nebo některé krajské metropole. Naopak strukturálně postižené regiony, zejména v Ústeckém, Karlovarském a Moravskoslezském kraji, vykazují dlouhodobě nižší výsledky. Nicméně v Ústeckém kraji došlo mezi lety 2017 a 2022 k výraznému zlepšení, což se přičítá lepšímu školnímu klimatu a individuálnějšímu přístupu učitelů. Regiony s nejvyššími průměrnými výsledky žáků v matematice a českém jazyce se zpravidla vyznačují oblastmi se silným socioekonomickým statusem. Lepší pobídky nebo i relativní blízkost pedagogických fakult v nich seskupují větší počet kvalifikovaných a aprobovaných učitelů, což celkově vede k lepším výsledkům žáků ve vzdělávání. Nadto se regiony vyznačují i vyšší dostupností mimoškolních aktivit či lepší celkovou infrastrukturou.

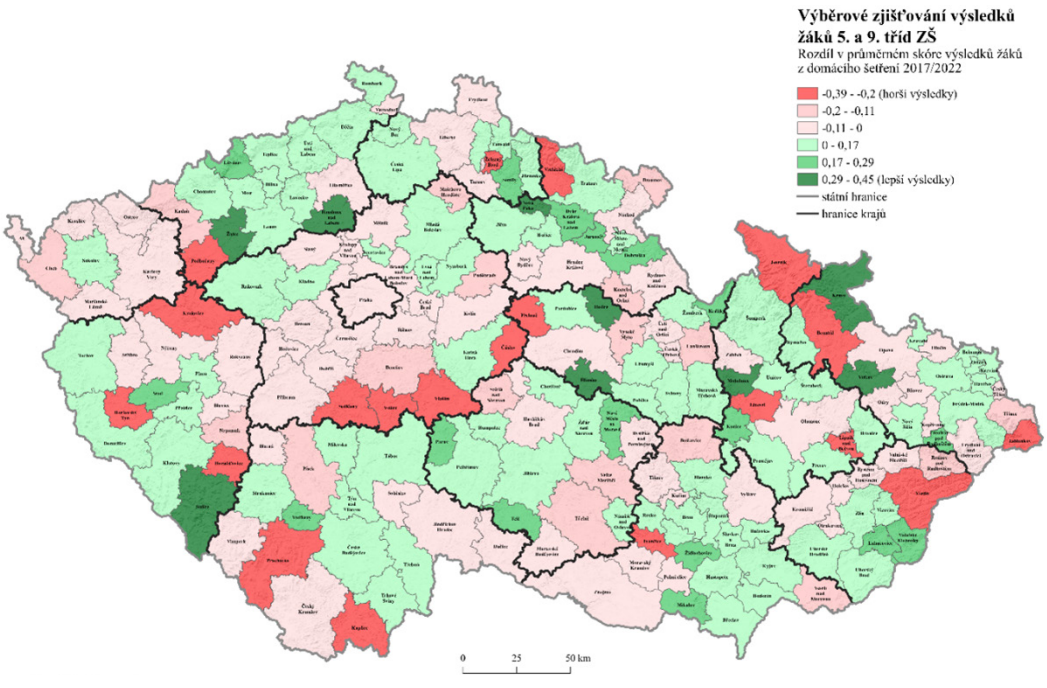
Na druhou stranu porovnání průměrného skóre výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol mezi lety 2017 a 2022 ukazuje pozitivní obraz výrazného zlepšení ve většině okresů Ústeckého kraje. Právě zde velmi pravděpodobně došlo k postupnému zlepšování školního klimatu a přístupu učitelů.

[68] Očekávané úrovni indikující naplnění výstupů RVP odpovídá druhá, střední úroveň. Nejvyšší úroveň indikuje výborné výsledky odpovídající žákům s nadáním nebo mimořádným nadáním. Nízká úroveň indikuje pouze minimální dovednosti akceptovatelné v daném stupni vzdělávání. Do nejnižší kategorie jsou zařazeni žáci nedosahující ani minimální akceptovatelné úrovně.

MAPA 4 | Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd ZŠ



MAPA 5 | Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd ZŠ



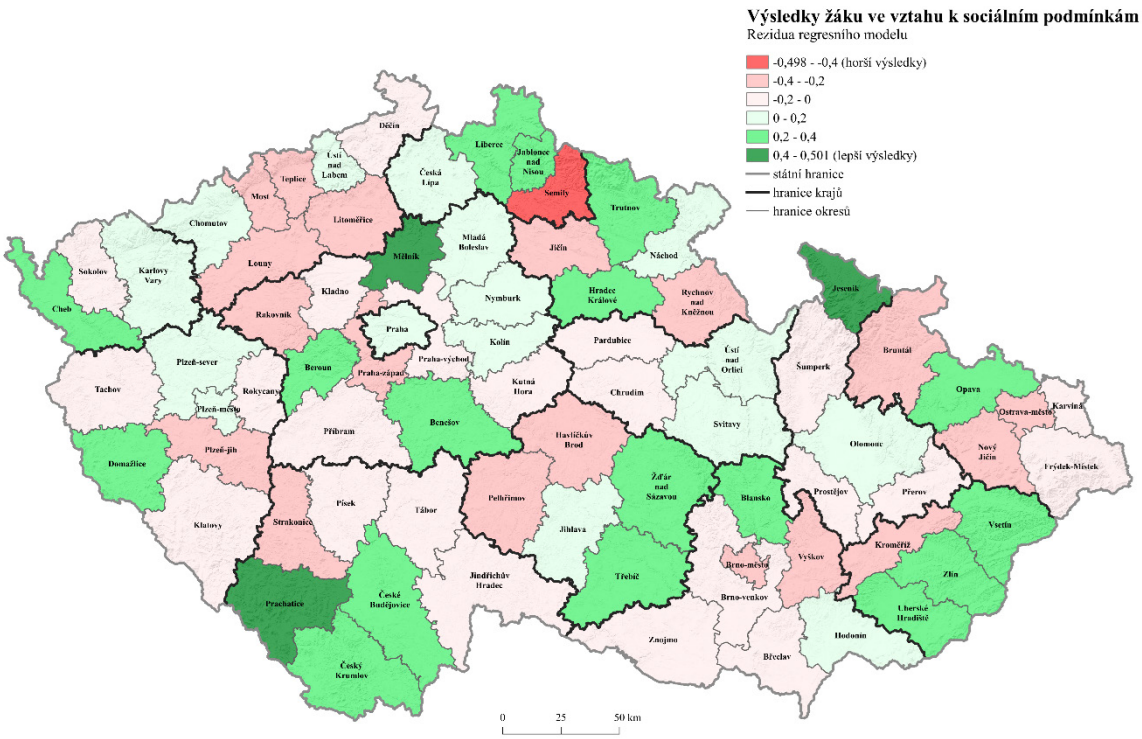
Jak vyplynulo i z šetření ČŠI, na některých školách se podařilo výrazně zvýšit motivaci a sebedůvěru žáků, což přímo ovlivnilo jejich výsledky. Tento pozitivní vývoj byl často spojen s lepším přístupem učitelů, kteří se více zaměřovali na individuální potřeby žáků a vytvářeli ve třídách podporující prostředí.

Právě v otázce vhodného přístupu pedagogů k žákům mají české školy výrazný a dlouhodobý deficit. Z mezinárodních šetření opakovaně vyplývá, že čeští žáci se do školy spíše netěší a mají k ní obecně daleko horší vztah než jejich zahraniční vrstevníci. Pozitivní změny v tomto směru ale nevyžadují nic náročného: žáci například oceňují, když cítí zájem pedagoga, mohou se bez obav doptávat, případně mají dostatek času na řešení úloh. Takový přístup je obzvláště důležitý v regionech, kde žáci často pocházejí z méně podnětného socioekonomického prostředí.

Zlepšení ve výsledcích srovnávacích testů je rovněž patrné na školách s větším počtem žáků. Školy s méně než 300 žáky vykazovaly horší personální zabezpečení výuky, nižší kvalifikovanost a aprobovanost učitelů a užší nabídku volitelných předmětů nebo cizích jazyků.

Nadto žáci v některých okresech dosahují lepších výsledků ve srovnání s tím, co by odpovídalo jejich sociálním podmínkám či nedostatku učitelů na základních školách. Sociální faktory, jako je podíl vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, procento lidí v exekuci a míra nezaměstnanosti, hrají významnou roli, ale ne vždy předurčují školní úspěchy. Například okresy Jeseník, Prachatice a Mělník vykazují výsledky výrazně nad očekávání, zatímco žáci v okrese Semily zaostávají za tím, co by se dalo očekávat na základě místních podmínek. Tento trend, kdy žáci dosahují lepších či horších výsledků ve srovnání s tím, co by odpovídalo místním sociálním faktorům, se objevuje do jisté míry ve všech krajích České republiky. Nejméně se vyjevuje v Pardubickém kraji, kde jsou výsledky žáků takřka ve shodě s předpoklady danými lokálními podmínkami.

MAPA 6 | Výsledky žáků ve vztahu k sociálním podmínkám



3.3.4 Mezinárodní šetření

Česká republika prostřednictvím ČŠI pokračovala ve školním roce 2023/2024 v pravidelném zapojování do mezinárodních šetření, která mapují výsledky žáků v mezinárodním srovnání a přinášejí cennou externí zpětnou vazbu pro vzdělávací systém České republiky a mj. i pro naplňování cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. ČŠI se zjištěními z mezinárodních šetření[69] pracuje v synergii s poznatky z národní inspekční činnosti zahrnující i výběrová zjišťování výsledků žáků.

Ve školním roce 2023/2024 zveřejnila ČŠI ve třech etapách zjištění z mezinárodního šetření PISA 2022 zaměřeného na dovednosti patnáctiletých žáků v matematice[70], čtenářství, přírodních vědách (pravidelné testování), dále také na tvůrčí myšlení[71] žáků (v roce 2022 sledováno poprvé) a finanční gramotnost[72] žáků (ČR zapojena

[69] Podrobnější informace o zapojení České republiky do mezinárodních šetření lze najít v kapitole Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce.

[70] Národní zpráva PISA 2022 pro tři hlavní testované oblasti je k dispozici zde.

[71] Národní zpráva PISA 2022 pro oblast tvůrčího myšlení je k dispozici zde.

[72] Národní zpráva PISA 2022 ke zjištěním o finanční gramotnosti je k dispozici zde.

v letech 2012 a 2022). Kromě národních zpráv jsou výsledky prezentovány také v rámci celoresortní platformy vzdelavanivdatech.cz v sekci *Výsledky vzdělávání žáků základních a středních škol*.

Celkové výsledky žáků

Výsledky České republiky v matematice byly v PISA 2022 nadprůměrné v porovnání s průměrem zemí EU i s průměrem zemí OECD. Průměrný výsledek většiny zúčastněných zemí se nicméně od roku 2003 do roku 2022 zhoršil. Srovnatelný výsledek v obou letech zaznamenaly z evropských zemí Irsko, Itálie, Lotyšsko, Polsko, Portugalsko a Španělsko. Průměrný výsledek českých žáků se od roku 2003 snížil o 29 bodů.

Ve vedlejších testovaných doménách – čtenářské a přírodovědné gramotnosti – dosáhli čeští žáci nadprůměrných výsledků ve srovnání s průměrem zemí EU i zemí OECD. Výsledek žáků v oblasti přírodních věd je srovnatelný s výsledkem z roku 2018 a o 15 bodů nižší než v roce 2006. V oblasti čtenářské gramotnosti lze v uplynulých 22 letech pozorovat vývojovou křivku ve tvaru U, kdy se žáci po výraznějším propadu výsledků v roce 2009 navrátili k průměrnému výsledku z roku 2000.

V testu tvůrčího myšlení Česká republika dosáhla průměrného výsledku (průměr OECD je 32,7 bodu, průměr ČR 32,6 bodu), 12 zemí má statisticky významně lepší výsledek než ČR, 7 zemí má výsledek s ČR srovnatelný. Výsledek ČR je nad průměrem 23 zapojených zemí EU.

Čeští žáci byli v tvůrčím myšlení výrazně úspěšnější při řešení úloh, ve kterých měli předkládat kreativní návrhy s prvky originality (úspěšnost 50 %; průměr OECD 44 %), a naopak nejhůře si vedli při posuzování a vylepšování návrhů (36 %; průměr OECD 34 %). Z hlediska kontextu řešených úloh si čeští žáci nejlépe poradili s úlohami zaměřenými na písemný projev (55 %; průměr OECD 50 %). Naopak potíže jim činily úlohy z oblasti řešení vědeckých problémů (31 %; průměr OECD 32 %).

Výsledek České republiky ve finanční gramotnosti byl nadprůměrný (507 bodů) v porovnání se čtrnácti zúčastněnými zeměmi OECD (498 bodů). Srovnatelného výsledku s českými žáky dosáhli žáci Rakouska, Polska a USA. Dosažená úroveň finanční gramotnosti patnáctiletých žáků je v České republice přibližně stejná jako v roce 2012.

Dovednostní úrovně

Podle zjištění PISA 2022 v České republice kopíruje pokles ve výsledcích žáků v matematické gramotnosti od roku 2003 úbytek žáků dosahujících alespoň základní (druhé) dovednostní úrovně z 83 % v roce 2003 na 79 % v roce 2012 a 74 % v roce 2022. Tyto změny jsou způsobeny úbytkem žáků dosahujících nejvyšších úrovní 4 až 6, jejichž podíl klesl z 39 % v roce 2003 na 28 % v roce 2022.

U tvůrčího myšlení je třetí úroveň definována jako základní a její dosažení je podle PISA nezbytným předpokladem pro úspěšné uplatnění ve společnosti 21. století. Žáci na základní úrovni jsou již schopni přicházet s originálními řešeními společenských problémů a přidávat inovativní či odlišný pohled na konvenční návrhy. V ČR dosáhlo základní nebo vyšší úrovně 80 % žáků (v průměru zemí OECD 78 % žáků), v Korejské republice, Lotyšsku a Singapuru to bylo více než 90 % žáků. Nejvyšší podíl žáků pod základní úrovní byl v ČR zjištěn u žáků SŠ bez maturity (51 %) a žáků ZŠ (28 %). Výborných výsledků (tzn. 5. a 6. úrovně) dosáhlo v České republice 25 % žáků (průměr OECD 27 %), v Austrálii, Kanadě, Korejské republice a Singapuru překročil podíl takových žáků 40 %. Nejvíce žáků s výbornými výsledky se v ČR nacházelo ve víceletých gymnáziích (57 %) a čtyřletých gymnáziích (51 %).

Základní (druhé) dovednostní úrovně finanční gramotnosti nedosáhlo 15 % českých žáků, což je o pět procentních bodů více než v roce 2012. Tito žáci nedovedou samostatně uplatnit svoje znalosti běžných finančních produktů a konceptů v situacích, které se jich přímo týkají. V průměru zemí OECD nedosáhlo základní dovednostní úrovně 18 % žáků. Více než třetina žáků v České republice (34 %) dosáhla nejvyšších dovednostních úrovní (čtvrté nebo páté).

Vzdělanostní nerovnosti

Výsledky PISA 2022 potvrdily v matematické gramotnosti prohlubování do té doby již relativně velkých vzdělanostních nerovností, které jsou charakteristické pro vzdělávací systém České republiky. Zatímco průměrné výsledky socioekonomicky zvýhodněných žáků poklesly mezi lety 2018 a 2022 o 9 bodů, průměrné výsledky žáků socioekonomicky znevýhodněných se snížily o 18 bodů. Vzdělávací deficit znevýhodněných žáků tak v roce 2022 činil 116 bodů a odpovídal v průměru třem letům školní docházky.

V ČR byla i souvislost mezi výsledky žáků v tvůrčím myšlení a jejich socioekonomickým zázemím nadprůměrná, nicméně nižší než v případě matematické, čtenářské či přírodovědné gramotnosti. V ČR lze pomocí socioekonomického zázemí vysvětlit 15 % rozdílů ve výsledcích žáků v tvůrčím myšlení (průměr OECD je 12 %); v matematické gramotnosti to bylo 22 % (průměr OECD byl 16 %).

Obdobně jako v případě matematické a čtenářské gramotnosti existuje v České republice nadprůměrná pozitivní souvislost mezi finanční gramotností žáků a jejich socioekonomickým statusem (ESCS). Rozdílům v ESCS můžeme připsat 15 % rozdílů ve výsledcích českých žáků. Vyšší podíl byl zjištěn pouze v Maďarsku a Bulharsku (18 %) a vlámské části Belgie (17 %). Socioekonomicky znevýhodnění žáci si méně věří při provádění bezhotovostních finančních operací než jejich zvýhodnění vrstevníci a pouze 70 % znevýhodněných žáků dle svého vyjádření ví, jak hospodařit se svými penězi (mezi zvýhodněnými žáky se jedná o 80 % žáků).

3.4 Závěry a doporučení

Pozitivní zjištění

- V naprosté většině škol je ustanovena funkce školního metodika prevence a výchovného poradce, zaznamenán byl nárůst počtu speciálních pedagogů.
- Většina žáků hodnotí vztahy se spolužáky pozitivně.
- Zvyšuje se podíl škol, které využívají ke sledování pokroku žákovská portfolia, zejména na 1. stupni.
- Téměř všechny školy přijímají opatření ke snížení školní neúspěšnosti.
- Zvyšuje se podíl škol zajišťujících účinnou podporu žákům s potřebou podpůrných opatření.
- Téměř všichni ředitelé a učitelé oceňují pozitivní přínos vzájemné pedagogické spolupráce a zpětné vazby.
- Materiální podmínky většiny škol podporují naplňování ŠVP, ředitelé aktivně pracují na jejich optimalizaci a účelném využívání.
- Převážná většina škol aktivně podporuje sounáležitost s místem, kde sídlí, a efektivně spolupracuje se zřizovateli a vnějšími partnery.
- Předměty či vzdělávací oblasti, v nichž byly zaznamenány pozitivní znaky výuky nejvíce, představuje Člověk a jeho svět na prvním stupni a naukové předměty na druhém stupni (zeměpis, dějepis, přírodopis a fyzika). Je pozitivním zjištěním, že pouhé předkládání poznatků, pasivní sledování výkladu a memorování učiva není v těchto předmětech převládajícím jevem.

Negativní zjištění

- V systému základního vzdělávání přetrvává vysoký nepoměr v zastoupení malých a velkých škol.
- Pokračuje nedostatečné vyhodnocování a aktualizace koncepce rozvoje školy a plnění ŠVP. Vhodné úpravy, nejen v souvislosti se změnami RVP ZV, neprovádí téměř polovina navštívených škol.
- V případě více než poloviny škol není rozvoj klíčových kompetencí a funkčních gramotností běžnou a nedílnou součástí standardní výuky.
- Přetrvává mírné snižování podílu kvalifikovaných pedagogů ve školách, stejně jako mírné snižování jejich odborné způsobilosti (aprobovanosti). Podobně jako v předcházejícím školním roce scházelo nejvíce aprobovaných pedagogů při výuce Informační a komunikační technologie. Dlouhodobě nadále chybí aprobovaní učitelé cizích jazyků. Nižší míra kvalifikovaných a aprobovaných pedagogů má pak negativní dopad na kvalitu poskytovaného vzdělávání, zejména v oblasti volby vhodných metod a forem práce, dostatečné individualizace výuky i práce s nadanými žáky.
- Stále nízký je podíl škol, které využívají plány osobního profesního rozvoje každého pedagoga. V rámci průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků se přibližně pětina učitelů neúčastní žádné aktivity. Zároveň desetina učitelů hodnocených škol uvádí, že dosud nikdy nedostala zpětnou vazbu od svých kolegů. Nadále přetrvává i nízký podíl učitelů, kteří realizují společně vedenou (tandemovou) výuku (pouze necelých 6 % učitelů), přičemž společně ji také plánují a vyhodnocují.

- Žáci nižšího socioekonomického statusu nevolí akademicky orientovanou vzdělávací cestu, ačkoliv by je k tomu vzdělávací výsledky mohly předurčovat.
- Přetrvává dominantní frontální forma vzdělávání, podíl kooperativních forem ve výuce je nízký.
- Individualizace vzdělávání se realizuje v nedostatečné míře. Přetrvává trend předkládání obsahu vzdělávání bez zohlednění reálných potřeb žáků, který se dále prohlubuje ve středním vzdělávání.
- Ve vzdělávacím systému ČR se nadále nedaří uspokojivě identifikovat žáky nadané, resp. mimořádně nadané. Ve školách převažuje k této oblasti formální přístup – ačkoliv je systém péče o nadané a mimořádně nadané součástí ŠVP škol, nedochází k jeho systematické aplikaci a vyhodnocování a ve výuce je podpora rozvoje těchto žáků zřídkakdy patrná.
- Organizace přezkušování v rámci individuálního vzdělávání se v jednotlivých školách poměrně výrazně liší.
- Školy zaznamenaly nárůst výskytu rizikového chování téměř u všech sledovaných forem, jedná se zejména o kouření, kyberšikanu, násilí a krádeže.
- Školy se nadále potýkají se záškoláctvím a vysokou mírou průměrné absence žáků.

Doporučení pro školy

- V rámci strategického řízení (koncepce rozvoje školy) formulovat dílčí kroky potřebné pro naplňování stanovených cílů a jejich realizaci průběžně vyhodnocovat.
- Při vyhodnocování procesů řízení věnovat více pozornosti pedagogickému vedení.
- Častěji sestavovat a využívat plány osobního rozvoje pedagogů a dávat je do souladu s potřebami školy. Motivovat pedagogy k účasti na dalším vzdělávání i s jiným zaměřením než na konkrétní vyučovací předmět. K dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků intenzivně využívat odborně připravené webináře zaměřené na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání i v oblasti individualizace vzdělávání na základě pedagogického diagnostikování, které jsou školám volně k dispozici, například na stránkách NPI ČR (webináře o vzdělávání[73]) nebo na Metodickém portálu RVP[74] (inkluze v praxi[75], webináře na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů[76], formativní hodnocení[77], odborné články[78]).
- Zvyšovat kompetence učitelů v oblasti metodického vedení asistentů a efektivní spolupráce s nimi (zejm. koordinace a delegování činností).
- Podporovat vzájemné hospitace pedagogů i jejich společné plánování a vedení výuky, a to zvláště ve školách, které mají vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů.
- Věnovat pozornost potřebám žáků při výuce českého jazyka. Propojovat učitele 1. a 2. stupně.
- Koncipovat výuku tak, aby cílem bylo vědomé a aktivní vzdělávání každého žáka. Zařazovat promyšleně kooperativní formy učení.
- Při plánování, přípravě a v průběhu výuky zohledňovat individuální potřeby žáků, další činnosti vztahovat k nejbližšímu možnému rozvoji každého z nich.
- V oblasti wellbeingu se zaměřit na zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli a na práci se vztahy v třídních kolektivech.

[73] https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare
[74] Metodický portál RVP – modul AudioVideo: Titulní strana
[75] NPI ČR | Inkluze v praxi – Centra podpory
[76] Webináře – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projektsypo.cz)
[77] Formativní hodnocení – Metodický portál RVP.CZ
[78] Metodický portál / Odborné články (rvp.cz)

- Podporovat fungování žákovských parlamentů či obdobných orgánů. Zapojením žáků do rozhodovacích procesů školy se nejen posiluje jejich pocit sounáležitosti a odpovědnosti, ale také se rozvíjí sociální a občanské kompetence žáků.
- Individualizaci výuky a osobnostní rozvoj žáků podpořit zvýšeným důrazem na rozvoj kompetencí učitelů v oblasti vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných a výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí.
- V oblasti primární prevence věnovat pečlivou pozornost předcházení zvýšeného výskytu rizikového chování (kouření, kyberšikana, násilí a krádeže) a absence žáků ve výuce, motivovat žáky k pravidelné školní docházce.
- V oblasti předcházení školní neúspěšnosti se zaměřit na zlepšení komunikace mezi zákonnými zástupci a školou z hlediska cílů a výsledků vzdělávacího procesu a na důslednou kontrolní činnost a vyhodnocování opatření proti školní neúspěšnosti.
- Na základě podrobné analýzy vzdělávacích výsledků, např. výsledků testování, zejména částí s nižší úspěšností, přijímat opatření ke zvyšování kvality vzdělávání.

Doporučení pro zřizovatele

- V rámci místních akčních plánů (MAP) podporovat spolupráci mezi školami a aktivně reagovat na aktuální potřeby škol v regionu s ohledem na socioekonomická specifika území.
- Podporovat vznik a fungování platforem (obdoba metodických kabinetů), které umožňují propojování učitelů i pracovníků školního poradenského pracoviště z různých škol.
- Podpořit školy v tom, aby využívaly systém SEPA pro plánování preventivních aktivit ve školách a jejich vyhodnocování.

Doporučení na úrovni systému

- S ohledem na organizaci vzdělávacího systému a postavení ředitelů v něm vytvořit systém identifikace vhodných kandidátů na pozice ředitelů a jejich odbornou přípravu. Pro ředitele ve funkci zavést systém profesního rozvoje zaměřený na znalosti, dovednosti a kompetence, a to zejména v oblastech pedagogického vedení.
- Zavést diferencovanou podporu škol systémem „indexového financování“ a rozvíjet komplexní metodickou podporu KOMPAS zaměřenou na kvalitu vzdělávání.
- Vytvořit „Standard učitele – profil učitele“ definující konkrétní požadavky pro výkon pedagogické práce.
- Soustředit resortní metodickou podporu zejména do oblastí souvisejících s proměnou podoby výuky, budování příznivého vzdělávacího prostředí a rozvoje gramotností žáků (čtenářská, matematická).

4

Střední vzdělávání

4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Střední vzdělání v ČR poskytují gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Absolvent odpovídajícího vzdělávacího programu získává střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání se jedná o vzdělávací programy vyššího sekundárního všeobecného nebo odborného základu ISCED 3 a úroveň 2 až 4 podle Evropského rámce klasifikací.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze dále získat absolvováním odpovídající části vzdělávacího programu konzervatoře, nástavbového studia nebo zkráceným studiem, kterým lze dosáhnout i středního vzdělání s výučním listem. Rekvalifikační, pomaturitní a jazykové kurzy poskytují postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4. V posledních dvou ročnících konzervatoře probíhá krátký cyklus terciárního vzdělávání ISCED 5.

Hodnocení podmínek průběhu a výsledků středního vzdělávání ve školním roce 2023/2024 vycházelo především z:

- kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních (dále také „kritéria“);
- analýzy údajů uvedených v 7 152 hospitačních záznamech a dat zjištěných v rámci inspekčního hodnocení 285 středních škol;
- informací získaných z tematicky zaměřeného zjišťování ve školách a prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ);
- dat poskytnutých Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV, dříve CERMAT);
- dalších zdrojů (např. MŠMT).

Inspekční činnost ve středních školách se ve školním roce 2023/2024 dále zaměřovala na hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně žáků v digitálních kompetencích a informatickém myšlení, využívání školního vzdělávacího programu a hodnocení vzdělávání ve školách dlouhodobě neúspěšných ve společné části maturitní zkoušky.

V souvislosti s cílem zkvalitňovat školský systém v souladu se strategickými záměry Strategie 2030+ pokračovalo Pokusné ověřování alternativní zkoušky profilové části maturitní zkoušky formou komplexní absolventské práce ve středních odborných školách a pokusné ověřování zaměřené na uznávání Advanced Placement zkoušek v rámci profilové části maturitní zkoušky. V návaznosti na změny Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v oblasti digitálních kompetencí byly provedeny změny v rámcových vzdělávacích programech pro střední vzdělávání s možností dobrovolně vyučovat podle aktualizovaných školních vzdělávacích programů od 1. 9. 2023, povinně potom od 1. 9. 2025. Opatřením obecné povahy upravilo MŠMT některé podmínky přijímacího řízení na střední školy uchazečům cizincům podle § 1 odst. 1 zákona č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů (např. možnost prominout zkoušku z českého jazyka, možnost konat písemný test jednotné přijímací zkoušky z matematiky a písemný test školní přijímací zkoušky v ukrajinském jazyce).

Na základě novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), došlo ke změnám v organizaci a průběhu přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání (např. možnost podat přihlášku až na tři obory nebo školy, elektronický způsob přihlašování). S účinností od 1. 1. 2024 nahradila nová vyhláška č. 422/2023 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, dosavadní vyhlášku č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Hlavní zjištění

Gymnázia

- U gymnázií prezentace vybraných prvků výuky naznačuje omezené možnosti rozvoje žáků a jejich potenciálu.
- Příležitosti ke zlepšení zůstávají v nastavení a rozvíjení kontrolního systému, pedagogického vedení a evaluace pedagogického procesu včetně přijímání účinných opatření.
- Cílená podpora rozvoje gramotností je ve výuce na nízké úrovni.

- Ke kvalitě gymnaziálního vzdělávání významně přispívá důraz kladený na komunikativní dovednosti žáků – obsahově náročnou komunikaci, dialog, diskusi.

Střední odborné školy

- Střední odborné školy mají objektivně náročnější podmínky (např. nižší kvalifikovanost a aprobovanost učitelů) a zejména v nematuritních oborech vzdělávají žáky více ohrožené školní neúspěšností.
- Příležitosti ke zlepšení zůstávají v nastavení a rozvíjení kontrolního systému, pedagogického vedení a evaluace pedagogického procesu včetně přijímání účinných opatření.
- Cílená podpora rozvoje gramotností je ve výuce na nízké úrovni.
- Kvalitu nematuritního vzdělávání zvyšuje zaměření na využití znalostí a dovedností žáků v reálných situacích, individuální přístup k žákům a využívání zkušeností žáků z reálného života.
- V praktickém vyučování se (lépe než v teoretickém) daří aktivně zapojovat žáky do vzdělávání a podporovat jejich spolupráci a kreativitu.

4.1 Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Pokračuje trend mírného růstu počtu středních škol, a to převážně soukromých. Jejich počet tvoří téměř čtvrtinový podíl na celkovém počtu středních škol. Obdobná situace je u vyššího odborného vzdělávání s 27% podílem soukromých institucí, na rozdíl od základního vzdělávání, kde soukromé školy představují přibližně 7 % jejich celkového počtu. Poptávka po tomto typu škol a iniciace jejich vzniku může souviset s nespokojeností části rodičovské veřejnosti se vzdělávací nabídkou či kvalitou poskytovaného vzdělávání ve veřejných středních školách.

TABULKA 29 | Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet škol celkem	**1 285**	**1 294**	**1 304**
z toho počet škol pro žáky se SVP	137	138	140
Podíl veřejných škol (v %)	74,2	73,6	73,2
Podíl soukromých škol (v %)	22,3	22,9	23,3
Podíl církevních škol (v %)	3,4	3,5	3,5
Počet tříd	19 995	20 378	20 938
Počet tříd v denní formě vzdělávání	19 029	19 446	20 030

Celkový počet žáků na středních školách setrvale roste v souvislosti s demografickým vývojem a migrací cizinců. Jejich každoroční nárůst (ve školním roce 2023/2024 o více než 21 tisíc), včetně nově přijatých uchazečů do 1. ročníku v počtu vyšších jednotek tisíc, s sebou přináší problémy se zajištěním dostatečné kapacity škol. Tyto výzvy řeší zvláště hlavní město Praha, kde je poptávka nejvyšší. Průběžně se zvyšuje podíl cizinců. Aktuálně tvoří 3,5 % z celkového počtu žáků středních škol, přičemž více než polovina z nich jsou Ukrajinci.

TABULKA 30 | Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet žáků v SŠ	446 254	463 200	484 758
z toho počet žáků zdravotně postižených	24 271	26 910	29 762
z toho počet cizinců	10 053	14 128	17 184
z toho počet Ukrajinců	3 112	7 062	9 643
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	29,9	29,3	28,6
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %)	75,6	75,8	75,7
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nástavbové studium (v %)	3,4	3,1	3,0
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,1	21,1	21,3
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	5,4	5,8	6,1
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	125 167	133 416	139 916
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	66,7	65,4	65,4
Počet absolventů	85 492	89 284	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	68,6	69,0	–

** V denní formě vzdělávání.*

Více než tři čtvrtiny žáků se stabilně vzdělávají v oborech vzdělání s maturitní zkouškou. Zastoupení žáků v oborech gymnázií se dlouhodobě pohybuje kolem 29 %. Počet žáků se zdravotním postižením dosáhl 6 % z celkového počtu žáků středních škol. Vzhledem k tomu, že základní školy vykazují téměř o 10 procentních bodů více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyvstává otázka, kam se tito žáci s přestupem na střední školu ztrácejí. Mírně roste podíl těch, kteří se vzdělávají spolu s intaktními žáky v běžných třídách (aktuálně více než 71 %), pro ostatní jsou zřízeny speciální třídy.

Téměř všichni žáci, kteří se učí alespoň jednomu cizímu jazyku (94 %), navštěvují výuku anglického jazyka. Jazyk německý si vybírá 37 % žáků. Během posledních pěti let převážil postupně zájem o španělštinu (aktuálně 9 %) nad ruštinou (aktuálně 6 %). Nejméně žáků se učí jazyku francouzskému a italskému.

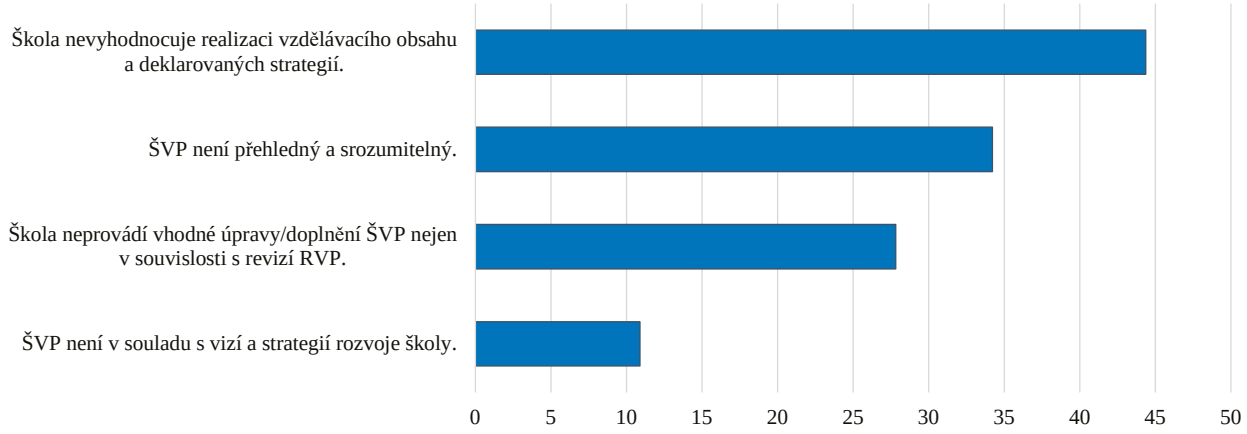
Obdobně jako v základních školách dlouhodobě přetrvává problém s vyhledáváním nadaných a mimořádně nadaných žáků a jejich následnou efektivní podporou. Aktuálně sice střední školy vykazují 2,4× více těchto žáků oproti období před pěti lety, přesto 1 459 identifikovaných nadaných jedinců představuje zanedbatelný podíl mezi žáky středních škol (0,3 %) a zdaleka nedosahuje předpokládané hodnoty výskytu nadaných osob v populaci (10–15 %). Častým jevem je pouze formální podpora těchto žáků, aniž by skutečně docházelo k účinnému rozvoji jejich potenciálu.

4.1.2 Koncepce a řízení školy

Mezi nejdůležitější předpoklady kvalitního fungování školy patří reálná koncepce rozvoje celé organizace a způsob jejího naplňování. Zásadní roli hraje sdílení koncepčních záměrů všemi účastníky vzdělávání. V této oblasti má nezastupitelnou roli management školy.

Většina navštívených středních škol měla jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje. Ve 13 % středních odborných škol a 6 % gymnázií však byly v této oblasti zaznamenány nedostatky. Podobně jako v předchozím období přibližně ve třech čtvrtinách škol je většina pedagogů se strategií seznámena a podílí se na jejím naplňování. Uvést do souladu s koncepčními a strategickými dokumenty školní vzdělávací program a podpořit srozumitelnost vzdělávacích cílů pro pedagogy, rodiče a další partnery by bylo potřeba v 8 % středních odborných škol a ve 3 % gymnázií. Koncepce rozvoje školy by měla být živým dokumentem, reagujícím průběžně na změny podmínek, proto je podíl škol, které strategii pravidelně vyhodnocují a aktualizují (51 %), výrazně nižší, než by bylo žádoucí. Také využívání školních vzdělávacích programů nedosahuje potřebné efektivity. Důvodem může být i to, že zhruba ve třetině škol se jeví jako nepřehledné a málo srozumitelné.

GRAF 48 | Práce se školním vzdělávacím programem (podíl v %)



Ředitelé středních škol splňovali zákonné předpoklady pro výkon funkce. Téměř všichni měli pedagogické vzdělání a 95 % z nich vysokoškolské (nejčastěji pro výuku všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů střední školy). Z manažerských dovedností si ředitelé stále nejlépe vedou v oblasti zajišťování materiálního a technického vybavení (85 %) a ve schopnosti podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů (78 %). Méně příznivé je opětovné zjištění, že pouze polovina ředitelů je schopna nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém, jen 60 % ředitelů prokazuje dobré schopnosti v oblasti pedagogického řízení vzdělávání a přibližně dvě pětiny realizují účinnou evaluaci pedagogického procesu včetně přijímání vhodných opatření. Uvedené může souviset s faktem, že kvalitu práce pedagogů systematicky monitoruje vedení necelých tří čtvrtin škol. Vedení většiny škol (90 %) monitoruje obsah a úroveň vzdělávání v oblasti souladu výuky s platným školním vzdělávacím programem.

TABULKA 31 | Ředitel (užší vedení školy) monitoruje kvalitu práce pedagogů, má přehled a informace – podíl škol (v %)

	Podíl
O používaných postupech pedagogů k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům	74,1
O využívaných metodách a formách práce s žáky, které pedagogové využívají k dosahování osobního maxima každého žáka	71,1
O činnostech a aktivitách, prostřednictvím kterých pedagogové podporují sociální a osobnostní rozvíjení žáků	73,3
Kvalitu práce pedagogů v žádné z uvedených oblastí ředitel systematicky nemonitoruje	4,5

Téměř ve všech středních školách klade vedení důraz na vlastní profesní rozvoj. Jen ve 2 % škol se ředitelé v uplynulých dvou letech nezúčastnili žádného dalšího vzdělávání. Přetrvává zaměření na oblast právních předpisů. Uvedly ji tři čtvrtiny ředitelů, což představuje zvýšení o 7 procentních bodů oproti školnímu roku 2022/2023. Více než polovina ředitelů prošla vzděláváním v organizačním řízení školy a ekonomické a finanční oblasti. Nemění se podíl ředitelů vzdělávajících se v manažerských dovednostech (46 %) a rozvoji lidských zdrojů (41 %). Kladně lze hodnotit zvýšení podílu ředitelů, kteří se školili v oblastech řízení pedagogického procesu (64 %, zvýšení o 4 procentní body oproti školnímu roku 2022/2023) a metodách a formách vzdělávání a výuky a pedagogických kompetencích (45 %, zvýšení o 9 procentních bodů), neboť tyto oblasti mají zásadní vliv na kvalitu výuky. S ohledem na nárůst výskytu nevhodného jednání i psychických problémů žáků je pozitivní, že přibývá ředitelů škol, kteří se vzdělávají v oblastech prevence a rizikového chování žáků (32 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (52 %). Nedostačující je stabilně nízký podíl ředitelů, kteří se vzdělávají v oblastech podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí (18 %) a individualizace vzdělávání a pedagogické diagnostice (12 %). Vzhledem k tomu, že se jedná o témata související s naplňováním cílů vzdělávací politiky ČR formulované ve Strategii 2030+, mají zde školy velký prostor pro zlepšení.

Ve školním roce 2023/2024 proběhlo 201 konkurzů na pracovní místa ředitelů středních škol, což je více než trojnásobek počtu z předcházejícího školního roku. Obdobně jako v základních školách nejčastějšími důvody vyhlášení konkurzního řízení byl konec řádného funkčního období ředitele školy (59 %) a odchod do starobního důchodu (26 %). Třetí nejčastější důvod – ukončení pracovního poměru z rozhodnutí ředitele – se týkal 7 % ředitelů, tento podíl je nejnižší v období posledních čtyř let. Do dvou pětin konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč, do jedné pětiny dva uchazeči. Téměř ve třech čtvrtinách konkurzních řízení byla patrná snaha vybrat nejlepšího uchazeče,

který získal výraznou většinu hlasů členů komise. Přibližně v polovině konkurzů obhajoval svůj post stávající ředitel školy, přičemž jako nejvhodnější uchazeč byl zřizovatelům doporučen ke jmenování ve 40 % případů. Téměř každý desátý konkurz proběhl spíše formálně a na předem známém favoritovi se shodla většina členů komise. Ne vždy byl přítomným školním inspektorem považován za nejvhodnějšího ten uchazeč, který vzešel z hlasování komise (téměř v 15 %). V naprosté většině případů (90 %) zřizovatelé respektovali návrh konkurzních komisí a jmenovali na pracovní místo ředitele nejvhodnějšího uchazeče. V každém desátém konkurzu nebyl jmenován ředitelem školy ani jeden z uchazečů.

Za největší externí překážky ve výkonu funkce považují ředitelé administrativu (82 %) a legislativu (46 %). Metodická pomoc v oblasti právních předpisů byla mezi řediteli nejžádanější (uvedla ji polovina z nich). Interní překážky, jako je časová náročnost (uvedlo 58 %), vysoká míra zodpovědnosti (41 %) a psychická náročnost (37 %), mohou být příčinou poměrně malého zájmu o místa ředitelů středních škol.

Většinu škol vyhodnotily inspekční týmy jako vstřícné a bezpečné prostředí pro všechny účastníky vzdělávání. Pouze u 6 % gymnázií a 4 % středních odborných škol bylo vyžadováno zlepšení, žádná škola nebyla hodnocena jako nevyhovující. Jasná pravidla umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů a participaci na chodu školy má nastaveno 94 % gymnázií a 86 % středních odborných škol. Vedení většiny škol aktivně vytváří zdravé školní klima (pečuje o vzájemné vztahy a spolupráci mezi všemi aktéry vzdělávání). Příležitosti ke zlepšení se vyskytly přibližně u jedné pětiny škol v oblasti zajišťování optimálních personálních podmínek, naplňování potřeb pedagogů, podpory jejich profesního rozvoje a začínajících pedagogů či výměny pedagogických zkušeností s dalšími školami. Slabou stránkou stále zůstává oblast řízení, pravidelného monitoringu, vyhodnocování práce školy včetně přijímání vhodných opatření, kde obdobně jako v přecházejícím roce téměř polovina škol byla hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení.

Školní klima v oblasti poskytování vzájemné zpětné vazby, návrhů změn, řešení neshod, spolupráce navzdory názorovým rozdílům hodnotí ředitelé středních škol spíše pozitivně. Kvalitu školního prostředí z hlediska dostatku vyučovacích pomůcek, spokojenosti s pracovním zázemím pedagogů, spokojenosti s materiálně-technickým vybavením, přehlednosti prostor a dostatku příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů se zákonnými zástupci hodnotí obecně lépe ředitelé než vyučující. Největší rozdíly se projevily v posouzení spokojenosti s materiálně-technickým vybavením (nespokojeno 7 % ředitelů a 15 % učitelů) a dostatku vyhovujících vyučovacích pomůcek (nespokojeno 5 % ředitelů a 11 % učitelů).

Vedení většiny škol usiluje o optimální materiální podmínky pro vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání. Dílčí nedostatky v prostorových nebo materiálních podmínkách byly zaznamenány pouze ve 4 % škol, přičemž nejčastěji se jednalo o místa pro výuku tělesné výchovy, odborné učebny a laboratoře. V části škol (7 %) tyto nedostatky přetrvávaly od minulé inspekční činnosti. Dostatečnou bezpečnost všech prostor školy nezajistilo pouze 1 % škol. Pro zlepšení materiálních podmínek by ředitelé nejvíce investovali do budov, odborných učeben, tělocvičen a sportovišť a do prostředků informačních a komunikačních technologií.

Podíl výdajů na střední vzdělávání z objemu celkových veřejných výdajů na školství se od roku 2017 pohybuje kolem 20 %, v roce 2023 se jednalo o 65,8 miliardy Kč. Výši finančních výdajů ovlivňuje kromě rostoucího počtu žáků také na to navazující rostoucí počet učitelů (a to i nekvalifikovaných). Finanční podmínky umožňovaly naprosté většině škol naplňovat realizované školní vzdělávací programy a poskytovat školské služby. Ve třech hodnocených školách došlo k porušení právních předpisů v oblasti bezplatného vzdělávání. Žáci některých vzdělávacích oborů mohou využívat za stanovených podmínek podporu od školy nebo jejího zřizovatele (např. příspěvek na pracovní oděv, motivační nebo prospěchové stipendium, dotování stravy).

4.1.3 Kvalita pedagogického sboru

V oblasti personálních podmínek je pozitivní skutečnost, že dlouhodobý trend klesající míry odborné kvalifikace pedagogů se dále neprohloubil. Zajistit výuku odborně kvalifikovanými pedagogy se stále lépe dařilo gymnáziím a středním odborným školám s maturitními obory, avšak i ve středních odborných školách s obory nematuritními došlo v této oblasti k mírnému zlepšení. Přesto ve více než čtvrtině středních odborných škol inspekční týmy hodnotily kvalifikovanost a odbornou zdatnost pedagogů jako „vyžadující zlepšení“, což je stav srovnatelný se základním vzděláváním. Opakovaně se tyto školy potýkaly s problémy při zajištění výuky pedagogy s příslušnou předmětovou specializací (dále též „aprobací“). Stejně jako v minulých letech byly v navštívených školách neaprobovanými pedagogy nejčastěji vyučovány předměty informační a komunikační technologie (ve více než polovině škol), cizí

jazyky, odborné předměty a matematika. Alarmující je další nárůst neaprobované výuky v případě informačních a komunikačních technologií ve srovnání s minulým školním rokem.

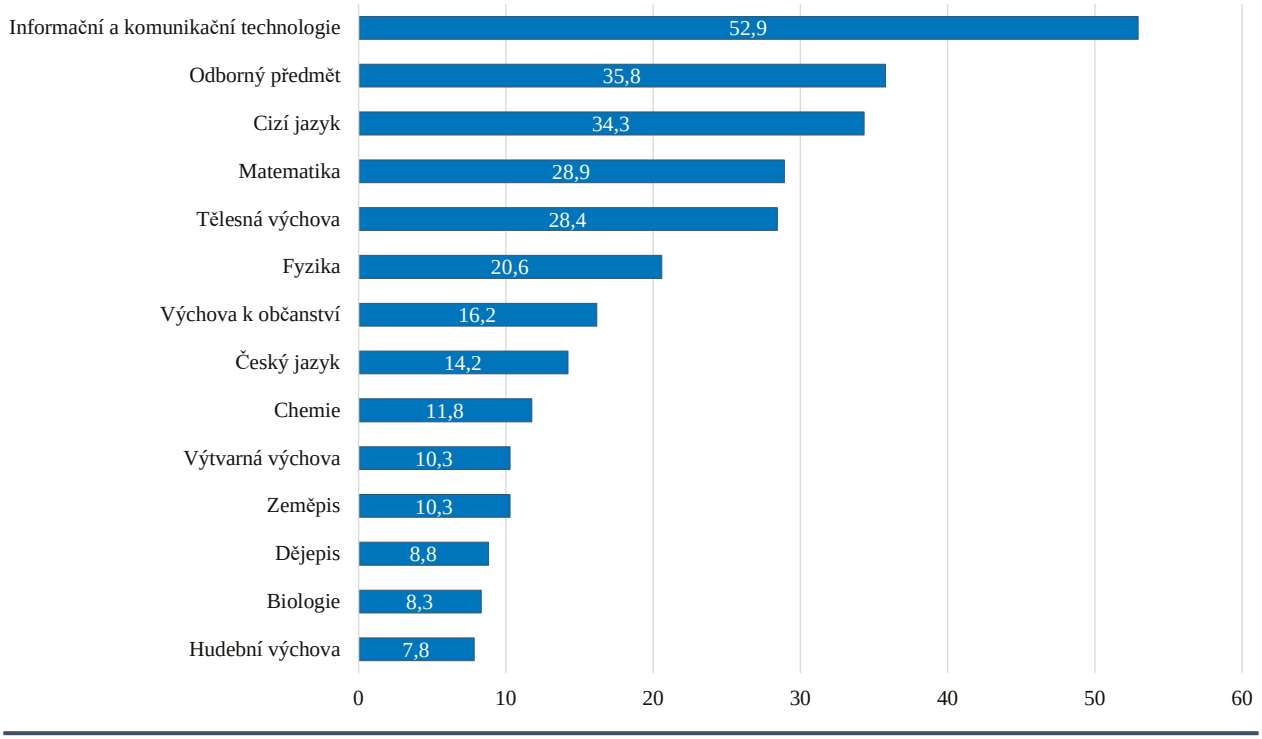
TABULKA 32 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů – podíl hospitovaných hodin (v %)

	SŠ celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	nástavbové
Odborná kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících	91,8	94,0	94,4	91,5	89,3	89,9
Aprobace (absolvování hospitovaného předmětu na VŠ)	84,7	91,2	94,2	85,5	70,4	82,0

TABULKA 33 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů v letech 2018/2019 až 2023/2024

	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Odborná kvalifikace – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT v %)	96,2	95,3	94,2	91,4	93,2
Aprobace (podíl hospitovaných hodin v %)	80,9	86,5	84,9	84,9	84,7

GRAF 49 | Předměty vyučované neaprobovanými učiteli – podíl škol (v %)



V pedagogickém sboru většiny škol, bez významnějších rozdílů mezi gymnázii a středními odbornými školami, dlouhodobě převažují učitelé s delší pedagogickou praxí. Průměrný věk učitelů je 48 let. V hodnocených školách bylo pouze 8 % učitelů mladších 30 let, naopak téměř 15 % učitelů přesáhlo věkovou hranici 61 let, což může souviset s přetrvávajícími problémy se zajištěním výuky především odborných předmětů a praktického vyučování. Ve srovnání se základním vzděláváním působí ve středních školách mnohem méně mladých pedagogů (do 30 let), ve srovnání s vyšším odborným vzděláváním je však výrazně nižší počet pedagogů starších 50 let.

Podpora začínajícím učitelům v jejich adaptačním období je ve školách zajišťována tradičně především prostřednictvím uvádějícího učitele společně s možností konzultovat organizační, odbornou či didaktickou problematiku s vedením škol nebo vyučujícími stejných předmětů. Ve více než 60 % škol jsou využívány vzájemné hospitace začínajících a zkušených pedagogů, v porovnání s minulým obdobím je častěji uplatňován vlastní formální zaškolovací program.

Hodnocení a zpětnou vazbu k práci pedagogů poskytují ve většině škol nejčastěji ředitelé a jejich zástupci, případně vedoucí metodických orgánů. Naopak zpětnou vazbu od pracovníků školního poradenského pracoviště získávají učitelé méně často nebo vůbec, což se negativně odráží v efektivitě vzdělávání především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Významným faktorem ovlivňujícím kvalitu vzdělávacího procesu je účelná spolupráce pedagogů a jejich aktivní přístup k vlastnímu profesnímu rozvoji. Tyto oblasti hodnotily inspekční týmy pozitivněji ve srovnání s minulým školním rokem, přesto v téměř pětině středních odborných škol oblast profesního rozvoje pedagogů vyžaduje zlepšení. Vzájemnou kolegiální spolupráci hodnotí většina učitelů navštívených škol jako funkční a více než třetina z nich ji považuje za nejvíce přínosnou pro jejich osobní rozvoj. Stejně jako v minulých letech si učitelé nejčastěji předávají informace o žácích, o metodách a formách výuky nebo sdílí materiály k výuce. Stále jen minimálně však dochází ke společnému plánování výuky, vzájemné spolupráci na projektech či sdílení pedagogické praxe formou vzájemných hospitací. Přestože ve většině škol jsou zřízeny metodické orgány (předmětové či oborové komise), věnují se především úpravám školních vzdělávacích programů, výběru učebnic nebo organizačním záležitostem. Jen čtvrtina učitelů uvádí, že je aktivně využívá ke vzájemné pedagogické spolupráci. Dlouhodobě učitelé vnímají jako největší překážky omezující jejich práci administrativu, nedostatečnou prestiž učitelského povolání, jeho psychickou náročnost a nízkou motivaci žáků. Stejně jako v minulém období by polovina učitelů nejvíce uvítala snížení rozsahu administrativních činností a inspiraci v oblasti metod a forem výuky.

V rámci péče o naplnění potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj byly stejně jako v předcházejícím období ve většině hodnocených škol využívány především plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pozitivním trendem je mírně častější využívání plánů osobního rozvoje, které jsou konkrétnější a umožňují přesněji cílit individuální pedagogickou podporu. Ve více než čtvrtině škol však nejsou potřeby učitelů dostatečně vyhodnocovány a dávány do souladu s potřebami školy. Ve většině škol stále převládá praxe, kdy ředitelé sestavují plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pouze na základě jejich požadavků a aktuální nabídky vzdělávacích akcí. Jen polovina ředitelů vychází ze závěrů hospitační činnosti a z požadavků metodických orgánů školy. Podíl pedagogů, kteří se během posledního uzavřeného školního roku zapojili do nějaké formy dalšího vzdělávání, v porovnání s minulým obdobím mírně vzrostl. Přesto stále zůstává téměř čtvrtina pedagogů bez jakékoli vzdělávací aktivity, což je neuspokojivý stav s negativním dopadem na kvalitu vzdělávání. Stejně jako v minulých letech se učitelé nejčastěji účastnili seminářů zaměřených na oborové vědomosti a znalosti (64 %), případně formy a metody výuky (52 %). Jen minimálně byla naopak ve vzdělávacích aktivitách zastoupena témata směřující k žádoucí individualizaci ve vzdělávání (vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo výuka v multikulturním prostředí).

Ve většině škol působili ve školním poradenském pracovišti jeden výchovný poradce a jeden metodik prevence, v jedné desetině škol byly tyto náročné funkce kumulovány a vykonávala je pouze jedna osoba. Pozitivním trendem je vzrůstající počet dalších specialistů, kteří poskytují školní poradenské služby (psychologů, speciálních nebo sociálních pedagogů). Působení školního psychologa bylo zaznamenáno v téměř polovině navštívených škol. Počty asistentů pedagoga zůstaly na přibližně stejné úrovni. Jejich spolupráci s vyučujícími v průběhu výuky inspekční týmy hodnotily většinou jako účinnou, rezervy vykazovala jejich spolupráce v případě vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Na metodickém vedení asistentů pedagoga se ve školách podílí největší měrou výchovní poradci a třídní učitelé.

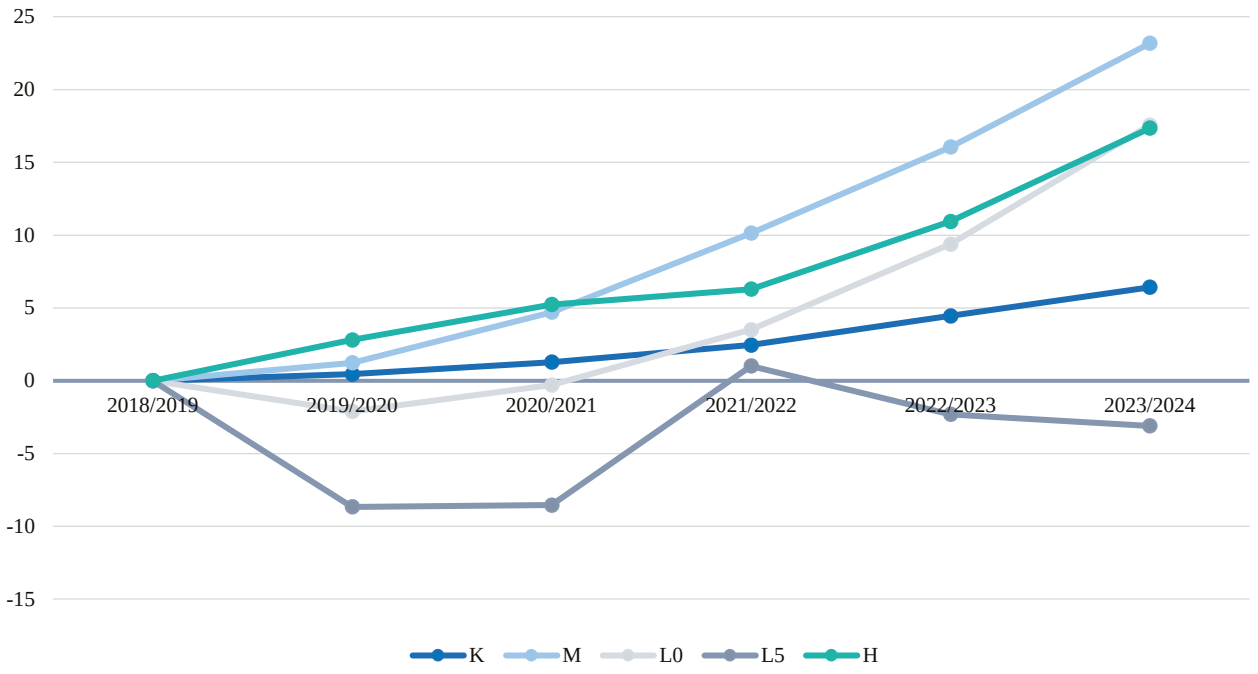
TABULKA 34 | Specialisté ve středních školách – podíl škol (v %)

Počet specialistů	2018/2019	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Výchovný poradce	99,6	99,2	98,6	98,9
Školní metodik prevence	97,1	97,9	98,6	98,5
Asistent pedagoga	26,9	37,2	37,0	37,3
Školní psycholog	21,6	28,9	36,3	42,9
Školní speciální pedagog	9,0	7,5	12,8	16,4
Sociální pedagog	2,9	0,8	3,9	6,3
Školní asistent	1,6	1,2	2,8	7,5
Osobní asistent	0,4	1,2	1,4	0,7

4.1.4 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Ve školním roce 2023/2024 pokračoval trend postupného narůstání počtu žáků přijímaných do oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem, s maturitní zkouškou, popř. do oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, jejichž součástí vzdělávání je odborný výcvik. Nejvyšší nárůst počtu přijímaných žáků oproti předchozímu školnímu roku (cca o 11,5 tis. žáků) vykazovaly střední odborné školy poskytující vzdělání s maturitní zkouškou. Oproti tomu počet přijímaných uchazečů do oborů vzdělání nástavbového studia od roku 2021/2022 kontinuálně klesá.

GRAF 50 | Relativní změna počtu žáků ve skupinách oborů oproti roku 2018/2019 (%)[79]



Ve školním roce 2023/2024 došlo ke změně ve způsobu podávání přihlášek na střední školy. Pro první kolo přijímacího řízení bylo možné podat až 3 přihlášky na obory vzdělání bez talentové zkoušky a až 2 přihlášky na obory vzdělání s talentovou zkouškou. Přihlášky bylo možné podat elektronicky prostřednictvím systému DiPSy, prostřednictvím výpisu vytištěného z online systému nebo formou vyplněného tiskopisu s přílohami. Na přihláškách si žáci zvolili pořadí škol podle svých priorit. V prvním kole bylo podáno celkem 157 tis. přihlášek. Další informace o nabízených kapacitách, počtu přijatých v jednotlivých školách a průměrném bodovém zisku přijatých uchazečů po oborech vzdělání v krajském členění jsou dostupné na platformě vzdelavanivdatech.cz.

ČŠI stejně jako v předchozích letech monitorovala dodržování právních předpisů při organizování jednotné přijímací zkoušky. Pozitivním zjištěním je, že stejně jako v předchozím školním roce nebyly ve sledovaných školách zjištěny žádné nedostatky.

4.2 Průběh středního vzdělávání

4.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Hodnocení průběhu středního vzdělávání vychází zejména z inspekčních hospitací realizovaných v teoretické výuce i v praktickém vyučování. Obdobně jako v předešlých dvou školních rocích zjištění dokládají rozdílnou kvalitu průběhu gymnaziálního a středního odborného vzdělávání. Částečným pozitivem je, že se snižuje podíl škol hodnocených v některém z dílčích kritérií jako nevyhovující. V gymnaziálním vzdělávání takto nebyla za poslední tři

[79] K = obory gymnázií, M = odborné obory s maturitní zkouškou, L0 = odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou, L5 = nástavbové obory, H = odborné obory s výučním listem.

školní roky hodnocena žádná škola. Ve středním odborném vzdělávání se ve stejném období podíl takových škol postupně snižoval z přibližně 9 % na přibližně 2 %.

Systematické promýšlení a příprava výuky v souladu s cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků vyžadují zlepšení v 16 % gymnázií a v 19 % odborných škol. Výborného hodnocení v dané oblasti dosáhl přibližně stejný podíl gymnázií i středních odborných škol (3 %). Uvedená zjištění představují meziročně mírné zhoršení u gymnaziálního a mírné zlepšení u středního odborného vzdělávání.

Obdobně jako v předešlých dvou školních rocích vysoký podíl škol vyžaduje zlepšení v oblasti *využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů*. Jedná se o 63 % gymnázií a o 60 % odborných škol. Pestrost užitých metod a forem výuky je tedy ve středních školách ještě užší než v základních školách, ve kterých očekávané úrovně nedosahovala přibližně polovina škol. V případě gymnázií došlo k výraznému meziročnímu zhoršení, podíl takto hodnocených škol vzrostl téměř o 15 procentních bodů. Ve středních odborných školách je patrný trend postupného zlepšování v daném kritériu, za poslední tři roky meziročně vždy o 2–3 %.

Nejvyšší podíl škol vyžadujících zlepšení byl zaznamenán v oblasti *systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky*. V odborném vzdělávání bylo v dané oblasti hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení téměř 70 % škol, další školy (2 %) byly hodnoceny jako nevyhovující. U gymnázií zlepšení vyžadují tři čtvrtiny z nich. V gymnaziálním i odborném vzdělávání jde meziročně o mírné zhoršení.

Meziročně byla jen minimální změna zaznamenána v oblasti *podpory sociálního a osobnostního rozvoje žáků*. V gymnaziálním vzdělávání vyžaduje zlepšení pouze 6 % škol, ve středním odborném vzdělávání pak 12 %. Výborné hodnocení v tomto kritériu získalo 17 % gymnázií, ale pouze 8 % odborných škol; obdobně bylo lepší hodnocení gymnázií zaznamenáno i v předešlých dvou školních rocích.

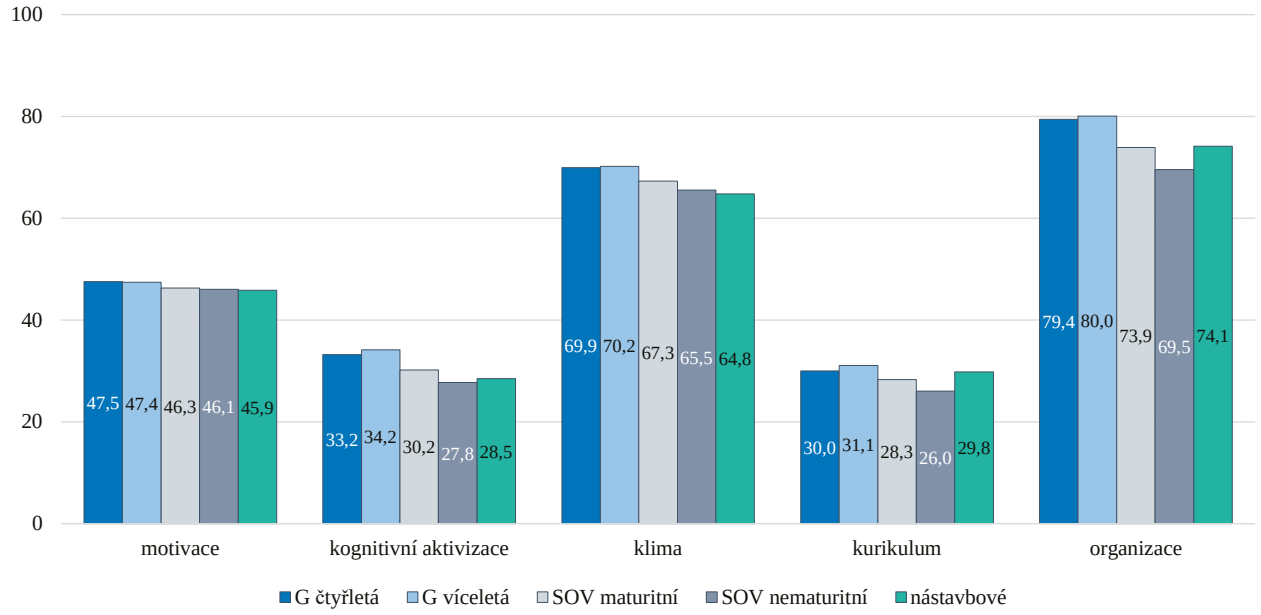
Z výše uvedených zjištění je zřejmé, že školy mají významnou příležitost ke zlepšení v oblastech *využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů* a *systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky*. Zejména stav v oblasti zohledňování individuálních potřeb žáků je alarmující jak vysokým podílem škol vyžadujících zlepšení či nevyhovujících (téměř tři čtvrtiny z hodnocených škol), tak i nepříznivým trendem vývoje (v posledních třech letech nedošlo k podstatnému zlepšení). Úzké spektrum užitých metod a forem výuky, často s důrazem na frontální přístupy, nevytváří předpoklady pro efektivní individualizaci ve vzdělávání.

4.2.1.1 Teoretické vyučování

Pro posouzení kvality průběhu teoretické výuky byly jednotlivé dílčí charakteristiky hospitovaných vyučovacích hodin agregovány do skupin podle toho, jakým způsobem přispívají ke komplexním ukazatelům kvality průběhu vzdělávání (např. k motivaci žáků, rozvoji gramotností, kompetencí atp.). Rozdíly v kvalitě průběhu výuky v jednotlivých typech středních škol jsou pak níže vyjádřeny prostřednictvím průměrné četnosti výskytu prvků přispívajících k naplnění daného komplexního kvalitativního ukazatele.

Z četnosti výskytu ukazatelů týkajících se *kognitivní aktivizace, klimatu teoretické výuky, jejího obsahu (kurikula) a organizace* vyplývá, že více byly zastoupeny ve výuce v gymnáziích, případně v maturitních oborech ve středním odborném vzdělávání a v nástavbovém studiu. Nižší efektivitou se vyznačovalo vzdělávání v nematuritních oborech. Obdobný stav byl zaznamenán i v předešlých dvou školních rocích. Naproti tomu prvky podporující *motivaci* žáků byly zastoupeny v přibližně stejném podílu gymnaziální (47 %) i odborné výuky (46 %).

GRAF 51 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu vybraných ukazatelů[80] průběhu vzdělávání (v %)



Ve vztahu k podpoře *motivace* byly ve dvou třetinách (zejm. nematuritní obory vzdělání) až třech čtvrtinách (maturitní obory) výuky zaznamenány postupy spočívající v poskytování dostatku času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů a v poskytování zpětné vazby využitelné pro další učení žáků. Ve stejné míře učitelé do výuky zařazovali úlohy, které jim poskytují informace o zvládnutí probíraného učiva. S podstatně nižší četností byla zaznamenána podpora učitelem s ohledem na schopnosti žáka (cca třetina výuky) či specifická práce učitele se žáky celého spektra nadání a potřeb (přibližně pětina výuky v maturitních oborech, 30 % v nematuritních oborech). Opomenuty zůstaly postupy spočívající v možnosti žáka vybírat si z úloh odlišné kognitivní náročnosti nebo ve využití výběrových portfolií k hodnocení práce žáka. Ačkoli je využití těchto prvků žádoucí, byly zaznamenány pouze v 5–10 % výuky.

V oblasti *kognitivní aktivizace* byly podstatné rozdíly mezi gymnaziálním a odborným vzděláváním zjištěny obdobně jako v předešlém roce zejména v míře rozvoje obsahově náročné komunikace žáků a podpoře jejich dialogu. Oba tyto ukazatele byly intenzivněji uplatněny v gymnaziální výuce. Meziročně se zvýšila míra jejich využití zejména ve čtyřletém gymnaziálním vzdělávání a v nástavbovém studiu, zatímco v maturitním odborném a ve víceletém gymnaziálním vzdělávání nedošlo k podstatnému nárůstu. Specifika odborného nematuritního vzdělávání se odrážejí ve volbě odlišných nástrojů podpory kognitivní aktivizace. Těžiště spočívá ve vhodném využití zkušeností žáků z reálného života či v aplikaci znalostí a dovedností z předmětu v reálných situacích. Oba ukazatele byly v nematuritním vzdělávání zastoupeny častěji než v maturitním.

[80] Do ukazatele Motivace patří např. sledované položky: Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů. Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení. Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.

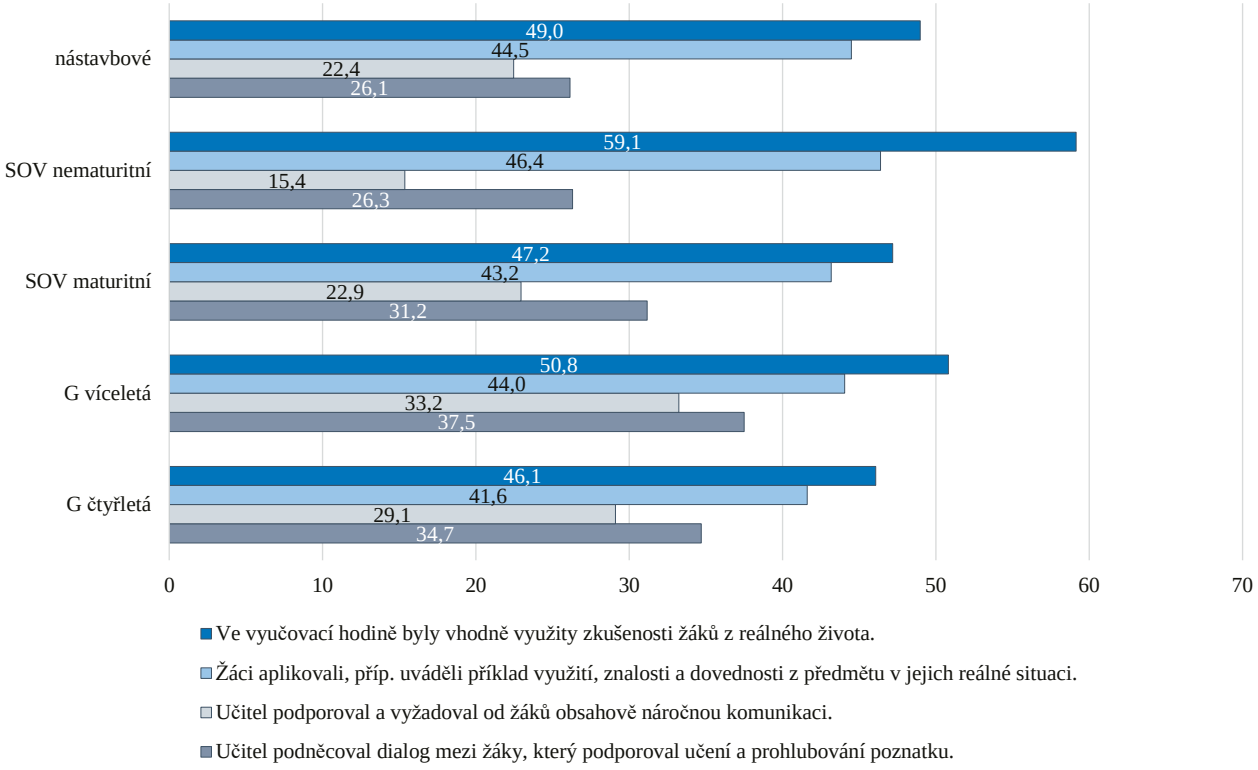
Do ukazatele Kognitivní aktivizace patří např. sledované položky: Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci. Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci. Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.

Do ukazatele Klima patří např. sledované položky: Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky. Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval. Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.

Do ukazatele Kurikulum patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů. Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.

Do ukazatele Organizace patří např. sledované položky: Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev. Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.

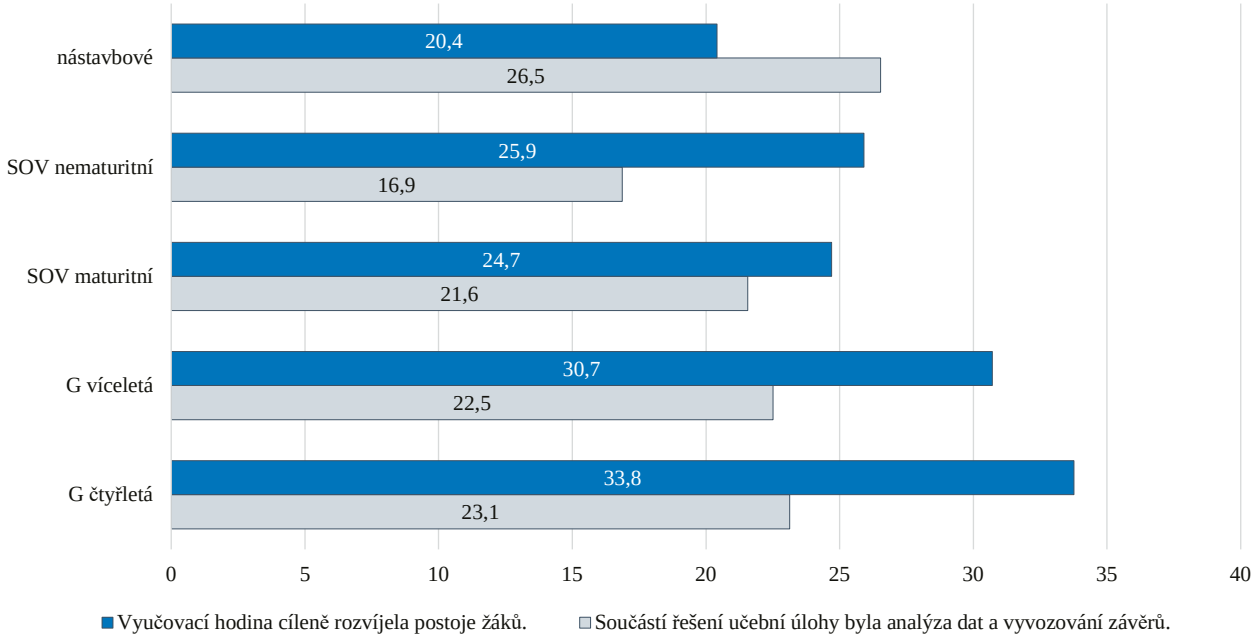
GRAF 52 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících kognitivní aktivizaci (v %)



V oblasti *klimatu* hospitované výuky byly zjištěny významnější rozdíly mezi jednotlivými druhy škol v míře dodržování pravidel a práci s pravidly ve výuce, v zapojení žáků do výuky a v míře využití a rozvíjení jejich spolupráce. Všechny tyto ukazatele byly častěji zaznamenány v gymnaziálním než v odborném vzdělávání. Zájem o žáky a jejich vzdělávání projevovali učitelé ve čtyřech pětinách výuky bez podstatných rozdílů mezi druhy středního vzdělávání.

Ve vztahu k *obsahu vzdělávání (kurikulu)* bylo zřejmé, že vzdělávací cíl téměř všech (96 %) hospitovaných hodin byl obsažen v příslušném školním vzdělávacím programu. Významnější rozdíly mezi maturitním a nematuritním vzděláváním byly zaznamenány zejména v míře využití úloh zaměřených na analýzu dat, vyvozování závěrů a řešení obtížnějších problémů. Tyto úlohy byly častěji zaznamenány v maturitním vzdělávání, za povšimnutí stojí, že nejvíce v nástavbovém studiu. Formování postojů žáků byla věnována větší pozornost v gymnaziálním než v odborném vzdělávání.

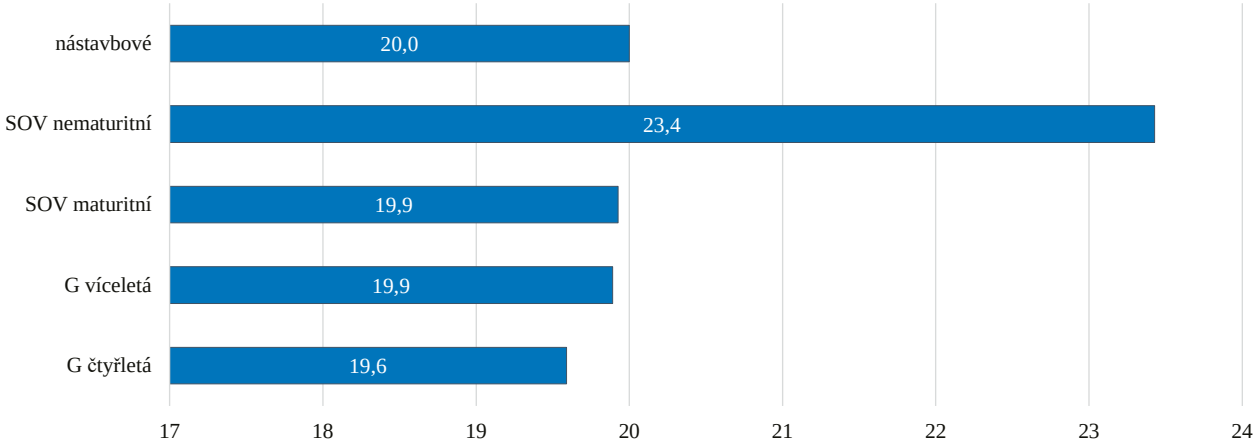
GRAF 53 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících obsah vzdělávání – kurikulum (v %)



V *organizaci výuky* nedošlo ve středním vzdělávání ve srovnání s předešlým školním rokem k podstatným změnám. Ve více než 80 % sledovaných hodin metody výuky a úlohy pro žáky podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Případné kázeňské problémy a vyrušování snižovaly efektivnost výuky přibližně v každé šesté hodině v nematuritních oborech a v každé desáté hodině v maturitních oborech. S tím koresponduje i míra využití času vyučovací hodiny, který byl bez prodlev využit ve větší míře v gymnáziích (v 84 % výuky ve víceletých gymnáziích, v 82 % ve čtyřletých gymnáziích), méně v maturitních oborech odborného vzdělávání (79 %) či nástavbovém studiu (77 %) a nejméně v nematuritních oborech (74 %). Odlišné vzdělávací postupy v jednotlivých druzích škol se dále promítly i do toho, do jaké míry učitel působil v hodině jako koordinátor činností vytvářející podněty a podmínky pro aktivní činnost žáků. Takové postupy byly zaznamenány v 58 % víceletých a 53 % čtyřletých gymnázií, ve 44 % čtyřletých maturitních oborů odborného vzdělávání, ve 42 % nástavbového studia, avšak jen v 36 % nematuritních oborů vzdělání.

Hodnocení průběhu vzdělávání je zaměřeno i na oblast *individualizace výuky*. Ve více než třetině (35 %) hodnocené výuky byla zaznamenána vhodná podpora a volba náročnosti úloh podle schopností žáků. Práce učitele se žáky celého spektra nadání a potřeb byla zaznamenána ve více než pětině vyučovacích hodin (22 %), avšak možnost pro žáky vybírat si z úloh odlišné kognitivní náročnosti pouze ve 4 % hospitované výuky. Celkově se individualizaci výuky daří uplatňovat více v odborném nematuritním vzdělávání. Meziročně je patrný nejvyšší nárůst podílu výuky s prvky individualizace v nástavbovém studiu (z přibližně 15 % v roce 2022/2023 na 20 % v roce 2023/2024), naopak v ostatních maturitních oborech včetně gymnaziální výuky nedošlo k podstatnému nárůstu.

GRAF 54 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících individualizaci výuky[81] (v %)

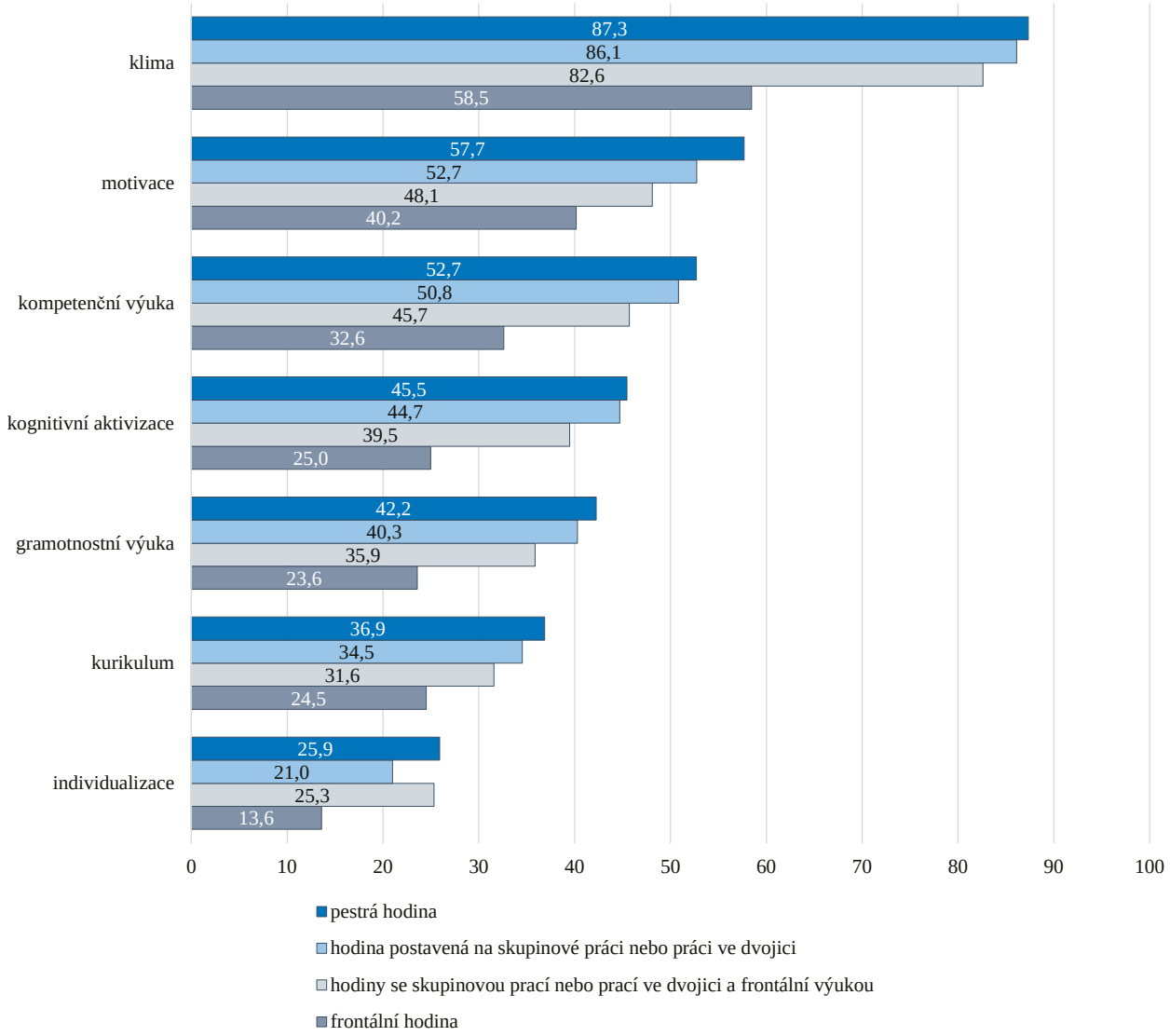


Z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů se lépe dařilo individualizovat výuku v odborných předmětech a v matematice (prvky individualizace byly zaznamenány přibližně v každé čtvrté až páté hodině), méně pak v přírodovědných předmětech (17 %) nebo v jazykovém vzdělávání (19 %). V porovnání se základním vzděláváním je zřejmé, že předměty s vyšší mírou individualizace jsou sice v základním i středním vzdělávání shodné (matematika, cizí jazyk), avšak míra individualizace je ve středním vzdělávání nižší než v základním.

Z inspekčních zjištění je zřejmá souvislost kvality průběhu vzdělávání se zvolenou organizační formou. Obdobně jako v předešlých dvou školních rocích je zřejmé, že efektivnější je vzdělávání založené na pestré výuce a kombinaci různých organizačních forem výuky. Převažující frontální výuka efektivitu vzdělávání snižuje, a to zejména v důsledku nižší motivace a aktivizace žáků.

[81] Do ukazatele Individualizace výuky patří sledované položky: Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.

GRAF 55 | Četnost výskytu prvků[82] zvyšujících efektivitu průběhu vzdělávání podle organizačních forem výuky (v %)



Také dílčí kritéria (dále též „K“) charakterizující průběh výuky (K 4.1 – promyšlenost a příprava výuky, K 4.2 – spektrum výchovně-vzdělávacích strategií, K 4.3 – sledování výsledků žáků a zohledňování jejich potřeb,

[82] Do ukazatele Klima patří např. sledované položky: Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky. Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval. Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.

Do ukazatele Motivace patří např. sledované položky: Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů. Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení. Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.

Do ukazatele Kompetenční výuka patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.

Do ukazatele Kognitivní aktivizace patří např. sledované položky: Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci. Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci. Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.

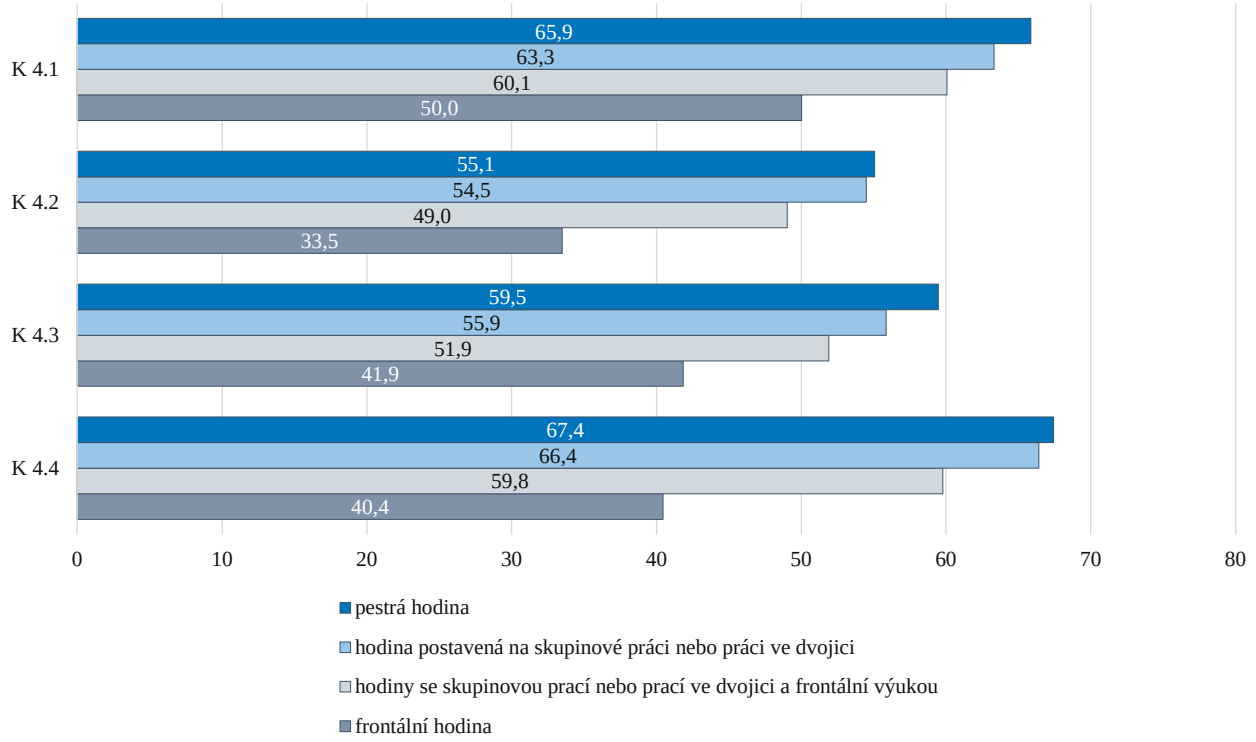
Do ukazatele Gramotnostní výuka patří např. sledované položky: V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie. Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce. V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.

Do ukazatele Kurikulum patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů. Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.

Do ukazatele Individualizace výuky patří sledované položky: Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.

K 4.4 – sociální a osobnostní rozvoj žáků) jsou efektivněji naplňována v pestrých hodinách založených na účelném střídání různých organizačních forem. Obdobně tomu bylo i v předešlém školním roce. Stejná souvislost pestrosti vyučovací hodiny a četnosti prvků podporujících individualizaci výuky byla zaznamenána i v základním vzdělávání.

GRAF 56 | Četnost výskytu prvků[83] ovlivňujících naplňování kritérií charakterizujících průběh výuky (v %) v závislosti na organizační formě výuky



Kvalitu průběhu vzdělávání zvyšuje odborná kvalifikace a aprobace vyučujících. V teoretické výuce se rozdíly projevovaly v organizaci výuky (volba metod a úloh ve vztahu k cíli výuky; poskytnutí dostatku času na řešení zadání i reflexi procesů; vytváření podmínek a podnětů pro aktivní práci žáků), volbě vzdělávacího obsahu a učebních úloh (míra využití úloh vyžadujících analýzu dat a vyvozování závěrů; práce s textem podporujícím rozvoj čtenářské gramotnosti) i v činnostech učitele (např. při podpoře obsahově náročnější komunikace žáků). Následně ve výuce vedené odborně kvalifikovanými učiteli častěji než v hodinách s nekvalifikovanými pedagogy žáci efektivně pracovali s chybou, porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému, zobecňovali nebo konkretizovali poznatky. Rovněž odborně kvalifikovaní učitelé více než nekvalifikovaní podněcovali dialog mezi žáky, který podporoval jejich učení.

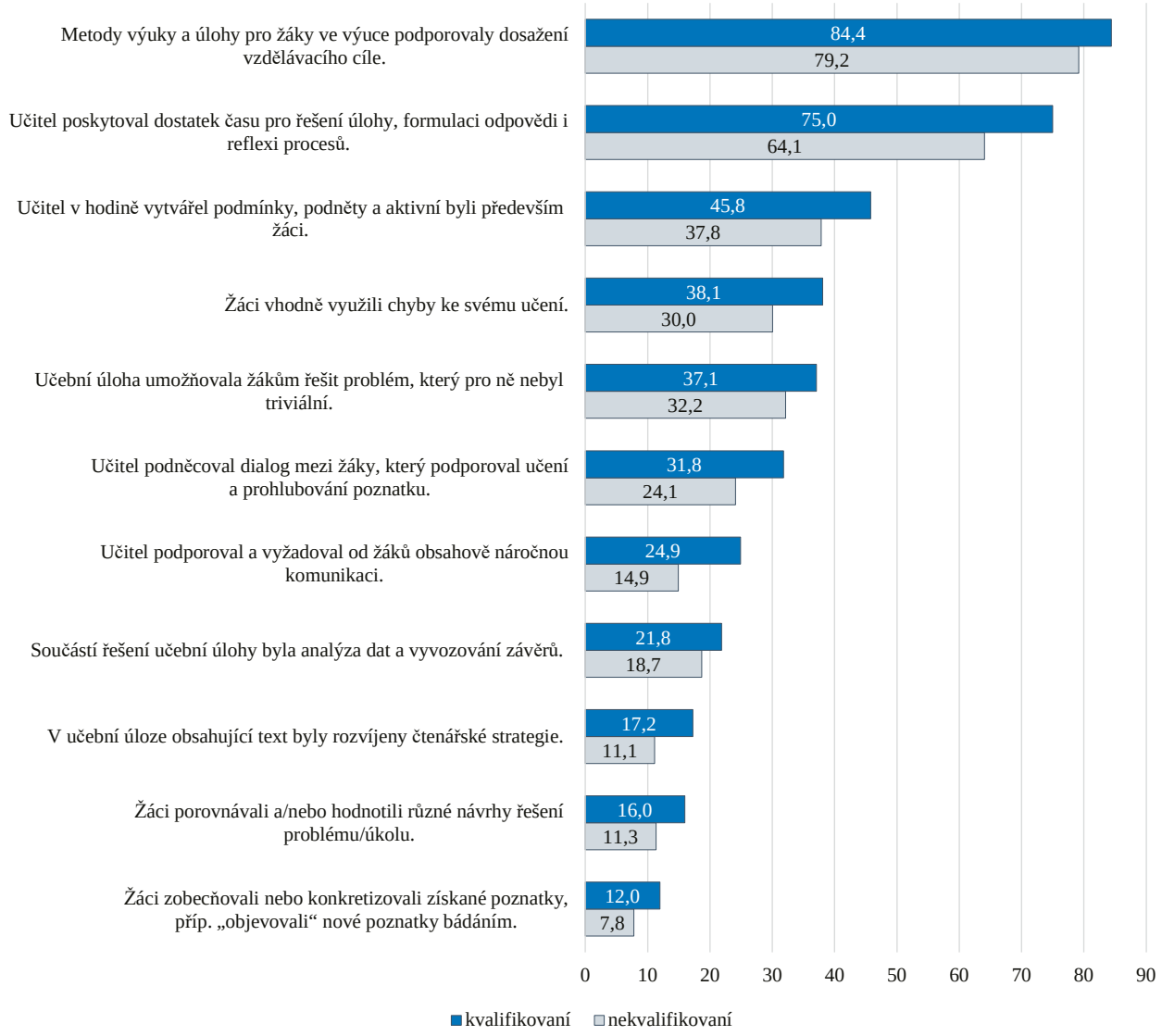
[83] Ke kritériu K 4.1 patří např. sledované položky: Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle. Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).

Ke kritériu K 4.2 patří např. sledované položky: Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy. Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.

Ke kritériu K 4.3 patří např. sledované položky: Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení. Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.

Ke kritériu K 4.4 patří např. sledované položky: V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny. Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.

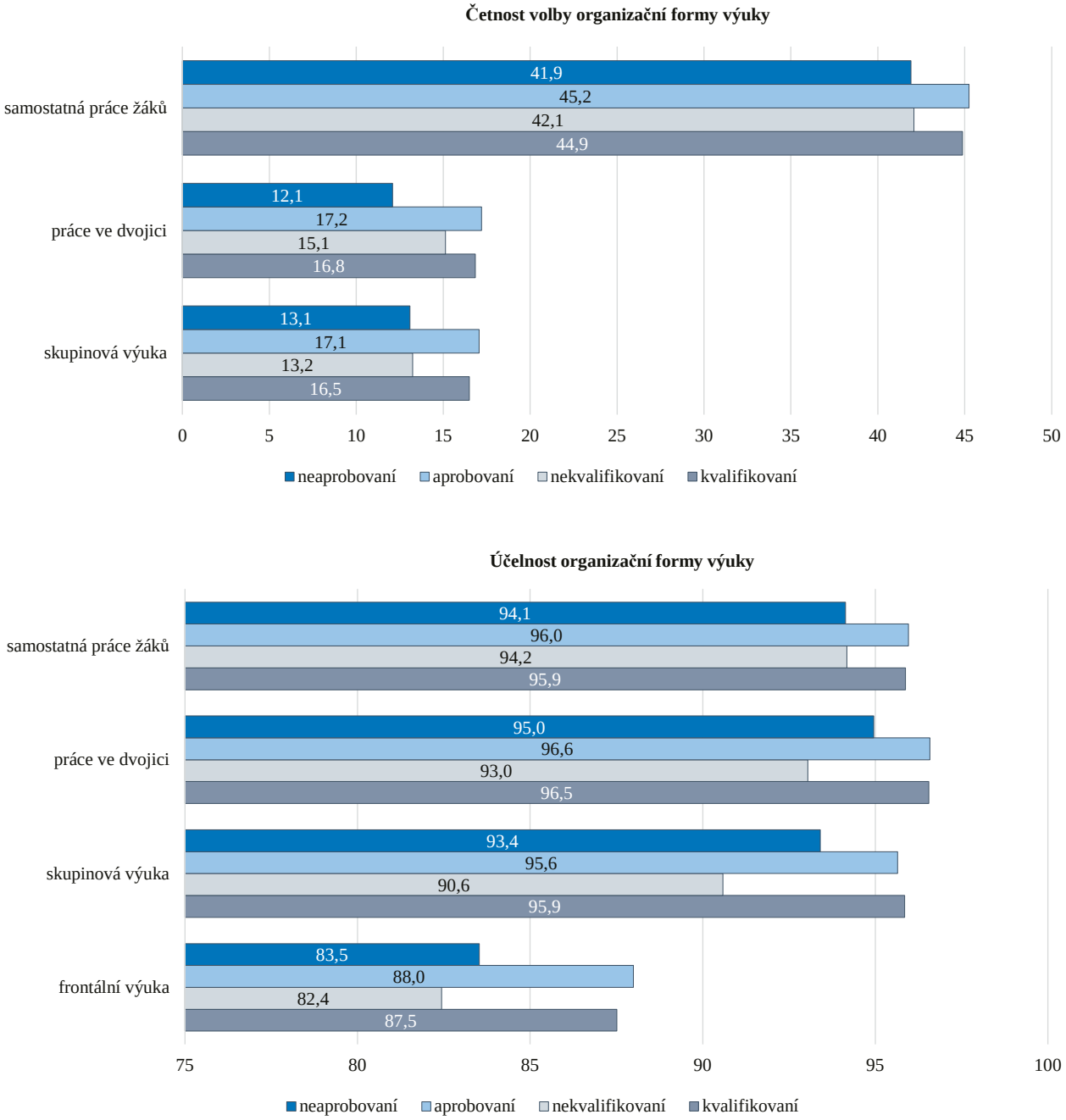
GRAF 57 | Souvislost odborné kvalifikace učitelů s průběhem výuky – podíl výuky (v %)



Obdobnou povahu mají rozdíly ve výuce v závislosti na aprobaci učitelů. Nižší efektivitu vykazuje výuka vedená neaprobovanými učiteli.

Zřetelná je souvislost odborné kvalifikace či aprobace s četností využití různých organizačních forem výuky a s jejich účelností, a to zejména v případě těch metod, které vyžadují interakci žáků (práce ve dvojici, skupinová práce), příp. při samostatné práci žáků. U frontální výuky nebyly rozdíly mezi ne/kvalifikovanými či ne/aprobovanými učiteli v četnosti využití této formy nijak výrazné; účelněji však i tuto formu realizovali učitelé odborně kvalifikovaní či aprobovaní. Zmíněná zjištění dokládají význam aprobace a zejména odborné kvalifikace pro zajištění dostatečné efektivity výuky. Z podrobných dat je patrné, že v účelnosti výuky byly zaznamenány menší rozdíly v důsledku chybějící aprobace výuky (tj. mezi aprobovanými a neaprobovanými učiteli) než v důsledku chybějící odborné kvalifikace (tj. mezi učiteli s odbornou kvalifikací a bez ní).

GRAF 58 | Souvislost odborné kvalifikace a aprobace učitelů s volbou a účelností organizační formy teoretické výuky – podíl výuky (v %)



4.2.1.2 Praktické vyučování

V odborném vzdělávání bylo přibližně 60 % praktického vyučování hospitováno v nematuritních oborech. Více než dvě třetiny výuky (68 %) hospitovaného praktického vyučování probíhaly jako odborný výcvik, přibližně sedmina (14 %) jako učební praxe. Dále bylo hospitováno i ve cvičeních, odborné či umělecké praxi.

Většinu (90 %) praktického vyučování vedli učitelé, převážně odborně kvalifikovaní, zbytek pak instruktoři na školních nebo smluvních pracovištích. Na pracovištích smluvních partnerů bylo hospitováno přibližně 22 % praktického vyučování. Obdobně jako v předešlém školním roce praktické vyučování probíhající v reálných podmínkách firem a různých organizací plně korespondovalo s potřebami školy a její koncepcí. To svědčí o vysoké míře pozornosti, jakou školy věnují výběru smluvních pracovišť i kontrole průběhu takto realizovaného praktického vyučování. Systém kontroly průběhu praktického vyučování u partnerů byl shledán funkčním v 97 % hodnocených škol.

Obdobně jako v předešlém školním roce většina praktického vyučování (90 %) vhodně navazovala na teoretické předměty, přispívala k účelnému seznámení žáků s moderními technologiemi (59 % výuky) a podílela se na formování postojů žáků a posilování jejich sebepojetí a sebevědomí (63 % výuky). K tomu přispívalo, že alespoň někteří žáci samostatně využívali již nabytých znalostí či zkušeností (84 % výuky). Žáci středních odborných škol a také studenti vyšších odborných škol získávají konkrétní dovednosti a zkušenosti, které mohou přímo využít v praxi a lépe se pak uplatnit na trhu práce. Charakter praktického vyučování umožňuje ve větší míře uplatňovat individuální přístup k žákům a diferenciaci vzdělávání. I žáci se slabšími znalostmi tak mají možnost zažít při praktickém vyučování úspěch, což bylo zaznamenáno téměř ve dvou třetinách (64 %) hospitované výuky. Lépe než v teoretické výuce se v praktickém vyučování daří např. aktivně zapojit žáky do vzdělávání nebo podporovat jejich spolupráci a kreativitu.

TABULKA 35 | Porovnání praktického a teoretického vyučování – podíl výuky (v %)

Organizace vyučování a užité metody	Teoretické vyučování	Praktické vyučování
Vyučování bylo dobře organizačně promyšleno.	78,8	94,4
Téměř všichni žáci pracovali po většinu času se zájmem.	68,0	93,7
V průběhu vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	42,3	66,7
Při vyučování byla k učení vhodně využita chyba.	37,4	62,7
Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	21,2	55,9
Žáci při vyučování cíleně diskutovali k zadanému úkolu.	25,8	48,3
Některé z užitých metod využívaly či rozvíjely kreativitu žáků.	17,9	47,7
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	19,3	2,4

4.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti

Cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život. Z inspekčních zjištění vyplývá, že školy usilují o podporu rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti. Efektivita tohoto úsilí je však v jednotlivých oblastech činnosti škol značně rozdílná.

Z hlediska koncepčního ukotvení podpory rozvoje klíčových kompetencí a gramotností zhruba dvě třetiny škol mají podporu gramotnosti funkčním způsobem začleněnu ve školním vzdělávacím programu. Nejčastěji se jedná o rozpracování mezipředmětových vztahů či formulování postupů rozvíjení čtenářských dovedností a strategií. Přibližně třem čtvrtinám škol se daří vytvářet pro rozvoj klíčových kompetencí a gramotností vhodné materiální podmínky (pomůcky, vybavení apod.). Stejný podíl škol pak realizuje pro žáky vhodné doplňkové mimovýukové aktivity (kroužky, samospráva apod.). Většina škol (68 %) také disponuje vhodnými prostory využívanými žáky k jejich vlastnímu učení (učební koutky, volně přístupné učebny, přístupná knihovna apod.).

V oblasti průběhu vzdělávání přibližně dvě třetiny škol vyváženě realizují komplexní výukové aktivity (nestandardní předměty propojující obory, školní projekty, besedy, exkurze apod.). Přibližně v polovině škol pak žáci v rámci výuky alespoň jednou řeší rozsáhlý komplexní úkol (seminární práce s obhajobou či prezentací, experiment se samostatnou přípravou atp.). Učitelé se v rámci výuky soustředí zejména na procvičování rutinních postupů charakteristických pro daný předmět (alespoň v polovině hodin tuto aktivitu zařazuje cca 70 % učitelů). O rozvíjení strategií k řešení úkolů (plánování, výběr informací, kontrola apod.) alespoň v polovině hodin usilují zhruba dvě třetiny učitelů, avšak pouze 45 % jich alespoň v polovině hodin věnuje pozornost rozvíjení čtenářských dovedností a strategií. Tento nízký podíl podpory rozvoje čtenářských dovedností může být jednou z příčin vyšší neúspěšnosti žáků v českém jazyce a literatuře ve společné části maturitní zkoušky.

Z podrobnější analýzy činností využívaných učiteli je zřejmé, že těžiště podpory rozvoje klíčových kompetencí a gramotností ve výuce tkví v propojování učiva s reálným životem a v uplatnění mezipředmětových vztahů. Tyto aktivity využívá více než polovina (55 %) učitelů alespoň v polovině hodin.

TABULKA 36 | Využití různých aktivit podporujících rozvoj kompetencí a gramotnosti ve výuce – podíl učitelů (v %)

Realizace aktivit	Jen ojediněle	Přibližně ve čtvrtině hodin	Přibližně v polovině hodin	Ve většině hodin
Žáci využívají znalosti získané v rámci výuky jiných oborů (předmětů)	9,6	34,0	33,2	23,2
Žáci sami rozpoznávají aplikaci učiva v reálném světě	11,8	32,8	33,4	22,0
Žáci sami navrhují, formulují a ověřují pracovní postup	22,6	34,7	26,9	15,8
Žáci sami odhalují a vyvracejí cizí chybné úvahy nebo postupy	22,1	38,3	25,5	14,1
Žáci promýšlejí kritéria hodnocení své a/nebo cizí práce	30,4	35,4	23,0	11,2

Z inspekčních zjištění je zřejmé, že zvýšení podpory rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti limituje zejména úroveň pedagogického vedení škol a to, do jaké míry je tato podpora cílem či úkolem každého pedagogického pracovníka. V těchto oblastech mají střední školy výrazné příležitosti ke zlepšení. Pouze méně než v polovině z nich (47 %) vedení školy promyšleně podporuje učitele ve zkvalitňování rozvoje klíčových kompetencí a gramotností (plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, diskuse o pokroku a rozvoji apod.). Jen pro méně než třetinu (31 %) škol platí, že výrazná většina učitelů přijímá rozvoj klíčových kompetencí a gramotností za svůj úkol (projevují to např. ve výukových činnostech, úkolech, testech). Jen zhruba v desetině škol (11 %) pak učitelé společně i s vedením vyhodnocují výsledky svého snažení o rozvoj klíčových kompetencí a gramotností. Jednou z příčin tohoto neutěšeného stavu může být obtížnost zhodnocení toho, do jaké míry se daří u žáků klíčové kompetence a gramotnosti rozvíjet. Nevyužit zůstává i potenciál metodických orgánů (předmětových komisí atp.). Čím méně jsou konkrétní vzdělávací postupy zakotveny ve školním vzdělávacím programu, tím více je pouze na úvaze učitele, do jaké míry (a zda vůbec) bude strategie rozvoje klíčových kompetencí a gramotností ve výuce využívat. Sjednocování těchto individuálních postupů na základě dohody v rámci metodického orgánu uvádí zhruba jen čtvrtina učitelů.

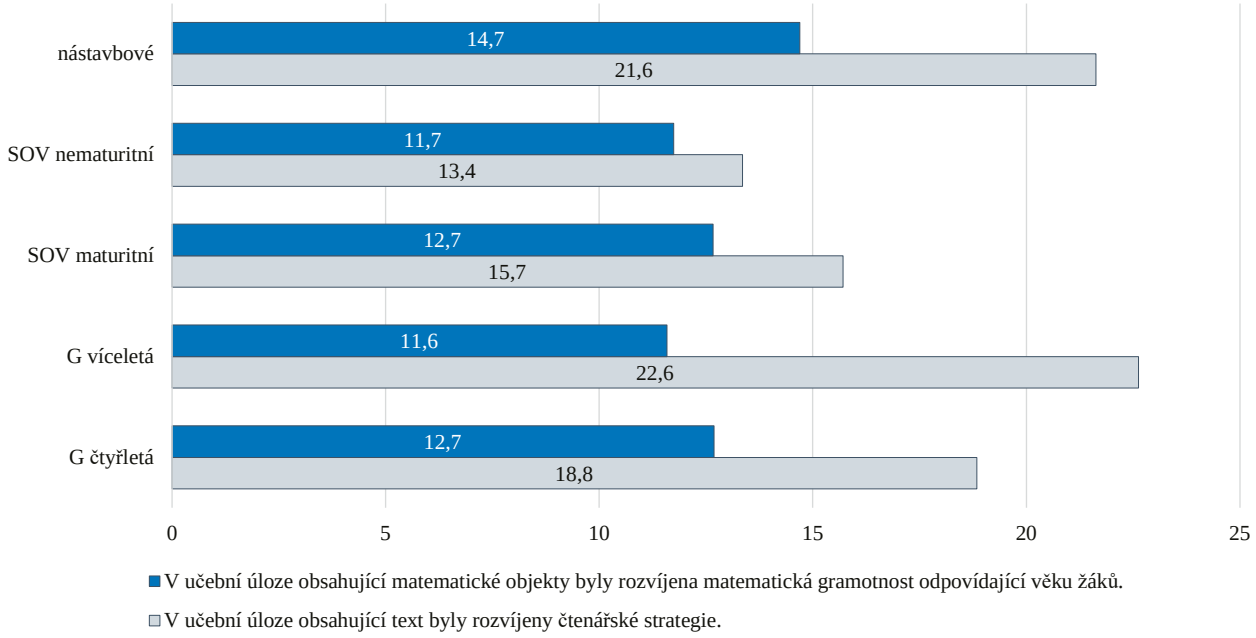
Pro zvýšení efektivity podpory rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti žáků je nezbytné zajistit pedagogickým pracovníkům podporu dle jejich potřeb. Z inspekčních zjištění vyplývá, že se jedná zejména o metodiku podpory rozvoje funkční gramotnosti v konkrétním předmětu, příslušné další vzdělávání pedagogů či vhodné pomůcky. Pedagogové jsou si vědomi časové náročnosti aktivit zaměřených na podporu rozvoje gramotnosti, žádoucí je tedy i úprava organizace výuky tak, aby v ní byl pro tyto aktivity či praktické aplikace učiva větší časový prostor.

TABULKA 37 | Preferované oblasti podpory pro efektivnější rozvoj funkční gramotnosti žáků – podíl učitelů (v %)

Preferované oblasti podpory učitelů pro efektivnější rozvoj funkční gramotnosti žáků	Podíl
Větší časový prostor ve výuce využitelný pro rozvíjení funkční gramotnosti žáků	36,6
Konkrétní metodické návody pro vedení výuky předmětu podporující rozvoj funkční gramotnosti	36,1
Vhodné pomůcky (včetně např. audiovizuálních materiálů) pro výuku rozvíjející funkční gramotnost	32,8
Širší možnost realizovat v rámci výuky aktivity prezentující praktické aplikace učiva (exkurze, besedy apod.)	29,7
Metodické návody na výukové aktivity propojující více vzdělávacích oborů (předmětů)	27,2
Kvalitní další vzdělávání se zaměřením na metody rozvíjení funkční gramotnosti žáků	26,4
Lepší učebnice a/nebo výukové materiály pro žáky k rozvoji jejich funkční gramotnosti	25,9
Hlubší spolupráce s ostatními učiteli školy při rozvoji funkční gramotnosti žáků	12,2
Jednoznačný popis výstupů dokládajících dosažení požadované úrovně funkční gramotnosti	9,7

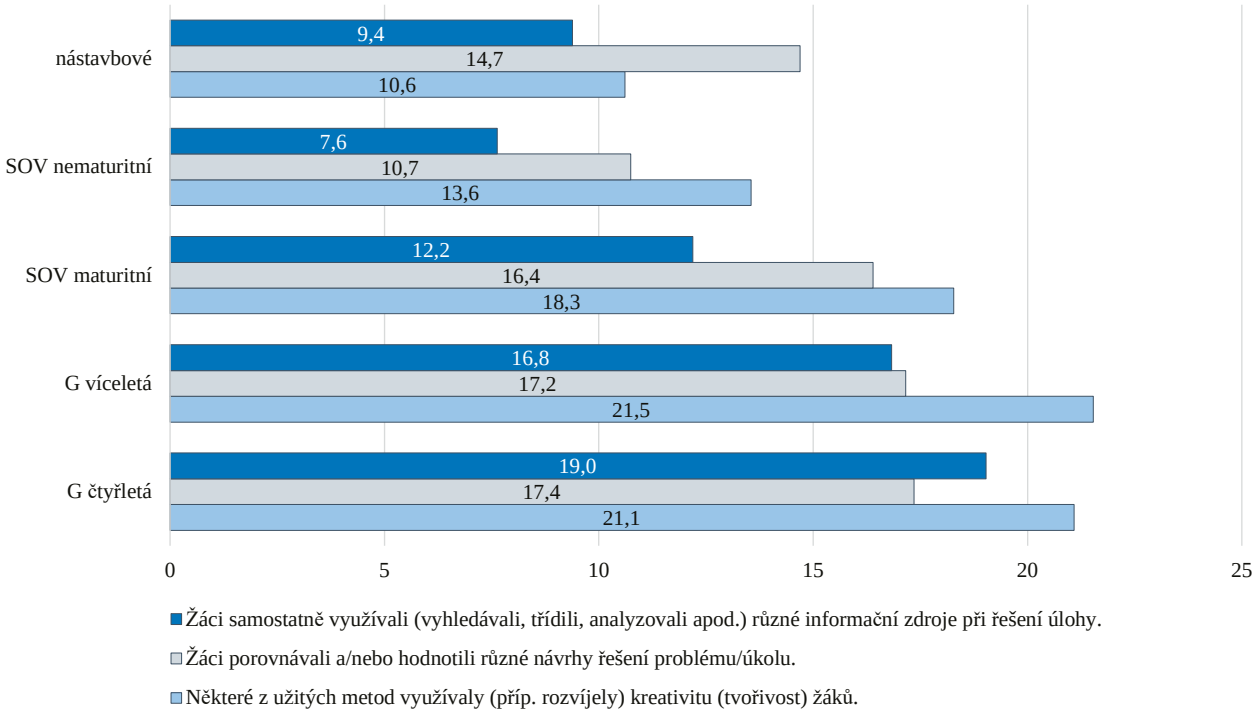
Dlouhodobě je sledován *rozvoj gramotností* ve výuce. Cílená podpora rozvoje gramotností byla zaznamenána v necelé třetině (32 % hospitované výuky) gymnázií. V odborném vzdělávání byla podpora ještě nižší (26 % v nematuritních oborech vzdělání, 27 % v nástavbovém studiu a 29 % ve čtyřletých maturitních oborech). Meziročně se míra podpory významněji nezměnila, výjimkou je nástavbové studium, kde došlo k mírnému nárůstu podílu hodin s prokazatelnou podporou gramotnostní výuky (z 24 na 27 %). K nárůstu kromě již zmíněného častějšího využití úloh zaměřených na analýzu dat a vyvozování závěrů přispělo i cílené zařazování učebních úloh zaměřených na podporu čtenářské a matematické gramotnosti. Tyto úlohy byly v nástavbovém studiu až na výjimky využity častěji než v ostatním středním vzdělávání, včetně gymnaziálního. Systematická podpora čtenářské a matematické gramotnosti je předpokladem i pro případné zvýšení úspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky, která je obecně v nástavbovém studiu v rámci ČR nižší než u čtyřletých maturitních oborů.

GRAF 59 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících gramotnostní výuku (v %)



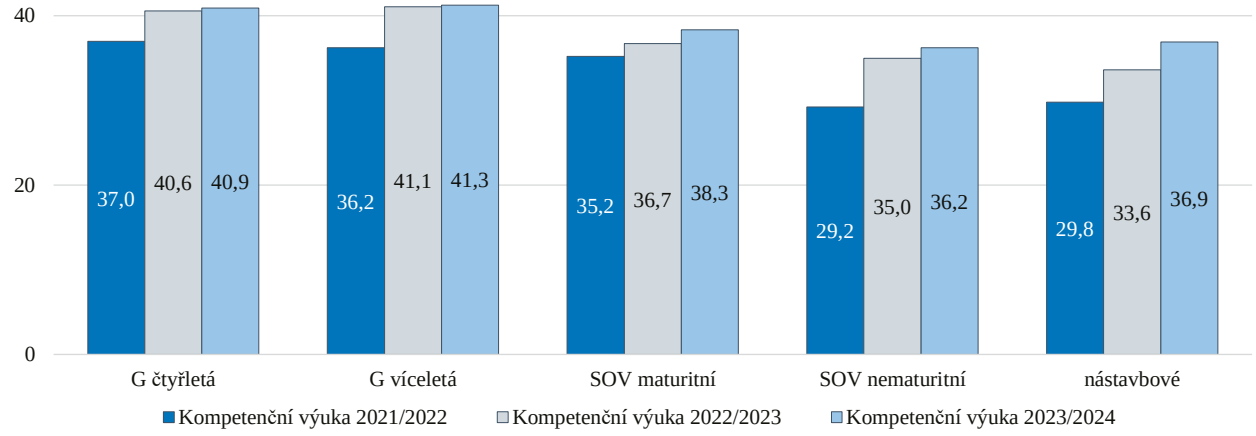
V gymnaziální výuce častěji než v odborném vzdělávání je věnována pozornost podpoře tvořivosti žáků, práci s různými informačními zdroji a řešení problémových úloh.

GRAF 60 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících gramotnostní výuku (v %)



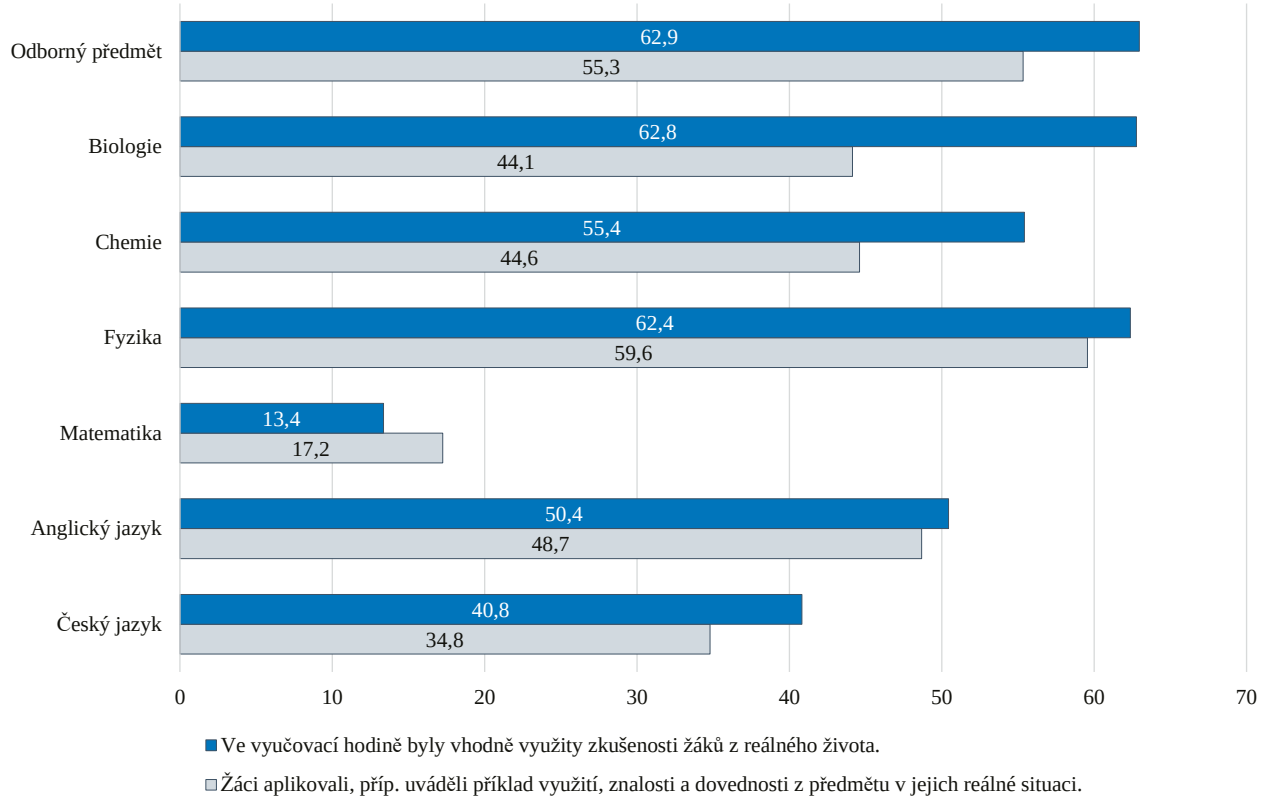
V oblasti rozvoje *kompetencí* je zřejmý trend postupného nárůstu podílu hospitovaných vyučovacích hodin s prvky podporujícími kompetenční výuku. Nárůst je patrný u odborného vzdělávání, zejména u nástavbového studia, zatímco u gymnaziálního vzdělávání prakticky nedošlo ve srovnání s předešlým školním rokem ke změně.

GRAF 61 | Četnost výskytu prvků podporujících kompetenční výuku[84] (v %) – meziroční srovnání



Při rozvíjení kompetence k učení vyučující dbali na práci se vzdělávacími cíli. Obdobně jako v předešlém školním roce byla tato činnost zřetelná přibližně v 85–90 % hospitované výuky. Meziročně se rovněž prakticky nezměnil podíl hospitované výuky, ve které bylo zaznamenáno podněcování žáků učitelem k úsilí plnit úkoly (přibližně šlo o 80 % gymnaziální výuky a nástavbového studia; v odborném vzdělávání šlo pak cca o tři čtvrtiny výuky). Významný vliv na rozvíjení kompetence k učení má i využitelnost osvojovaných poznatků v reálném životě a možnost žáků uplatnit při výuce poznatky z reálného života. V této oblasti byly zaznamenány výrazné rozdíly v jednotlivých vyučovacích předmětech. Častěji byly tyto jevy zaznamenány v odborných předmětech, ve fyzice či v anglickém jazyce. Naopak minimálně byly s reálným životem provázány poznatky v matematice. Nízký důraz na matematizaci reálných životních situací a využitelnost poznatků v praxi může být jednou z příčin nižší úspěšnosti žáků v matematice v průběhu vzdělávání i při ukončování studia maturitní zkouškou.

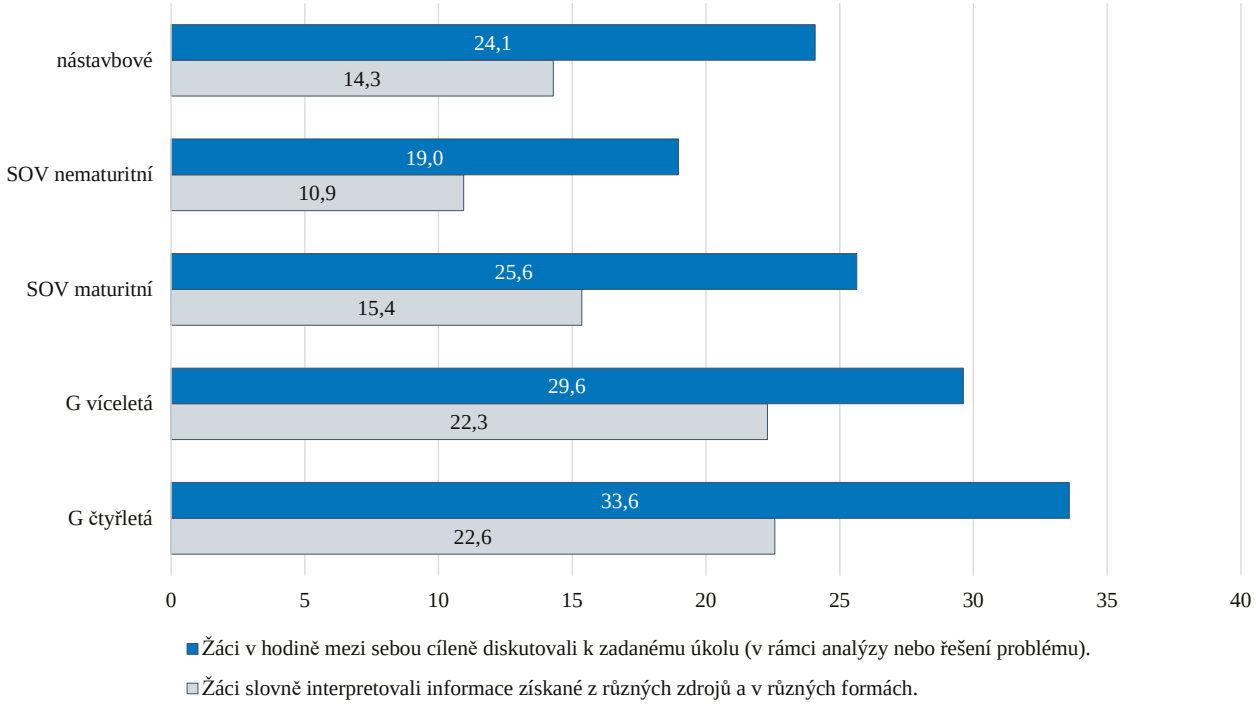
GRAF 62 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení kompetence k učení v jednotlivých vyučovacích předmětech (v %)



[84] Do ukazatele Kompetenční výuka patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.

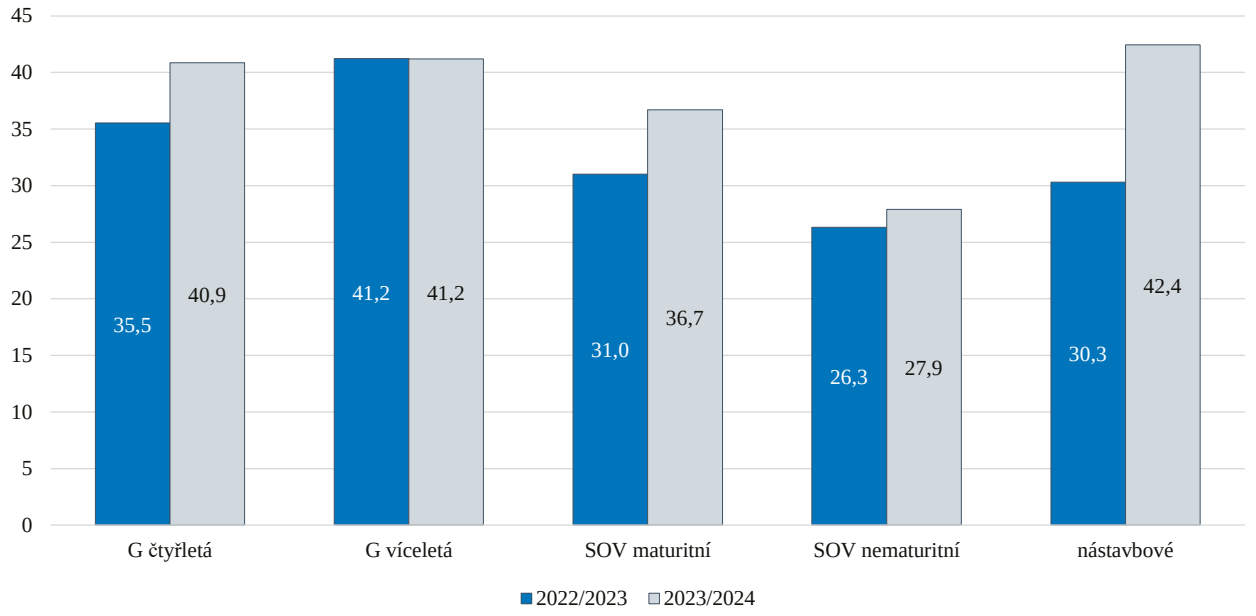
Podpora kompetence komunikativní byla podle většiny sledovaných znaků efektivnější v gymnaziálním než v odborném vzdělávání. Využívány byly zejména možnosti pro cílenou podporu diskuse žáků nebo pro slovní interpretaci informací získaných z různých zdrojů. Výskyt těchto prvků byl nižší zejména v nematuritních oborech vzdělání.

GRAF 63 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících rozvíjení komunikativní kompetence (v %)



V rámci podpory rozvoje kompetence k řešení problémů byl v hospitované výuce nejčastěji sledován výskyt úloh umožňujících žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální. Meziročně je patrný nárůst četnosti tohoto znaku v hospitované výuce v odborném vzdělávání, nástavbovém studiu a ve čtyřletých gymnáziích.

GRAF 64 | Četnost výskytu vybraného prvku ovlivňujícího rozvíjení kompetence k řešení problémů – *výskyt úloh umožňujících žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální* (v %) – meziroční srovnání



Výraznější rozdíl mezi gymnaziální výukou a odborným vzděláváním byl zjištěn v míře, v jaké žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním. U gymnázií byl tento jev zaznamenán přibližně v každé šesté až sedmé hodině, zatímco v odborném vzdělávání jen asi v desetině hospitované výuky.

4.2.3 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Aktivity, které školy využívají k informování uchazečů o středním vzdělávání, se dlouhodobě nemění. Téměř všechny školy nabízejí uchazečům možnost návštěvy či prohlídky školy. Svou vzdělávací nabídku prezentují školy také často na veletrzích vzdělávání nebo přímo v základních školách. V polovině škol probíhá vzájemná spolupráce mezi učiteli základních a středních škol nebo učitelé obou typů škol realizují společné projekty. Dlouhodobě jsou v těchto dvou uvedených činnostech aktivnější střední odborné školy, které vyvíjejí větší úsilí k získání uchazečů.

Po nástupu ke studiu podporují školy adaptaci žáků aktivitami zaměřenými na formování třídních kolektivů (adaptační, seznamovací nebo zážitkové kurzy) a na orientaci ve škole. Snižují se rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním, a to v nabídce adaptačních aktivit, popř. individuálních konzultací pro žáky nebo jejich zákonné zástupce. U středních odborných škol stoupl podíl škol, které realizují vstupní srovnávací testy, ve srovnání s minulým školním rokem o devět procentních bodů (z 23 % na 32 %).

TABULKA 38 | Přehled aktivit pro žáky 1. ročníků střední školy – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)

Aktivity nabízené žákům 1. ročníků SŠ	G – podíl	SOŠ – podíl
Adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy	94,2	84,9
Prohlídka školy	78,8	82,3
Individuální konzultace pro žáky (zákonné zástupce)	80,8	79,6
Mimoškolní aktivity, kroužky	71,2	59,7
Společné projekty	48,1	33,3
Vstupní srovnávací testy	34,6	31,7

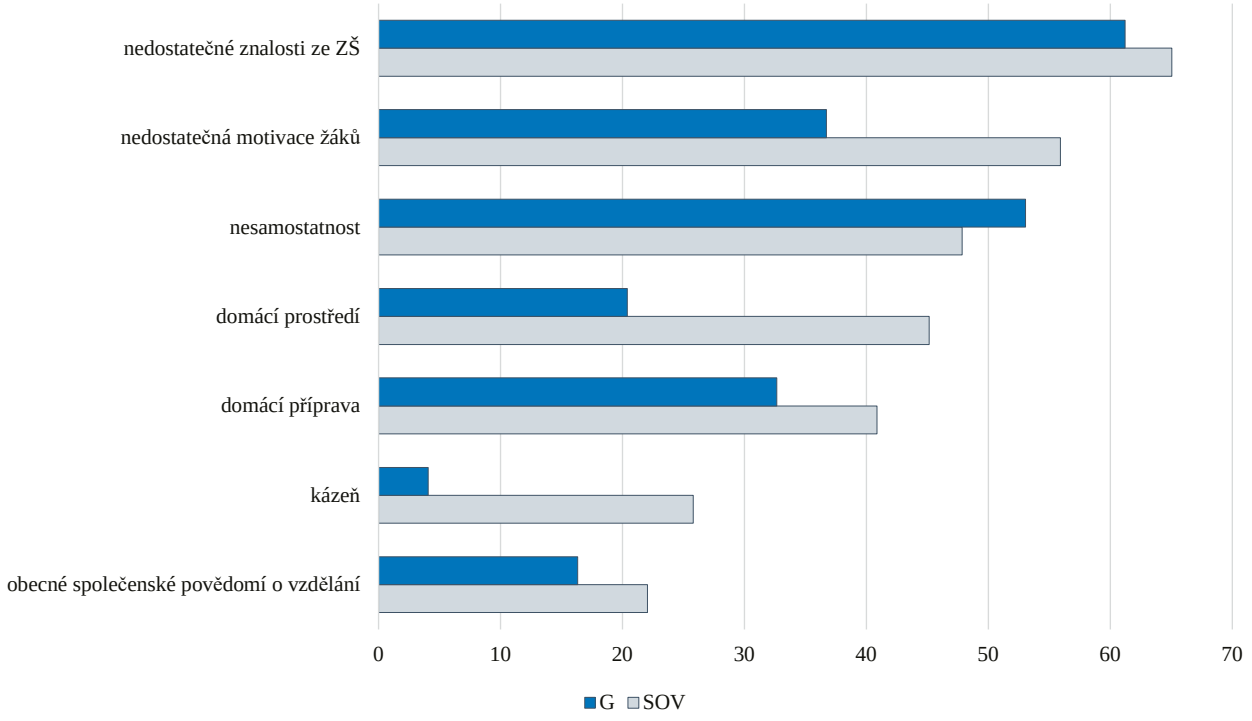
Školy při volbě podpory pro žáky 1. ročníku vnímají různou míru jejich připravenosti na vzdělávání ve střední škole. V oblasti komunikace, pozitivního jednání a chování a základní orientace v životních situacích vnímají školy žáky 1. ročníku jako dobře připravené. Školy ale stejně jako v předchozích letech hodnotí celkovou připravenost žáků na studium jako nízkou. Oproti předchozím letům, kdy více než polovina středních škol vnímala nesamostatnost žáků jako oblast, která nejvíce ovlivňuje jejich úspěšnost na střední škole, uváděli ředitelé škol ve školním roce 2023/2024 jako nejvíce limitující nedostatečnou motivaci žáků ke vzdělávání – podíl stoupl především u gymnaziálního vzdělávání (o sedm procentních bodů). Ve všech oblastech je připravenost žáků 1. ročníku hodnocena hůře ve středním odborném vzdělávání než v gymnaziálním. Nízká připravenost byla stejně jako v předchozích dvou školních rocích uváděna v oblastech strategií učení, tvořivého a logického myšlení, zodpovědnosti a schopnosti řešit problémy. Připravenost žáků v těchto oblastech je výrazně nižší ve středních odborných školách. To je významný rizikový faktor, který ovlivňuje následně úspěšnost žáků v průběhu středního vzdělávání.

TABULKA 39 | Připravenost žáků na vzdělávání na střední škole – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)

Oblasti, ve kterých jsou žáci v ZŠ dobře připraveni ke střednímu vzdělávání	G – podíl	SOŠ – podíl
Komunikace	53,1	51,9
Pozitivní chování a jednání	71,4	46,0
Základní orientace v životních situacích	46,9	44,9
Tolerance a ohleduplnost	51,0	32,1
Spolupráce a respekt k práci druhých	49,0	31,0
Uplatňování osvojených vědomostí a dovedností	36,7	26,2
Samostatnost	26,5	20,3
Schopnost řešení problémů	14,3	9,1
Tvořivé a logické myšlení	14,3	7,5
Zodpovědnost	28,6	7,5
Osvojené strategie učení	14,3	3,7
V žádné z uvedených	4,1	12,3

Podle vyjádření ředitelů mají negativní vliv na průběh adaptace zejména nedostatečné znalosti žáků ze základní školy, resp. z předchozího vzdělávání, a to více u středního odborného než gymnaziálního vzdělávání. Střední odborné školy na rozdíl od gymnázií zdůrazňují negativní dopady nepodnětného domácího prostředí a nedostatečnou motivaci žáků.

GRAF 65 | Oblasti negativně ovlivňující úspěšnou adaptaci žáků na střední škole – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)



Pro podporu žáků po nástupu do 1. ročníku vytvářejí školy mj. i personální podmínky. Podíl škol, které poskytují žákům službu školního psychologa, se mírně zvýšil. Školní psychology mají však k dispozici spíše gymnázia (77 %) než střední odborné školy (46 %). To je jedním z možných důvodů, proč ve větší míře doporučují střední odborné školy žáky k diagnostice a péči mimo školu (81 %).

4.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

V oblasti poskytování podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření byl hodnocen ale jen malý podíl škol (5 %) na výborné úrovni oproti základnímu vzdělávání, kde 10 % škol vykazovalo v této oblasti znaky výborné úrovně. Nepatrně se však snížil podíl škol, které byly hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení; to naznačuje postupné zkvalitňování práce se žáky s různými potřebami podpůrných opatření. Je však nezbytné i nadále zlepšovat podporu všech žáků s potřebou podpůrných opatření, neboť se tato oblast dotýká prakticky všech středních škol. Nejvýraznější rozdíly mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním vykazuje hodnocení osobnostního rozvoje, kdy je na výborné úrovni hodnoceno 13 % gymnázií, ale jen 7 % středních odborných škol.

V předchozích letech se dařilo snižovat podíl škol, které nedodržely právní předpisy v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V minulém školním roce se však opět zvýšil procentuální počet hodnocených škol (ze 4 % ve školním roce 2022/2023 na 8 % ve školním roce 2023/2024), u kterých bylo zaznamenáno porušení právních předpisů v této oblasti. Porušení právních předpisů se stejně jako v minulých letech nejvíce týkalo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory. Výrazně se ale zvedl podíl škol, které nezajišťují podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 školského zákona (ze 0,8 % ve školním roce 2022/2023 na 3,3 % ve školním roce 2023/2024). Příčinou může být postupně se zvyšující počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středních školách (přesto podíl těchto žáků ve středních školách je výrazně nižší než v základních školách), popř. nízká znalost právních předpisů týkajících se výše uvedených žáků ze strany členů školního poradenského pracoviště.

Skladba školami využívaných podpůrných opatření se výrazně nemění. Poradenskou pomoc poskytuje žákům 95 % škol. Ve srovnání se školním rokem 2022/2023 došlo k nárůstu podílu využívání podpůrných opatření u téměř všech položek. Stoupl podíl škol, které upravovaly podmínky přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (o deset procentních bodů). Více než 40 % hospitovaných škol využívalo podpůrné opatření spočívající v činnosti asistenta pedagoga.

TABULKA 40 | Využívaná podpůrná opatření – podíl škol (v %)

Využívaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Podíl
Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	95,2
Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání	83,1
Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	66,3
Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	58,2
Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, vč. zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče a prodloužení délky SV až o 2 roky	56,2
Využití asistenta pedagoga	41,0
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	26,9
Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených	7,6
Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící	3,6
Škola nemá žáky se SVP	1,2

V hospitované výuce byla využívána podpůrná opatření téměř ve stejné míře jako v předchozích letech, tj. školy nejvíce využívaly podpůrného opatření spočívajícího v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Stejně jako ve školním roce 2022/2023 měla polovina hospitované výuky charakter, který nevyžadoval užití podpůrných opatření. Podpůrná opatření však nebyla využita téměř ve čtvrtině výuky, ve které byly zaznamenány situace vyžadující jejich využití. Trend vysokého podílu výuky s absencí odpovídajících podpůrných opatření je dlouhodobý. Školám se zatím nedaří využívat podpůrných opatření ve všech případech, kdy to vyžaduje učební situace.

Při poskytování podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení bylo zaznamenáno naplňování doporučení ve všech případech a v plném rozsahu u 93 % škol. Nedostatky spočívající v částečném naplňování doporučení nebo jeho neplnění v některých případech se týkaly stejně jako v předchozím školním roce necelých 6 % hodnocených škol. Od školního roku 2021/2022 míra naplňování doporučení školských poradenských zařízení stagnuje.

Pokud školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako méně funkční, jsou častou příčinou zejména nedostatečné personální kapacity poradenských zařízení a s tím spojené dlouhé čekací lhůty na vyšetření a vystavení doporučení ke vzdělávání, popř. velké časové prodlevy v kontrolních vyšetřeních. To se promítá i do vymezení oblastí, ve kterých by střední školy očekávaly zkvalitnění pomoci ze strany školských poradenských zařízení.

V téměř polovině navštívených středních škol bylo zaznamenáno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga (více ve středních odborných školách). Více než polovina z nich absolvovala studium pro asistenta pedagoga.

V hospitované výuce převažovala práce asistenta pedagoga s vybranou skupinou žáků nebo s jednotlivými žáky. Ve srovnání s předchozím školním rokem stoupl počet situací, kdy asistenti pedagoga pomáhali s kázní a udržením pozornosti žáků (z 10 % na 19 %), popř. pomáhali žákům se zvládnutím pro ně náročných dovedností (z 21 % na 31 %). Oproti předchozímu školnímu roku ale vzrostl o více než 12 procentních bodů počet hodin, ve kterých je role asistenta pedagoga pouze pomocná, a přiblížil se úrovni z roku 2021/2022.

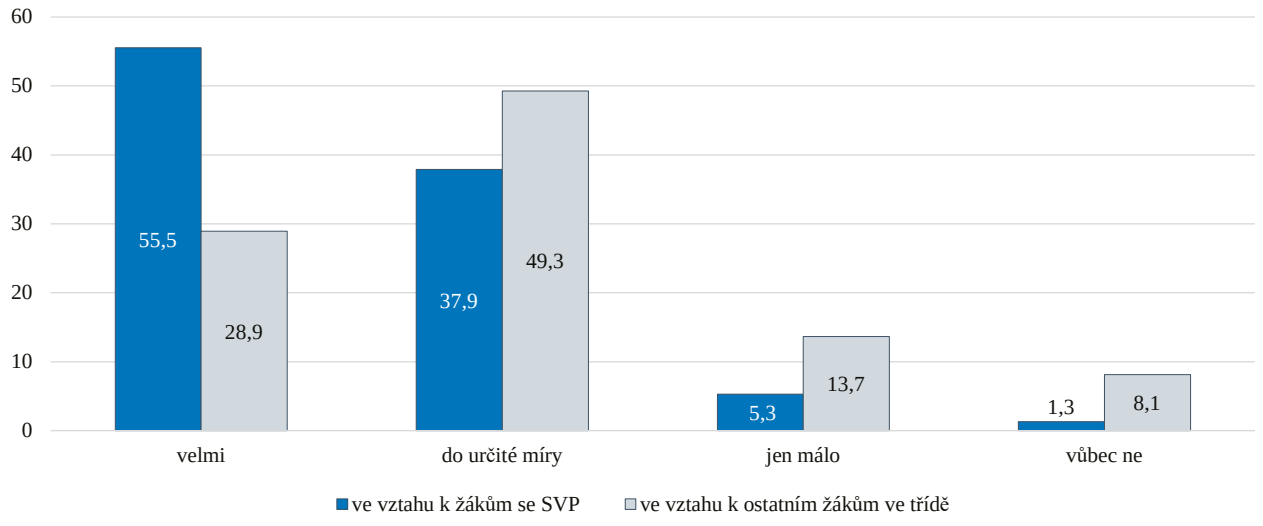
TABULKA 41 | Podpora žáků v hodinách asistentem pedagoga – podíl výuky (v %)

Podpora žáka v hodině, ve které působil asistent pedagoga	Podíl
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro žáka (žáky) se SVP.	72,2
Ve vyučovací hodině vzdělával žáka (žáky) se SVP jen učitel, role asistenta pedagoga byla pouze pomocná.	41,1
V hodině byla činnost asistenta pedagoga přínosná pro ostatní žáky.	31,1
Vzdělávání žáka (žáků) se SVP bylo zcela realizováno asistentem pedagoga, učitel se věnoval ostatním žákům.	3,3

V rámci přímé podpory pomáhají asistenti pedagoga žákům se speciálními vzdělávacími potřebami především při vypracování úkolů nebo podporují pozornost žáků v průběhu výuky. Jen v malé míře se podílejí na dovysvětlení nové látky. Na výkladu látky nebo na hodnocení žáků se téměř nepodílejí. Učitelé vnímají činnost asistenta pedagoga ve výuce obdobně jako v základním vzdělávání přínosnou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, méně pak pro ostatní žáky. V některých oblastech však vyšší podíl učitelů shledával činnost asistenta pedagoga ve výuce jako nepřínosnou. Více než polovina učitelů je přesvědčena, že by zvládla výuku bez přítomnosti asistenta. Mírně se snížil podíl učitelů, kteří se domnívají, že přítomnost asistenta pedagoga snižuje motivaci žáků k samostatnosti.

Ve vztahu k ostatním žákům vyhodnocují učitelé činnosti asistenta pedagoga jako nepřínosnou např. proto, že se asistenti věnují pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (45 %), mají nedostatečnou odbornost ve vyučovaných předmětech (27 %), popř. komunikace žáků s asistentem pedagoga ruší hodinu (21 %). Zjištění týkající se činnosti asistentů pedagoga ve výuce i spolupráce s učiteli jsou obdobná jako zjištění v základním vzdělávání.

GRAF 66 | Přínosnost činností asistentů pedagoga z pohledu učitelů – podíl učitelů (v %)



Přetrvávající výhrady učitelů k práci asistenta pedagoga svědčí o tom, že činnost asistentů pedagoga je jen v malé míře koordinována, neprobíhá efektivní dělba práce a průběžná vzájemná komunikace v průběhu hodin. Více než třetina dotazovaných pedagogů uvedla, že nedostávají žádnou formu podpory pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jen pětina pedagogů absolvovala v rámci dalšího vzdělávání přípravu na spolupráci s asistentem pedagoga. U asistentů pedagoga je podpora formou vzdělávacích akcí intenzivnější, 80 % asistentů uvádí, že se účastní odpovídajících vzdělávacích kurzů. Z uvedeného vyplývá, že se školám stejně jako v předchozích letech nedaří využívat příležitosti k zefektivnění spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v průběhu vyučovací hodiny.

Cílenou formu podpory vyžadují i žáci nadaní a mimořádně nadaní. Podpora těchto žáků je obecně nedostatečná. Více než 60 % dotazovaných ředitelů uvedlo, že škola nemá mimořádně nadané žáky, a 20 % ředitelů uvedlo, že škola neidentifikuje nadané žáky. Školy stejně jako v základním vzdělávání nejvíce podporují nadání žáků prostřednictvím jejich zapojení do předmětových olympiád a soutěží, do projektů nebo do spolupráce s vysokými školami. Při hodnocení efektivnosti uváděných způsobů podpory těchto žáků ne vždy jde o podporu systematickou a nadání dlouhodobě rozvíjející. Např. u nejčetnější formy – zapojení žáků do soutěží a olympiád – jde spíše o jednorázové prokázání toho, že se jedná o žáky s určitou mírou talentu či nadání, než o systematická opatření, která pomáhají žákovo nadání rozvíjet. Řediteli deklarovaná podpora nadaných žáků v hodinách (individuální přístup nebo diferenciace úkolů) byla ve výuce sledována jen výjimečně. Ačkoli ČŠI zdůrazňuje ve svých doporučeních vytvoření a účelné využívání systému pro práci s nadanými žáky, školám se zatím nedaří formovat systém identifikace těchto žáků ani dle jejich potřeb výuku diferencovat.

TABULKA 42 | Podíl výuky, ve které byla zaznamenána vhodná podpora mimořádně nadaných nebo nadaných žáků (v %)

	Celkem	G čtyřletá	G víceletá	SOV maturitní	SOV nematuritní	Nástavba
V hodině byl vhodně podporován mimořádně nadaný žák.	0,3	0,2	0,9	0,2	0,2	0,4
V hodině byl vhodně podporován žák nadaný nebo žák, který má o dané téma zájem.	17,3	20,5	24,5	16,1	13,8	13,5

Většina škol spolupracuje se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou, polovina dotazovaných škol spolupracuje ještě s další poradnou. Školy dále spolupracují vesměs s jedním nebo dvěma, výjimečně s více než třemi speciálně pedagogickými centry. S pedagogicko-psychologickými poradnami spolupracují školy v oblastech péče o žáky s obtížemi v učení, s výchovnými problémy nebo o žáky cizince. Více než pětina škol spolupracuje se školským poradenským zařízením také v oblasti péče o žáky nadané nebo mimořádně nadané. Se speciálně pedagogickými centry spolupracují školy v oblastech péče o žáky s poruchami autistického spektra, s více vadami nebo o žáky s mentálním postižením. Ředitelé uvádějí, že oba typy školských poradenských zařízení jsou vstřícné vůči potřebám školy a jejich pracovníky mají za profesionály. Ředitelé by stejně jako v základním vzdělávání uvítali, kdyby pracovníci poradenských zařízení mohli školu v případě potřeby osobně navštívit, popř. by se zvýšila nabídka kvalitních skupinových aktivit (např. práce se třídami, výcvikové, reedukační skupiny apod.).

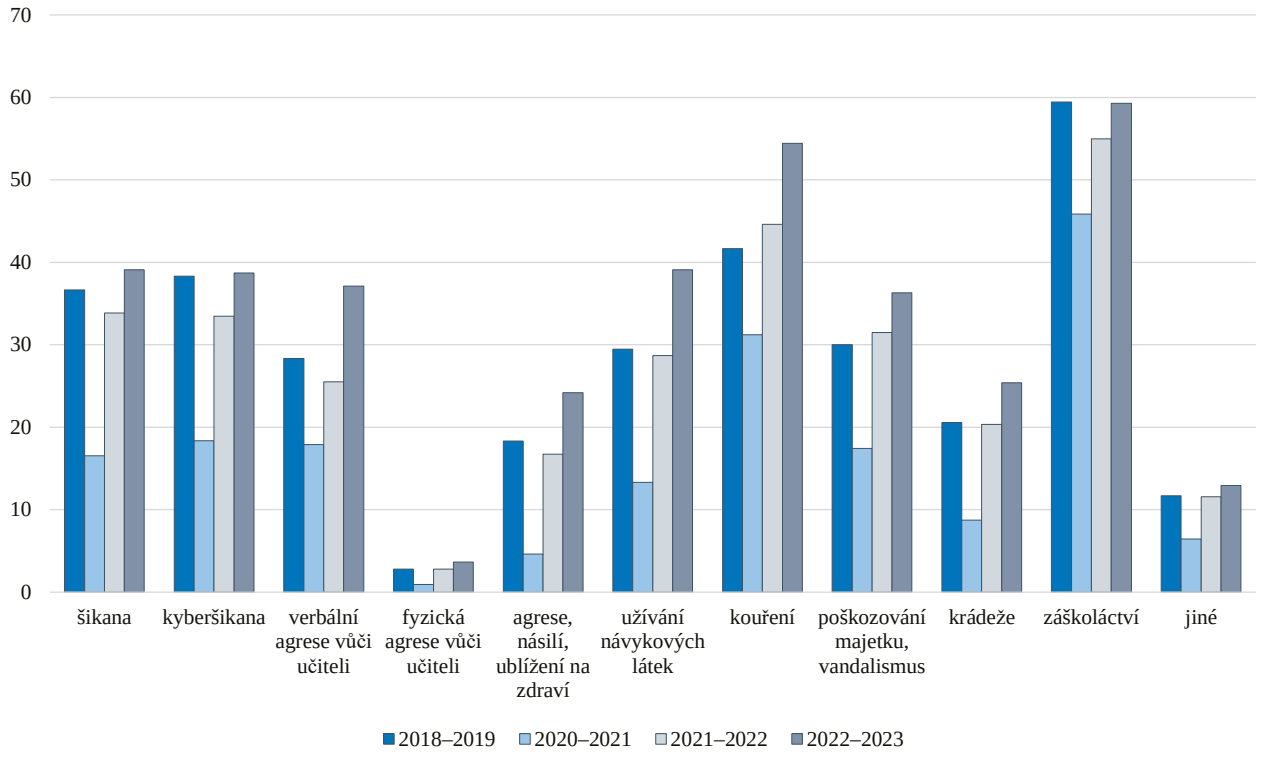
4.2.5 Prevence rizikového chování žáků a školní neúspěšnosti

Vedení středních škol i pedagogové si uvědomují, že kvalitní vzdělávání je možné poskytovat pouze v bezpečném a vstřícném prostředí, kde všichni aktéři vzdělávání spolu otevřeně a konstruktivně komunikují. Efektivní práce se školním klimatem významně přispívá ke kvalitě vzdělávání. Podíl škol, které klima nesledují a nevyhodnocují, je stejný jako ve školním roce 2022/2023, a to cca 8 %. K podpoře psychické pohody žáků školy nejčastěji využívají stejně jako v minulých letech možnost konzultace osobních problémů s určeným pracovníkem školy, aktivity zaměřené na vztahy mezi žáky, klidné prostory pro relaxaci ve škole nebo využití anonymní schránky důvěry ve škole či její on-line formu. Pozitivním zjištěním je, že o 13 procentních bodů stoupl podíl škol (50 %), které aktivně spolupracují se žákovskou samosprávou v oblasti zlepšování psychické pohody žáků. Z aktivit zaměřených na vztahy mezi žáky se tradičně jednalo především o výjezdové akce (např. adaptační kurzy) a třídnické hodiny. V hodnocení ukazatelů školního klimatu se výrazně nelišily názory žáků gymnázií od žáků středních odborných škol. V hodnocení vzájemné spolupráce mezi žáky a v hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli však byli mírně skeptičtější žáci

středních odborných škol. Atmosféru praktického vyučování hodnotili žáci středních odborných škol kladně, pouze cca 4 % dotazovaných žáků uvedlo, že na pracovištích praktického vyučování je špatná atmosféra.

Školní poradenská pracoviště se zabývají také činnostmi týkajícími se prevence rizikového chování žáků, včasného odhalování problémového chování a přijímání vhodných opatření. Ředitelé středních škol uváděli, že ve školním roce 2022/2023 řešili zejména záškoláctví a kouření. Oproti předchozím rokům stoupl počet identifikovaných případů verbální agrese vůči učitelům, agrese všeobecně, násilí a ublížení na zdraví, popř. užívání návykových látek. Tato zjištění nemusí nutně znamenat, že výskyt rizikových jevů na školách stoupá, ale může svědčit o tom, že některé školy jsou schopny identifikovat problémy žáků a aktivně k nim přistupovat.

GRAF 67 | Výskyt rizikového chování ve střední škole – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok



Přetrvávajícím velkým problémem, a to zejména v oborech vzdělání s výučním listem, je absence žáků ve výuce. Počty zameškaných hodin jsou dlouhodobě vysoké, v průměru 136 zameškaných hodin na žáka za školní rok (pro představu to představuje čtyři a půl týdne nepřítomnosti ve výuce), vysoké jsou i počty neomluvených hodin, v průměru 3,6 neomluvené hodiny na žáka (obdobné hodnoty byly zaznamenány i v základním vzdělávání, kdy podíl zameškaných hodin činí v průměru 117 hodin na žáka a počet neomluvených hodin se pohybuje kolem 3,4 neomluvené hodiny na žáka). Vyšší absence byly zaznamenány také ve vyšších odborných školách. Podíl žáků s neomluvenou absencí ze všech žáků z navštívených středních škol se oproti předchozímu školnímu roku zvýšil z 8 % na 11 %. Školy přijímají opatření spočívající vesměs ve spolupráci s rodiči, se školním poradenským pracovištěm nebo školským poradenským zařízením. Realizovaná opatření však nejsou efektivní z důvodu možné nevhodné organizace opatření nebo nedůsledného vyhodnocování jejich účinnosti. Vysoká absence je tak jeden z nejvýznamnějších aspektů, který ovlivňuje úspěšnost žáka nejen v průběhu základního, ale i středního vzdělávání. Negativní vliv na vnitřní motivaci k učení a dosahování dobrých výsledků a tím na kvalitu vzdělávání má u žáků s vysokou absencí také jejich nepodnětné rodinné zázemí.

Pro žáky ohrožené školní neúspěšností, kam spadají např. žáci s vysokou absencí, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s odlišným mateřským jazykem apod., realizují školy různá opatření. Na úrovni školy jsou přijímána opatření spočívající ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, zákonnými zástupci apod. Ve výuce k nim přistupují vyučující individuálně, nabízejí konzultace nebo povolují podpůrné pomůcky. Učitelé však jen v malé míře diferencují úkoly na základě identifikace potřeb a možností žáků. Vzdělávacími výsledky se zabývají především třídní učitelé, vedení školy a školní poradenské pracoviště.

4.3 Výsledky středního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Kvalita poskytovaného středního vzdělávání, naplňování cílů stanovených v realizovaných školních vzdělávacích programech a připravenost absolventů středních škol na další osobní, studijní a profesní život se odrážejí v dosahovaných vzdělávacích výsledcích žáků.

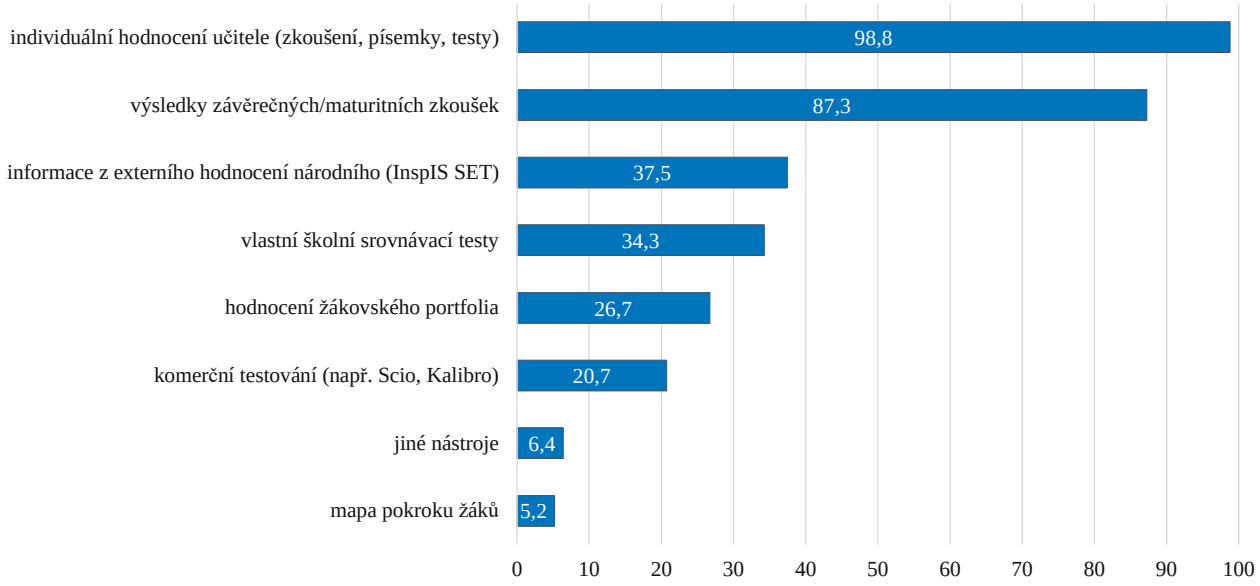
Soustavnému získávání informací o výsledcích svých žáků a jejich vzdělávacím pokroku ve všech vzdělávacích oblastech, přijímání vhodných pedagogických opatření a pravidelnému vyhodnocování jejich účinnosti se věnuje přes 92 % gymnázií hodnocených ve školním roce 2023/2024. Tomu odpovídá rovněž fakt, že téměř 97 % gymnázií připravuje své žáky tak, že jejich vzdělávací výsledky odpovídají očekávaným výsledkům podle příslušných vzdělávacích programů. Mezi středními odbornými školami došlo v oblasti získávání informací o výsledcích svých žáků a jejich vzdělávacím pokroku oproti školnímu roku 2022/2023 k významnému zlepšení, přesto byla více než pětina škol hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení či nevyhovující. Absence systematické práce středních odborných škol v oblasti výsledků vzdělávání, jejich vyhodnocování a přijímání vhodných opatření ke zlepšení se odráží v dosahovaných výsledcích vzdělávání, kdy u více než čtvrtiny těchto škol (28 %) vzdělávací výsledky jejich žáků neodpovídají očekávaným výsledkům podle příslušných vzdělávacích programů, což se nejčastěji projevuje při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou.

Rovněž v kritériu, které hodnotí, jak školy sledují a vyhodnocují výsledky žáků nejen v průběhu vzdělávání a při jeho ukončování, ale také jejich úspěšnost v dalším studijním a profesním životě, příp. jak tato zjištění využívají pro zkvalitnění poskytovaného vzdělávání, inspekční týmy zaznamenaly značný rozdíl (14 procentních bodů) mezi gymnázii a odbornými školami. Třebaže u obou skupin došlo oproti školnímu roku 2022/2023 ke zlepšení, stále u necelé pětiny odborných škol (17 %) bylo toto kritérium hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení či nevyhovující. Stejně jako v předchozím školním roce čtyři z deseti ředitelů škol uvedli, že úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání nesledují a nevyhodnocují.

Na vzdělávací výsledky žáků má významný vliv motivace k dosahování dobrých výsledků, která je v případě gymnázií do značné míry ovlivněna zejména vnitřní motivací žáků a podporou rodinného prostředí. V naprosté většině případů se navíc školám daří tuto přirozenou motivaci podporovat i ve školním prostředí. V segmentu středního odborného vzdělávání bylo toto kritérium pozitivně hodnoceno u 90 % škol. Jednou z možností, jak motivovat žáky k dosahování dobrých výsledků, je jejich zapojování do předmětových olympiád, soutěží a v neposlední řadě i nesoutěžních přehlídek. Pozitivním zjištěním je, že stoupá počet středních škol, které do těchto aktivit zapojují žáky na vyšší než školní úrovni. Stoupající tendenci má rovněž počet středních škol, které pořádaly pro žáky jiných škol některou z nesoutěžních přehlídek či soutěží, nejčastěji sportovní, technické a soutěže zručnosti.

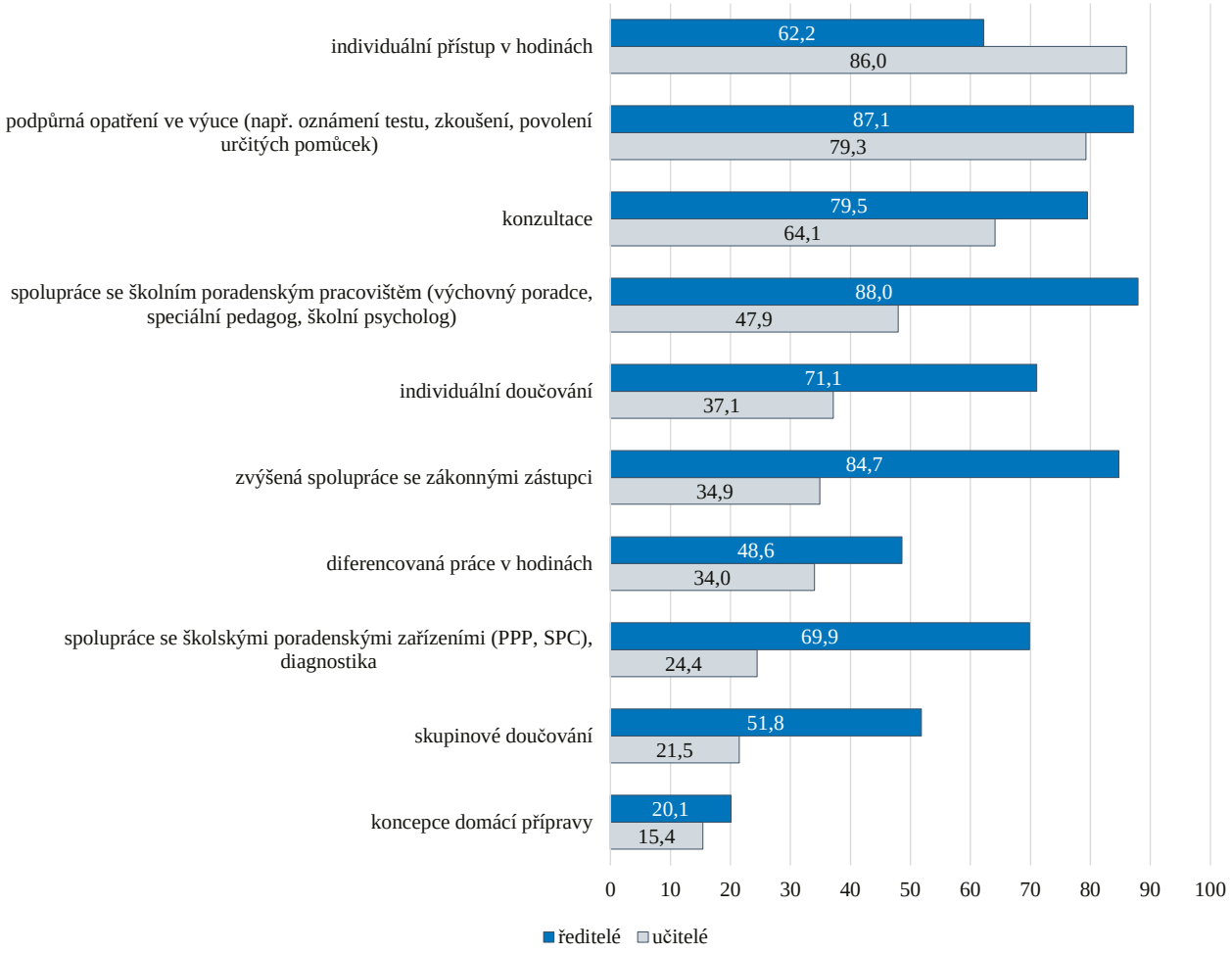
Pro ověřování naplnění cílů stanovených v jednotlivých školních vzdělávacích programech využívají školy nejčastěji individuální hodnocení učitele a výsledky maturitních a závěrečných zkoušek. Informace z externího národního testování či vlastní srovnávací testy využívá jen přibližně třetina škol. Obdobně jako v základním vzdělávání pedagogové středních škol dlouhodobě uvádějí, že největší vliv na výsledné hodnocení žáků na vysvědčení má jejich aktivita v hodinách, rozsáhlejší písemné práce a krátká písemná opakování. Opakovaně pouze necelá třetina učitelů zmínila, že důležitým hodnoticím nástrojem je ústní zkoušení. Vzhledem k tomu, že značná část profilové části maturitní zkoušky je realizována ve formě ústních zkoušek, je toto zjištění přinejmenším zarážející. S ohledem na snahy podporovat využití formativního hodnocení je pozitivním zjištěním, že téměř čtvrtina pedagogů uvedla jako jeden ze zásadních nástrojů pro hodnocení žákovská portfolia. Co se způsobu hodnocení týká, téměř beze změny zůstává podíl středních škol, které hodnotí všechny své žáky slovně (6 %), přičemž dalších zhruba 8 % škol tímto způsobem hodnotí alespoň část žáků.

GRAF 68 | Formy hodnocení užívané pro ověření naplnění cílů ŠVP – podíl (v %)



Obdobně jako v předchozím školním roce se v dotazníkových šetřeních realizovaných mezi pedagogy a řediteli škol ukázal rozdílný pohled na opatření, která školy realizují ke snížení školní neúspěšnosti. Řediteli často zmiňované opatření v podobě spolupráce se školním poradenským pracovištěm uvedla jen necelá polovina pedagogů, zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci a individuální doučování jen přibližně třetina pedagogů. Rozdíl 45 procentních bodů se objevil v názoru na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Pedagogové naopak označili jako nejčastější podpůrné opatření individuální přístup v hodinách, které ředitelé zmínili jen v 62 % případů. Velké rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů svědčí o přetrvávajícím nesystematickém přístupu škol k podpoře žáků. Vyšší míra shody byla pouze v případě koncepce domácí přípravy a podpůrných opatření ve výuce. Právě některé z forem podpory, které pedagogové uplatňují přímo ve výuce, jsou dle pedagogů druhým nejčastějším opatřením ke snížení školní neúspěšnosti žáků středních škol.

GRAF 69 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl ředitelů a učitelů (v %)



4.3.2 Výběrové zjišťování výsledků vzdělávání žáků

Ve školním roce 2023/2024 ověřovala ČŠI na výběrovém souboru žáků 2. ročníku středních škol dosažené výsledky vzdělávání v oblastech informačního myšlení a práce s daty. Cílem realizovaných šetření bylo poskytnout aktérům vzdělávání (žáci a jejich zákonní zástupci, učitelé, ředitelé škol a systémová úroveň) objektivizovanou a relevantní informaci jak o výsledcích vzdělávání žáků, tak o vybraných souvisejících aspektech kvality vzdělávání. Přehled dosažených výsledků žáků ve čtyřech kategoriích[85] (úrovních) a popis těchto kategorií (úrovní) přináší následující tabulky. Podrobné komentované výsledky a analýzy jsou obsahem samostatné tematické zprávy (viz příloha).

TABULKA 43 | Výsledky žáků 2. ročníku středních škol v šetření oblastí informační myšlení a práce s daty

Ročník	Počet hodnocených žáků	Kategorie (úroveň) dosažených výsledků žáků			
		nejvyšší	střední	nízká	nejnižší
2. ročník	48,3 tis.	23 %	31 %	21 %	25 %

Základní náhled na rozložení výsledků žáků ukazuje na jednu stranu poměrně početnou skupinu žáků v nejvyšší kategorii, na druhou stranu přibližně stejně velkou skupinu žáků s výsledky nedosahujícími ani minimální akceptovatelné úrovně. Očekávaně se žáci zařazení do nejvyšší kategorie soustřeďují především v gymnaziálních oborech

[85] Očekávané úrovni indikující naplnění výstupů RVP odpovídá druhá, střední úroveň. Nejvyšší úroveň indikuje výborné výsledky odpovídající žákům s nadáním nebo mimořádným nadáním. Nízká úroveň indikuje pouze minimální dovednosti akceptovatelné v daném stupni vzdělávání. Do nejnižší kategorie jsou zařazeni žáci nedosahující ani minimální akceptovatelné úrovně.

vzdělávání, žáci v nejnižší kategorii pak v nematuritních oborech. Obdobně předchozím podobným zjišťováním výsledků vzdělávání byl výsledek žáka v testu silně svázán se socioekonomickým statusem žáka.

Plyne z toho apel zejména na školy s žáky v nematuritních oborech, aby rozvoji informatického myšlení žáků věnovaly zvýšenou pozornost s cílem rozvinout jejich dovednosti v dané oblasti alespoň na minimální akceptovatelnou úroveň. Na druhé straně by bylo žádoucí využívat výborných výsledků žáků v nejvyšší kategorii coby indikaci jejich potenciálního nadání v oblasti informatického myšlení a dále takové žáky posouvat v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků.

4.3.3 Ukončování středního vzdělávání

Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou v roce 2024 probíhalo již třetím rokem dle změn, které byly provedeny novelami vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, která do společné části maturitní zkoušky zařazuje pouze didaktické testy (český jazyk, matematika nebo cizí jazyk). Ostatní formy, písemná práce a ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka, jsou součástí profilové zkoušky.

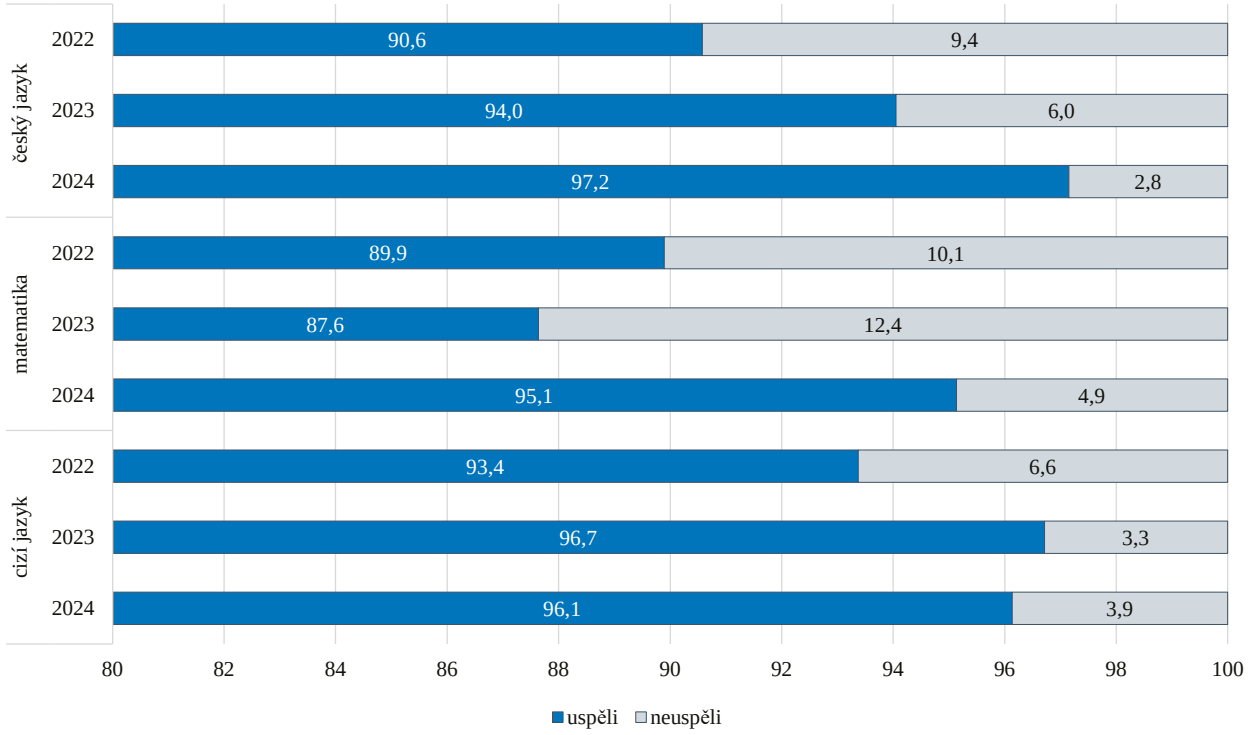
Výsledky za jarní zkušební období 2022–2024 ukazují několik pozitivních trendů. Ve všech třech segmentech středního vzdělávání (gymnázia, střední odborné obory, nástavbové obory) došlo v tomto období k nárůstu úspěšnosti, a to jak ve společné části maturitní zkoušky, tak v profilové části. Významně se zvýšila úspěšnost v nástavbových oborech (o více než 17 procentních bodů u maturitní zkoušky celkem), přičemž k tomuto zlepšení přispěly zejména výsledky ve společné části. Přesto právě žáci nástavbových oborů zůstávají ve srovnání s žáky gymnázií a odborných oborů vzdělání dlouhodobě nejméně úspěšnými při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou (téměř třetina prvomaturantů z nástavbových oborů v roce 2024 neuspěla). Opakovaně lze také konstatovat, že zatímco pro žáky nástavbových oborů bylo obtížnější úspěšně absolvovat společnou část maturitní zkoušky, žáci gymnázií a odborných oborů vzdělání byli více neúspěšní v profilové části. Dalším pozitivním trendem, který je z výsledků za jarní zkušební období 2022–2024 patrný, je setrvalé snižování podílu žáků, kteří maturitní zkoušku nekonali, a to opět s nejvýraznějším snížením u nástavbových oborů (o více než 7 procentních bodů). Snižuje se tak podíl žáků, kteří po přihlášení k maturitní zkoušce studia zanechají nebo neprospějí v posledním ročníku vzdělávání.

TABULKA 44 | Výsledky maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2022, 2023, 2024 – podíl žáků (v %)

Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
Gymnázium	93,4	94,0	94,8	6,6	6,0	5,2	97,7	98,0	98,1	2,3	2,0	1,9
Odborné obory vzdělání	74,5	79,3	83,1	25,5	20,7	16,9	91,5	93,1	93,8	8,5	6,9	6,2
Nástavby	51,9	60,2	69,1	48,1	39,8	30,9	79,6	84,4	87,0	20,4	15,6	13,0
Celkem	**79,2**	**82,7**	**85,8**	**20,8**	**17,3**	**14,2**	**92,6**	**94,0**	**94,6**	**7,4**	**6,0**	**5,4**
Společná část	**Podíl ze žáků konajících**						**Podíl ze žáků přihlášených**					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
Gymnázium	98,3	98,6	99,4	1,7	1,4	0,6	98,2	98,5	98,6	1,8	1,5	1,4
Odborné obory vzdělání	82,6	88,9	93,0	17,4	11,1	7,0	92,0	93,6	94,3	8,0	6,4	5,7
Nástavby	59,1	69,0	77,9	40,9	31,0	22,1	80,8	85,1	87,8	19,2	14,9	12,2
Celkem	**86,3**	**90,8**	**94,0**	**13,7**	**9,2**	**6,0**	**93,1**	**94,5**	**95,1**	**6,9**	**5,5**	**4,9**
Profilová část	**Podíl ze žáků konajících**						**Podíl ze žáků přihlášených**					
	Uspěli			Neuspěli			Konali			Nekonali		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
Gymnázium	94,7	95,0	95,1	5,3	5,0	4,9	97,8	98,1	98,2	2,2	1,9	1,8
Odborné obory vzdělání	85,8	86,4	87,4	14,2	13,6	12,6	91,6	93,2	94,0	8,4	6,8	6,0
Nástavby	79,6	81,0	83,2	20,4	19,0	16,8	79,9	84,6	87,2	20,1	15,4	12,8
Celkem	**88,3**	**88,8**	**89,5**	**11,7**	**11,2**	**10,5**	**92,7**	**94,1**	**94,8**	**7,3**	**5,9**	**5,2**

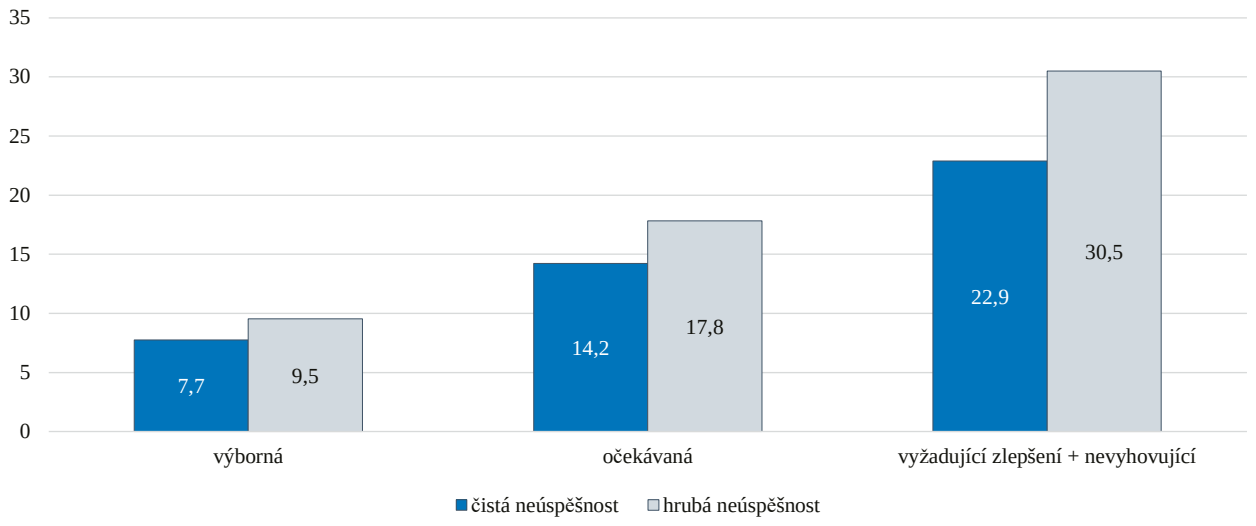
Na výsledcích jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky je patrné výrazné meziroční zvýšení úspěšnosti v předmětu matematika (oproti roku 2023 o více než 7 procentních bodů), který se tak mírou úspěšnosti přiblížil ostatním dvěma zkouškám. Stabilní trend zvyšování úspěšnosti je sledován u zkoušky z českého jazyka a literatury. Mírné zhoršení bylo zaznamenáno u zkoušky z cizího jazyka, která byla v předchozích dvou zkušebních letech vždy zkouškou s nejvyšší mírou úspěšnosti.

GRAF 70 | Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvomaturanti) – jarní zkušební období 2022, 2023, 2024 – podíl žáků (v %)



Při pohledu na porovnání čisté a hrubé neúspěšnosti[86] žáků v jarním zkušebním období 2024 s úrovní kritéria *Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů* ve školním roce 2023/2024 je patrné, že míra čisté i hrubé neúspěšnosti u maturitní zkoušky koresponduje s úrovněmi tohoto kritéria.

GRAF 71 | Porovnání průměrné čisté a hrubé neúspěšnosti (jarní zkušební období 2024) s hodnotou kritéria *Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů* (v %)



[86] Čistá neúspěšnost = podíl neúspěšných žáků z konajících. Hrubá neúspěšnost = podíl neúspěšných a nekonajících žáků z přihlášených.

ČŠI vykonala ve školním roce 2023/2024 celkem 96 kontrol ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou (v podzimním zkušebním termínu 2023 a jarním zkušebním termínu 2024). Téměř polovina těchto kontrol se týkala ústních zkoušek profilové části maturitní zkoušky, v 45 % případů se inspekční týmy zaměřily na didaktické testy společné části maturitní zkoušky. Ve 20 školách bylo v průběhu kontroly zjištěno porušení právních předpisů, a to v takových oblastech, které mohly mít vliv na úspěšnost žáků u jednotlivých zkoušek (skladba zkušebních předmětů, stanovení termínů zkoušek, stanovení a zveřejnění obsahu zkoušek, způsob a kritéria hodnocení, organizace a průběh zkoušek), proto je žádoucí, aby vedení školy věnovalo dodržování právních předpisů při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou náležitou pozornost.

Ukončování vzdělávání závěrečnou zkouškou v oborech středního vzdělání s výučním listem bylo realizováno na základě vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů. Pro školní rok 2023/2024 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy určilo opatřením obecné povahy[87] úpravu podmínek konání závěrečné zkoušky pro cizince podle § 5a odst. 1 písm. b) zákona č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů. Závěrečná zkouška se skládá ze tří samostatně klasifikovaných zkoušek: písemné zkoušky, praktické zkoušky z odborného výcviku a ústní zkoušky. Předměty nebo jiné ucelené části učiva, z nichž se koná závěrečná zkouška, jsou stanoveny v rámcovém a školním vzdělávacím programu.

4.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

ČŠI se podobně jako v předchozích školních letech také ve školním roce 2023/2024 zaměřila při inspekční činnosti na střední školy, které opakovaně vykazují ve společné části maturitní zkoušky vysokou míru neúspěšnosti. Inspekční činnost proběhla celkem v 21 středních školách a zaměřila se především na posouzení toho, která opatření tyto školy přijímají v souvislosti s opakovaným výskytem uvedeného problému.

Ze zjištění vyplývá, že pouze 11 hodnocených středních škol přijalo prokazatelná opatření směřující k naplnění strategie a koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky. Konkrétní opatření, která vycházela zejména z vlastní analýzy neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky a doporučení ČŠI z předchozí inspekční činnosti, zahrnovala:

- omezení vzdělávací nabídky oborů s vysokou neúspěšností u maturitní zkoušky, zejména nástavbových oborů vzdělání či oborů v dálkové a distanční formě vzdělávání;
- úpravu učebních plánů (např. navýšení počtu hodin výuky maturitních předmětů, realizaci seminářů k přípravě na společnou část maturitní zkoušky, změnu organizace výuky);
- změnu v přijímání uchazečů do maturitních oborů (např. stanovení minimální hranice úspěšnosti při přijímacím řízení);
- doučování a individuální konzultace s žáky, individuální pohovory s žáky a jejich zákonnými zástupci a přijímání opatření ke snížení vysoké absence žáků;
- zvyšování kvality personálního zajištění výuky s důrazem na výuku aprobovanými učiteli, posilování vzájemné hospitační činnosti a poskytování zpětné vazby;
- posilování kvality vzdělávacího procesu zařazováním moderních vyučovacích metod, podporou rozvoje gramotností žáků či sledováním vzdělávacího pokroku žáků.

V této souvislosti byl zhruba u poloviny hodnocených středních škol identifikován neuspokojivý stav, kdy nebyla koncepční opatření pro snížení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky přijímána nebo škola neměla koncepci v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky zpracovánu vůbec. Vyhodnocení dopadů opatření, která směřují ke snížení neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky, prokazatelně neprovádělo osm hodnocených středních škol, čímž je značně omezeno využití potenciálu koncepčního přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.

[87] Opatření obecné povahy, č. j.: MSMT-29843/2023-2.

Inspekční činnost v hodnocených středních školách dále ukázala, že některé z nich musí při nastavení koncepčního přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky zohlednit řadu souvisejících faktorů, které tuto problematiku ovlivňují. K těm mimo jiné patří:

- přijetí všech žáků přihlášených v prvním kole přijímacího řízení bez ohledu na studijní předpoklady (7 hodnocených středních škol) s tím, že se školám nedaří úspěšně podporovat žáky se slabšími studijními výsledky a předcházet jejich neúspěšnosti při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou;
- průměrný podíl žáků, kteří nastoupili a v posledním uzavřeném školním roce úspěšně dokončili studium (včetně maturitní zkoušky) na dané škole v maturitních oborech, do nichž byli přijati, byl v hodnocených středních školách necelých 44 %;
- zajištění aprobované výuky, kdy 100% aprobovanost výuky českého jazyka byla zaznamenána jen v případě 16 hodnocených středních škol, u matematiky v případě 10 hodnocených středních škol a u cizího jazyka dokonce jen v případě osmi hodnocených středních škol;
- nezájem vedení školy o zajištění vzdělávání pedagogů maturitních předmětů v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky (dvě hodnocené střední školy), nezájem pedagogů o toto vzdělávání (jedna hodnocená škola), organizační problémy se zajištěním tohoto vzdělávání (jedna hodnocená škola);
- sporadicky využívaná individualizace a diferenciace ve výuce neumožňuje rozvíjet individuální vzdělávací potenciál žáků;
- vysoký počet zameškaných hodin výuky žáků, kteří jsou neúspěšní u maturitní zkoušky.

TABULKA 45 | Počet hodnocených středních škol přijímajících vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Opatření	Počet škol
Škola v průběhu studia informuje a řeší se zákonnými zástupci nezletilých žáků rizika jejich neúspěšnosti ve vzdělávání.	15
Škola provádí ověřování výsledků žáků jinými způsoby než vlastní klasifikací.	14
Alespoň polovina pedagogů maturitních předmětů školy se vzdělávala v posledních třech školních letech v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky.	11
Škola promítá vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky do vzdělávacích dokumentů daných oborů vzdělání.	11
Škola řeší vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se zřizovatelem se zaměřením na strukturu oboru vzdělání.	6

Z výsledků inspekční činnosti ve školách s vysokou mírou neúspěšnosti ve společné části maturitní zkoušky vyplynulo, že podíl žáků přijímaných ke studiu bez absolvování přijímací zkoušky ve školním roce 2022/2023 činil 38 %, oproti předchozím dvěma školním rokům klesl o 14 procentních bodů. Podíl škol, které přijaly všechny uchazeče v prvním kole přijímacího řízení, se mírně zvýšil (o sedm procentních bodů) na 39 %. Oproti předchozím rokům ověřovaly školy při přijímacím řízení také obecné studijní předpoklady a vědomosti v cizím jazyce. Průměrný podíl přijatých žáků v prvním kole přijímacího řízení má klesající tendenci, klesl oproti školnímu roku 2021/2022 o 7 procentních bodů na 74 %.

4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Vedení škol se daří ve spolupráci se zřizovateli zajišťovat kvalitní materiální a technické vybavení.
- Téměř všichni ředitelé středních škol kladou důraz na vlastní profesní rozvoj, který je více zaměřen na legislativní, provozní a ekonomickou agendu než na vedení a řízení pedagogických procesů.
- Jasná pravidla umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů a participaci na chodu školy má nastaveno 94 % gymnázií a 86 % středních odborných škol. Vedení většiny škol aktivně vytváří zdravé školní klima (pečuje o vzájemné vztahy a spolupráci mezi všemi aktéry vzdělávání).
- Dlouhodobě se daří kvalitním zajištěním praktického vyučování vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj odborných kompetencí žáků.

- Vzrostl počet specialistů, kteří ve školách – hlavně gymnáziích – poskytují poradenské služby (psychologové, speciální nebo sociální pedagogové).
- Roste počet škol, které aktivně spolupracují se žákovskou samosprávou v oblasti zlepšování psychické pohody žáků.

Negativní zjištění

- V oblastech nastavení a rozvíjení kontrolního systému, pedagogického řízení vzdělávání, evaluace pedagogického procesu a přijímání účinných opatření, které jsou zásadní pro kvalitu poskytovaného vzdělávání, prokazují ředitelé nejvíce nedostatků.
- Narůstá počet vyučujících informačních a komunikačních technologií bez příslušné odborné specializace.
- Činnost metodických orgánů se zaměřuje většinou na organizační záležitosti, méně na aktivní pedagogickou spolupráci v oblasti vyhodnocování efektivnosti metod a forem výuky, rozvoje klíčových kompetencí a společné plánování výuky.
- Jen pro méně než třetinu z navštívených škol platí, že výrazná většina učitelů přijímá rozvoj klíčových kompetencí a gramotností za svůj úkol. Jen zhruba v desetině škol pak učitelé společně i s vedením vyhodnocují výsledky svého snažení o rozvoj klíčových kompetencí a gramotností. Nízký důraz na tuto oblast může v budoucnu představovat ohrožení implementační fáze revidovaného vzdělávacího programu.
- Cílená podpora rozvoje gramotností byla zaznamenána v necelé třetině (32 % hospitované výuky) gymnázií. V odborném vzdělávání byla podpora ještě nižší (26 % v nematuritních oborech vzdělání, 27 % v nástavbovém studiu a 29 % ve čtyřletých maturitních oborech).
- Přetrvává nedostatečné využívání metod a forem výuky podporujících aktivní zapojení všech žáků do výuky a nízká podpora rozvoje čtenářské gramotnosti.
- Nedostatečné je využití diferenciace a individualizovaného přístupu k žákům dle jejich vzdělávacích možností a potřeb.
- Významnější rozdíly mezi maturitním a nematuritním vzděláváním byly zaznamenány zejména v míře využití úloh zaměřených na analýzu dat, vyvozování závěrů a řešení obtížnějších problémů. Tyto úlohy byly častěji zaznamenány v maturitním vzdělávání.
- Formování postojů žáků byla věnována větší pozornost v gymnaziálním než v odborném vzdělávání.
- Nedochází k odpovídajícímu rozvoji potenciálu žáků nadaných a mimořádně nadaných, a to i v souvislosti s jejich nedostatečnou identifikací.
- V dalším vzdělávání pedagogů jsou nedostatečně zastoupena témata směřující k individualizaci ve vzdělávání (vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo výuka v multikulturním prostředí). Část pedagogů se do dalšího vzdělávání nezapojuje vůbec.
- Podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga ve výuce je málo přínosné v důsledku neefektivní spolupráce s učitelem a nedostatečné koordinace a podpory ze strany vedení škol.
- Školám se stále nedaří přijímat účinná opatření ke snížení vysoké absence žáků ve výuce.
- Malá pozornost je věnována sledování a vyhodnocování úspěšnosti absolventů.
- Nejvyšší podíl škol vyžadujících zlepšení byl zaznamenán v oblasti systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky. V odborném vzdělávání bylo v dané oblasti hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení téměř 70 % škol, další školy (2 %) byly hodnoceny jako nevyhovující. U gymnázií zlepšení vyžadují tři čtvrtiny z nich.
- V dotazníkových šetřeních realizovaných mezi pedagogy a řediteli škol se opakovaně ukazuje rozdílný pohled na opatření, která školy realizují ke snížení školní neúspěšnosti žáků. Rozdíly svědčí o přetrvávajícím nesystematickém přístupu uvnitř škol k podpoře žáků.

Doporučení pro školy

- Provádět systematické a pravidelné vlastní hodnocení školy. Na jeho výsledky reagovat odpovídajícími opatřeními a ty průběžně sledovat a vyhodnocovat.
- Zefektivnit činnost metodických a poradních orgánů, zapojit je do formulování, realizace a vyhodnocování účinnosti společných vzdělávacích strategií na úrovni školy.
- Další vzdělávání pedagogů zaměřit na individualizaci a diferenciaci výuky a aktivizační metody a formy. Věnovat se také oblasti rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti. Nezbytné je zajistit pedagogickým pracovníkům podporu odpovídající jejich potřebám. Z inspekčních zjištění vyplývá, že se jedná zejména o metodiku podpory rozvoje funkční gramotnosti v konkrétním předmětu.
- Do profesního vzdělávání je žádoucí zapojovat celý pedagogický sbor.
- Efektivně nastavit, sledovat a vyhodnocovat spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a přijímat odpovídající opatření v případě potřeby.
- Přijímat účinná opatření ke snižování absence žáků ve výuce.
- Využívat vyhodnocování úspěšnosti absolventů pro zkvalitňování vzdělávacích procesů školy.

Doporučení pro zřizovatele

- Pokračovat v podpoře škol v oblastech finanční, materiální i metodické.
- Při hodnocení ředitelů škol využívat výstupy z inspekční činnosti ČŠI.
- Při vyhlašování výběrových řízení na ředitele škol formulovat zadání pro uchazeče v podobě vize školy. Při konkurzních řízeních pak klást důraz na výběr uchazečů prokazujících schopnost tuto vizi nejlépe naplnit.
- Podporovat školy v oblasti rozvoje potenciálu žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Doporučení pro úroveň systému

- Snižovat administrativní zátěž škol využíváním sdílených dat a elektronizací úředních postupů.
- S ohledem na organizaci vzdělávacího systému a postavení ředitelů v něm vytvořit systém identifikace vhodných kandidátů na pozice ředitelů a podpořit jejich odbornou přípravu. Pro ředitele ve funkci zavést systém profesního rozvoje zaměřený na znalosti, dovednosti a kompetence, a to zejména v oblastech pedagogického vedení.
- Systematicky rozvíjet komplexní metodickou podporu KOMPAS zaměřenou na kvalitu vzdělávání.
- Vytvořit „Standard učitele – profil učitele“ definující konkrétní požadavky pro výkon pedagogické práce.
- Soustředit resortní metodickou podporu zejména do oblastí souvisejících s proměnou podoby výuky, do budování příznivého vzdělávacího prostředí a do rozvoje gramotností žáků (čtenářská, matematická).

5

Vyšší odborné vzdělávání

5 VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Vyšší odborné vzdělávání je svým charakterem řazeno mezi terciární, nevysokoškolské vzdělávání uskutečňované v denní, večerní, dálkové, distanční nebo kombinované formě.[88] Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání[89] odpovídá vyšší odborné vzdělávání úrovni ISCED 5 B, což je většinou studium zaměřené na praktické, technické nebo odborné dovednosti a znalosti. Ve srovnání s akademickými programy na vysokých školách se přitom jedná o více profesně orientované vzdělávání. Cílem programů na vyšších odborných školách je připravit studenty na konkrétní povolání nebo obor, a proto často zahrnují praktickou přípravu a odbornou praxi. Podle českého školského zákona vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání.[90]

Existuje úzká vazba mezi vyššími odbornými školami a vysokými školami. Vyšší odborné vzdělání je nejen alternativou ke studiu na vysoké škole, ale často představuje také pomyslný most mezi středním odborným vzděláním a vysokoškolským studiem. Absolventi vyšší odborné školy mohou pokračovat ve studiu na vysoké škole, kde jim mohou být uznány některé předměty, aby získali bakalářský titul v kratším čase. Tato cesta bývá využívána studenty, kteří si přejí získat praktické dovednosti a zkušenosti před pokračováním v akademickém vzdělávání. Ve srovnání s počtem studentů na vysokých školách (cca 300 tis. studentů) je počet studentů ve vyšším odborném vzdělávání (cca 20 tis. studentů) výrazně nižší.

Zjištění, která jsou uvedena v této kapitole, se opírají jednak o údaje z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro vyšší odborné vzdělávání, jednak o poznatky z inspekční činnosti realizované inspekčními týmy České školní inspekce ve školním roce 2023/2024. Navštíveno bylo celkem 32 vyšších odborných škol (jedna škola za účelem kontroly) a inspektoři sledovali vzdělávání studentů ve 280 vyučovacích hodinách. K těmto školám se tedy vztahují i dále uvedená zjištění.

Hlavní zjištění

- Mírně se zvýšil počet studentů vyšších odborných škol, přičemž nejvyšší podíl z nich studuje skupiny oborů vzdělání „Zdravotnictví“ a „Pedagogika, učitelství a sociální péče“, tj. obory s existující poptávkou po zaměstnancích na trhu práce (např. zdravotnické a sociální služby).
- Přetrvává problém předčasných odchodů studentů z vyššího odborného vzdělávání, kdy k odchodům studentů dochází především již v 1. ročníku vyššího odborného vzdělávání.
- Pozitivně je hodnoceno personální zajištění vzdělávání v navštívených vyšších odborných školách, potřeby zlepšení se nejčastěji týkaly oblasti strategického řízení školy (např. absence či neúčelnost nastavení systému monitoringu a hodnocení formulovaných cílů, chybějící sdílení vize aktéry vzdělávání).
- Na vysoké úrovni funguje spolupráce navštívených vyšších odborných škol s externími partnery s pozitivními průměty do řady oblastí (např. účast partnerů na utváření a změnách vzdělávacích programů, zajištění exkurzí a praxe studentů v partnerských organizacích).
- Ve srovnání se zjištěními z předcházejících školních let lze pozorovat nižší podíl vyšších odborných škol, které byly hodnoceny na horší než očekávané úrovni v kritériích oblasti organizace vzdělávání, metody a formy výuky.

5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Počet vyšších odborných škol zůstává v posledních třech školních letech stabilní, mírně se zvýšil počet studentů a studijních skupin ve vyšším odborném vzdělávání. Ve školním roce 2023/2024 se tak ve 151 vyšších odborných školách vzdělávalo přibližně 21,7 tis. studentů, což je meziroční 5% nárůst. Podle typu zřizovatele se struktura

[88] Denní forma vzdělávání trvá standardně tři roky (u zdravotnických oborů až 3,5 roku).

[89] *International Standard Classification of Education* – ISCED.

[90] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

vyšších odborných škol nezměnila, nárůst počtu studentů se projevil především v soukromém segmentu. Poklesl podíl studentů veřejných vyšších odborných škol a naopak se zvýšilo procento studentů v soukromých vyšších odborných školách. Vzhledem k formě vzdělávání se snížil podíl studentů v denní formě a zvýšil v ostatních formách vzdělávání.

TABULKA 46 | Počet a charakteristiky vyšších odborných škol a studijních skupin ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet škol celkem	166	160	156	151	150	151
z toho počet škol nabízejících vzdělávání v denní formě	*155*	*142*	*135*	*133*	*132*	*129*
z toho počet škol nabízejících vzdělávání v ostatních formách	*86*	*81*	*83*	*82*	*82*	*86*
Podíl veřejných škol (v %)	69	69	68	67	67	67
Podíl soukromých škol (v %)	25	25	26	27	27	27
Podíl církevních škol (v %)	6	6	6	6	6	6
Počet studijních skupin denní formy vzdělávání	839	749	743	762	771	781

TABULKA 47 | Studenti vyšších odborných škol podle formy studia a typu zřizovatele školy ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet studentů ve vyšších odborných školách	19 883	17 954	18 458	20 096	20 639	21 676
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	65	62	62	62	62	61
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	35	38	38	38	38	39
Podíl studentů veřejných vyšších odborných škol (v %)	72	67	65	63	61	60
Podíl studentů soukromých vyšších odborných škol (v %)	21	25	27	29	32	33
Podíl studentů církevních vyšších odborných škol (v %)	7	8	8	8	7	7

Do prvního ročníku studia bylo ve školním roce 2023/2024 nově přijato 9,2 tis. studentů, z toho 65 % studentů do denní formy vzdělávání. Nejvyšší podíl nově přijatých studentů připadal na skupiny oborů vzdělání „Zdravotnictví“ (31 %), „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (27 %) a „Umění a užité umění“ (8 %). K mírnému nárůstu došlo v zastoupení studentů z ciziny, kdy nejvyšší podíl připadl na studenty ze Slovenska, Ukrajiny a Ruska. V relativním vyjádření je oproti předchozím školním rokům znatelný nárůst počtu studentů z Ukrajiny, kteří tak získávají podobně jako v případě středních škol významné zastoupení ve skupině studentů z ciziny. Podíl studentů se zdravotním postižením (cca 0,2 %) zůstává obdobný jako v předchozích školních letech.

Absolutoriem ukončilo vyšší odborné vzdělávání 3,8 tis. studentů, nejvyšší podíl z nich opětovně připadl na skupiny oborů vzdělání „Zdravotnictví“ (36 %), „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (29 %) a „Umění a užité umění“ (8 %). Absolutorium na vyšších odborných školách zahrnovalo odbornou část, obhajobu absolventské práce a zkoušku z cizího jazyka. Témata absolventských prací korespondovala s odborným zaměřením vyšších odborných škol nebo odborné praxe. Absolutoria probíhala v souladu s akreditovanými vzdělávacími programy sledovaných vyšších odborných škol.

Porovnání počtu nově přijatých studentů do 1. ročníku a počtu absolventů vyššího odborného vzdělávání, stejně jako sledování změn počtu studentů v navazujících ročnících, ukazuje na přetrvávající problém předčasných odchodů z vyššího odborného vzdělávání. Silně je takový pokles pociťován především při přechodu mezi 1. a 2. ročníkem vyššího odborného vzdělávání. Svou roli hraje také úspěšnost při složení absolutoria. Přes snahu škol motivovat studenty k dobrým studijním výsledkům tak zůstává otázka předčasného ukončování vzdělávání významným problémem vyššího odborného vzdělávání.

TABULKA 48 | Studenti vyšších odborných škol vzhledem k fázím průchodu studiem ve vybraných školních letech

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Nově přijatí do 1. ročníku	7 687	7 900	9 240	8 968	9 159
Počet studentů v 1. ročníku	8 153	8 358	9 665	9 306	9 500
Počet studentů ve 2. ročníku	4 693	4 954	5 151	6 069	5 892
Počet studentů ve 3. ročníku	4 617	4 538	4 697	4 844	5 705
Absolventi za školní rok	3 683	3 621	3 906	3 786	-

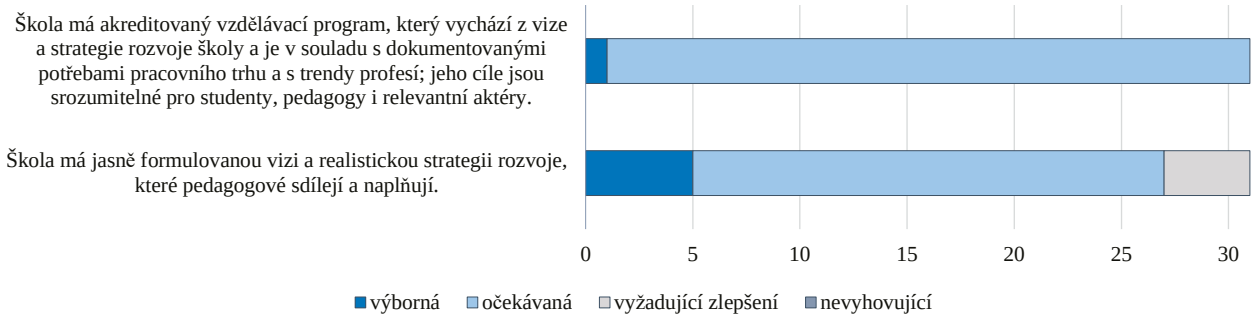
Počty vyšších odborných škol podle krajů jsou stabilní. Nejvyšší podíl škol připadá na hlavní město Prahu, Středočeský, Jihočeský a Moravskoslezský kraj, nejvyšší podíl studentů pak na hlavní město Prahu (23 %), Moravskoslezský (16 %) a Jihomoravský kraj (9 %). Také oborová profilace zůstává v posledních školních letech obdobná. V denní formě vzdělávání studoval ve školním roce 2023/2024 nejvyšší podíl studentů ve skupinách oborů vzdělání „Zdravotnictví" (31 %), „Pedagogika, učitelství a sociální péče" (23 %) a „Umění a užité umění" (11 %). V ostatních formách vyššího odborného vzdělávání připadal nejvyšší podíl studentů na skupiny oborů vzdělání „Pedagogika, učitelství a sociální péče" (39 %), „Zdravotnictví" (34 %) a „Právo, právní činnost" (11 %). V oborové struktuře vyššího odborného vzdělávání je tak patrné vyšší zastoupení netechnických skupin oborů vzdělání a také skupin oborů vzdělání, kde lze pozorovat existující poptávku na trhu práce (např. zdravotnické a sociální služby).

5.1.2 Koncepce a řízení školy

Vize, strategie a vzdělávací program

Formulace jasné a realistické vize a strategie rozvoje je klíčovým předpokladem pro efektivní vedení a rozvoj vzdělávací instituce. Vedení školy stanovuje dlouhodobé cíle, které definují směr a ambice školy a to, čeho chce škola v budoucnu dosáhnout. Ve sledovaných vyšších odborných školách byla jasně formulovaná vize a realistická strategie rozvoje, kterou pedagogové sdílejí a naplňují, hodnocena na výborné úrovni v 5 případech (16 %), na očekávané úrovni ve 22 případech (71 %) a na úrovni vyžadující zlepšení ve 4 případech (13 %). Nedostatky byly spatřovány jednak v obecně formulovaných cílech strategie, které navíc nebyly vyhodnocovány, jednak v chybějícím sdílení vize a strategie všemi aktéry vzdělávání. Žádná z navštívených vyšších odborných škol nebyla hodnocena na nižší než očekávané úrovni v oblasti charakterizující akreditované vzdělávací programy.

GRAF 72 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti vize, strategie a vzdělávacího programu – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



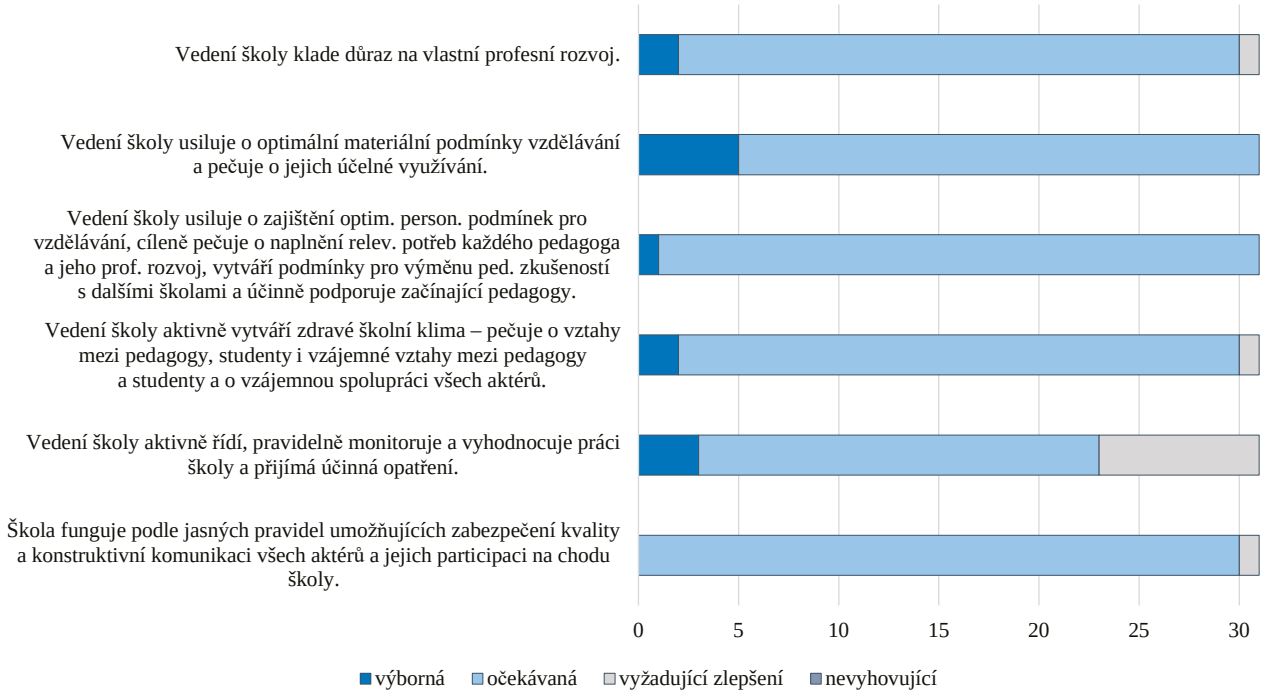
Vedoucí pracovníci a pedagogické řízení

Dobré manažerské schopnosti jsou pro efektivní vedení školy a řízení týmů klíčové. Takové znalosti a dovednosti pomáhají vedoucím pracovníkům nejen při dosahování stanovených cílů, ale také při motivaci zaměstnanců. Právě v této oblasti byl ve školním roce 2023/2024 – stejně jako v předcházejících školních letech – zaznamenán vysoký podíl navštívených vyšších odborných škol s identifikovanými nedostatky. Takto posouzení vedení školy, zda aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření, bylo ve 3 případech (10 %) na výborné úrovni, ale hned v 8 případech (26 %) na úrovni vyžadující zlepšení. Rezervy byly spatřovány v oblasti poskytované zpětné vazby z vyhodnocování práce pedagogů, dále pak v řízení škol a v absenci či neúčinnosti přijímaných opatření ke zlepšení jejich činnosti. Oproti školnímu roku 2022/2023 byl ovšem podíl nepříznivě

hodnocených vyšších odborných škol o něco nižší. Za pozornost rovněž stojí, že nedostatky spojené s touto oblastí lze u vyššího podílu škol zaznamenat také ve středním vzdělávání.

V dalších souvisejících kritériích byla horší než očekávaná úroveň zaznamenána jen ojediněle. Naopak častěji byla práce vedení navštívených vyšších odborných škol hodnocena na výborné úrovni, nejčastěji pak v oblasti zajištění a péče o materiální podmínky. I tato zjištění zůstala ve školním roce 2023/2024 obdobná jako v předcházejících školních letech.

GRAF 73 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti práce vedoucích pracovníků a pedagogického řízení – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



Příležitosti v rozvíjení manažerských schopností vedoucích pracovníků navštívených vyšších odborných škol potvrzuje také hodnocení inspekčních týmů zaměřené na posouzení manažerských schopností ředitelů ve vybraných oblastech. Nejvyšší podíl ředitelů má příležitosti ke zlepšení v oblasti účinné evaluace pedagogického procesu s přijímáním následných opatření, naopak dobré manažerské schopnosti prokazovali nejčastěji ve své schopnosti řídit školu v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů. Zde je situace vyšších odborných škol obdobná situaci ve středním vzdělávání a ukazuje potřebu věnovat celé problematice pozornost na více úrovních vzdělávacího systému.

TABULKA 49 | Ředitelé vyšších odborných škol prokazující dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech – školní rok 2023/2024 (počet ředitelů a podíl v %)

Schopnost ředitele	Počet	Podíl
Řídit školu jako celek, tzn. v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů	26	84
Podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů	19	61
Nastavit a rozvíjet funkční kontrolní systém	18	58
Pedagogicky řídit vzdělávání	18	58
Řešit konflikty	14	45
Realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření	14	45

S výjimkou jedné vyšší odborné školy splňovali ředitelé školy předpoklady pro výkon funkce stanovené zákonem o pedagogických pracovnících.[91] Ve zbývajícím případě se navíc jednalo o osobu dočasně pověřenou vedením

[91] Podle § 5 a § 33 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

školy, proto hodnocení nebylo relevantní. Výskyt porušení ve smyslu manažerských pochybení byl zjištěn jen ojediněle, a to v oblasti stanovené výše úplaty a v oblasti přijímání k vyššímu odbornému vzdělávání.

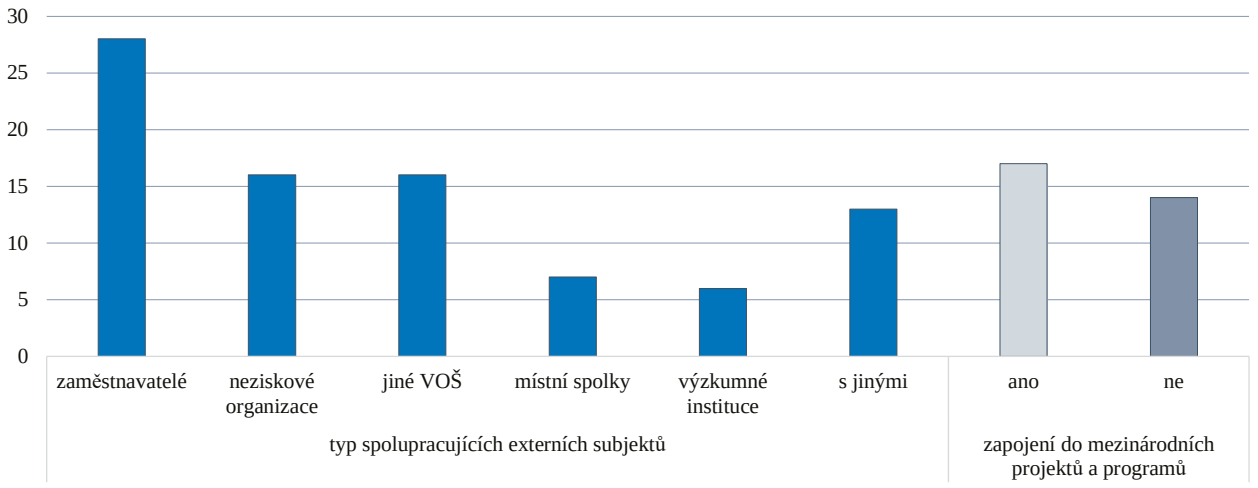
Ve školním roce 2023/2024 probíhalo celkem 15 konkurzních řízení na pozici ředitele vyšší odborné školy. Mezi důvody pro jejich vyhlášení byl konec řádného funkčního období ředitele školy (9 případů), odchod ředitele do důchodu (3 případy) a ukončení pracovního poměru na straně ředitele (2 případy). Do konkurzu se ve čtyřech případech přihlásil jen jeden uchazeč, nebyl zaznamenán případ, kdy by se nepřihlásil žádný uchazeč. Přes určité výhrady k průběhu některých řízení (např. formální charakter jednoho z konkurzů, snaha prosadit určitého uchazeče částí komise jednoho z konkurzů) byl ve všech případech zřizovatelem jmenován nejvhodnější uchazeč.

Spolupráce s externími partnery a školami

Spolupráce vyšších odborných škol s externími partnery přináší řadu výhod jak pro studenty, tak pro školu samotnou (např. praktická příprava studentů pro výkon dané profese). Podle svého oborového zaměření navazují vyšší odborné školy partnerství se subjekty soukromého, veřejného i neziskového sektoru, které zajišťují odbornou praxi nebo stáže studentů. Různá forma spolupráce pomáhá školám také aktualizovat kurikulum tak, aby lépe odpovídalo aktuálním potřebám pracovního trhu a technologiím. Externí odborníci poskytují studentům vhled do konkrétních odvětví nebo specializací a rozvíjejí tak jejich odborné kompetence. Relevantní je spolupráce vyšších odborných škol i s jinými vyššími odbornými a vysokými školami, stejně jako se středními školami. Kooperace vyšších odborných škol, vysokých škol a středních škol usnadňuje vertikální a horizontální přechod žáků a studentů mezi školami. Tímto způsobem se může zvyšovat nejen kvalita vzdělávání, ale je také posilováno postavení vyšších odborných škol ve vzdělávacím systému.

I s ohledem na nespornou důležitost spolupráce s externími partnery a školami je pozitivní, že tato oblast byla hodnocena na výborné úrovni hned v 17 navštívených vyšších odborných školách (55 %) a ve zbývajících 14 vyšších odborných školách (45 %) na očekávané úrovni. Opakuje se tak poznatek o vysoké úrovni externí spolupráce z předcházejících školních let. Dobře patrná a jistě pozitivní je šíře různých typů spolupracujících externích partnerů. Více než polovina navštívených vyšších odborných škol se zapojuje také do mezinárodních projektů a programů především v oblasti mobility studentů i pedagogů nebo s partnerskými zahraničními školami.

GRAF 74 | Spolupráce vyšších odborných škol s vybranými typy externích subjektů a zapojení do mezinárodních projektů a programů – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



Prostorové a materiální podmínky

Prostorové a materiální podmínky umožňovaly v případě navštívených vyšších odborných škol vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu, určité výhrady byly vyjádřeny jen v případě tří škol. Materiální podmínky navštívených vyšších odborných škol byly hodnoceny pozitivně i vzhledem k úsilí vedení zajistit optimální materiální podmínky vzdělávání a pečovat o jejich účelné využívání. Na očekávané úrovni byly všechny navštívené školy hodnoceny v oblasti vstřícnosti a bezpečnosti místa pro studenty i pedagogy. I přes celkově příznivé hodnocení existují oblasti, v nichž jsou vnímány potřeby investic. Nejčastěji se jedná o investice do budov (60 % škol), odborných učeben a laboratoří (50 % škol) a učebních pomůcek (33 % škol). V navštívených školách nebylo

konstatováno žádné porušení v oblasti bezpečnosti v prostorách škol nebo bezpečnosti a ochrany zdraví všech aktérů vzdělávání.

Finanční podmínky

Finanční podmínky a vícezdrojové financování umožňovaly v případě navštívených vyšších odborných škol vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu, určité výhrady byly vyjádřeny v případě pěti škol. K rozvoji školy přispívaly také dobrá spolupráce se zřizovatelem a aktivní přístupy vedení škol v získávání dalších finančních prostředků. Hodnocení prostorových a materiálních podmínek však dokládá, že školy často postrádají finanční prostředky na větší investice jak do rekonstrukcí budov, učeben a laboratoří, tak i na průběžnou obnovu materiálně-technického zázemí. Pozitivně pro zkvalitňování vyššího odborného vzdělávání byla hodnocena možnost využití projektového financování činností škol.

5.1.3 Personální podmínky

Vývoj počtu pedagogů (učitelů) ve vyšších odborných školách reflektuje vývoj počtu škol, studijních skupin a studentů ve vyšším odborném vzdělávání. Pokles počtu pedagogů (učitelů) v období školních let 2017/2018 až 2021/2022 byl kompenzován jeho zvýšením v následujících dvou školních letech. Patrné je také zvyšující se zastoupení pedagogů (učitelů) v soukromých vyšších odborných školách. Podíl pedagogů (učitelů) bez kvalifikace dosáhl v celém sledovaném období hodnoty kolem 1 až 2 %, v případě hospitovaných hodin pak 4 %. Tyto hodnoty jsou nižší, než je tomu v případě středních škol.

TABULKA 50 | Počet pedagogů (učitelů) ve vyšších odborných školách ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
ŠD										
Počet pedagogů (učitelů)	4 010	1 450	3 827	1 275	3 786	1 243	4 051	1 281	4 092	1 312
z PPZ bez kvalifikace (v %)		*1*		2		2		2		2
z PPZ veřejný sektor (v %)		*74*		*71*		*68*		*66*		*65*
z PPZ soukromý sektor (v %)		*20*		*23*		*26*		*28*		*29*
z PPZ církev (v %)		6		6		6		6		6

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané

Kvalita personálních podmínek je klíčovým faktorem, který ovlivňuje úroveň vzdělávání a motivaci studentů nejen ve vyšším odborném vzdělávání. Ve školách bylo složení pedagogického sboru vesměs stabilní a umožňovalo plnit záměry a cíle akreditovaných vzdělávacích programů. Dílčí kritéria vztahující se k personálním podmínkám vzdělávání byla v navštívených vyšších odborných školách hodnocena na horší než očekávané úrovni jen ojediněle, což je další poznatek opakující se v posledních školních letech. V případě dvou vyšších odborných škol byly potřeby zlepšení identifikovány v oblasti aktivní spolupráce pedagogů a vzájemného si poskytování zpětné vazby. Nedostatky zde byly dány tím, že ve vyšších odborných školách působí vyšší procento externích pedagogů a spolupráce s nimi není vždy ve školách nastavená efektivně. Výhrady k externím pedagogům (odborníkům z praxe) bez pedagogického vzdělání byly ojediněle vnímány jako slabá stránka kvalifikovanosti pedagogů. V externích pracovnících, kteří jsou odborníky z praxe a připravují studenty na řešení reálných problémů, je ovšem také významná přidaná hodnota vyššího odborného vzdělávání. I v tomto kontextu bylo v oblasti kvalifikovanosti a odborné zdatnosti 5 navštívených vyšších odborných škol (16 %) hodnoceno na výborné úrovni.

GRAF 75 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti personálních podmínek – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



Poznatky z inspekční činnosti přináší některá další důležitá zjištění, která se týkají personálních podmínek vzdělávání v navštívených vyšších odborných školách:

- Ve vyšším odborném vzdělávání – podobně jako v případě středních škol – je i nadále potřeba věnovat pozornost obměně pedagogických sborů z důvodu dosažení důchodového věku pedagogů. V případě navštívených vyšších odborných škol bylo téměř 20 % dotazovaných pedagogů starších 60 let a téměř polovina těchto pedagogů byla starší 50 let.
- S jedinou výjimkou pečuje vedení navštívených vyšších odborných škol o naplnění potřeb a profesní rozvoj pedagogů. Nejčastěji se tak děje sledováním a vyhodnocováním potřeb pedagogů v souladu s potřebami školy (65 % škol) a utvářením plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (61 % škol). Jen v případě pětiny škol je uplatňován více komplexní přístup plánu osobního profesního rozvoje každého pedagoga. Zde lze vnímat příležitost pro další zkvalitňování péče o profesní rozvoj pedagogů vyšších odborných škol.
- K vyšší kvalitě vzdělávání bezpochyby vede účelné plánování profesního rozvoje pedagogů s důrazem na získávání nových odborných znalostí a dovedností, a to také dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. To mají školy nastavené pro interní i externí pedagogy, přičemž většina z nich sestavuje plány na základě podnětů samotných pedagogů a se zohledněním existující nabídky vzdělávacích akcí.[92] I přes tuto skutečnost se 36 % dotazovaných pedagogů žádného dalšího vzdělávání v předchozím uzavřeném školním roce nezúčastnilo.[93] Inspekční zjištění ukazují, že se dalšího vzdělávání nechtějí účastnit především externí pedagogové. Až na jeden případ byl ve všech školách ověřován přínos dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro vzdělávací proces.
- V navštívených vyšších odborných školách je uplatňována praxe poskytování hodnocení a zpětné vazby pedagogům k jejich práci, nejčastěji ze strany vedení školy nebo vedoucích pracovníků metodického orgánu nebo praktického vyučování, a to více než jednou ročně. Jen 5 % dotazovaných učitelů uvedlo, že by byla četnost takového hodnocení a zpětné vazby pro ně nedostatečná. Zároveň však téměř čtvrtina pedagogů deklarovala, že poskytované hodnocení a zpětná vazba pro ně měla jen malý pozitivní dopad, pro dalších 6 % pedagogů pak dokonce žádný dopad. V tomto kontextu lze jistě uvažovat o dalším zvyšování kvality zpětné vazby ve vazbě na její pozitivní dopady.

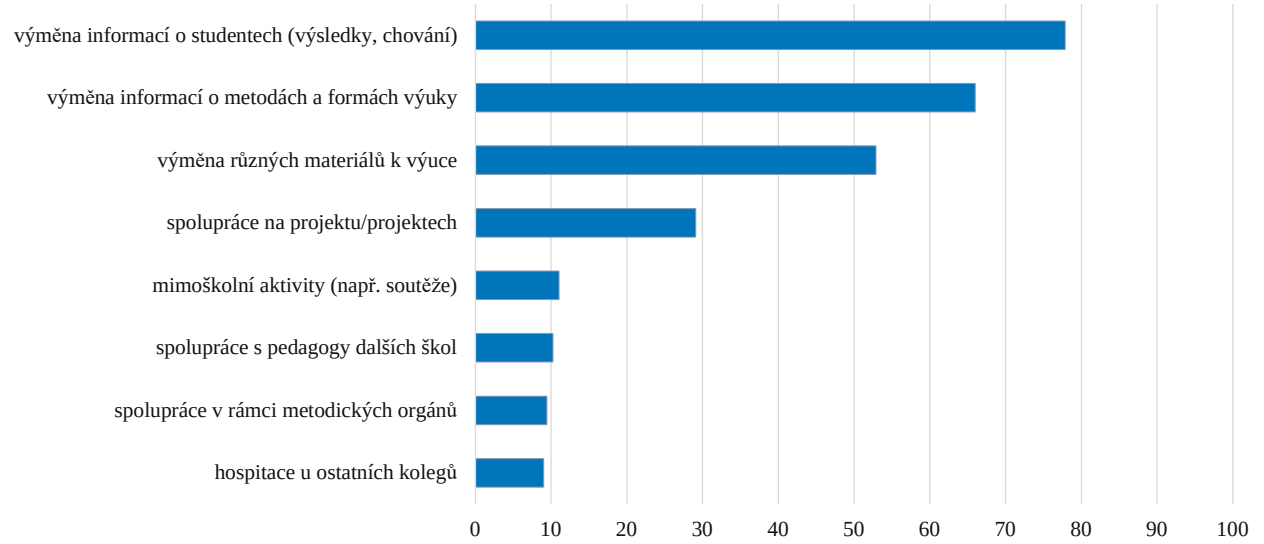
[92] Téměř tři čtvrtiny dotazovaných pedagogů uvedly, že mají možnost ovlivnit četnost a zaměření jejich dalšího vzdělávání.

[93] Navštívené kurzy a semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se nejčastěji týkaly oblastí „vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují“ (73 % učitelů účastnících se takového kurzu či semináře v minulém školním roce), „metody a formy výuky, pedagogické kompetence“ (52 %), „dovednosti v oblasti ICT“ (33 %), „prevence a projevy rizikového chování studentů“ (23 %) a „dovednosti v oblasti cizích jazyků“ (20 %).

- V navštívených vyšších odborných školách je rozšířena také praxe spolupráce pedagogů daného oboru. Z forem spolupráce převládá spíše jednodušší výměna a sdílení informací a materiálů, náročnější formy spolupráce uplatňuje nižší podíl pedagogů.
- Navštívené vyšší odborné školy poskytují začínajícím pedagogům adekvátní podporu. Nejčastěji se jedná o konzultace s vedením školy a ostatními pedagogy, časté je také přidělení mentora a forma vzájemných hospitací. Formální zaškolovací program byl realizován na polovině vyšších odborných škol, které měly v minulém školním roce začínající pedagogy.

Pedagogové navštívených vyšších odborných škol vnímali jako jednu z významných překážek kvalitního vzdělávání menší motivaci studentů a jejich nezájem o daný předmět. V poslední době se také častěji objevují různé emocionální problémy studentů. Školy tak projevovaly větší zájem o rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici psychologa.

GRAF 76 | Podíl pedagogů vyšších odborných škol využívajících danou formu spolupráce s dalšími pedagogy v oboru – školní rok 2023/2024 (v %)



U dotazovaných pedagogů navštívených vyšších odborných škol převládá spokojenost s dostatkem vyhovujících vyučovacích pomůcek, materiálně-technickým vybavením i s pracovním zázemím (kabinety, sborovna). Většina pedagogů uvedla, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce, že mají možnost navrhovat vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a že vzniklé neshody mezi pedagogy a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce. Samotní pedagogové většinou podněcovali vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu. Ředitelé tyto názory pedagogů vesměs sdíleli.

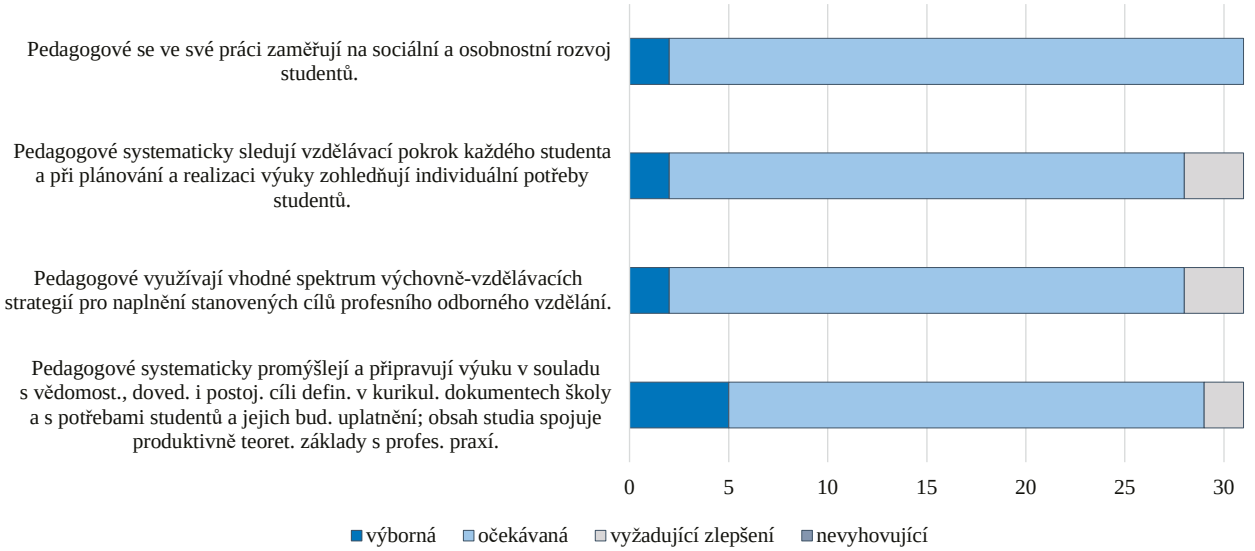
5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání

5.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Vedle podmínek je kvalita vzdělávání utvářena také charakteristikami jejího průběhu. Navštívené vyšší odborné školy byly v tomto ohledu o něco častěji hodnoceny na horší než očekávané úrovni v kritériích vztahujících se k organizaci vzdělávání a metodám a formám výuky. Takto byla potřeba zlepšení identifikována u tří škol v oblastech využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií, respektive systematického sledování vzdělávacího pokroku studentů se zohledněním jejich individuálních potřeb. Rezervy byly spatřovány především v chybějící sebereflexi studentů, v nižší míře zapojení studentů do výuky a v nevyužití příležitostí individualizace vzdělávání. Ve srovnání se zjištěními z předcházejících školních let však lze pozorovat nižší výskyt vyšších odborných škol, které by v těchto kritériích byly hodnoceny na horší než očekávané úrovni kritérií. Takto v minulém školním roce 2022/2023 téměř třetina navštívených vyšších odborných škol nedosahovala očekávané úrovně v oblasti využívání širokého spektra

výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů (10 % škol ve školním roce 2023/2024) a třetinový podíl škol byl na horší než očekávané úrovni hodnocen také v oblasti systematického sledování vzdělávacího pokroku každého studenta a zohledňování individuálních potřeb studentů při plánování a realizaci výuky (10 % škol ve školním roce 2023/2024). Zároveň jsou vyšší odborné školy v uvedených kritériích hodnoceny lépe než školy střední, zohlednit je však potřeba specifika různých úrovní vzdělávání vzhledem k potřebám a přínosům širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií.

GRAF 77 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti organizace vzdělávání, metody a formy výuky – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)

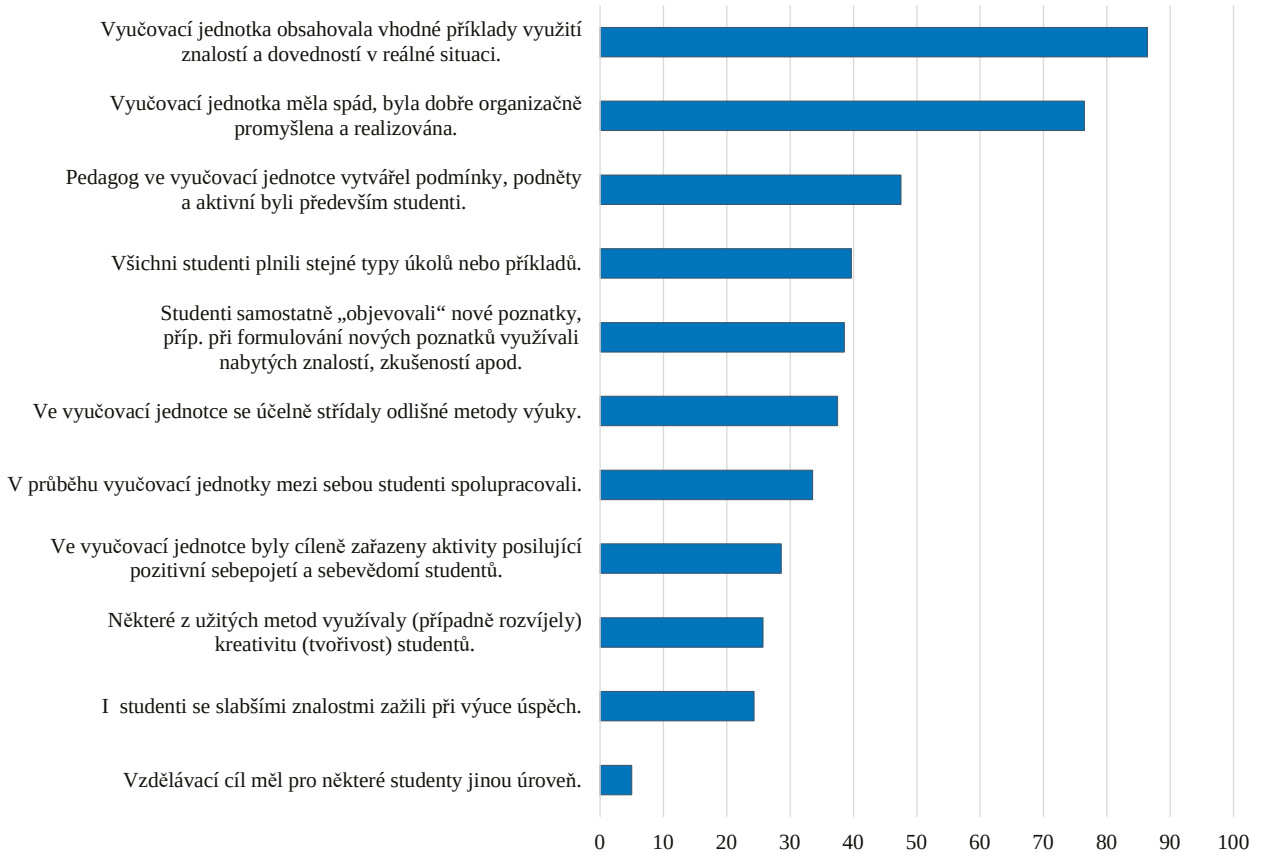


Přes uvedená pozitivní zjištění je ve vyšším odborném vzdělávání žádoucí i v budoucnu věnovat pozornost organizaci vzdělávání, stejně jako výběru metod a forem výuky. Hodnocení výskytu dílčích situací v hospitovaných vyučovacích hodinách ukazuje, že přes zaznamenané zlepšení i nadále:

- se jen v třetině hodin účelně střídaly různé metody výuky a v polovině hodin utvářel pedagog podmínky a podněty tak, aby byli aktivní především studenti;
- jsou ve výuce méně často zařazovány situace diferenciace a individualizace výuky (např. využívání diferenciace plněných úkolů, formulace cílů různé úrovně);
- jsou ve výuce spíše méně často zařazovány aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí, kreativitu a spolupráci studentů.

V oblastech metodického nastavení výuky, individualizace a diferenciace výuky či posilování sebedůvěry a akademického optimismu studentů lze – podobně jako ve středním vzdělávání – spatřovat další příležitosti zlepšování také ve vyšším odborném vzdělávání. Nepříznivě je potřeba hodnotit vysokou absenci studentů v hospitovaných vyučovacích hodinách, kdy ve 22 % z nich nebyla přítomna více než polovina zapsaných studentů. Problém absencí žáků byl ostatně zaznamenán také na středních školách.

GRAF 78 | Výskyt vybraných znaků průběhu vzdělávání v hospitovaných vyučovacích hodinách – školní rok 2023/2024 (podíl hospitovaných vyučovacích hodin)

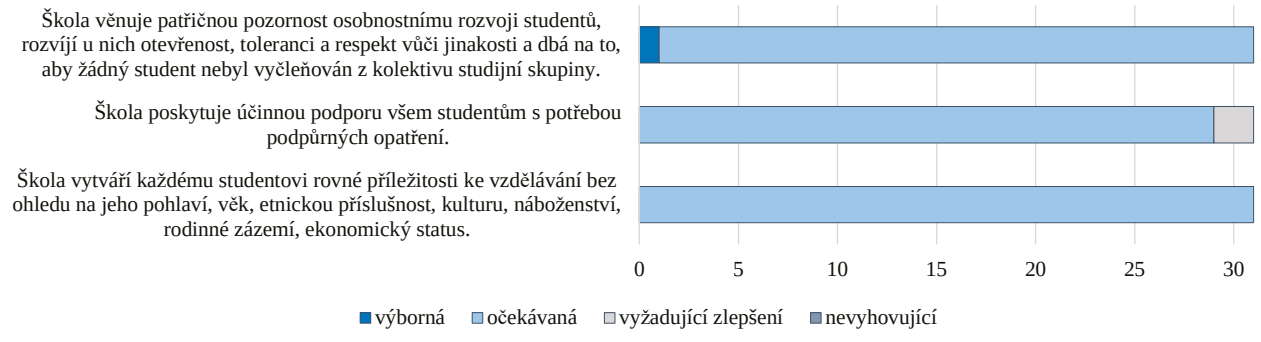


5.2.2 Podpora studentů vyššího odborného vzdělávání

Kritéria vztahující se k podpoře studentů vyššího odborného vzdělávání byla hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení jen v případě dvou škol v oblasti účinné podpory studentům s potřebou podpůrných opatření. Výtky se zde především týkaly chybějícího systémového nastavení činnosti školního poradenského pracoviště. Další dvě kritéria byla u všech navštívených vyšších odborných škol posouzena alespoň na očekávané úrovni.

V úvahách o podpoře studentů vyššího odborného vzdělávání jsou relevantní rovněž zjištění poukazující na spíše omezené využití přístupů individualizace a diferenciace vzdělávání podle potřeb studentů. Nízká individualizace vzdělávání může být jednou z příčin nevyužití potenciálu studentů s možným nepříznivým vztahem k jejich vzdělávacím výsledkům. Lépe lze hodnotit situaci nadaných studentů, kteří se mohou rozvíjet například prostřednictvím zahraničních stáží, spoluprací s vysokými školami či na praxích u spolupracujících partnerů.

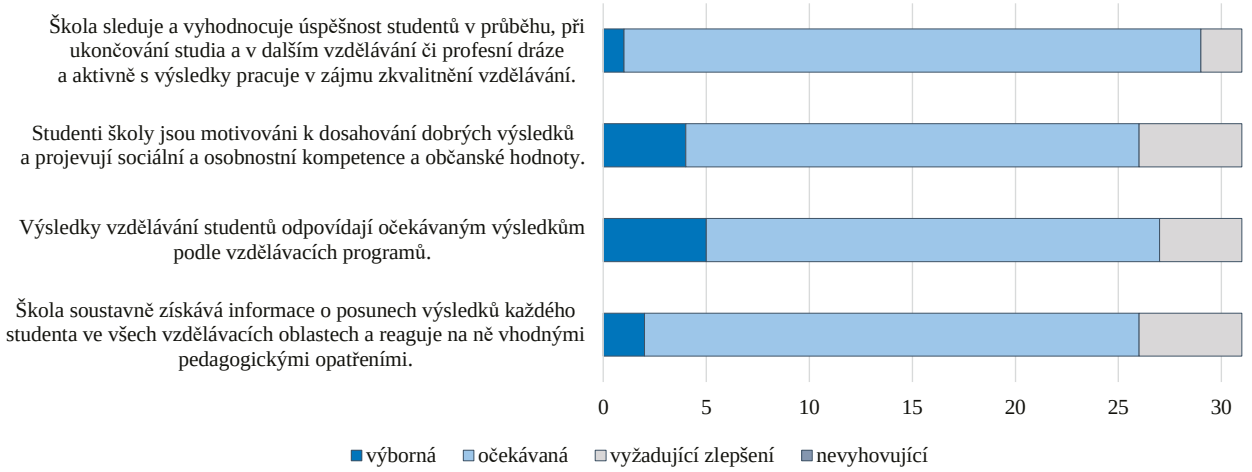
GRAF 79 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti podpory účastníků vzdělávání – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



5.2.3 Výsledky vzdělávání

V případě navštívených vyšších odborných škol lze stejně jako v předcházejících školních letech pozorovat o něco častější existenci potřeb zlepšení v kritériích, která se vztahují k výsledkům vzdělávání. V případě pěti škol (16 %) byly takové potřeby spatřovány jednak v soustavném zjišťování informací o posunech výsledků studentů s tím, že jsou následně přijímána vhodná pedagogická opatření, jednak v motivaci studentů k dosahování dobrých výsledků. Nedostatečná motivace studentů a jen formální sledování výsledků žáků jsou následně spojeny s vysokým počtem absencí (nízká účast studentů ve výuce) a předčasným ukončováním studia. Ačkoli pedagogové přijímali opatření ke snížení studijní neúspěšnosti a studentům byla poskytována podpora formou individuálních konzultací, nedařilo se většině škol snižovat počty studentů předčasně ukončujících vzdělávání (např. odchod studentů do zaměstnání nebo na jinou formu vzdělávání) či opakujících ročník. Problematika motivace žáků je ostatně v řadě aspektů výzvou rovněž ve středním vzdělávání.

GRAF 80 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol v oblasti výsledků vzdělávání – školní rok 2023/2024 (počet hodnocených vyšších odborných škol)



V navštívených školách probíhalo ukončování studia absolutoriem podle požadavků akreditovaných vzdělávacích programů. Téma absolventské práce si studenti volili podle svého odborného zaměření, svých zájmů, případně dle zájmu organizace, ve které vykonávají odbornou praxi. Zpracováním absolventské práce a její obhajobou byly ověřovány schopnosti studentů vyhledat, nastudovat a zpracovat dostupnou literaturu, analyzovat a syntetizovat získané poznatky, prezentovat své úsudky, řešit tvůrčím způsobem problémy a na základě vlastního výzkumu prakticky přispět k řešení aktuálních problémů praxe. To se také promítlo v dosahování očekávaných výsledků podle vzdělávacích programů.

K prevenci sociálněpatologických jevů napomáhal otevřený přístup pedagogů ke studentům i nabídka různých školních a mimoškolních aktivit souvisejících se zaměřením školy. Problematika předcházení těmto jevům byla často součástí výuky. Některé školy využívaly vlastní systém zjišťování klimatu školy pomocí dotazníkového šetření. V rámci kariérového poradenství byla studentům poskytována podpora při výběru jejich dalšího studia nebo zaměstnání, v této oblasti školy vykazovaly funkční spolupráci se sociálními partnery, na jejichž pracovištích například studenti školy realizovali praktické vyučování. Praktické dovednosti si studenti mohli zdokonalovat zapojením do různých soutěží na národní i mezinárodní úrovni a do projektové činnosti. Hlavním cílem je rozvíjet nejen odborné kompetence, ale i kompetence komunikativní, podporující týmovou spolupráci a posilující sociální cítění studentů. Získávání konkrétních dovedností a zkušeností, které jsou přímo využitelné v praxi, jsou důležitým aspektem uplatnitelnosti nejen studentů vyšších odborných škol, ale také žáků středních odborných škol na trhu práce.

5.3 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Počet vyšších odborných škol zůstává v posledních třech školních letech stabilní, mírně se zvýšil počet studentů ve vyšším odborném vzdělávání.
- Nejvyšší podíl studentů vyšších odborných škol připadá na skupiny oborů vzdělání s potenciálem vysoké profesní úspěšnosti studentů v oborovém uplatnění.
- Prostorové a materiální podmínky, stejně jako finanční podmínky umožňovaly navštíveným vyšším odborným školám realizovat vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacího programu, více rezervovaný postoj byl zaznamenán jen u některých z nich. V případě vysokého podílu ředitelů byly na dobré úrovni hodnoceny jejich manažerské schopnosti řídit školu v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů. Rovněž pedagogové převážně vyjádřili svou spokojenost s dostatkem vyhovujících vyučovacích pomůcek, materiálně-technickým vybavením i s pracovním zázemím školy.
- Dílčí kritéria vztahující se k personálním podmínkám vzdělávání byla v navštívených vyšších odborných školách jen ojediněle hodnocena na horší než očekávané úrovni. Kvalifikovanost pedagogů ve vyšším odborném vzdělávání je vysoká, pozitiva přináší spolupráce s externími pracovníky jako odborníky z praxe.
- S výjimkou jedné z navštívených vyšších odborných škol pečovalo vedení s využitím různých nástrojů (např. plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, poskytování zpětné vazby, spolupráce pedagogů) o plnění potřeb a profesní rozvoj pedagogů. Také většina pedagogů i vedení vyšších odborných škol hodnotili své vztahy a spolupráci příznivě.
- Na vysoké úrovni byla hodnocena kvalita spolupráce navštívených vyšších odborných škol s externími partnery a školami. Dlouhodobá kvalitní spolupráce se sociálními partnery účelně podporovala rozvoj odborných a praktických kompetencí studentů a jejich přípravu na budoucí povolání. Systematické propojení praktické a teoretické výuky se také promítalo do kvality odborného vzdělávání a zlepšovalo uplatnitelnost absolventů na trhu práce (např. utváření a změny vzdělávacích programů, exkurze a praxe v subjektech praxe).
- Účast v zahraničních projektech a možnost absolvovat zahraniční odborné stáže podporovaly výměnu zkušeností pedagogů a studentů, stejně jako rozvoj jejich občanských, sociálních a komunikativních kompetencí.
- Přes určité výhrady k průběhu některých řízení byl ve všech případech zřizovatelem jmenován nejvhodnější uchazeč.
- Ve srovnání se zjištěními z předcházejících školních let lze pozorovat nižší podíl vyšších odborných škol, které byly hodnoceny na horší než očekávané úrovni v kritériích oblasti organizace vzdělávání, metody a formy výuky. Také výsledky studentů vzhledem k výstupům vzdělávacích programů byly hodnoceny vesměs na očekávané či výborné úrovni. Specificky výsledky studentů u absolutorií jsou dlouhodobě na velmi dobré úrovni. Většina navštívených vyšších odborných škol byla hodnocena na očekávané či výborné úrovni v kritériích oblasti podpory studentů vyššího odborného vzdělávání (např. sociální a osobnostní rozvoj studentů, individualizovaný přístup ke studentům).

Negativní zjištění

- Ve srovnání s počtem studentů vysokých škol zůstává vyšší odborné vzdělávání řádově menším segmentem terciárního vzdělávání se všemi důsledky z toho vyplývajícími.
- Přetrvává problém předčasného ukončování vyššího odborného vzdělávání ze strany studentů, zejména během prvního ročníku studia, ale také ve vazbě na složení absolventské zkoušky.
- Vyšší podíl navštívených vyšších odborných škol byl – podobně jako v předcházejících školních letech – hodnocen na úrovni vyžadující zlepšení v kritériích souvisejících se strategickým řízením školy (např. formální zpracování strategických dokumentů, absence či neúčelnost nastavení systému monitoringu a hodnocení formulovaných cílů, chybějící sdílení vize aktéry vzdělávání). V oblasti účinné evaluace

pedagogického procesu s přijímáním následných opatření byl také identifikován nejvyšší podíl ředitelů s potenciálem zvyšování jejich manažerských dovedností.

- Přes celkově příznivé hodnocení prostorových a materiálních podmínek existují oblasti, v nichž navštívené vyšší odborné školy vnímají potřebu investic, nejčastěji se jedná o investice do budov, odborných učeben a laboratoří a učebních pomůcek.
- Pro zachování kvality personálních podmínek vyššího odborného vzdělávání je v kontextu podílu pedagogů ve vyšším věku potřeba věnovat pozornost obměně pedagogického sboru z důvodu odchodu pedagogů do důchodu.
- Přes nastavený systém péče o pedagogy byl jen v případě pětiny škol uplatňován více komplexní přístup plánu osobního profesního rozvoje každého pedagoga, téměř třetina pedagogů pak vnímala jen malý pozitivní, či dokonce žádný dopad poskytovaného hodnocení a zpětné vazby. Spolupráce pedagogů se spíše orientovala na jednodušší formy výměny a sdílení informací a materiálů, více komplexní a náročnější formy spolupráce uplatňoval nižší podíl pedagogů (např. spolupráce na projektech, spolupráce při realizaci mimoškolních aktivit, spolupráce při vzájemných hospitacích, spolupráce s pedagogy jiných škol).
- Pedagogové navštívených vyšších odborných škol vnímali jako jednu z překážek kvalitního vzdělávání nižší motivaci studentů o vlastní vzdělávání. To se také promítalo ve vyšší úrovni absence v téměř čtvrtině hospitovaných vyučovacích hodin. V poslední době se také častěji objevují různé emocionální problémy studentů.
- Přes zlepšení hodnocení vyšších odborných škol v kritériích oblasti organizace vzdělávání, metody a formy výuky je žádoucí i nadále věnovat těmto tématům pozornost. Posouzení výskytu vybraných znaků průběhu výuky v hospitovaných vyučovacích hodinách ukazuje příležitosti pro častější zařazování činností, které využívají bohatší výběr metod a forem výuky, posilují individualizaci a diferenciaci výuky či posilují sebedůvěru studentů ve své schopnosti a učení. Možnosti zlepšení byly identifikovány také v oblastech nastavení vzdělávacích cílů vyučovacích hodin a následnému poskytování efektivní zpětné vazby pro další vzdělávání.

Doporučení pro školy

- Sledovat a s využitím vhodných opatření předcházet předčasnému ukončování studia.
- Zvyšovat kvalitu strategického řízení ve vazbě na zpracovávání klíčových dokumentů podle aktuálního stavu a potřeb školy, s nastavením funkčního monitorovacího a hodnotícího systému a se zapojením aktérů vzdělávání.
- Zachovávat, případně dále rozvíjet kvalitu systému péče o začínající i stávající pedagogy a kvalitu vztahů a spolupráce aktérů vzdělávání. Specifickou pozornost věnovat práci s externími pracovníky a obměně pedagogického sboru z důvodu odchodu pedagogů do důchodu.
- Uplatňovat nástroje pro posilování motivace studentů k výuce a učení. I za tímto účelem zachovávat a dále rozvíjet vysokou kvalitu spolupráce s externími partnery tak, aby byl naplňován záměr vyššího odborného vzdělávání rozvíjet praktické dovednosti a zkušenosti studentů. Aktivně využívat také možnosti zahraniční spolupráce.
- Využívat příležitosti pro zvyšování kvality průběhu výuky a potenciálně i motivace studentů prostřednictvím rozmanitějšího výběru využívaných metod a forem výuky bez negativních dopadů na výstupy hodiny, posílení individualizace a diferenciace výuky (včetně vazby na vzdělávání studentů s nadáním a SVP), častějšího zařazování činností na zvýšení sebedůvěry studentů a prostřednictvím lepší práce s cílem a závěrem hodiny tak, aby přinášel pozitivní hodnotu studentům ve vzdělávání.
- Aktivně přistupovat k využívání příležitostí nabízených v oblasti projektového financování.

Doporučení pro zřizovatele

- Provádět hodnocení efektivity nabízených oborů na základě počtu zájemců o studium, poměru úspěšných absolventů k přijatým studentům, jejich uplatnitelnosti na trhu práce a dostupnosti studia podobných oborů na vysokých školách. Sledovat na regionální úrovni, zda je otevírání oborů na vyšších odborných školách účelné v případě, že stejné obory jsou nabízeny v bakalářských programech vysokých škol.
- Sledovat potřeby vyšších odborných škol v oblasti prostorových a materiálních podmínek vyššího odborného vzdělávání a na základě identifikovaných potřeb přijímat vhodná opatření. Aktivně přistupovat k využívání příležitostí nabízených v oblasti projektového financování.
- Využívat závěry z inspekční činnosti České školní inspekce při hodnocení vyšších odborných škol a zaměřit se na zlepšování kvality vzdělávání v oblastech s identifikovanými nedostatky. Za tímto účelem také využívat případnou modifikaci Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání pro zřizované vyšší odborné školy.

Doporučení na úrovni systému

- Nastavit systém vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání s cílem zvyšovat průchodnost mezi obory vzdělávání a efektivněji tak využívat veřejné finanční prostředky. Zhodnotit a případně uplatnit další možnosti při poskytování profesního vzdělávání ze strany vyšších odborných škol.
- Koordinovat nastavení systému profesně zaměřených studijních programů poskytovaných vyššími odbornými školami tak, aby docházelo k posílení jejich postavení v českém vzdělávacím systému i ve vztahu k oborové nabídce vysokých škol.

6

Základní umělecké vzdělávání

6 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání (dále také „ZUV“) je založeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jehož podrobnosti upravuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Studium má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního vzdělávání, které umožňuje rozvinout umělecké nadání širokého okruhu zájemců, kteří prokážou potřebné předpoklady ke studiu, a odborně je připravit na neprofesionální uměleckou činnost. Je zároveň rozsáhlou platformou pro vyhledávání umělecky mimořádně nadaných jedinců, kteří jsou pak připravováni pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.

V souladu se zahájením revizí rámcových vzdělávacích programů v předškolním a základním vzdělávání byly MŠMT ČR a NPI ČR zahájeny přípravné práce na revizi rámcového vzdělávacího programu i pro základní umělecké vzdělávání (dále také „RVP ZUV“). Byl ustanoven užší tvůrčí tým pro definování strategie a pojetí změn v RVP ZUV a pro následné zpracování koncepce a hlavních směrů jeho revize, sestavena byla zároveň širší pracovní skupina ze zástupců zainteresovaných institucí a zahájeny analytické práce na strategických dokumentech tak, aby revize v základním uměleckém vzdělávání byla v souladu s cíli vymezenými ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+.

Jednou z oblastí, kterou definuje Strategie 2030+ jako podstatnou v rozvoji klíčových kompetencí žáků, jsou i kompetence digitální; zde základní umělecké školy (dále také „ZUŠ“ nebo „škola“) spolupracují s NPI ČR a MŠMT ČR v projektu *Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinované výuky,* který bude pokračovat i v následujícím školním roce.

Činnost základních uměleckých škol byla hodnocena na základě *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních*[94] (dále také „kritéria“ nebo „kritéria hodnocení“) v modifikaci pro základní umělecké vzdělávání. Kritéria (včetně všech jejich modifikací) jsou veřejně dostupným dokumentem, se kterým je možné pracovat i v rámci sebehodnotících aktivit jednotlivých základních uměleckých škol.

Hlavní zjištění

- Ředitelé prokazují velmi dobré manažerské dovednosti v oblasti řízení procesů mezi aktéry vzdělávání.
- Učitelé často využívají multimediální tvorbu a digitální technologie, a to napříč všemi předměty.
- Žáci mají v některých sledovaných hodinách stále nedostatečný prostor pro vrstevnické hodnocení a sebehodnocení.
- Učitelé si neposkytují dostatečnou vzájemnou podporu a zpětnou vazbu, málo aktivně spolupracují.

6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Ve školním roce 2023/2024 bylo vzdělávání realizováno v 513 základních uměleckých školách. Pokračoval tak trend z předchozích školních let trvalého nárůstu počtu škol. Počty žáků se taktéž meziročně zvýšily, opět ve všech vzdělávaných uměleckých oborech. Oproti loňskému školnímu roku, kdy se o 5 % snížil počet učitelů, ve školním roce 2023/2024 počet učitelů vzrostl, a to téměř o 2 %.

[94] Česká školní inspekce. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Základní umělecké vzdělávání.*

TABULKA 51 | Počet žáků v ZUŠ podle uměleckých oborů

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet žáků	**250 852**	**248 853**	**257 465**	**262 149**
V hudebním oboru	163 820	164 358	166 770	168 203
individuální skupinová	157 538	158 251	160 634	161 953
kolektivní	6 282	6 107	6 136	6 250
Ve výtvarném oboru	50 445	49 355	53 423	55 113
V tanečním oboru	26 314	24 691	26 149	27 306
V literárně-dramatickém oboru	10 273	10 449	11 123	11 527

TABULKA 52 | Školy a učitelé v základním uměleckém vzdělávání

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	Stav ve školním roce			
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet škol celkem	**502**	**507**	**510**	**513**
Počet dalších pracovišť	1 100	1 114	1 106	1 131
Počet učitelů (fyzické osoby)	**13 657**	**13 774**	**13 139**	**13 376**
Počet učitelů (přepočtené osoby)	9 094,6	9 235,1	9 122,2	9 225,8

Oproti předchozím školním letům, kdy se situace neměnila, se podíl škol zřizovaných obcemi oproti školám zřizovaným krajskými úřady mírně navýšil. Obce tak ve školním roce 2023/2024 zřizovaly přibližně polovinu (49 %) škol a kraje více než třetinu (37 %) škol. Přesto (jako ve školním roce 2022/2023) celkový počet žáků vzdělávaných ve školách zřizovaných krajskými úřady převyšoval počet žáků ve školách zřizovaných obcemi. U počtu soukromých škol pokračuje trend trvalého nárůstu, v církevním sektoru zůstal počet škol stejný.

TABULKA 53 | Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2022/2023				2023/2024			
Zřizovatel	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků
ČR	**510**	**257 465**	**100,0**	**100,0**	**513**	**262 149**	**100,0**	**100,0**
MŠMT	1	35	0,2	0,0	1	32	0,2	0,0
Obec	248	114 648	48,6	44,5	250	117 862	48,7	45,0
Kraj	192	121 195	37,6	47,1	190	121 324	37,0	46,3
Privátní sektor	64	20 574	12,5	8,0	67	21 914	13,1	8,4
Církev	5	1 013	1,0	0,4	5	1 017	1,0	0,4

Z důvodu lepší dostupnosti základního uměleckého vzdělávání řada škol zřídila další pracoviště, jejich celkový počet se meziročně navýšil o 2 %. Výrazný meziroční nárůst počtu dalších pracovišť lze zaznamenat v Kraji Vysočina (o 16 %), v Plzeňském a Ústeckém kraji (oba o 11 %) a v Jihomoravském (o 5 %) a Zlínském kraji (o 5 %). Zajímavostí je, že u posledních dvou uvedených krajů v minulém školním roce počet dalších pracovišť poklesl (Jihomoravský o 5 % a Zlínský o 22 %)[95], aby se v letošním školním roce opět navýšil. K nejvýraznějšímu poklesu počtu dalších pracovišť došlo v Olomouckém kraji (o 10 %) a dále v kraji Jihočeském (o 5 %).

[95] Česká školní inspekce (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice – výroční zpráva 2022/2023*.

TABULKA 54 | Údaje o počtech ZUŠ, dalších pracovišť a žáků podle krajů ČR

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2022/2023			2023/2024			Počet žáků na školu		Počet žáků na další pracoviště	
Kraj	Počet škol	Počet dalších pracovišť	Počet žáků	Počet škol	Počet dalších pracovišť	Počet žáků	2022/2023	2023/2024	2022/2023	2023/2024
ČR	**510**	**1 106**	**257 465**	**513**	**1 131**	**262 149**	**505**	**511**	**233**	**232**
Hlavní město Praha	38	48	26 805	38	46	27 301	705	718	558	594
Středočeský	66	122	31 646	68	126	32 679	479	481	259	259
Jihočeský	41	74	14 772	41	70	14 965	360	365	200	214
Plzeňský	34	56	14 721	34	63	14 889	433	438	263	236
Karlovarský	20	34	9 014	20	33	9 232	451	462	265	280
Ústecký	31	53	15 643	31	60	16 124	505	520	295	269
Liberecký	21	34	9 982	21	38	10 253	475	488	294	270
Královéhradecký	32	44	16 268	32	43	16 353	508	511	370	380
Pardubický	30	56	15 139	30	55	15 436	505	515	270	281
Vysočina	25	31	12 182	25	37	12 498	487	500	393	338
Jihomoravský	64	158	29 813	64	167	30 244	466	473	189	181
Olomoucký	28	97	14 736	29	87	14 839	526	512	152	171
Zlínský	30	126	20 231	30	133	20 434	674	681	161	154
Moravskoslezský	50	173	26 513	50	173	26 902	530	538	153	156

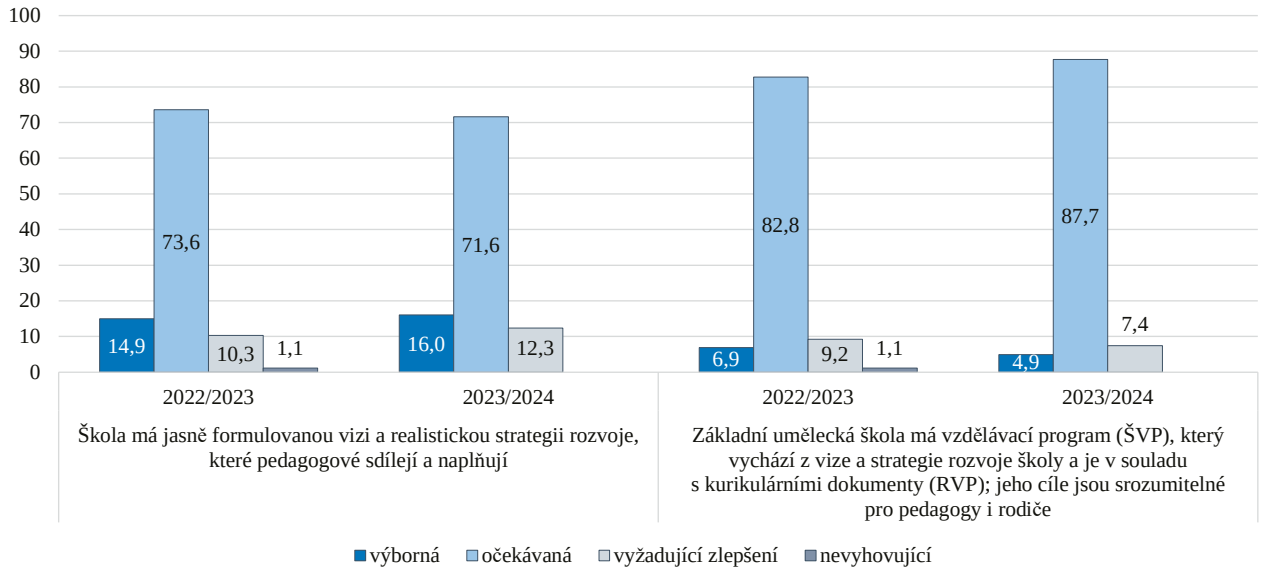
6.1.2 Koncepce a řízení školy

V oblasti vedení a řízení školy, vedle efektivního zajištění provozu (nastavení jasných pravidel a mechanismů fungování, formulování srozumitelné vize a dodržování cílů a obsahů ze školního vzdělávacího programu), je úlohou ředitele také vytváření bezpečného, vstřícného prostředí pro možnost konstruktivní a otevřené komunikace, která umožňuje další rozvoj školy. Klima školy, péče o psychohygienu žáků i pedagogů a vytváření příjemného a zdravého prostředí ve škole jsou důležitými parametry nepřímo ovlivňujícími i kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Přestože u ředitelů ZUŠ lze pozorovat pozitivní znaky charakteristické především pro vedoucí pracovníky v uměleckém vzdělávání, jakými jsou bezproblémová komunikace s rodiči, spolupráce s vnějšími partnery nebo schopnost tvořivě formulovat vizi školy, nadále přetrvává jejich menší orientace na pedagogické lídrovství a strategický přístup k plánování rozvoje školy. Ze sledovaných škol nemá 12 % vypracovanou strategii rozvoje a ředitelé tak neprovádějí pravidelné vyhodnocování cílů školy. Ve školách, kde postupují podle nastavené koncepce rozvoje, je pozitivním zjištěním aktivní zapojení učitelů do tvorby strategie a jejich identifikace se stanovenými cíli.

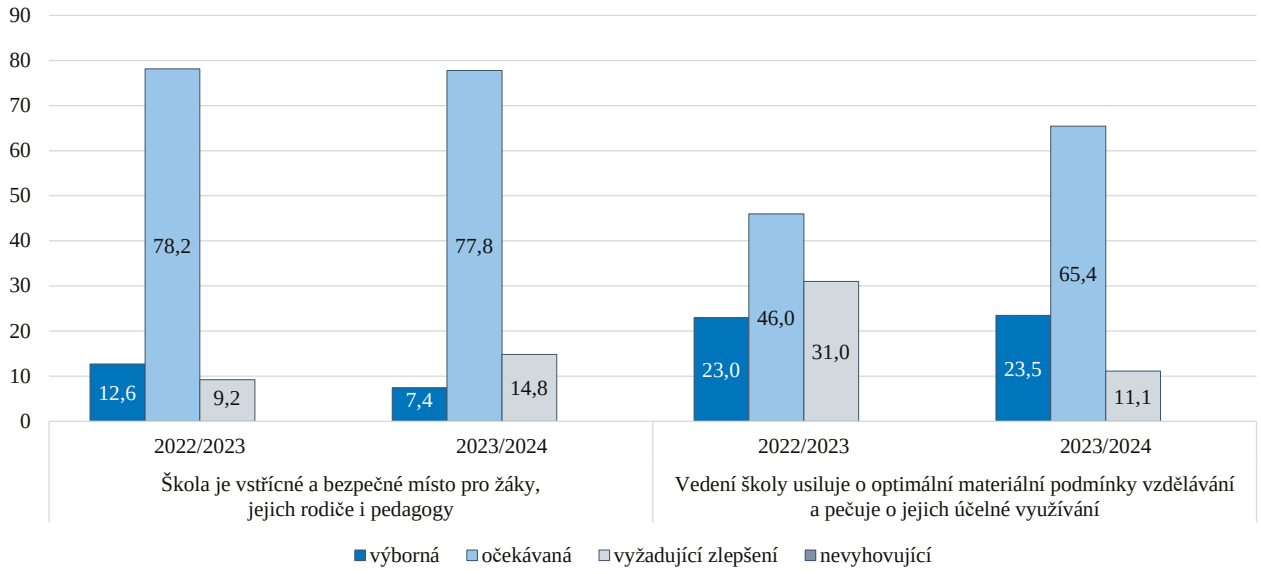
Pozorovat lze zlepšující se trend v kvalitě školního vzdělávacího programu. Dokument vychází z vizí školy a je ve většině škol v souladu s RVP ZUV. V oblasti školních vzdělávacích programů, jejich souladu s RVP ZUV a naplňování ve výuce (§ 5 a 7 školského zákona) bylo zjištěno porušení v necelých 11 % sledovaných základních uměleckých škol: ve dvou pětinách (40 %) z těchto škol bylo zjištěno porušení v oblasti zpracování ŠVP (ŠVP nebyl zpracován v souladu s RVP ZUV či s právními předpisy – § 5 odst. 1 školského zákona) a v necelých dvou třetinách (60 %) škol bylo zjištěno porušení v oblasti uskutečňování vzdělávání podle vzdělávacích programů (§ 7 odst. 2 školského zákona). V 89 % sledovaných škol byla tato oblast v pořádku. Většinově je ŠVP pečlivě a promyšleně zpracován a odráží zájem pedagogických sborů o vytváření rozmanité a nápadité vzdělávací nabídky. Drobné nedostatky se týkají především hudebního oboru nebo vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

GRAF 81 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 1.1 a 1.2 (oblast Koncepce a rámec školy) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)



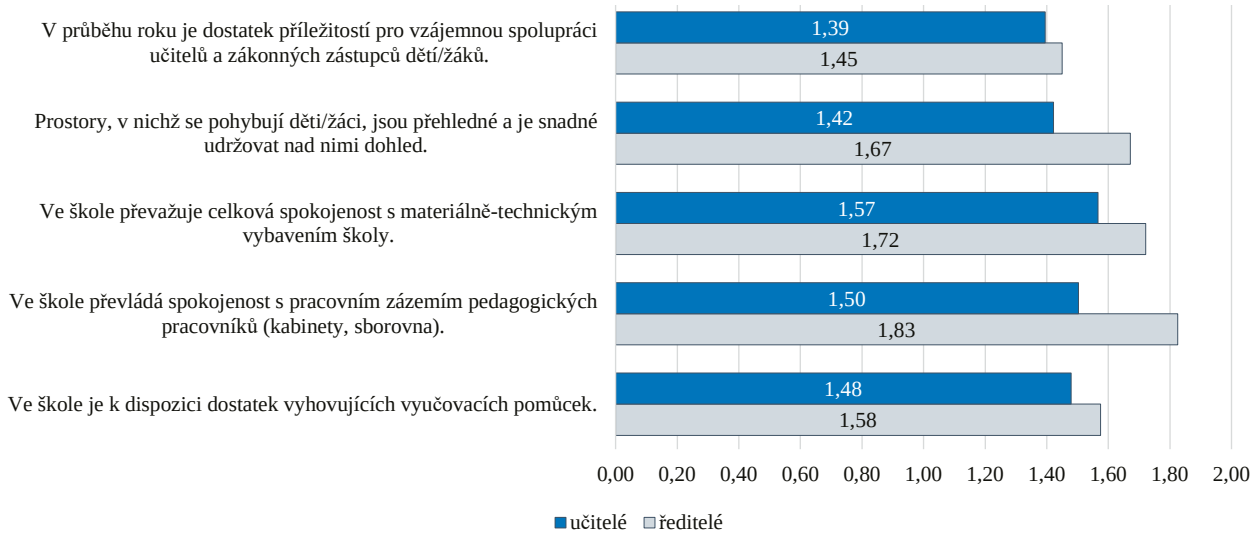
Vnitřní fungování základních uměleckých škol vykazuje dlouhodobě stabilní úroveň. Na většině škol jsou jasně nastavena pravidla vzájemné komunikace, která umožňují vzájemné bezproblémové dorozumívání a spolupráci. Naopak mírně zhoršující se trend lze sledovat v oblasti poskytování vstřícného a bezpečného prostředí pro všechny zúčastněné. Rezervy jsou především v oblastech nedostatečného zabezpečení vstupu do škol a monitoringu pohybu cizích osob zejména na odloučených pracovištích. K porušení v oblasti bezpečnosti prostor (společných prostor, chodeb, šaten; tříd/učeben, sociálního zařízení) došlo v 7 % škol. V oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ) bylo zjištěno nějaké porušení v 5 % škol.

GRAF 82 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 1.4 a 2.4 – posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)



V oblasti materiálně-technického vybavení školy vyjadřují ředitelé škol převážně celkovou spokojenost, učitelé se k této tematice staví ještě mírně pozitivněji.

GRAF 83 | Porovnání průměrných hodnocení ředitelů a učitelů v oblasti školního prostředí (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)



Silnou stránkou základních uměleckých škol je spolupráce s vnějšími partnery. Školy jsou aktivní ve spolupráci se zřizovateli i ostatními partnery, časté je zapojování škol do místních aktivit, charitativních projektů a dalších akcí spojených s prezentací škol. Přestože v této oblasti nebyly zaznamenány nedostatky vyžadující zlepšení, je třeba upozornit na riziko spojené s přílišným zaměřením škol na vlastní prezentaci, která může vést i k jistému odklonu od poslání a smyslu instituce, která má především poskytovat umělecké vzdělávání se zaměřením na rozvoj kompetencí žáků.

TABULKA 55 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 1.5 (oblast Spolupráce s vnějšími partnery – školy navštívené v letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)

Škola spolupracuje s vnějšími partnery	Stav ve školním roce	
	2022/2023	2023/2024
Úroveň		
Výborná	44,8	34,6
Očekávaná	48,3	65,4
Vyžadující zlepšení	6,9	-
Nevyhovující	-	-

ZUŠ spolupracují zejména s umělecky zaměřenými školami v tuzemsku i zahraničí, s umělci i absolventy a umožňují také aktivní zapojení žáků a pedagogů do spolupráce s hudebními institucemi a tělesy v rámci různých projektů.

Spolupráce s mateřskými a základními školami se odehrává zejména v organizování výchovných koncertů a tvořivých dílniček různého zaměření pro děti a žáky z MŠ a ZŠ. V některých ZŠ, kde je zřízeno další pracoviště ZUŠ, funguje spolupráce s těmito školami prostřednictvím pedagogů, kteří působí v rámci obou subjektů (učitelé ZŠ vyučují např. předmět hudební teorie v ZUŠ a opačně, učitelé ZUŠ vyučují předmět hudební výchova či výtvarná výchova v základní škole).

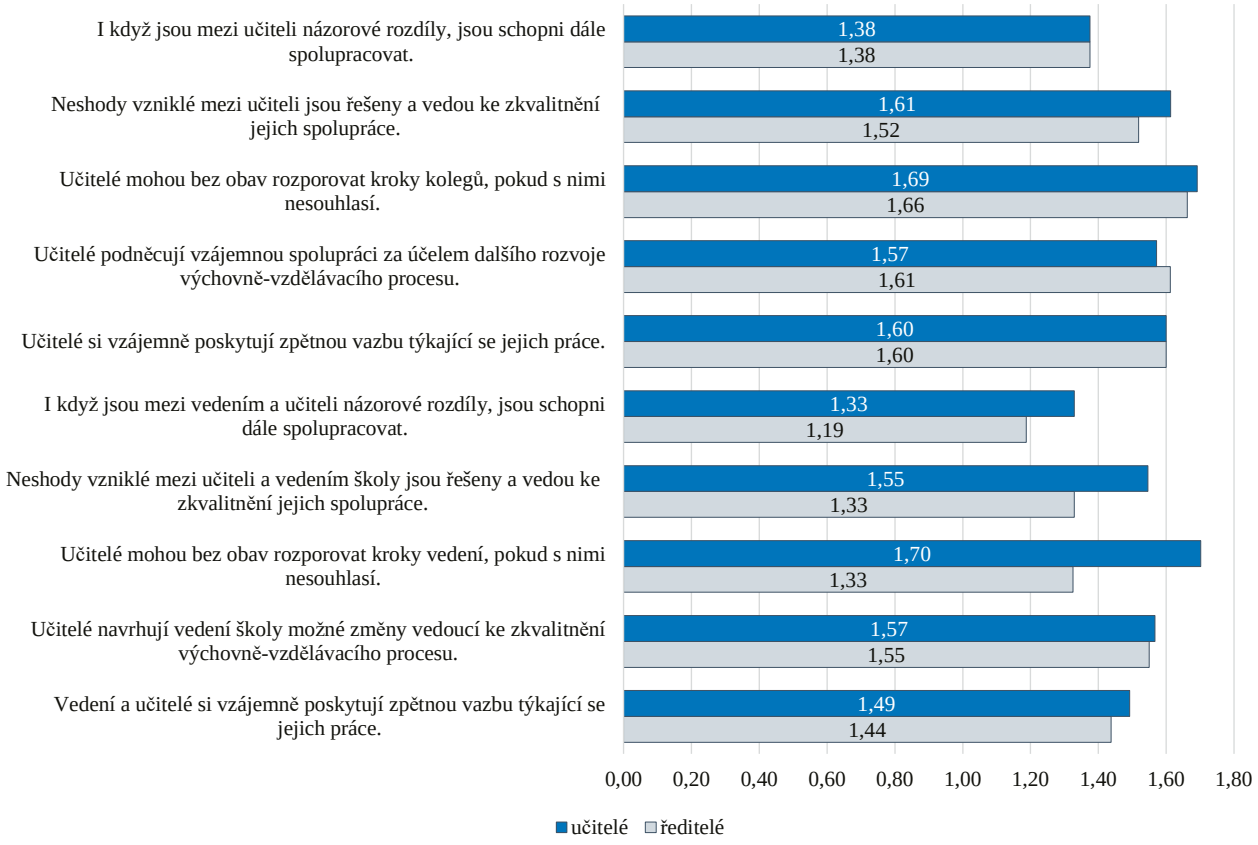
Oblasti spolupráce ZUŠ s mateřskými, základními školami a dalšími subjekty mapuje, vedle dalších oblastí, výzkum realizovaný konsorciem PAQ Research, s. r. o., a STEM Ústav empirických výzkumů, z. ú., pro MŠMT ČR v letech 2022 až 2023 z programu Technologické agentury ČR (TA ČR) BETA2.[96] Hlavním cílem projektu bylo získat informace o potřebách škol a školských zařízení v souvislosti s implementací strategických dokumentů, které budou využívat aktéři na národní i regionální úrovni, a využít zjištění pro další činnosti územních samospráv, MŠMT, ČŠI a dalších podřízených organizací.

[96] Edu.cz. *Výsledky výzkumu „Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství“ včetně doporučení.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-vytvoreni-souboru-nastroju-urcenych-ke-zjistovani-potreb-regionalniho-skolstvi-vcetne-doporuceni/

Dotazníkového šetření se aktivně zúčastnilo 415 základních uměleckých škol (z celkového počtu 510 ZUŠ). Jak zmiňují výsledky výzkumu[97], základní umělecké školy obvykle spolupracují s mateřskými školami, základními školami a ostatními základními uměleckými školami. Spolupráce s těmito subjekty je podle více než poloviny ZUŠ na dobré úrovni. Nevyužitý potenciál spolupráce je patrný zejména u konzervatoří, se kterými by spolupráci rozvíjelo 60 % základních uměleckých škol. Vysoký zájem o větší spolupráci projevily základní umělecké školy i vůči vysokým školám (45 % základních uměleckých škol) a paměťovým institucím[98] (44 %). Většina základních uměleckých škol (69 %) se domnívá, že mohou ostatním školám nabídnout pomoc v nastartování modernizace výuky, výsledky šetření však ukazují, že v oblasti metod a forem výuky se tak děje pouze v případě 15 % ZUŠ. O materiály a pomůcky používané základními uměleckými školami projevily ostatní školy zájem ve více než polovině (57 %) případů, běžně se tak však děje pouze u 12 % základních uměleckých škol. V doporučení výzkumného šetření TA ČR se pro reálné zlepšení situace v oblasti spolupráce mezi jednotlivými aktéry zmiňuje jako nezbytné především identifikovat bariéry, které obě strany v dané oblasti vnímají. Z hlediska propojování či návaznosti rámcových i školních vzdělávacích programů vidí základní umělecké školy pouze omezený prostor pro spolupráci se školami, což do velké míry odráží specifika uměleckého vzdělávání.

Dlouho přetrvávající oblastí vyžadující zlepšení je ve sledovaných školách pedagogické vedení škol ze strany ředitelů. Více než třetina (37 %) ředitelů nedostatečně řídí, monitoruje, vyhodnocuje a přijímá účinná opatření. Tato hodnota je tak dlouhodobě vyšší, než by bylo žádoucí. Ředitelé škol si své rezervy v této oblasti ale uvědomují. Při volbě DVPP si nejčastěji za legislativou a právními předpisy (69 %) volí téma řízení pedagogického procesu (60 %). Obecně lze konstatovat, že vedení škol tyto nedostatky zatím kompenzuje aktivním vytvářením zdravého školního klimatu s důrazem na úroveň vztahů na všech úrovních, mezi pedagogy, žáky i jejich zákonnými zástupci. Ředitelé se tak zaměřují na své silné stránky, typické pro vedoucí pracovníky v segmentu škol s uměleckým zaměřením.

GRAF 84 | Porovnání průměrných hodnocení ředitelů a učitelů v oblasti školního klimatu (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)



[97] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). *Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství. Výsledky šetření ve skupině ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL.* https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/10/TACR_dotazniky_vyzkumna_zprava_ZUS.pdf

[98] Knihovny, archivy, muzea, výzkumné ústavy, univerzity (pozn. autorů VZ).

Vedení škol dbá ve všech oborech a předmětech o maximální zajištění výuky kvalifikovanými pedagogy. Převážná většina pedagogů splňuje odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících, u zbývajících ředitelé zajišťují doplnění kvalifikace formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V posledních dvou letech studium ke splnění kvalifikačních předpokladů absolvovalo necelých 8 % pedagogů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů absolvovalo necelých 6 % pedagogů. Potřeba zlepšení v oblasti pedagogického vedení se ukazuje i při zajištění podmínek pro profesní rozvoj pedagogů, péči o začínající učitele a systémové nastavení hospitační činnosti.

Ve školním roce 2023/2024 proběhlo v ZUŠ 77 konkurzních řízení na ředitele školy. Ve dvou třetinách konkurzů (61 %) byl důvodem pro vyhlášení konec řádného funkčního období ředitele školy, v necelé čtvrtině (23 %) případů byl důvodem odchod ředitele do důchodu. V necelých 4 % se jednalo o ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace) a v 6 % proběhlo konkurzní řízení z důvodu vzniku nové školy či uvolnění ředitele školy pro výkon jiné funkce. V minimální míře (necelá 3 %) bylo konkurzní řízení vyhlášeno kvůli odvolání ředitele školy z funkce z jiného důvodu. Pouze 1 uchazeč se přihlásil ve dvou pětinách (42 %) konkurzů, 2 přihlášení uchazeči v 18 %, 3 uchazeči ve čtvrtině (25 %) konkurzů, 4 uchazeči v 5 %, 5 a více uchazečů v desetině konkurzů. V polovině případů (52 %) se do konkurzu přihlásil současný ředitel školy a v 62 % se konkurzu účastnil ještě i jiný uchazeč z dané školy. Podíl uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru, tvořil 93 %, z čehož necelých 58 % byli uchazeči s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení.

Jako nejvhodnější uchazeč byl zřizovateli doporučen ke jmenování dosavadní ředitel školy ve dvou pětinách (40 %) konkurzů, v 45 % to byl jiný uchazeč z dané školy. Ve 14 % konkurzů byl doporučen ke jmenování externí uchazeč, ať již s dřívější praxí, či bez dřívější praxe ředitele školy. Ve většině konkurzů (93 %) byl ředitelem školy jmenován nejvhodnější uchazeč, vhodný uchazeč z jiného než prvního místa byl jmenován v necelých 3 % konkurzů a ve 4 % konkurzů nedošlo ke jmenování žádného z uchazečů.

Ředitelé školy v naprosté většině (98 %) splňovali předpoklady pro výkon své funkce stanovené v § 5 a § 33 zákona o pedagogických pracovnících, v jednom případě nebyla splněna odborná kvalifikace ředitele školy pro přímou pedagogickou činnost (§ 3 odst. 1 písm. b). Oblast plnění či rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti ředitele školy splňovalo téměř 98 % ředitelů. Průměrná celková délka pedagogické praxe ředitelů byla ve sledovaném období necelých 27 let (nejdelší 46 let, nejkratší 4 roky).

V oblasti managementu řízení školy a manažerských dovedností prokazují ředitelé škol velmi dobrou úroveň. Nejvíce se podíleli na vytváření příznivých mezilidských vztahů mezi aktéry vzdělávání a zdárně řešili případné konflikty. Daří se jim taktéž úspěšně zajišťovat materiální a technické vybavení školy.

TABULKA 56 | Manažerské dovednosti ředitelů ve sledovaných ZUŠ (podíl v %)

Ředitel prokazuje dobré manažerské dovednosti v uvedených oblastech:	
Schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů	85,7
Schopnost zajišťovat materiální a technické vybavení školy	78,6
Schopnost řešení konfliktů	60,7
Schopnost pedagogického řízení vzdělávání	53,6
Schopnost nastavení a rozvíjení funkčního kontrolního systému	46,4
Schopnost získávat nadstandardní finanční prostředky z projektů, z vyjednávání s dalšími partnery	39,3
Schopnost realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu a opírat o ni vhodná opatření	35,7
Ředitel neprokazuje dobré manažerské schopnosti v žádné z uvedených oblastí	1,2

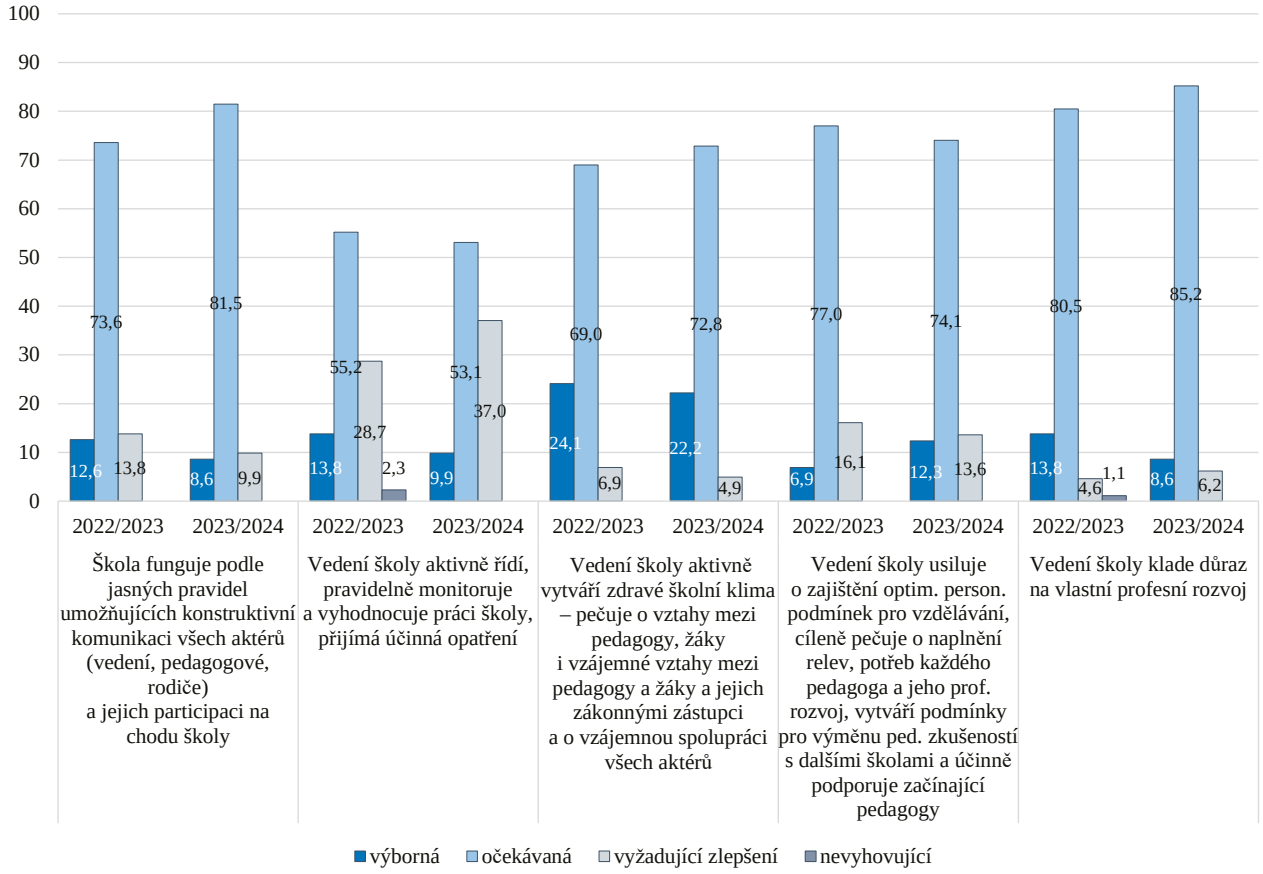
Ředitelé se ve velké míře dále vzdělávají. Za poslední dva roky se, mimo rámec DVPP, velká část ředitelů (61 %) účastnila konferencí a seminářů s pedagogickou tematikou a setkávala se s členy vedení jiných škol. Kurzy a semináře v rámci DVPP k prohlubování odborné kvalifikace absolvovaly tři čtvrtiny (77 %) ředitelů, 12 % ředitelů absolvovalo studium ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon ředitele školy a 12 % ředitelů se zúčastnilo studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů.

Absolvované DVPP ředitelů se nejvíce týkalo, vedle již zmíněného řízení pedagogického procesu a pedagogického vedení školy, organizačního řízení školy (59 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (51 %). Vědomosti a znalosti v předmětech, které vyučují, si doplnila téměř polovina dotazovaných ředitelů, zajímali se taktéž o rozvoj lidských zdrojů, koučink a osobnostní rozvoj (41 %).

Za největší překážky ve své činnosti vidí ředitelé v největší míře administrativu (69 %), časovou náročnost jednotlivých činností (42 %) a legislativu (38 %), čtvrtina ředitelů pociťuje jako přitěžující psychickou náročnost jejich povolání a vysokou míru zodpovědnosti. Toto mají ředitelé ZUŠ zcela společné s řediteli MŠ i ZŠ, kteří mezi největší překážky v jejich činnostech uvádějí shodně tytéž oblasti, i když ve větším procentu. Administrativní zátěž uvádí přes čtyři pětiny ředitelů ZŠ, časovou náročnost jednotlivých činností ředitele školy dvě třetiny ředitelů a legislativní oblast uvádí více než polovina ředitelů ZŠ i MŠ. Jako velkou překážku uvádějí ředitelé MŠ taktéž administrativu a dlouhodobě zmiňují i vysokou míru zodpovědnosti jejich povolání.[99]

Většina ředitelů (89 %) přijímala ve svých školách opatření ke zlepšení úrovně vzdělávání a výuky žáků. Největší penzum opatření spadalo do oblasti zkvalitnění pedagogické práce – školení a mentoringu (99 %), ověřování výsledků vzdělávání (80 %), informování zákonných zástupců žáků o výsledcích vzdělávání (55 %) a obsahu vzdělávání – úpravy učebních osnov (54 %). Třetina ředitelů přijala opatření v oblasti řízení pedagogického procesu a činnosti předmětových komisí.

GRAF 85 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 1.3, 2.1 až 2.3, 2.5 (oblasti Koncepce a rámec školy a Pedagogické vedení školy) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)



Dobré manažerské dovednosti v oblasti získávání nadstandardních finančních prostředků z projektů a z vyjednávání s dalšími partnery prokazovala více než třetina (39 %) ředitelů. Dalšího vzdělávání v ekonomické a finanční oblasti se v uplynulých 2 letech účastnila téměř třetina (30 %) ředitelů, čtvrtina ředitelů taktéž uvedla, že pro jejich řídící činnost by, vedle např. již zmíněné oblasti legislativy a právních předpisů, uvítala metodickou pomoc právě v ekonomické a finanční oblasti. Mezi externími překážkami, které ředitele nejvíce omezují při výkonu jejich funkce, pak téměř 18 % uvedlo rozpočet školy.

Z celkového počtu škol, v nichž od posledního inspekčního hodnocení došlo k nějaké změně, se situace v oblasti finančních podmínek zlepšila v plné polovině škol (k výraznému zlepšení došlo téměř ve čtvrtině z nich [23 %], k mírnému zlepšení v necelých třech čtvrtinách [71 %] z nich), ke zhoršení nedošlo v žádné škole. Ve třech čtvrtinách (76 %) navštívených škol byly finanční podmínky na velmi dobré úrovni a umožňovaly vzdělávání v plném

[99] Podrobně viz 2.1.2 a 3.1.2 Koncepce a řízení školy.

rozsahu uvedeném v ŠVP včetně poskytování souvisejících školských služeb. Ve zbývajících školách finanční podmínky toto umožňovaly jen zčásti a existuje v nich tak prostor ke zlepšení.

Sledovaným parametrem v základních uměleckých školách je taktéž výše měsíční úplaty za základní umělecké vzdělávání ve vyučovaných uměleckých oborech, a to v uplynulých třech školních letech a v roce 2023/2024.[100]

Průměrná výše úplaty za vzdělávání za jednotlivé obory za roky 2021/2022 až 2023/2024 postupně rostla (až na výjimku literárně-dramatického oboru, u něhož průměrná úplata v uplynulých letech ve sledovaných školách klesala a nejnižší byla v roce 2023/2024). Nejvyšší průměrná úplata v celém sledovaném období se týkala individuální výuky hudebního oboru. Průměrná výše měsíční úplaty se výrazně neliší z pohledu typu zřizovatele školy; není tedy pravidlem, že např. v základních uměleckých školách zřizovaných privátním sektorem je úplata za vzdělávání vyšší. Nejvyšší průměrnou úplatu ve školním roce 2023/2024 celkem za všechny umělecké obory uvedli ředitelé v Jihomoravském, Jihočeském a Středočeském kraji, nejnižší průměrnou úplatu pak v kraji Plzeňském, Královéhradeckém a Olomouckém.[101]

6.1.3 Kvalita pedagogického sboru

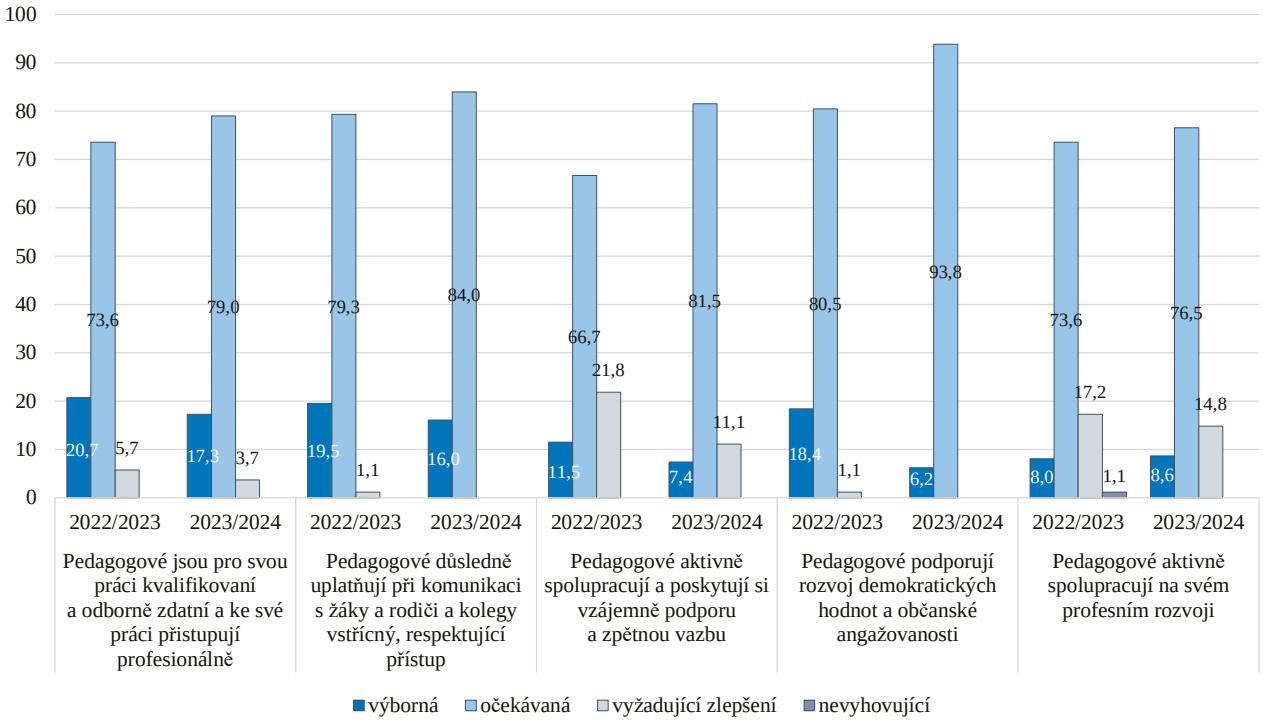
Vytváření přátelského klimatu v pedagogickém kolektivu a důraz na potřeby učitelů pro výuku žáků v jednotlivých oborech jsou prioritou naplňování vize v mnohých základních uměleckých školách. Personální řízení a kvalitní výběr zaměstnanců jsou řediteli považovány za jedny z nejdůležitějších oblastí vedení školy. Stejně jako v předchozích školních letech ředitelé i nadále usilují o zajištění optimálních personálních podmínek vzdělávání se zohledněním osobní profilace učitelů. Personální rizika jsou v jednotlivých školách průběžně sledována a dle potřeby jsou přijímána opatření zejména v oblasti odborné kvalifikace pedagogů. Při výběru nových učitelů se vedení školy zaměřuje také na své bývalé žáky – absolventy konzervatoří. Cílem tohoto záměru ředitelů je usilování o vytvoření školy poskytující nejen kvalitní umělecké vzdělávání, ale také inspirující a podporující žáka v jeho uměleckém růstu.

Obecně je kvalita pedagogického sboru za uplynulé tři školní roky v jednotlivých hodnocených oblastech mírně kolísavá. Od školního roku 2021/2022 došlo ke snížení podílu škol vyžadujících zlepšení v oblasti kvalifikace pedagogů průběžně téměř o 6 p. b. Progresivní vývoj lze spatřit rovněž v oblastech týkajících se podpory rozvoje demokratických hodnot a občanské angažovanosti nebo ve spolupráci i poskytování vzájemné podpory a zpětné vazby.

[100] Právní zakotvení úplaty za vzdělávání ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, její výši a další podrobnosti upravuje § 8 vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

[101] Uváděná zjištění reprezentují školy a informace uvedené řediteli, kteří byli dotazováni v rámci inspekční činnosti ve školním roce 2023/2024, a nelze je tedy vztahovat na celou síť ZUŠ za jednotlivé kraje. Údaje nebyly sbírány za Liberecký a Zlínský kraj.

GRAF 86 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení (oblast Pedagogický sbor) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)



Výuka žáků ve školním roce 2023/2024 byla zajištěna převážně stabilizovanými pedagogickými sbory, ve kterých působili také učitelé na kratší pracovní úvazek. Výrazně v nich převažoval podíl vyučujících, kteří získali vzdělání v konzervatoři ukončené absolutoriem (téměř polovina, 43 %), popřípadě maturitou (4 %). Přibližně jedna pětina vyučujících získala odbornou kvalifikaci studiem na akademii múzických nebo výtvarných umění (22 %), 17 % pedagogů bylo absolventy pedagogických nebo filozofických fakult se zaměřením na výuku hudební nebo výtvarné výchovy, téměř 5 % vyučujících získalo střední odborné vzdělání. Přibližně 5 % pedagogických pracovníků tvořili učitelé, kterým byl písemně uznán předpoklad odborné kvalifikace na základě výkonu jejich umělecké činnosti. Převážná většina pedagogů v hudebním oboru vyučovala hru na nástroj, který vystudovali, případně na nástroj jemu příbuzný, někteří učitelé vyučovali také hru na nástroj mimo svou aprobaci (bez vlivu na kvalitu výuky). Průměrný věk učitelů dosáhl ve sledovaných školách necelých 46 let (nejstarší 80 let, nejmladší 19 let), průměrná celková délka učitelské praxe činila bezmála 21 let (nejdelší 60 let, nejkratší 1 rok) a průměrná délka učitelské praxe na aktuální škole byla téměř 15 let (nejdelší 52 let, nejkratší 1 rok). Společným pozitivem pedagogických kolektivů je také bohatá aktivní umělecká praxe učitelů (65 %) i lektorská činnost s přímým vlivem na kvalitu poskytovaného vzdělávání. Někteří pedagogové uplatňují své zkušenosti z působení v dalších umělecky zaměřených školách nebo základních školách.

TABULKA 57 | Celkové zhodnocení škol dle kritéria hodnocení 2.6 – kvalifikovaná výuka (oblast Pedagogické vedení školy) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)

Vedení školy usiluje o to, aby výuka ve všech oborech a předmětech byla vyučována kvalifikovaně – plně v souladu s odbornou kvalifikací pedagogů	Stav ve školním roce	
Úroveň	**2022/2023**	**2023/2024**
Výborná	12,6	13,6
Očekávaná	82,8	86,4
Vyžadující zlepšení	4,6	-
Nevyhovující	-	-

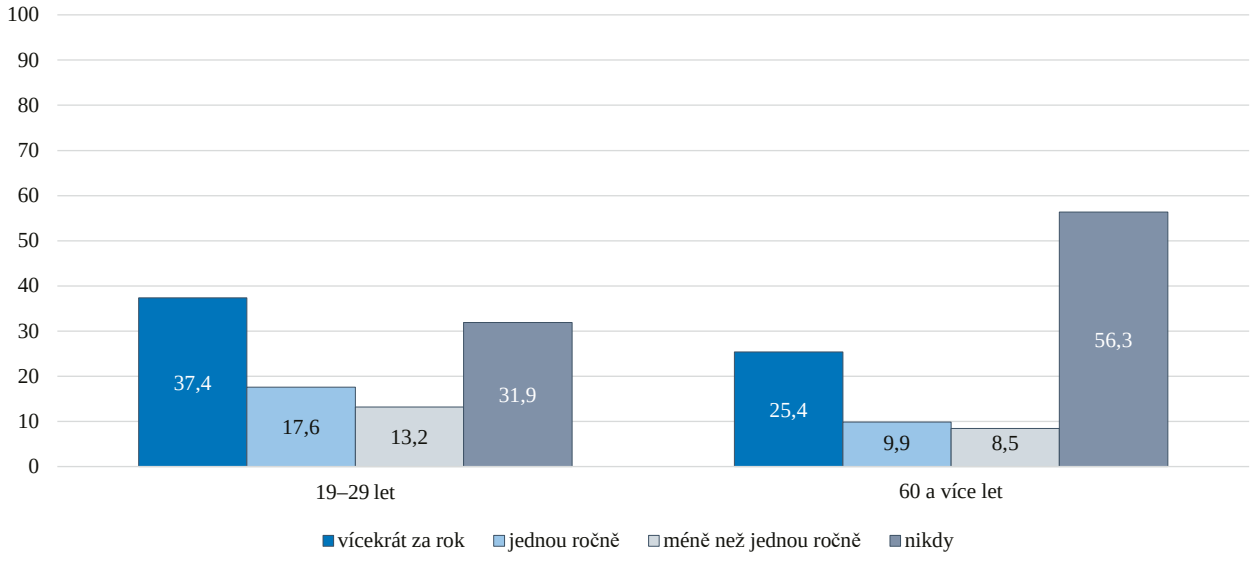
Téměř 95 % ředitelů navštívených škol věnuje velkou pozornost klimatu školy. Jako základní prostředek k jeho dosažení vnímají nejen konstruktivní komunikaci, ale i vzájemnou spolupráci mezi hlavními aktéry vzdělávání – školou, žákem a zákonným zástupcem. O efektivitě těchto kroků svědčí v rámci navštívených škol celkově příznivé

školní klima podporující vzájemnou spolupráci vyučujících a žáků, která se efektivně odrážela také v mezioborové spolupráci. Přátelský způsob komunikace posiloval rovněž u všech zúčastněných pozitivní vztah ke škole a vzdělávání. Za tímto účelem někteří ředitelé využívají evaluační zprávy, které zpracovávají buď za jednotlivé školní roky, nebo delší období, z nichž z velké části vyplývá důvěra všech aktérů vzdělávání v nastolené směřování školy. Podobně jako v minulých školních letech je v některých školách komplikováno vytváření pracovního klimatu založeného na aktivní týmové spolupráci a otevřené komunikaci vyšším počtem učitelů zaměstnaných na zkrácený úvazek. Tato skutečnost zvyšuje nároky nejen na koordinaci školních i mimoškolních akcí, ale také podnětných diskusí k naplňování školního vzdělávacího programu a zkvalitňování vlastního výchovně-vzdělávacího působení. Plných 82 % učitelů nevnímá problémy v komunikaci se zákonnými zástupci žáků, přibližně jedna pětina pedagogů považuje komunikaci za problematickou, a to pouze sporadicky a s méně než polovinou zákonných zástupců své třídy.

V rámci vedení pedagogického sboru převažuje systematičnost zaměřená na spolupráci a sdílení zkušeností. Zpětná vazba týkající se kvality vzdělávání vychází nejen z hodnocení veřejných aktivit školy, ale také ze sledování didaktických postupů v přímé výuce. Závěry, které z této činnosti vyplynou, jsou projednávány na pedagogických radách. Hospitační činnost je však v jednotlivých školách realizována v různé kvalitě, někdy neformálně bez hlubší analýzy pedagogických procesů a následných konkrétních opatření, což neposkytuje vyučujícím dostatečně efektivní podněty pro jejich práci. I nadále se některé školy potýkají s neefektivním rozdělením kompetencí mezi pověřené zaměstnance, což se odráží např. v neúčelné práci s výukovými cíli nebo výběrem a střídáním ne vždy vhodných metod a forem v průběhu vzdělávání žáků v předmětu hudební teorie. Ve využívání sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků bohužel nedošlo téměř vůbec ke zlepšení situace, ačkoli Česká školní inspekce již v minulosti zdůraznila nutnost zaměřit se právě na oblast sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků.[102]

Péče o začínající učitele je ve školách nastavena různě. Některé školy využívají ucelený a promyšlený systém podpory začínajících učitelů, který jim výrazně pomáhá v jejich orientaci ve škole, přípravách na výuku, práci se žáky i práci s výsledky vzdělávání. V případě, kdy začínající pedagog nemá možnost odborné konzultace přímo ve škole, je mu až na výjimky vždy zajištěna v rámci spolupráce mezi školami konzultace se zkušeným externím pedagogem. Začínající pedagogové absolvují zpravidla program uvádění, poskytována je jim také účinná podpora ve formě individuálních konzultací a náslechů ze strany přidělených mentorů. Výrazně je využívána forma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

GRAF 87 | Jak často vás hodnotí nebo vám poskytuje zpětnou vazbu pověřený učitel? (dotazník pro učitele ZUŠ) – (podíl odpovědí dle věku učitelů v %)



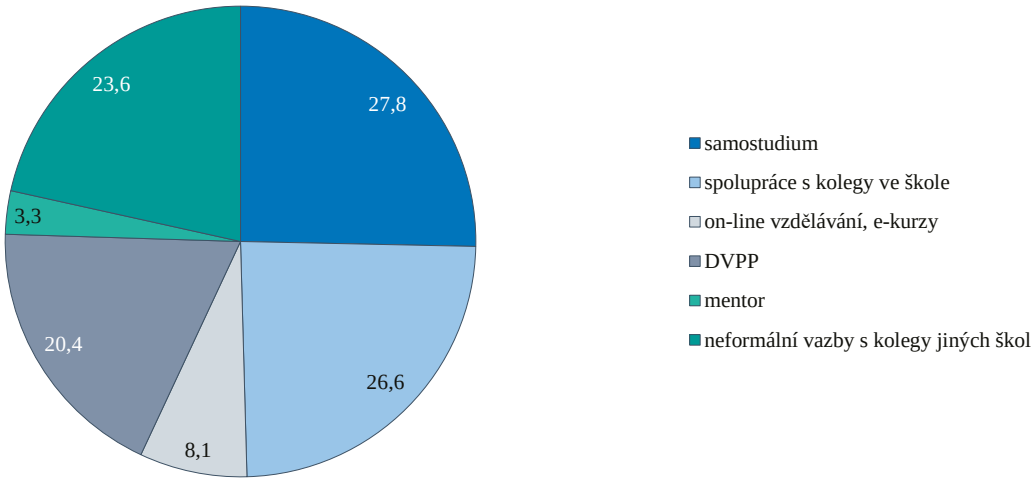
Ve třetině případů (35 %) nemá ředitel školy vytvořený funkční systém podpory profesního rozvoje pedagogů založený na vyhodnocování potřeb školy a jednotlivých učitelů. Zatímco velká část ředitelů (80 %) má vytvořené plány DVPP, plány profesního rozvoje každého učitele mělo vyhotoveno pouze 17 % vedení škol. Plány profesního rozvoje vycházejí převážně z potřeb školy a preferencí jednotlivých pedagogů na základě nabídky akreditovaných

[102] Česká školní inspekce (2023, 13. prosince). *Kvalita vzdělávání v České republice – výroční zpráva 2022/2023*.

akcí vzdělávacích institucí a finančních možností školy. Na využívání vzdělávacích akcí jsou využívány také finanční prostředky z dotačních programů. Většina učitelů přistupuje ke svému profesnímu rozvoji aktivně (bezmála 80 %), což se odráží i ve výsledcích jejich práce. Znatelné je zaměření především na růst odborné specializace. Pedagogové se vzdělávají rovněž v oblasti vyučovacích metod a forem práce či pedagogických kompetencí (téměř 78 %). Dopad absolvovaného vzdělání se, z hlediska efektivity využívání metod v průběhu výuky vedoucí k naplnění vzdělávacího cíle, projevil ve většině hospitovaných hodin (84 %).

Jen ojedinělou volbou je na jednotlivých školách vzdělávání zaměřené např. na rozšiřování dovedností v oblastech psychologie, moderní a speciální pedagogiky, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu v oblasti práce se žáky s potřebou zvýšeného individuálního přístupu. Další vzdělávání je rozšířené např. o výběrové studium anglického jazyka nebo prohlubování dovedností v oblasti informačních technologií. Mimo to se vyučující účastní také seminářů týkajících se rozvoje žáků nadaných a žáků s odlišným mateřským jazykem, prevence rizikového chování nebo programů zaměřených na soft-skills. Velmi pozitivně pedagogové hodnotí akce zaměřené na celý kolektiv (spolupráce s externími kouči a mentory, teambuilding). Řada učitelů rozvíjí svou odbornost i vlastní aktivní uměleckou činností nebo formou samostudia.

GRAF 88 | Dotazník pro učitele ZUŠ: Co považujete pro svůj osobní rozvoj za nejvíce přínosné? (podíl odpovědí v %)



Pro zkvalitňování vzdělávání je pro pedagogy zcela nezastupitelná zpětná vazba k jejich práci. Přibližně polovina pedagogů získává zpětnou vazbu od koleů vícekrát za rok, zhruba jedna desetina ale takovou kolegiální zpětnou vazbu nedostává vůbec.

TABULKA 58 | Dotazník pro učitele ZUŠ (podíl odpovědí v %)

Kdo a jak často vás hodnotí nebo vám poskytuje zpětnou vazbu?	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou ročně	Nikdy
Ředitel školy	74,3	17,9	5,4	2,4
Zástupce ředitele školy	66,3	18,3	5,8	9,6
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	55,8	22,2	9,7	12,2
Pověření učitelé	27,5	16,1	13,0	43,4
Žáci	82,6	8,4	3,5	5,4
Zákonní zástupci	74,8	15,0	5,6	4,5

Zpětná vazba má velký pozitivní dopad pro většinu učitelů (téměř 82 %), jako malý pozitivní dopad na jejich práci ji vnímá 18 % učitelů. Více než polovina (56 %) učitelů vnímá poskytovanou zpětnou vazbu za rozhodně dostatečnou a jako spíše dostatečnou ji označuje 38 % učitelů.

Spolupráce s jinými základními uměleckými školami nebo účast pedagogů na různých přehlídkách a soutěžích přináší nejen možnost porovnání uměleckých výkonů s žáky z jiných škol, ale i konstruktivní konzultace k pedagogicko-uměleckým otázkám. Na základě spolupráce s partnerskými školami v zahraničí dochází rovněž k předávání pedagogických zkušeností s efektivním dopadem na poskytované vzdělávání i k prohlubování znalostí v cizím jazyce.

6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

6.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

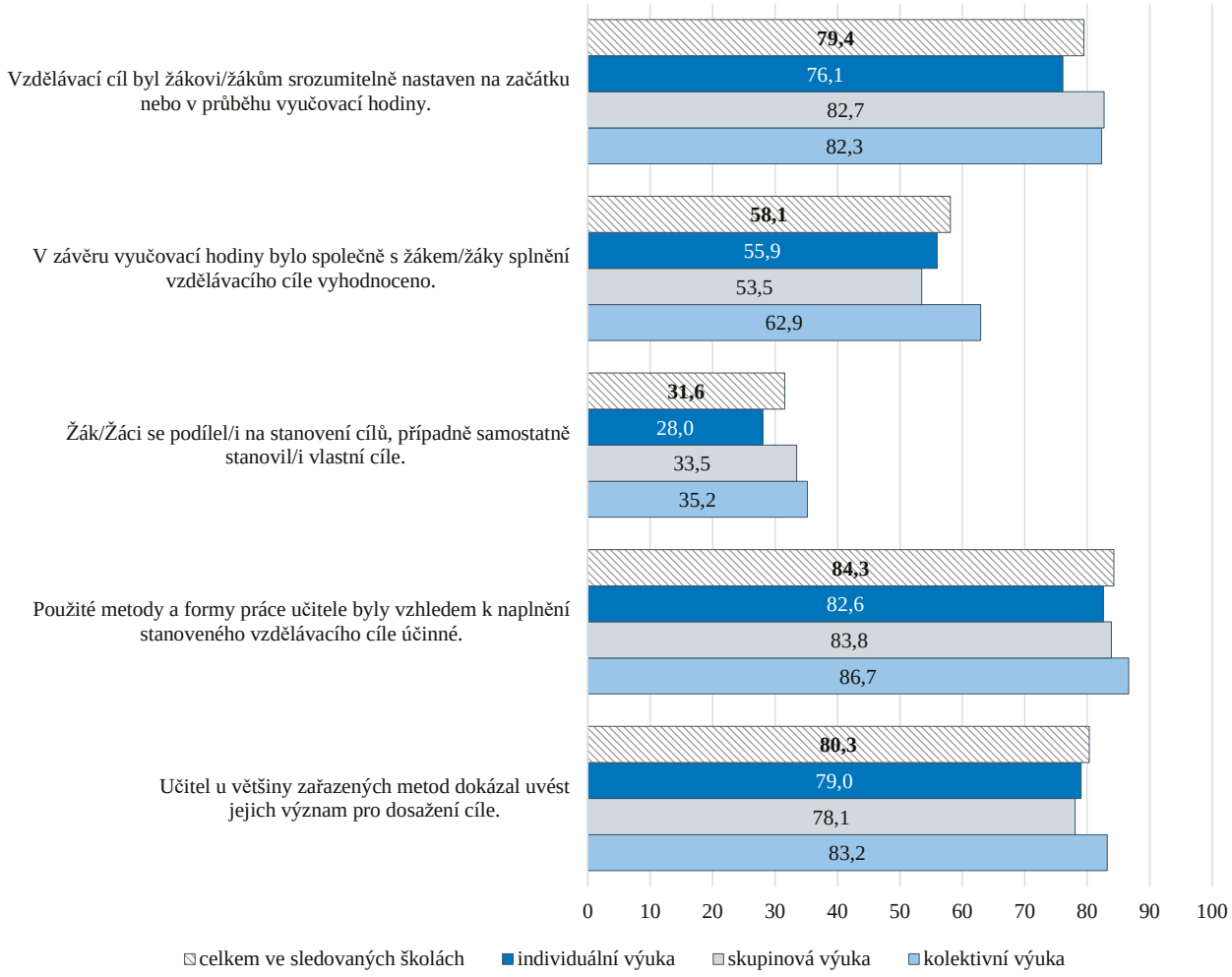
Základní umělecké vzdělávání je členěno na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Je poskytováno formou individuální, skupinové a kolektivní výuky. Počty žáků ve skupinách jsou nastaveny v RVP ZUV pro všechny umělecké obory, v hudebním oboru se velikost a skupinová nebo kolektivní výuka v hudebních souborech a pěveckých sborech řídí jejich zaměřením a podmínkami školy. Výuka ve výtvarném a tanečním oboru je limitována počtem maximálně patnácti žáků ve skupině, v literárně-dramatickém oboru je povolena velikost skupiny maximálně do deseti žáků. Mimo to v hudebním oboru je umožněna kombinace individuální a skupinové výuky výukou dvou až čtyř žáků ve hře na konkrétní nástroje. Skupinové vyučování u žáků rozvíjí schopnost spolupráce a posiluje jejich osobnostní a sociální kompetence.

Ve školním roce 2023/2024 probíhala inspekční činnost v základních uměleckých školách ve všech vyučovaných uměleckých oborech. Hospitace zohledňovaly nejen obsazenost jednotlivých uměleckých oborů ve školách, ale sledovaly i trendy ve vzdělávání, na které jsou jednotlivé školy zaměřeny. Nejvíce hospitovaných hodin se uskutečnilo v hudebním oboru, který je ve většině škol zpravidla navštěvován nejvyšším počtem žáků. Následovaly obory výtvarný, taneční a literárně-dramatický. V průběhu školního roku bylo v ZUŠ hospitováno 1 644 vyučovacích hodin a veden stejný počet pohospitačních rozhovorů.

V téměř 80 % sledovaných vyučovacích hodin byli žáci srozumitelně seznámeni se vzdělávacími cíli na začátku nebo v průběhu vyučovací hodiny; proti loňskému školnímu roku to představuje mírný pokles. Žáci byli prakticky ve všech hodinách vedeni k samostatnému formulování názorů nebo stanovování vlastních cílů. Stanovené cíle vždy vycházely ze školních vzdělávacích programů nebo byly tematicky zaměřeny na vzdělávací potřeby žáka.

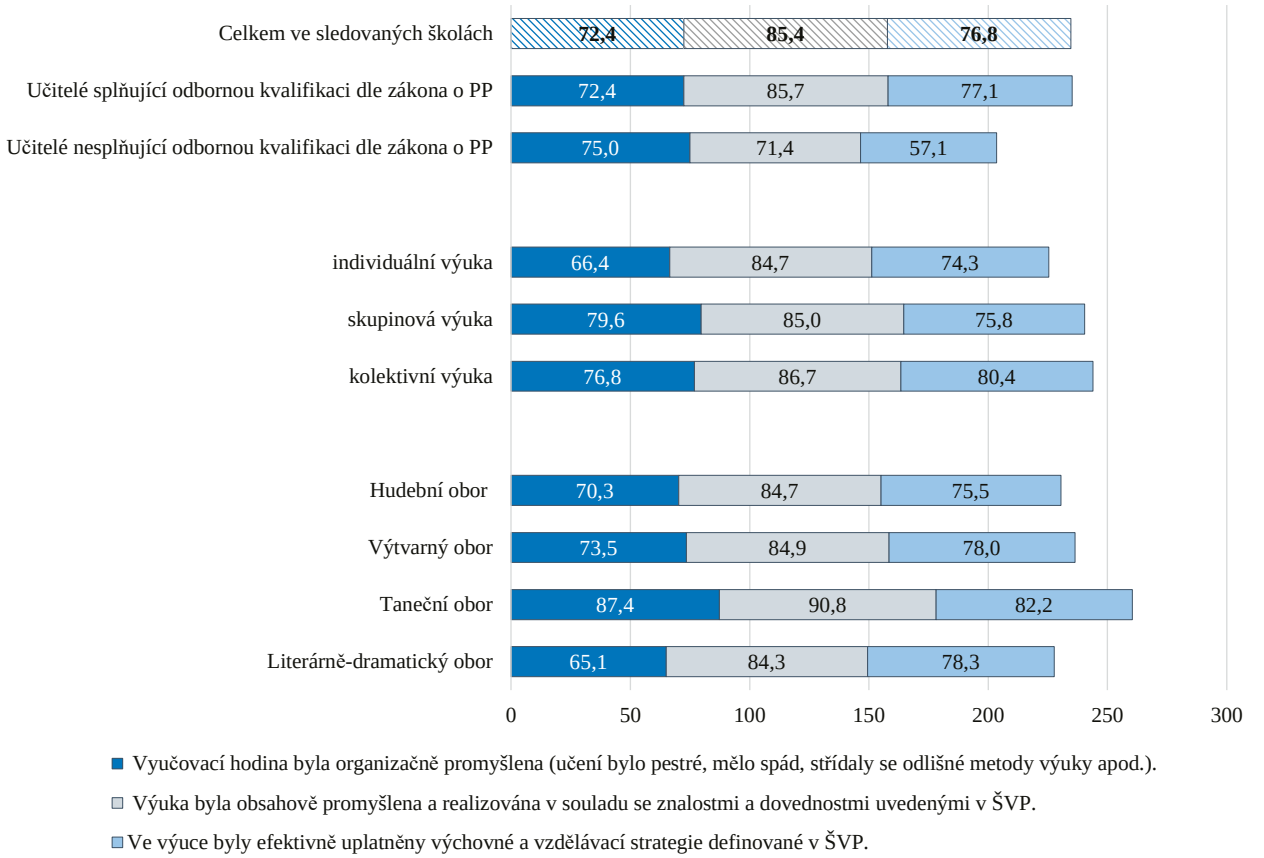
Z analýzy hospitačních zjištění dále vyplývá účelné využívání vhodných metod a forem výuky a výchovných strategií, které se pozitivně projevují v úrovni získaných znalostí a dovedností žáků, čemuž vždy napomáhala odborná erudovanost, vysoká profesní úroveň a pedagogické schopnosti vyučujících všech uměleckých oborů. Vyučovací hodina byla organizačně promyšlena (učení bylo pestré, mělo spád, střídaly se odlišné metody výuky apod.) téměř ve třech čtvrtinách (73 %) hospitovaných hodin, přičemž metody a formy práce, které učitelé volili vzhledem k naplnění stanoveného vzdělávacího cíle, byly vyhodnoceny jako účinné v 84 % sledovaných hodin. Jako osvědčený motivující prostředek byl vždy vhodně a úspěšně uplatňován názorný příklad vyučujících.

GRAF 89 | Práce s cílem v hodině – podíl hospitací (v %)



Podíl kvalifikovaných učitelů na výuce uměleckých oborů je vysoký – podíl hospitovaných hodin, kde byl přítomen kvalifikovaný pedagog, dosahoval 98 %. Především v kolektivní a skupinové výuce se výrazně pozitivně uplatňují pedagogové s praktickými profesními zkušenostmi – zvláště při vedení souborů.

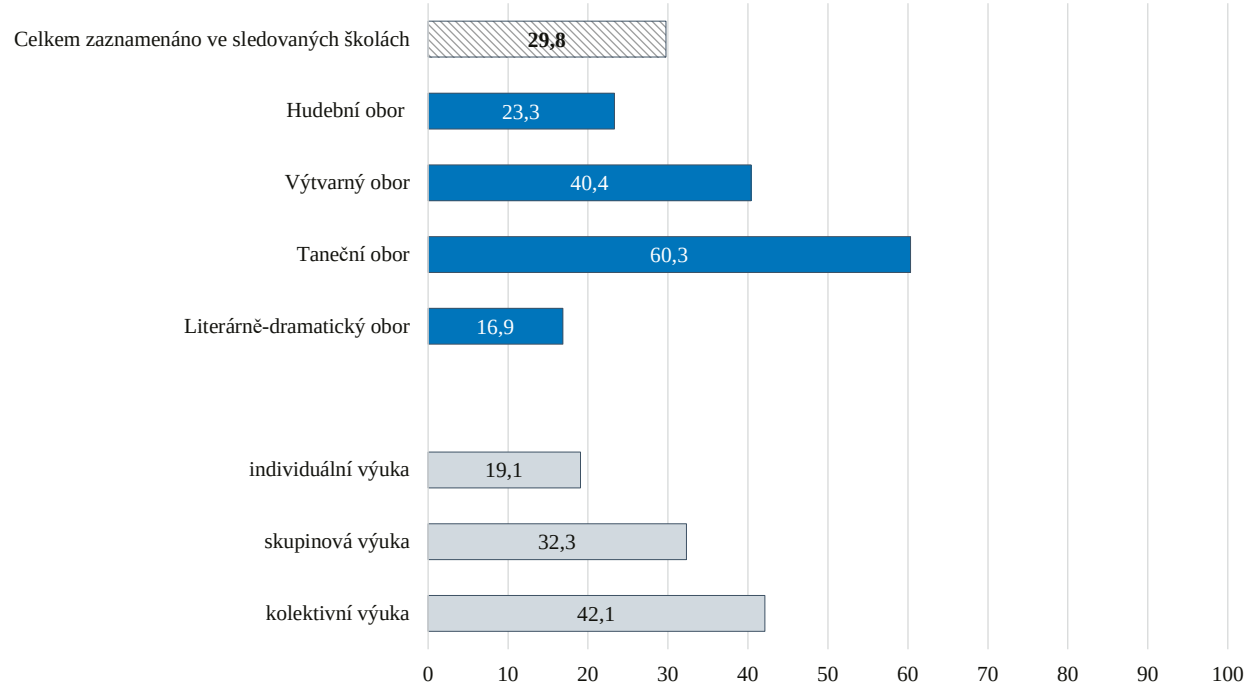
GRAF 90 | Obsahové promyšlení výuky a její realizování v souladu se získávanými znalostmi a dovednostmi uvedenými v ŠVP – podíl hospitací (v %)



Kvalita výuky byla podporována i důrazem na užívání odborné terminologie a na znalosti teoretických předmětů z oblasti recepce a reflexe hudby, dějin výtvarné kultury a literární tvorby nebo recepce a reflexe tanečního umění.

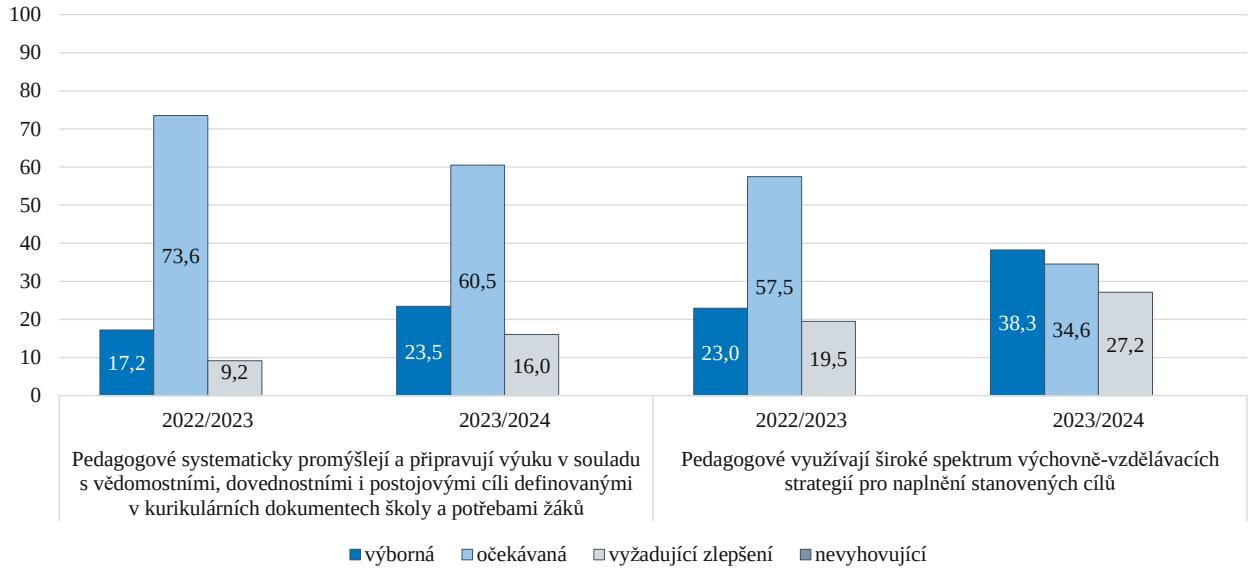
Vybavenost základních uměleckých škol v oblasti informačních technologií se stále zlepšuje a toto zlepšení se projevuje v rozšiřování nových metod a forem výuky. V četnosti a kvalitě vybavení sice jsou mezi školami velké rozdíly, řada pedagogů však nedostatky v technologickém vybavení škol dokáže účelně eliminovat (např. využíváním mobilních telefonů místo digitálních fotoaparátů ve výtvarném oboru). Stále se ale nabízí prostor k dalšímu efektivnějšímu a účelnějšímu využívání těchto technologií ve výuce všech uměleckých oborů.

GRAF 91 | Účelné zařazení digitálních technologií ve výuce: umělecké obory a organizace výuky – podíl hospitací (v %)



Téměř ve třetině případů byla výuka vedena za pomoci promyšleného a účelného využití digitálních technologií; největší podíl byl zaznamenán v tanečním uměleckém oboru a v rámci kolektivní výuky. Využívání digitálních technologií prolíná téměř do všech předmětů; zajímavostí je, že digitální technologie využívají pedagogové a žáci i v předmětech, jako je Hra na klavír, Komorní hra či Hra na dechové nástroje.

GRAF 92 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 4.1 a 4.2 (oblast Výuka) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 – (podíl v %)



Celkové hodnocení dle dvou kritérií zaměřených na přípravu a vedení výuky jednotlivými pedagogy ukazuje jednak nárůst podílu škol s indikovanou výbornou úrovní, jednak zvýšení podílu škol, v nichž byla u těchto sledovaných aspektů konstatována nutnost zlepšení; v obou případech se tak stalo na úkor podílu škol s očekávanou úrovní. Plyne z toho jasná potřeba věnovat promýšlení a přípravě výuky i využívání pestrého spektra efektivních výukových metod nadále zvýšenou pozornost.

6.2.2 Podpora žáků v základním uměleckém vzdělávání

Podporou rozvoje schopností a dovedností žáků v jednotlivých uměleckých oborech základní umělecké školy umožňují podchycení, rozvoj a vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Odborně je připravují k neprofesionální umělecké činnosti, případně ke studiu na středních a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením, včetně konzervatoří. Školy respektují individuální předpoklady i specifické potřeby žáků a kromě mimořádně nadaných umožňují studium i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami[103] a naplňují tak požadavek rovného přístupu ke vzdělávání. Podle údajů v hospitačních záznamech školy pro tyto žáky nejvíce využívaly úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a kompenzační (speciální učební) pomůcky, v menší míře byli žáci vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů, zpravidla vystavených na základě vyšetření školským poradenským zařízením.

Účinný systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných je však ve školách i nadále nastaven převážně okrajově, ačkoli ve srovnání s uplynulými školními roky došlo v této oblasti k určité progresi. Pedagogové se přesto v mnohých školách těmto žákům věnují nejednotně a méně efektivně. V některých školách se pedagogické rady na svých jednáních sice výsledky vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v obecné rovině zabývají, systém práce s výsledky vzdělávání těchto žáků však nemá potřebný dopad na kvalitu jim poskytovaného vzdělávání. V rámci vyhledávání mimořádně nadaných žáků mnohé školy nerealizují aktivní kroky, zaměřují se spíše na vyváženost studijní nabídky, a především na vybudování pozitivního vztahu k umělecké činnosti všech žáků bez ohledu na míru talentu. V případě přirozeného vyplynutí nadaného žáka školy dokážou utvořit podmínky pro jeho další rozvoj. V takových případech školy systémově podporují talentované žáky (zejména v hudebním oboru) formou navýšené hodinové dotace, sporadicky studiem s rozšířeným počtem vyučovacích hodin.

Součástí systémové podpory žáků je rovněž spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními. Téměř 89 % ředitelů uvedlo, že se svou spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) nespolupracují pravidelně. Nejčastějšími oblastmi spolupráce je řešení metod podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků, žáků cizinců, žáků s obtížemi v učení a výchovnými problémy (specifickými poruchami učení či chování) a žáků znevýhodněných dle § 16 odst. 9 ŠZ. Se speciálně pedagogickými centry (SPC) pravidelně spolupracují 3 % škol, nejčastěji v rámci podpory mentálně postižených žáků či žáků s jiným zdravotním postižením.

Oblast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mapuje již zmiňovaný výzkum realizovaný konsorciem PAQ Research, s. r. o., a STEM Ústav empirických výzkumů, z. ú., pro MŠMT ČR v letech 2022 až 2023 z programu Technologické agentury ČR (TA ČR) BETA2.[104]

V souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami většina základních uměleckých škol (67 %) projevila zájem o metodickou podporu zaměřenou na práci s těmito žáky. Zkušenosti se vzděláváním žáků se zdravotním postižením vykázalo 57 %, se žáky se zdravotním znevýhodněním 63 % a se žáky se sociálním znevýhodněním 55 % základních uměleckých škol.

Zjištění výzkumu uvádějí,[105] že připravenost základních uměleckých škol na vzdělávání žáků se SVP se po materiální i technické stránce velmi liší: nejnižší úroveň připravenosti identifikovaly základní umělecké školy z hlediska vzdělávání žáků se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením. Ve skupině sociálně znevýhodněných žáků byla zjištěna nižší míra připravenosti na vzdělávání žáků z cizojazyčného prostředí – z hlediska materiálního vybavení hodnotilo připravenost jako neuspokojivou 17 % základních uměleckých škol, z hlediska technického potom 11 % základních uměleckých škol.

Z výsledků uvedeného výzkumu vyplývá, že žáci se SVP navštěvovali v době dotazování škol minimálně každou druhou základní uměleckou školu. Z tohoto důvodu byl zjišťován i rozsah aktivity základních uměleckých škol

[103] Ve sledovaných školách byl ve školním roce 2023/2024 podíl počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami minimální. Z celkového počtu (9 858) zapsaných žáků ve sledovaných ZUŠ tvořil podíl zapsaných žáků se SVP 0,3 %. Podíl těchto žáků přítomných při hospitacích činil 0,1 % (10 žáků).

[104] Edu.cz. *Výsledky výzkumu „Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství“ včetně doporučení.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-vytvoreni-souboru-nastroju-urcenych-ke-zjistovani-potreb-regionalniho-skolstvi-vcetne-doporuceni/

[105] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). *Vytvoření souborů nástrojů určených ke zjišťování potřeb regionálního školství. Výsledky šetření ve skupině ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL.* https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/10/TACR_dotazniky_vyzkumna_zprava_ZUS.pdf

v oblasti zajištění finančních prostředků na úhradu školného pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Alespoň s jedním externím subjektem s cílem zajistit finanční prostředky na úhradu školného spolupracovala více než polovina (53 %) základních uměleckých škol. ZUŠ spolupracovaly v této oblasti nejčastěji s obcemi (23 %), nadacemi (17 %) a zdravotními pojišťovnami. S krajem, který je častým zřizovatelem (dodejme, že v roce 2022/2023 činil podíl ZUŠ zřizovaných krajem necelých 38 %), spolupracovalo jen 11 % základních uměleckých škol. Téměř polovina (47 %) základních uměleckých škol se této oblasti nevěnovala.

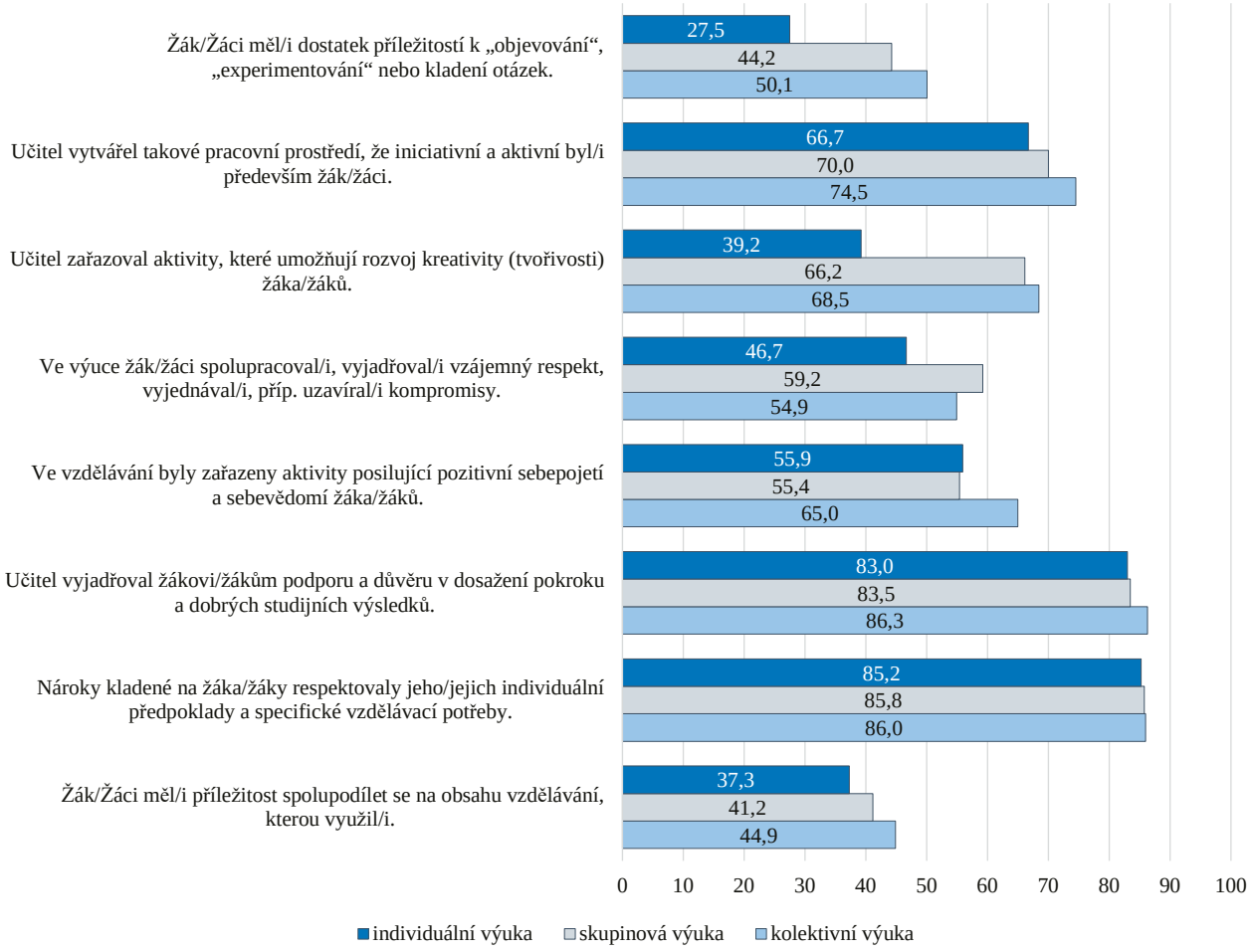
V naprosté většině hospitovaných hodin učitelé poskytovali žákům zpětnou vazbu využitelnou v jejich dalším vzdělávání. Nároky kladené na žáky respektovaly jejich individuální předpoklady a specifické vzdělávací potřeby, učitelé vyjadřovali žákům podporu a důvěru v dosažení dobrých studijních výsledků a významně tak přispívali k pozitivnímu klimatu ve výuce. V poměru k počtu hospitací se především v hudebním oboru snížil podíl hodin, kdy bylo splnění vzdělávacího cíle vyhodnoceno společně s žáky. V tanečním a literárně-dramatickém oboru se mírně zvýšil podíl hodin, v nichž byl žákům poskytován prostor pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

K všeobecně výrazně pozitivnímu klimatu ve školách přispívá především podpora a důvěra v dosažení pokroku, kterou učitelé vyjadřují žákům, a respekt k jejich individuálním předpokladům a specifickým vzdělávacím potřebám. I nadále se nabízí prostor ke zlepšení v poskytování příležitostí k experimentování nebo kladení otázek a ve využívání možností spolupodílení na obsahu vzdělávání.

K podpoře rozvoje schopností a dovedností žáků ve studovaných uměleckých oborech slouží i další nabídky, které závisí na finančních, personálních a prostorových možnostech škol a zpravidla jsou velmi pestré. Hudební obor kromě individuální výuky hry na nástroj, teoretického vzdělávání v oblasti recepce a reflexe hudby v dalších povinných předmětech využívá i různé formy kolektivního vzdělávání od hry v komorních souborech různého obsazení až po hru ve velkých symfonických orchestrech. V řadě škol je široce rozvinutá práce s pěveckými sbory.

Výtvarný obor nabízí kromě tradiční práce v oblasti plošné tvorby (kresby, malby, grafiky) a prostorové tvorby (keramické, sochařské) i nové postupy při zpracování výtvarných děl. Jako součást tohoto oboru se dále profiluje multimediální oblast v předmětech zabývajících se počítačovou grafikou nebo digitálním zpracováním fotografie.

GRAF 93 | Klima výuky – podpora žáků v hodině při různě organizované výuce – podíl hospitací (v %)



Literárně-dramatický obor v místě působení škol velmi často využívá kontaktů s místními ochotnickými spolky i divadelními sdruženími. Žáci tohoto oboru se tak v rámci dramatické tvorby mohou setkat kromě hlasové a pohybové výchovy i s tvorbou a interpretací textů, dramatickou tvorbou a herectvím, případně mají možnost vystoupení na profesionálních divadelních scénách.

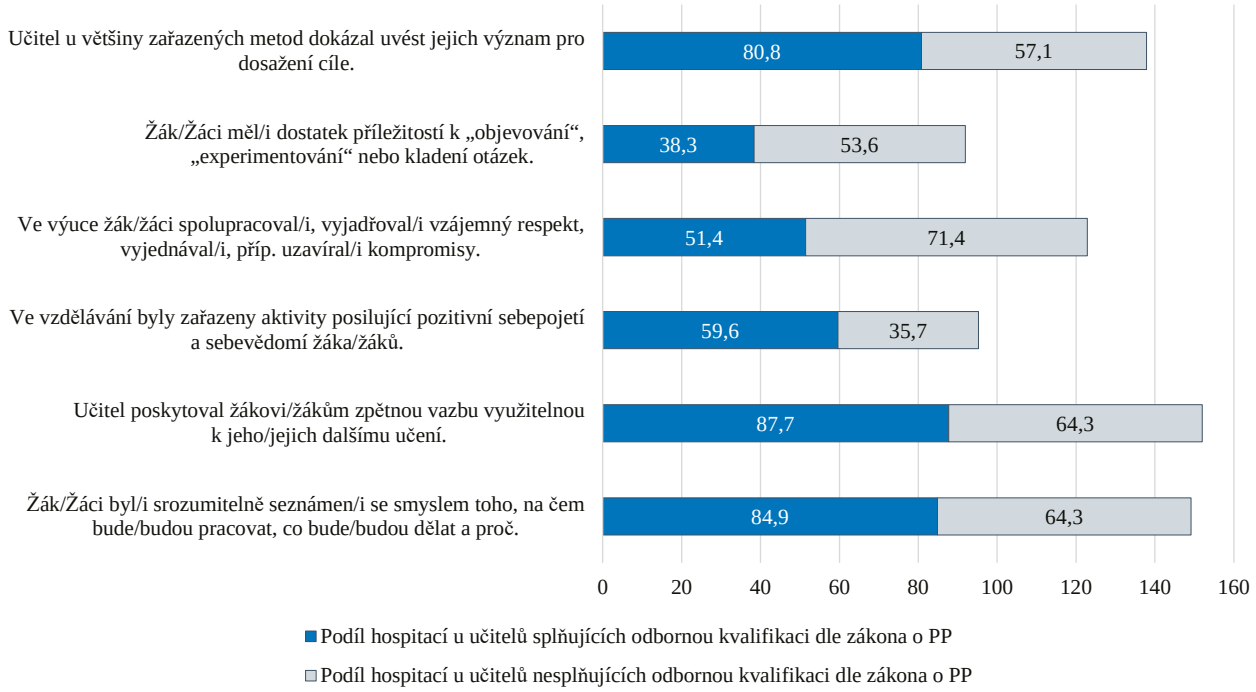
Školy se zúčastňují koncertů, soutěží, přehlídek, veřejných vystoupení, vernisáží apod., případně takové akce samy organizují. Řada škol využívá mezioborové spolupráce při realizaci společných projektů k prezentaci výsledků vzdělávání. Rozvinutá je také spolupráce s profesionálními orchestry a dalšími uměleckými institucemi.

Napříč všemi uměleckými obory se stále více uplatňuje multimediální tvorba, při jejíž realizaci jsou ve výuce využívány digitální technologie vždy buď ve vztahu ke konkrétnímu vyučovanému oboru, nebo jako výrazový prostředek – např. při mezioborových projektech. Při této společné mezioborové spolupráci školy často realizují vlastní autorská díla s využitím kvalitní zvukové a záznamové techniky propojující získané hráčské či pěvecké dovednosti s tanečním, dramatickým nebo výtvarným projevem žáků, zároveň jsou výrazným způsobem rozvíjeny kompetence umělecké, osobnostní i sociální.

V hodinách vedených pedagogy splňujícími odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících bylo zpravidla častěji možné zaznamenat výskyt znaků připisovaných kvalitní výuce, ať už jde o pestrost, efektivitu a odůvodněnost použití různých výukových metod, použití prostředků a metod posilujících sebedůvěru a sebepojetí žáků, poskytování účinné (a zpravidla formativní) zpětné vazby žákům, nebo o komunikaci se žáky ohledně cílů konkrétní výukové jednotky. Na druhou stranu nelze nezmínit, že u některých sledovaných kvalitativních znaků bylo častější zaznamenání spojeno s absencí odborné kvalifikace učitele – jednalo se například o podporu experimentování žáků a kladení otázek spojených s vyučovaným obsahem nebo o míru vzájemného respektu mezi žákem a učitelem. Jakkoli jsou bezpochyby tato zjištění ovlivněna specifickým nastavením podmínek výuky oproti „běžnému“ základnímu vzdělávání (v zásadě dobrovolná účast žáků na vzdělávání, předpokládaný vyšší zájem

žáků apod.) i jejím průběhem (menší výukové skupiny, a tedy těsnější vztah žáka s učitelem), nelze v tom nespatřovat možnou inspiraci i pro pedagogy v základním a středním vzdělávání s cílem zvýšení aktivizace žáků a jejich hlubším ztotožněním s výukovými cíli směřujícími ke vzdělanostnímu i osobnostnímu růstu žáků.

GRAF 94 | Vybrané znaky výuky u učitelů (dle kvalifikace podle zákona o PP) – podíl hospitací (v %)



6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Cílem základních uměleckých škol je vést žáky ke vztahu k umění a jeho využití v osobním i profesním životě s ohledem na jejich individuální schopnosti. Celkovou úroveň kvality vzdělávacích výstupů a účinnost všech forem doprovodných aktivit školy sledují jak její zaměstnanci, tak i zřizovatel a široká veřejnost. Hodnocení výsledků vzdělávání v jednotlivých oborech probíhá průběžně při individuální, skupinové i kolektivní výuce podle způsobů, zásad a kritérií hodnocení žáků stanovených ve školním vzdělávacím programu a podle pravidel uvedených ve školním řádu. Tato pravidla i způsob monitorování úspěšnosti a míry dovedností žáků v průběhu školního roku jsou v naprosté většině škol dobře nastavená a poskytují školám podstatné informace, které jsou využívány pro následné zkvalitňování výuky. Ojediněle nejsou nastavená pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v některých školách uplatňována jednotně. Rozdíly, které jsou patrné nejen v četnosti, ale také v absenci průběžného hodnocení žáků v některých oborech, jsou příčinou nedostatečné informovanosti jejich zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání. Pouze v ojedinělých případech neprobíhalo hodnocení výsledků vzdělávání v hospitovaných školách v souladu s právními předpisy a školou nastavenými pravidly. V jednom případě škola nemohla doložit procesy a výsledky průběžného hodnocení a pokroku žáků.

Prioritou hodnocení ve sledovaném období bylo motivovat žáky k dalšímu vzdělávání. Důležitou roli v tomto ohledu poskytovala slovní zpětná vazba, při níž byl kladen důraz především na pozitivní formulaci, která žáky motivovala a poskytovala jim potřebnou sebedůvěru s dopadem na postupné utváření jejich vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro jejich umělecký rozvoj. Případy týkající se poklesu zájmu žáka o vzdělávání jsou operativně projednávány se zákonnými zástupci žáků a po vzájemné dohodě je hledáno účinné řešení, např. zvýšená individuální podpora, změna nástroje, oboru nebo přestup k jinému učiteli. K předčasnému ukončení studia ze strany žáků a k opakování ročníku z důvodu neprospěchu docházelo jen výjimečně. V období školního roku 2023/2024 žáci dosahovali velmi dobrých výsledků; převážná většina žáků prospěla s vyznamenáním (88 % žáků); zbylí žáci buď prospěli (4 %), nebo nebyli hodnoceni (8 %), neprospělo pouze 0,1 % žáků. Dlouhodobě stabilní je v mnoha školách počet absolventů v základním studiu I. stupně.

S informacemi o průběžných a závěrečných výsledcích žáků jsou seznamováni zákonní zástupci průběžně, nejčastěji prostřednictvím elektronického informačního systému, případně telefonicky, e-mailem nebo při osobní návštěvě školy a účasti na vystoupení žáků. Průběžné motivační hodnocení kolektivní výuky přípravného studia a žáků mladšího školního věku je zaznamenáno do žákovských knížek nebo notýsků.

Prezentace základních uměleckých škol výrazně obohacuje kulturní život v obci nebo daném regionu, čímž pomáhá budovat základy demokratických hodnot a občanské angažovanosti žáků. Až na výjimky školy upevňují svoji silnou kulturní pozici v místech svého působení. Veřejnost je seznamována s různými hudebními, tanečními vystoupeními, divadelními představeními nebo vernisážemi, které dokládají aktivní zapojení základních uměleckých škol do kulturního života v daném místě. Vzdělávací výsledky jednotlivých škol, příkladná finanční podpora zřizovatele, příspěvky ze strany donátorů, spolupráce s představiteli měst a obcí, ve kterých školy sídlí, dokladují, že školy plní svá poslání nejen v oblasti uměleckého školství, ale i v oblasti kulturně-sociálních a celospolečensky vhodných aktivit, např. pořádáním vlastních tematicky zaměřených koncertů a výchovných koncertů pro základní a mateřské školy, z nichž některé jsou koncipovány jako představení nebo hudební, výtvarné a literárně-dramatické dílničky, na kterých jsou prezentovány jednotlivé obory. Především prostřednictvím těchto aktivit škola nenásilnou formou pozitivně ovlivňuje zájem o umělecké vzdělávání. Přínosem pro rozvoj sociálních mezigeneračních vztahů jsou vystoupení pro obyvatele domu pro seniory.

Do zdařilých akcí se pozitivně promítá účinná mezioborová spolupráce, která má ve školách různou kvalitu. Mnohé školy efektivně propojují umělecké vzdělávání a výsledky vzdělávání v rámci kooperace mezi jednotlivými obory, jejichž charakter a vize jsou u některých z nich konkrétně uchopeny ve školních vzdělávacích programech. Kooperace mezi obory nejčastěji funguje – zejména ve dvouoborových školách nebo školách s velkým počtem dalších míst poskytovaného vzdělávání – v rámci zajištění hudební produkce v průběhu vernisáží nebo formou spolupráce některých pedagogů jednotlivých oborů při pořádání třídních koncertů. V rámci rozvoje činnosti jednotlivých uměleckých oborů některé základní umělecké školy realizují víceoborové projekty, v nichž jsou zastoupeny všechny umělecké obory. Vytvořené prezentace tak přesahují hranice jednotlivých oborů (např. taneční vystoupení doprovázené živou hudbou nebo výtvarné instalace, jež se stávají součástí hudebních koncertů) a často zahrnují spolupráci s místními komunitami a organizacemi, což přispívá k širšímu společenskému konsenzu prostřednictvím umění.

Získané hráčské a pěvecké dovednosti v rámci hudebního oboru žáci zúročují ve školách v rámci kolektivní výuky v souborové hře v žánrově i nástrojově různých uskupeních a sborovém zpěvu. Školy tímto rozvíjí u žáků sociální a osobnostní kompetence i vzájemnou spolupráci. Velkou předností školních souborů je jejich časté a pravidelné koncertování a vystupování na veřejnosti, což žákům umožňuje uplatnit v praxi dovednosti získané ve škole. Prostřednictvím kvalitní komorní a souborové hry také přispívají k zachování tradic v některých regionech (např. folklorní soubory, dechové orchestry) a připravují i motivují absolventy k dalším uměleckým aktivitám nebo vlastní tvorbě. Školy, jejichž činnost je z většiny zaměřena na realizaci vzdělávání v instrumentální souborové hře, výrazně pomáhají ke vzniku mnoha autorských souborů, které zakládají absolventi škol a které fungují a působí jako hodnotná hudební umělecká tělesa na své osobní i profesionální dráze.

Obecně školy vytvářejí v průběhu školního roku podmínky pro aktivní zapojení žáků do uměleckých soutěží a přehlídek vyhlašovaných MŠMT ČR, které využívají všechny obory. Velkému zájmu se těší rovněž soutěže pořádané jinými subjekty. Ačkoli účast na soutěžích nepatří mezi priority mnohých základních uměleckých škol, některých se účastní. Na rozdíl od účasti v soutěžích na základě zájmu ze strany žáka je pro některé školy účast v soutěžích brána jako významný motivační faktor, který je u některých z nich v souladu s jejich dlouhodobou vizí rozvoje. Úspěchy žáků na krajské i celostátní úrovni svědčí o vysoké kvalitě poskytovaného vzdělávání. Žáci se zúčastňují také mezinárodních festivalů a soutěží.

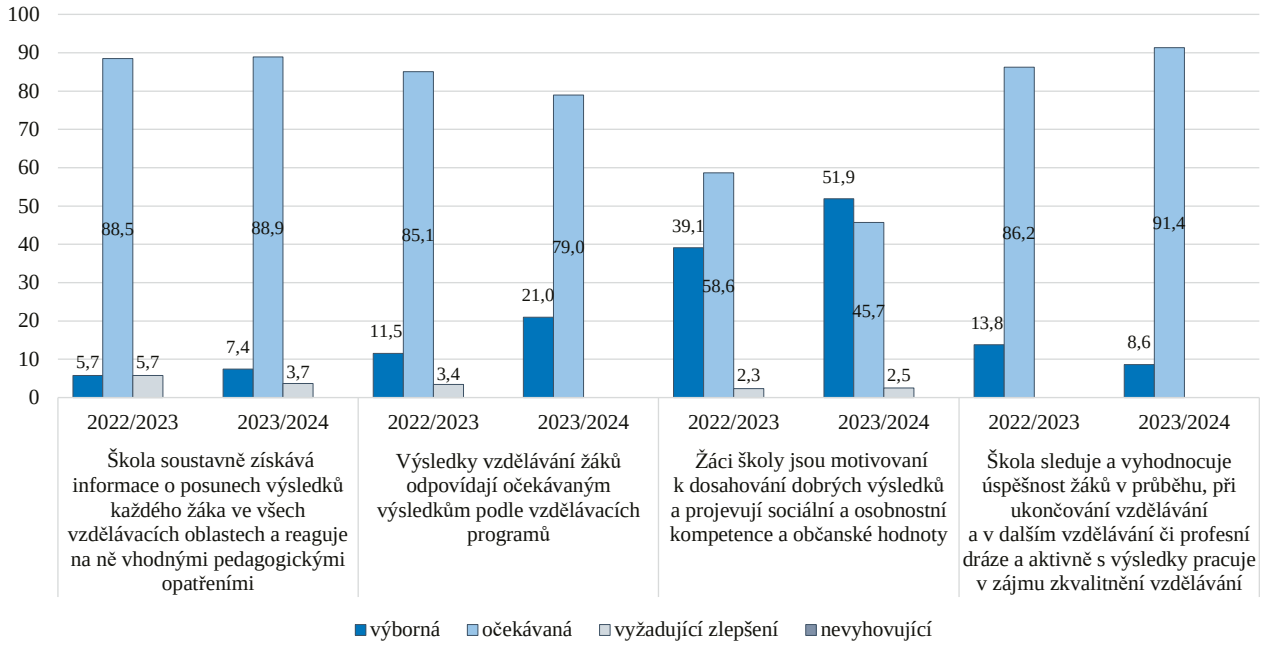
Školy kladou velký důraz na partnerský vztah se zákonnými zástupci žáků. Dobré klima školy se v tomto ohledu pozitivně promítá do spolupráce zákonných zástupců v organizaci některých akcí, jež jsou veřejností vyhledávány a mají příznivý ohlas. Efektivní práci v tomto případě vykonávají sdružení rodičů při základních uměleckých školách. Vedle běžné informovanosti rodičů ředitelé škol zavádí novou formu spolupráce, kterou jsou pravidelné akce, na kterých jsou rodičům prezentovány hlavní otázky transformace vnitřního prostředí i celkového chodu školy. Zákonní zástupci mají možnost zapojit se rovněž do činností, jež jsou pro ně v rámci hudebního oboru připraveny, např. třídní koncerty s aktivním zapojením rodičů. Velké oblibě ze strany veřejnosti se těší také dny otevřených dveří nebo ukázkové hodiny pro veřejnost, které však nepatří mezi běžné aktivity jednotlivých škol. Silným motivačním nástrojem pro zvyšování celkové vzdělávací úrovně žáků ve školách je také systematická spolupráce s jejími absolventy, profesionálními sdruženími či sólisty i se sponzory podporujícími umění. Takto zažitá zkušenost

posiluje nejen sebevědomí všech zainteresovaných účastníků vzdělávání, ale je i účinným prostředkem pro cílené zlepšování materiálně-technických podmínek škol.

Výsledky vzdělávání pozitivně ovlivňuje také spolupráce s jinými základními uměleckými školami, která přináší pedagogům jednotlivých škol možnost nejen porovnání uměleckých výkonů s žáky z jiných škol, ale také konzultace k pedagogicko-uměleckým otázkám. Na základě spolupráce se zahraničními hudebními školami jsou pořádány výjezdy a žákovské výměny. V rámci kooperace mezi partnerskými městy obcí, ve kterých školy sídlí, je školami navazována další spolupráce, na jejímž základě jsou připravovány společné aktivity v oblasti prezentace jednotlivých oborů, výměna pedagogických zkušeností a společné pobyty.

Některé školy pořádají pro své žáky příměstské tábory či víkendové workshopy, které formují jejich vztah ke kultuře a zvyšují zájem o studium na základní umělecké škole. Opomenuté nejsou ani aktivity rozvíjející kulturní rozhled, např. zájezdy na kulturní představení, návštěvy galerií nebo filmových festivalů. Při těchto setkáních si mohou žáci vyzkoušet např. nevšední moderní výtvarné techniky a dochází rovněž k podpoře jejich digitálního a technického vzdělávání.

GRAF 95 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení (oblast Vzdělávací výsledky žáků) – školy navštívené ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 (podíl v %)



Navzdory tomu, že v základních uměleckých školách není zaveden jednotný systém monitoringu absolventů, mnozí ředitelé v řadě případů svých mimořádně nadaných žáků sledují jejich další vzdělávání a postup v jejich kariérní dráze. Využívají rovněž příležitosti pro následnou spolupráci s nimi (např. činnost ve školních souborech, koncertní produkce pro žáky školy). Zapojení absolventů do vybraných aktivit školy je účinnou motivací pro stávající žáky. Sledována je také úspěšnost žáků při přijímání na střední a vysoké školy uměleckého nebo pedagogického zaměření. Převážná většina žáků je zásluhou kvalitní přípravy úspěšně přijata.

6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- ŠVP je zpravidla pečlivě a promyšleně zpracován a odráží zájem pedagogických sborů o vytváření rozmanité a nápadité vzdělávací nabídky.
- Postupné zavádění a využívání multimediální tvorby napříč všemi uměleckými obory.
- Aktivní spolupráce se zřizovatelem a dalšími partnery škol podporující zkvalitňování vzdělávání.
- Mezioborová spolupráce a aktivity zvyšující povědomí veřejnosti o základním uměleckém vzdělávání.

- Vytváření přátelského klimatu a naplňování vzdělávacích potřeb učitelů řediteli.
- Sebevzdělávání ředitelů vedoucí k budování atmosféry školy jako učící se organizace, což pozitivně ovlivňuje celkové klima školy.
- Učitelé vyjadřující žákům podporu a důvěru v dosahování výborných studijních výsledků a při respektu k jejich individuálním potřebám přispívají k pozitivnímu klimatu ve výuce.

Negativní zjištění

- Přetrvávající nízká orientace ředitelů škol na pedagogické lídrovství a strategické plánování, včetně zajišťování podmínek pro profesní rozvoj pedagogů.
- Dopad absolvovaného dalšího vzdělávání pedagogů se z hlediska efektivity v průběhu výuky projevuje pouze částečně.
- Pokračující nedostatečné využívání sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků.
- Nedostatečně nastavený a okrajově využívaný systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nízká úroveň spolupráce se školskými poradenskými pracovišti.
- V souvislosti s nárůstem vybavenosti škol digitálními technologiemi jejich nepromyšlené a neefektivní využívání především v hudebním oboru.
- Nevyužitý potenciál spolupráce s ostatními druhy škol, zejména konzervatořemi.
- Nesystémovost v podpoře a péči o začínající učitele.

Doporučení pro školy

- Zaměřit se na formativní způsob hodnocení žáků a ve výuce uplatňovat sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.
- V oblasti sebevzdělávání posílit u ředitelů pedagogický leadership a budoucí směřování školy provádět na základě zpracovaného strategického plánu rozvoje.
- Zaměřit vzdělávání pedagogických pracovníků také na rozšiřování dovedností v oblastech psychologie, moderní a speciální pedagogiky, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu v oblasti práce se žáky s potřebou zvýšeného individuálního přístupu.
- Po dobu adaptačního období nastavit systémovou podporu pro začínající i uvádějící učitele.
- Zabezpečit (převážně na odloučených pracovištích) bezpečnost žáků, zamezit vstupu cizích osob do škol a zajistit jejich monitoring.

Doporučení pro zřizovatele

- S ohledem na připravovanou revizi RVP ZUV motivovat ředitele škol k připravenosti na změny ve vzdělávání a posilovat u nich schopnost pedagogického lídrovství.
- Využívat potenciál spolupráce mezi zřizovanými subjekty, síťovat školy – větší míra spolupráce konzervatoří se základními uměleckými školami.
- Vedle rozmanitých aktivit spojených s kulturním životem v kraji nebo obci nadále podporovat ZUŠ především v naplňování stanovených cílů vzdělávání.
- V součinnosti se školami se zaměřit na důsledné zajištění bezpečnosti žáků a učitelů na všech místech poskytovaného vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Usilovat o systémové propojení mezi ZUŠ a navazujícími uměleckými školami při modernizaci vzdělávání a tvorbě revidovaných kurikulárních dokumentů.
- Zaměřit pozornost ředitelů a učitelů ZUŠ na specifikaci kvality vzdělávání formulovanou v kritériích kvalitní školy ČŠI a v cílech a liniích Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.
- Při soustavném nárůstu počtu žáků na ZUŠ důsledněji zvažovat aspekty naplňování vzdělávacích potřeb z hlediska poskytování veřejné služby, stávající nabídky, kapacity škol a celkového dopadu na finanční prostředky směřující do vzdělávání.

7

Zájmové vzdělávání

7 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Mezi záměry zájmového vzdělávání patří především poskytovat účastníkům možnost naplnění jejich volného času zájmovou činností, která může být různě zaměřena. Zájmové vzdělávání je uskutečňováno ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, tj. ve střediscích volného času (dále jen „SVČ“), školních družinách (dále jen „ŠD“) a školních klubech (dále jen „ŠK“). Zařízení pro zájmové vzdělávání umožňují účastníkům seberealizaci a uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb nad rámec školní výuky. Především SVČ je přisuzována zásadní role v péči o nadané děti, žáky a studenty.

Zájmové vzdělávání je možné uskutečňovat různými formami a způsoby v návaznosti na školní vzdělávací programy školských zařízení pro zájmové vzdělávání. SVČ, která typicky fungují jako samostatné subjekty, realizují činnosti zájmového vzdělávání pro účastníky různých věkových kategorií (děti, žáci, studenti, ostatní účastníci). Naproti tomu účastníky zájmového vzdělávání ve ŠD a ŠK, které jsou součástí základních škol, základních škol speciálních či víceletých gymnázií, jsou vesměs žáci jedné školy. Činnost ŠD je přednostně určena pro žáky primárního vzdělávání (ISCED 1), činnost ŠK pak pro žáky nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2).

Kapitola shrnuje hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků zájmového vzdělávání ve školním roce 2023/2024. Hodnocení vychází z několika zdrojů informací, kterými jsou především: (a) data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o zájmovém vzdělávání plynoucí z výkazů školní matriky; (b) data a další informace získané inspekční činností ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.

Hlavní zjištění

- V posledním období se zvyšuje podíl žáků 1. stupně základní školy, kteří pravidelně dochází do ŠD či ŠK, což je důležité v kontextu pozitiv zájmového vzdělávání pro naplňování cílů koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání.
- Z regionů, které vykazují horší socioekonomické charakteristiky, pravidelně dochází do ŠD či ŠK nižší podíl žáků 1. stupně základní školy.
- Na výborné úrovni byl vyšší podíl školských zařízení pro zájmové vzdělávání hodnocen v kritériu utváření klimatu a vztahů aktérů zájmového vzdělávání, především v případě SVČ pak také u kritérií spolupráce s externími partnery a školami, využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů vzdělávání a motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků.
- Vyšší podíl školských zařízení pro zájmové vzdělávání byl hodnocen na nižší než očekávané úrovni především v kritériích aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce zařízení, respektive kvalifikovanosti, odborné zdatnosti a profesionálního přístupu pedagogů.
- Ne vždy jsou uchopena pozitiva funkčních vazeb školy mezi základním a zájmovým vzděláváním.

7.1 Podmínky zájmového vzdělávání

7.1.1 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – školní družiny a školní kluby

Ve školním roce 2023/2024 byly činnosti zájmového vzdělávání uskutečňovány ve 4 207 ŠD a 643 ŠK. Při srovnání se školním rokem 2017/2018 se počet ŠD zvýšil o 3,4 % (absolutně o 137 ŠD), počet ŠK pak o 7,7 % (absolutně o 46 ŠK). Podle typu zřizovatele jsou nejčastěji zastoupeny ŠD i ŠK zřizované obcemi, podíl ŠD a ŠK veřejných zřizovatelů zůstává od školního roku 2017/2018 více méně stabilní. Podíl ŠD a ŠK neveřejných zřizovatelů je nižší, právě zde lze však zaznamenat ve srovnání se školním rokem 2017/2018 vyšší dynamiku vývoje.[106]

[106] Změna počtu ŠD a ŠK mezi školními roky 2017/2018 a 2023/2024 je vzhledem k typu zřizovatele ovlivněna i organizačními opatřeními zahrnujícími mimo jiné: (a) přeměnu ŠD zřizovaných kraji na ŠK; (b) zrušení ŠK zřizovaných kraji a především obcemi; (c) sloučení původně samostatných ŠD zřizovaných kraji či obcemi do jednoho školského zařízení. Tyto skutečnosti umožňují lépe porozumět zachycenému vývoji. V návaznosti na demografický vývoj pak nejvyšší podíl nově vytvořených ŠD a ŠK připadá na území hlavních metropolitních oblastí, primárně pražské aglomerace.

TABULKA 59 | Počet ŠD a ŠK podle zřizovatele ve vybraných školních letech

Zřizovatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK
MŠMT	8	4	8	4	8	5	8	5	8	5
Obec	3 606	494	3 610	486	3 618	482	3 623	494	3 627	498
Kraj	240	31	225	35	225	38	225	39	225	35
Soukromý zřizovatel	176	35	214	44	264	53	284	61	300	65
Církev	40	33	42	34	44	34	46	36	47	40
Celkem	**4 070**	**597**	**4 099**	**603**	**4 159**	**612**	**4 186**	**635**	**4 207**	**643**

Hodnocení vývoje celkového počtu účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD vykazuje ve srovnání se situací ve školním roce 2017/2018 pokles ve školních letech 2019/2022 a 2021/2022 a naopak nárůst ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024. Tyto změny jsou bezpochyby ovlivněny některými souvisejícími skutečnostmi, k nimž patří:

- vývoj celkového počtu žáků 1. stupně základní školy[107], kdy lze sledovat snižování tohoto počtu ve srovnání školních let 2017/2018, 2019/2020 a 2021/2022 s následným zvýšením ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024;
- postupné navyšování celkového počtu oddělení ŠD;
- působení a odeznění vlivů pandemie covidu-19.

Pozitivním zjištěním je zvyšování podílu žáků 1. stupně základní školy, kteří pravidelně dochází do ŠD, v období let 2017/2018 až 2023/2024. Důležitost tohoto stavu je dána mimo jiné tím, že dále uváděná zjištění ukazují na potenciál zájmového vzdělávání ve ŠD a ŠK ve vztahu k naplňování záměrů koncepčních dokumentů České republiky v základním vzdělávání (např. rozvíjení kompetencí a gramotností či posilování individualizace vzdělávání v souladu se vzdělávacími potřebami žáků).

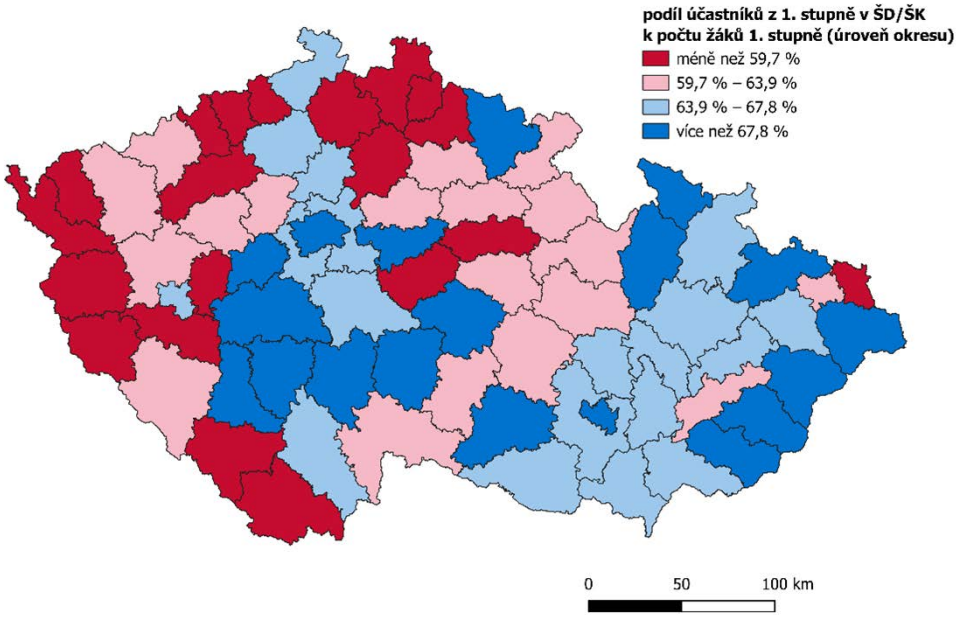
TABULKA 60 | Počet oddělení ŠD a počet účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet oddělení ŠD	13 016	13 342	13 784	14 305	14 725
Účastníci – ŠD	337 192	336 027	333 838	352 050	361 566
z toho z 1. stupně ZŠ	*330 679*	*328 452*	*325 343*	*342 675*	*351 422*
z toho z 2. stupně ZŠ	*3 953*	*4 168*	*4 335*	*4 269*	*4 504*
z toho z přípravné třídy či přípravného stupně ZŠ speciální	*2 560*	*3 407*	*4 160*	*5 079*	*5 640*
Účastníci – ŠD 1. stupně ZŠ k celkovému počtu žáků 1. stupně ZŠ (v %)	57,4	58,3	59,6	60,1	61,4

V podílech žáků 1. stupně základní školy, kteří pravidelně dochází do ŠD či ŠK, existují zřetelné rozdíly na úrovni okresů. Za nepříznivou lze považovat především nižší účast žáků 1. stupně základních škol na zájmovém vzdělávání ve ŠD/ŠK, které se nachází k okresech vykazujících horší socioekonomické charakteristiky. V tomto kontextu nemohou být plně využity příležitosti, které zájmové vzdělávání může poskytovat pro naplňování koncepčního záměru České republiky – vyrovnávat existující nerovnosti ve vzdělávání. Neustálou pozornost je potřeba věnovat také přezkumu dostatečnosti kapacit ŠD v území.

[107] Do ŠD jsou přednostně přijímáni žáci nejnižších ročníků 1. stupně základní školy a dojíždějící žáci.

MAPA 7 | Účastníci s pravidelnou denní docházkou do ŠD a pravidelnou docházkou do ŠK z 1. stupně k počtu žáků 1. stupně základní školy ve školním roce 2023/2024; úroveň okresů České republiky



Vývoj počtu účastníků pravidelného zájmového vzdělávání ve ŠK zůstává v hodnocených školních letech více méně stabilní, do značné míry odpovídá vývoji počtu účastníků činností ve ŠD. Ačkoli je ŠK přednostně učen pro žáky nižšího sekundárního vzdělávání, je významný podíl účastníků z 1. stupně základní školy.

TABULKA 61 | Počet zájmových útvarů a účastníků činností ve ŠK s pravidelnou docházkou (včetně pravidelné denní docházky) ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet zájmových útvarů ŠK	3 532	4 305	3 657	3 996	4 342
Účastníci – ŠK	47 675*	46 544	44 066	46 020	47 232
z toho z 1. stupně ZŠ	*18 142*	*17 129*	*16 188*	*17 001*	*17 455*
*z toho z 2. stupně ZŠ***	*29 512*	*29 415*	*27 878*	*29 019*	*29 777*

**) Ve školním roce 2017/2018 jsou do celkového součtu zahrnuti také účastníci z přípravné třídy/stupně (celkem 21 účastníků).*

***) Od školního roku 2018/2019 jsou ve statistikách MŠMT účastníci zájmového vzdělávání ve ŠK rozděleni na žáky docházející z 2. stupně ZŠ a žáky z víceletých gymnázií, v tabulce jsou sloučeni do jedné kategorie.*

Zjištění z hodnocení podílů účastníků zájmového vzdělávání ve ŠD a ŠK vzhledem k typu jejich zřizovatelů korespondují se stejně pojatým hodnocením celkového počtu ŠD a ŠK. Nejvyšší podíly účastníků připadají na ŠD a ŠK zřizované obcemi. Ve srovnání se školním rokem 2017/2018 dochází ke zvyšování podílů účastníků jak ve ŠD a ŠK soukromých zřizovatelů, tak ve ŠK zřizovaných kraji. Ve druhém případě se projevuje vliv organizačních změn, především pak přeměna ŠD zřizovaných kraji na ŠK. Je potřeba zdůraznit, že přes zvyšování podílů soukromých ŠD a ŠK, respektive krajských ŠK na celkovém počtu účastníků zájmového vzdělávání ve ŠD i ŠK, zůstávají hodnoty těchto podílů poměrně nízké.

TABULKA 62 | Podíl účastníků ve ŠD a ŠK podle typu zřizovatele – vybrané školní roky (v %)

Zřizovatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK
MŠMT	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3	0,1	0,3
Obec	94,3	84,5	93,5	82,5	92,6	80,2	92,4	79,8	92,0	80,1
Kraj	2,1	1,5	2,1	1,6	2,2	2,5	2,1	3,0	2,2	2,9
Soukromý zřizovatel	2,7	4,0	3,5	5,3	4,3	6,2	4,5	6,6	4,9	6,4
Církev	0,8	9,8	0,8	10,4	0,9	10,9	0,9	10,4	0,9	10,2

Pozn.: Pojem účastník pro jednotlivá zařízení pro zájmové vzdělávání je vymezen v souladu s dřívějšími tabulkami.

S výjimkou období pandemie covidu-19 dochází od školního roku 2017/2018 ke zvyšování počtu evidovaných účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) i účastníků s nadáním, kteří se účastní zájmových aktivit ve ŠD/ŠK. S ohledem na specifika vydávání doporučení pro zájmové činnosti se však nejedná o všechny žáky ve ŠD/ŠK, kteří mají identifikované SVP pro základní vzdělávání. Uvedený vývoj nicméně utváří vyšší nároky na práci s žáky se SVP v rámci činností ŠD/ŠK. V kontextu příchodu ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému bylo možné ve školním roce 2022/2023 zaznamenat významné zvýšení počtu cizinců, kteří jsou zařazeni do zájmových aktivit ve ŠD/ŠK. Ve školním roce 2023/2024 je možné pozorovat odeznění tohoto vlivu a stabilizaci vývoje.

TABULKA 63 | Vývoj počtu účastníků se SVP, nadaných a cizinců ve ŠD/ŠK – vybrané školní roky

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet účastníků se SVP	24 851	30 335	28 682	32 197	38 224
Počet účastníků – nadaní	372	557	453	657	868
Počet účastníků – cizinců	8 243	10 693	11 863	22 976	23 736

7.1.2 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – střediska volného času

Ve školním roce 2023/2024 nabízelo zájmové vzdělávání vedle ŠD a ŠK také 336 SVČ. Při srovnání se školním rokem 2017/2018 se počet SVČ zvýšil o 3,1 % (absolutně o 10 SVČ). Podle typu zřizovatele jsou nejčastěji zastoupena SVČ zřizovaná obcemi, poměrně vysoký podíl připadá také na SVČ zřizovaná kraji. V případě neveřejných zřizovatelů lze zaznamenat vyšší zastoupení SVČ zřizovaných církvemi než soukromých SVČ. Struktura SVČ podle typu zřizovatele zůstává ve sledovaném období více méně stabilní.

TABULKA 64 | Počet SVČ podle zřizovatele ve vybraných školních letech

Zřizovatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
MŠMT	2	2	2	2	2
Obec	213	213	212	212	215
Kraj	72	71	69	70	70
Soukromý zřizovatel	14	19	18	20	18
Církev	25	29	30	30	31
Celkem	**326**	**334**	**331**	**334**	**336**

Hodnocení vývoje celkového počtu účastníků přijatých k pravidelné činnosti SVČ je ovlivněno změnami ve způsobu vykazování těchto účastníků od školního roku 2022/2023. I v kontextu vývoje počtu zájmových útvarů SVČ však lze zaznamenat jednak nepříznivé působení vlivů pandemie covidu-19 především ve školním roce 2021/2022, jednak vyšší účast na zájmovém vzdělávání ve SVČ ve školním roce 2023/2024.

TABULKA 65 | Počet zájmových útvarů a počet přijatých účastníků k pravidelné činnosti SVČ ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet zájmových útvarů	28 398	30 096	27 821	28 777	30 762
Počet přijatých účastníků – pravidelná činnost	303 289	310 043	282 996	248 877*	264 777
z toho děti, které nezahájily povinnou školní docházku (v %)	*13*	*13*	*15*	*17*	*17*
z toho žáci základních a středních škol (v %)	*76*	*77*	*75*	*72*	*73*

**) Ve školním roce 2022/2023 byl změněn metodický pokyn k vykazování počtu přijatých účastníků k pravidelné činnosti. V pokynu byla nově zdůrazněna ta skutečnost, že každý účastník se vykazuje pouze jednou, bez ohledu na počet zájmových útvarů, do nichž je přihlášen.*

Zjištění z hodnocení podílů účastníků zájmového vzdělávání ve SVČ vzhledem k typu jejich zřizovatelů opětovně korespondují se stejně pojatým hodnocením celkového počtu SVČ. Nejvyšší podíly účastníků připadají na SVČ zřizovaná obcemi a rovněž kraji. Ve srovnání se školním rokem 2017/2018 zůstávají podíly jednotlivých typů zřizovatelů na počtu účastníků zájmového vzdělávání ve SVČ více méně stabilní, mírný pokles lze zaznamenat v případě SVČ neveřejných zřizovatelů.

TABULKA 66 | Podíl účastníků ve SVČ podle typu zřizovatele – vybrané školní roky (v %)

Zřizovatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
MŠMT	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Obec	57,4	57,5	56,5	55,9	57,0
Kraj	33,1	33,0	33,8	36,1	35,6
Soukromý zřizovatel	3,2	3,8	2,8	2,5	2,4
Církev	6,0	5,6	6,8	5,3	5,0

Pozn.: Pojem účastník pro jednotlivá zařízení pro zájmové vzdělávání je vymezen v souladu s dřívějšími tabulkami.

S výjimkou období pandemie covidu-19 dochází od školního roku 2017/2018 ke zvyšování počtu účastníků se SVP i účastníků s nadáním, kteří se účastní zájmových aktivit ve SVČ. Takový vývoj je tedy analogií ke zjištěním pro ŠD a ŠK, počet účastníků se SVP je nicméně v případě SVČ výrazně nižší. Tato skutečnost je zjevně dána také tím, že SVČ pracují s účastníky se SVP převážně na základě vlastní identifikace, sdělení rodičů či pedagogů volného času, kteří jsou zároveň učiteli základních škol. Školská poradenská zařízení vydávají doporučení pro zájmové vzdělávání jen ojediněle, což odráží nízký počet evidovaných žáků se SVP ve SVČ.

TABULKA 67 | Vývoj počtu účastníků se SVP a nadaných ve SVČ – vybrané školní roky

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Počet účastníků se SVP	1 071	1 594	1 343	1 592	2 006
Počet účastníků – nadaní	188	444	352	525	991

7.1.3 Koncepce a řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání – školní družiny a školní kluby

Vize, strategie a vzdělávací program

Pro kvalitu činností ŠD a ŠK je důležitá jasně formulovaná a realistická vize a strategie jejich rozvoje včetně stanovení krátkodobých a dlouhodobých cílů ukotvených ve vzdělávacím programu, kterou pedagogové sdílejí a naplňují. Za znak kvalitní vize a strategie rozvoje ŠD a ŠK lze považovat také návaznost na vizi a strategii rozvoje samotné školy a stanovení společných cílů. Nedostatky týkající se formulované vize a strategie rozvoje byly ve školním roce 2023/2024 identifikovány v případě necelých 7 % ŠD a 2 % ŠK, což je oproti zjištěním ve školním roce 2022/2023 mírné zlepšení. Na vizi a strategii navazující vzdělávací program byl na nižší než očekávané úrovni zjištěn u 1 % ŠD a 3 % ŠK.

Identifikované nedostatky se týkaly několika dílčích oblastí. První oblastí byla chybějící vize, strategie či vzdělávací program pro ŠD nebo ŠK jako jedné ze součástí školy. Druhá oblast zahrnovala nenaplnění hlavních zásad a principů koncepčního řízení ŠD a ŠK, jako je například chybějící formulace cílů, absence vyšší specifikace odpovědností, časového rámce a možných nástrojů pro dosahování cílů či pokrytí jen některých relevantních témat. Třetí oblastí byla celková formálnost koncepčního řízení, kdy vize a strategie byly formulovány obecně, chyběla spolupráce pedagogů při utváření vize a strategie a nebyl specifikován ani systém vyhodnocení strategie, ani postup její aktualizace. Čtvrtou oblastí pak bylo nenaplnění všech stanovených legislativních požadavků.

I v uvedeném kontextu byl oceňován přístup ŠD a ŠK, který byl charakteristický jejich vnitřním prostředím příznivým k inovacím, promyšleným systémem analýzy a autoevaluace prostředí či zapojováním účastníků vzdělávacího procesu do plánování a naplňování vize, strategie a vzdělávacího programu (spolupráce aktérů). Pozitivně bylo vnímáno také účelné propojení vzdělávacího programu školy a ŠD či ŠK (základní a zájmové vzdělávání), respektive vysoká kvalita vedení ŠD a ŠK ve vazbě na vizi, strategii a vzdělávací program (leadership).

Vedoucí pracovníci a pedagogické řízení

Pro řízení ŠD a ŠK je klíčová role vedoucích pracovníků. Ve ŠD a ŠK, které byly navštíveny ve školním roce 2023/2024, plnili tuto roli nejčastěji vedoucí vychovatelé (48 % zařízení) či ředitel školy (38 %), méně často pak zástupci ředitele (14 %). Zásadní vliv na to, kdo je vedoucím pracovníkem ŠD či ŠK, má počet účastníků – ředitelé škol delegují odpovědností a pravomocí za řízení na vedoucí vychovatele či své zástupce především v případě ŠD a ŠK s vyšším počtem účastníků. Uvedená zjištění zůstávají obdobná jako ve vyhodnocení ze školního roku 2022/2023.

V celkovém hodnocení práce vedoucích pracovníků ŠD a ŠK byly potřeby zlepšování spatřovány především v oblasti aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce zařízení s tím, že by na takto provedené vyhodnocení navazovalo přijímání potřebných opatření. Na horší než očekávané úrovni byla tato oblast hodnocena v případě 15 % ŠD a 11 % ŠK navštívených ve školním roce 2023/2024, což jsou o něco lepší hodnoty ve srovnání s hodnoceními v předcházejících školních letech. Problémy se přitom týkaly především:

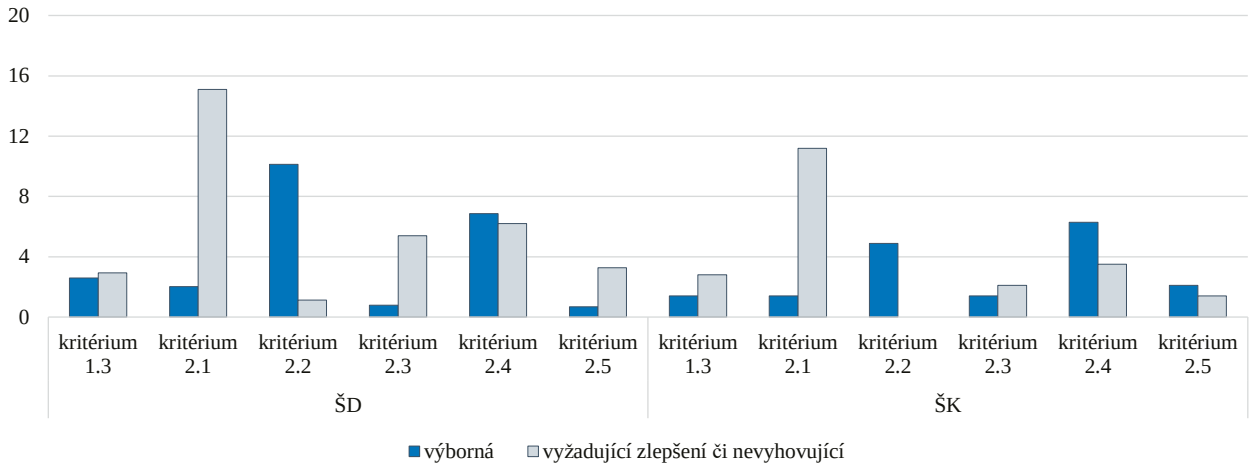
- chybějícího či neúčinně nastaveného systému kontroly a vyhodnocení práce ŠD a ŠK s nepříznivými dopady na přijímání potřebných opatření ke zlepšování stavu;
- určitého opomíjení aktivního řízení ŠD či ŠK jako jedné ze součástí školy.

V případě dalších kritérií, která se týkají práce vedoucích pracovníků ŠD a ŠK, byla horší než očekávaná úroveň zaznamenána ojediněle. Naopak u vyššího podílu ŠD a ŠK byla na výborné úrovni hodnocena práce vedení na aktivním utváření zdravého klimatu a vzájemné spolupráci mezi pedagogy, účastníky a jejich rodiči. Konkrétní aktivity například zahrnovaly:

- operativní řešení výchovných situací, důsledné zachovávání psychicky bezpečného prostředí ŠD a ŠK;
- zachovávání vstřícné, otevřené, partnerské a respektující atmosféry a důraz na vysokou kvalitu komunikace a vzájemné důvěry mezi aktéry;
- uplatňování participativního přístupu při řízení ŠD a ŠK;
- pravidelné vyhodnocování školního klimatu s následným přijímáním relevantních opatření;
- zachování vysoké estetické kvality prostor ŠD a ŠK.

Pozorován byl pozitivní dopad kvalitního školního klimatu na proces vzdělávání, a to včetně motivace a kreativity účastníků. Zde lze vnímat významný potenciál zájmového vzdělávání přispívat ke kvalitě vzdělávání v celé škole.

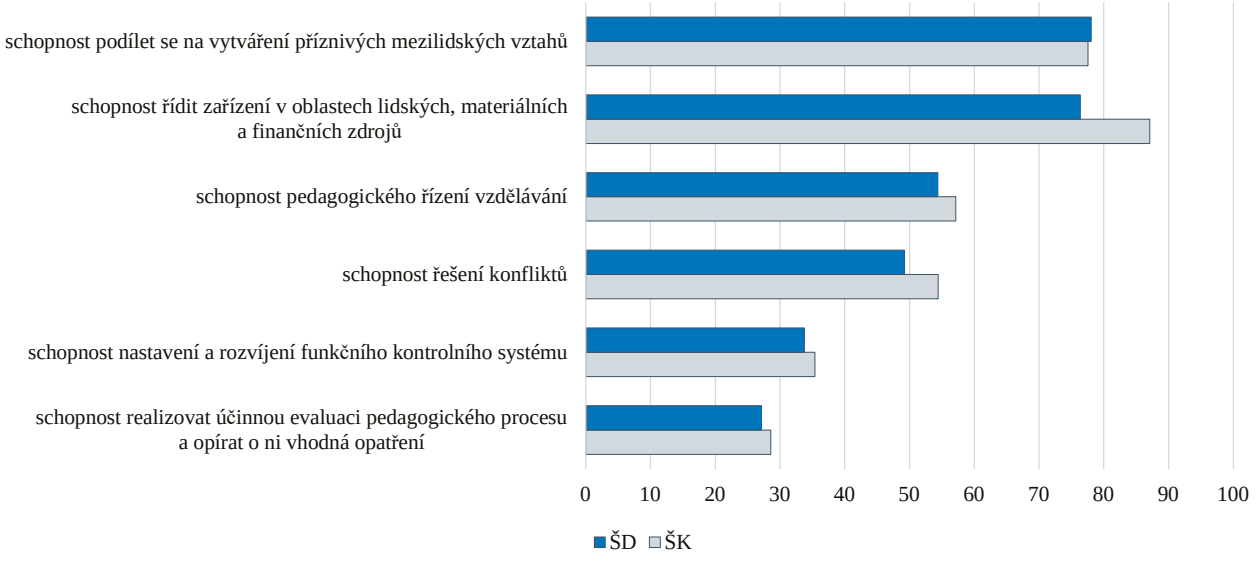
GRAF 96 | Kritéria pro hodnocení ŠD a ŠK v oblasti práce vedoucích pracovníků a pedagogického řízení – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 1.3 – ŠD/ŠK funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu ŠD/ŠK. Kritérium 2.1 – Vedení ŠD/ŠK aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci ŠD/ŠK a přijímá účinná opatření. Kritérium 2.2 – Vedení ŠD/ŠK aktivně vytváří zdravé klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, účastníky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a účastníky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů. Kritérium 2.3 – Vedení ŠD/ŠK usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy. Kritérium 2.4 – Vedení ŠD/ŠK usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání. Kritérium 2.5 – Vedení ŠD/ŠK klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

Podíl vedoucích pracovníků ŠD a ŠK, kteří neprokazují dobré manažerské schopnosti v posuzovaných oblastech, jasně naznačuje existenci příležitostí v profesním rozvoji vedoucích pracovníků ŠD a ŠK navštívených ve školním roce 2023/2024. Nejvyšší rezervy jsou patrné v oblastech funkčního kontrolního systému a evaluace pedagogického procesu, možnosti dalšího profesního rozvoje vedoucích pracovníků ŠD a ŠK jsou však relevantní také v dalších hodnocených oblastech. Ve srovnání s předchozími školními roky zůstává situace obdobná.

GRAF 97 | Podíl ředitelů / zástupců ředitele / vedoucích vychovatelů ŠD a ŠK prokazujících dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech – školní rok 2023/2024 (v %)

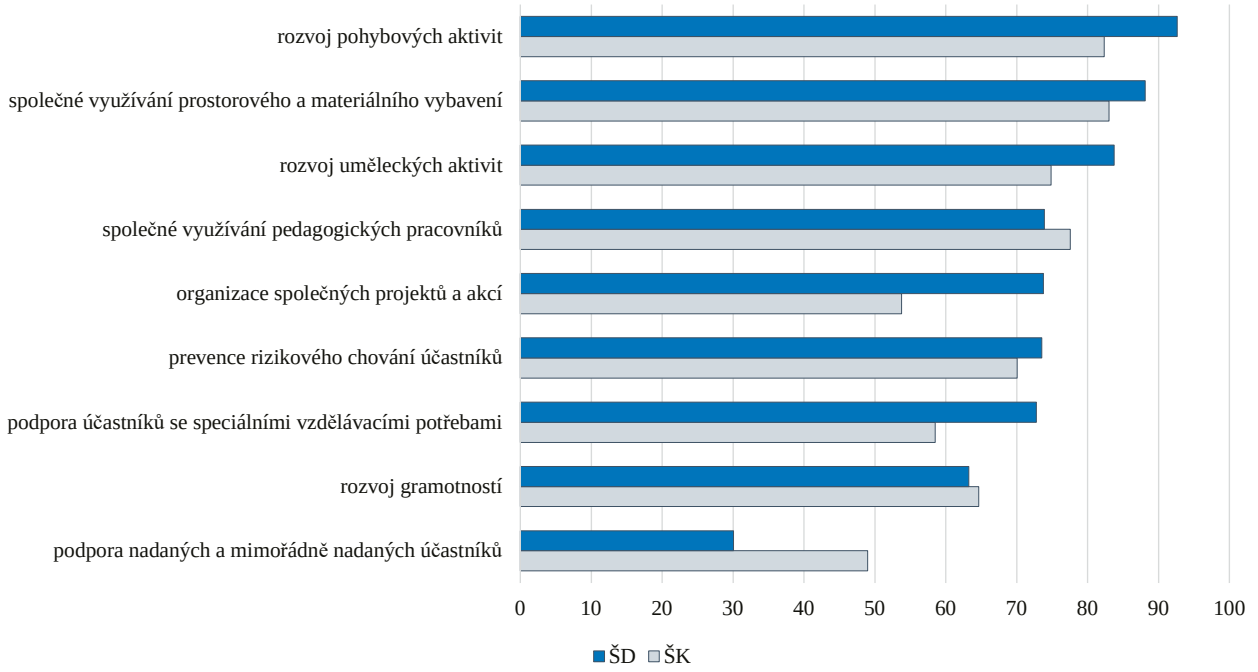


Spolupráce s externími partnery a školami

V oblasti spolupráce s externími partnery a školami bylo podobně jako v předchozím školním roce hodnoceno 95 % navštívených ŠD i ŠK na očekávané úrovni. Oceňována byla spolupráce se širokým spektrem aktérů (zřizovatel, sociální partneři, partnerské školy) s pozitivním průmětem do realizace vzdělávacích programů ŠD a ŠK (např. rozšíření činností, projektová činnost, sdílení zkušeností, zlepšování materiálních podmínek), rozvíjení kompetencí

a talentu, prevence výskytu rizikového chování či posilování sounáležitosti účastníků se svým okolím. Spolupráce ŠD a ŠK se školami se týkala řady oblastí, které jsou vztaženy k podmínkám, průběhu i výsledkům vzdělávání. Zjištění ve srovnání s předcházejícími školními roky zůstávají obdobná.

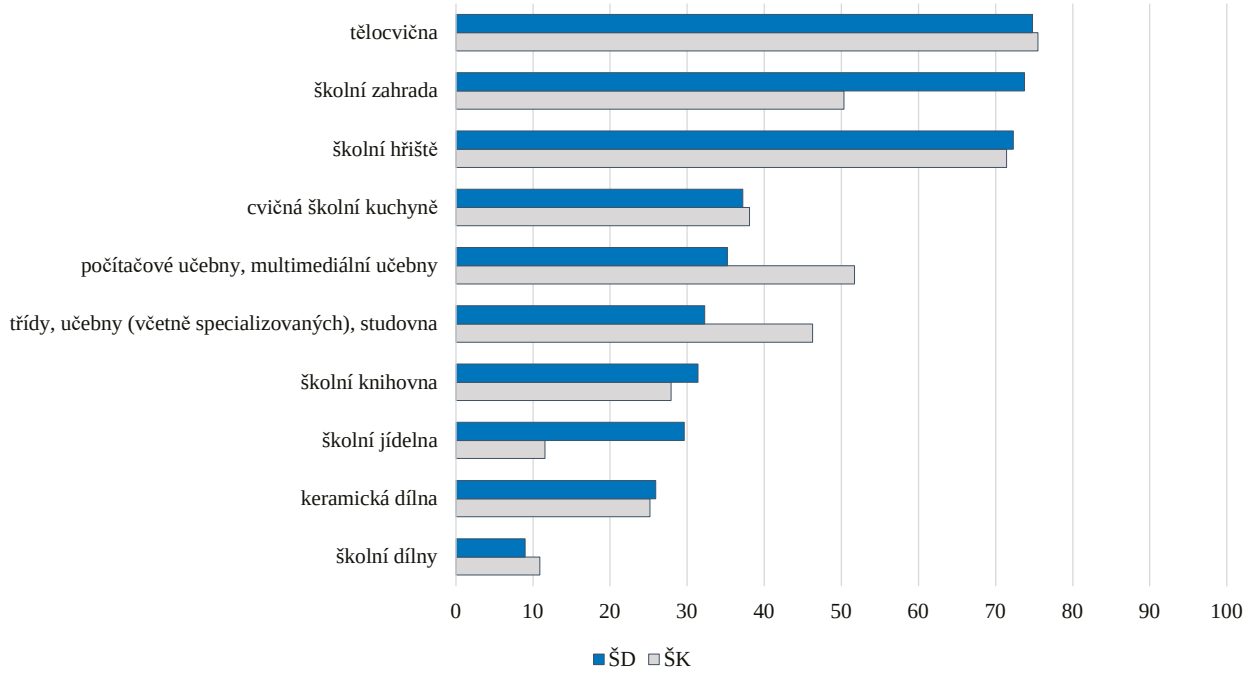
GRAF 98 | Podíl ŠD a ŠK, které spolupracují se školou či se školami v dané oblasti – školní rok 2023/2024 (v %)



Prostorové a materiální podmínky

Podobně jako v předchozích školních letech byl i ve školním roce 2023/2024 zaznamenán minimální počet navštívených ŠD a ŠK, kterým prostorové a materiální podmínky neumožňovaly vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacích programů. Situace těchto ŠD a ŠK však byla různá, když tři čtvrtiny ŠD a více než polovina ŠK měly vyčleněny a připraveny své samostatné prostory, zatímco ostatní ŠD a ŠK takovými prostory nedisponovaly. Necelých 5 % ŠD a 16 % ŠK pak mělo pro svou činnost vyčleněny a připraveny prostory školních tříd, které nebyly upravovány pro potřeby zájmového vzdělávání. Nevyhovující prostorové podmínky se přitom nepříznivě projevují v průběhu zájmového vzdělávání (např. možnosti volby metod a forem vzdělávání, diferenciace činností účastníků, podmínky pro relaxaci účastníků). Pozitivní je, že téměř všechny ŠD a ŠK využívaly ve školním roce 2023/2024 také další prostory školy.

GRAF 99 | Podíl ŠD a ŠK, které využívají ke své činnosti uvedené prostory školy – školní rok 2023/2024 (v %)



Podíl navštívených ŠD a ŠK, v jejichž případě bylo zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor, zůstal i ve školním roce 2023/2024 na hodnotě 3 %. Bezpečné prostředí pro vzdělávání a individuální podporu všem účastníkům zajišťují v návaznosti na existující potřeby vychovatelé prevencí, stálým dohledem a přátelským přístupem. Je potřebné i nadále věnovat pozornost všem oblastem bezpečnosti a ochrany zdraví, včetně prevence rizik (např. vstup a pohyb cizích osob v prostorách ŠD a ŠK, hodnocení rizik materiálně-technického charakteru).

Finanční podmínky

V případě 75 % navštívených ŠD i ŠK finanční podmínky bezvýhradně umožňují vzdělávání v rozsahu uvedeném ve ŠVP a v rámci poskytování souvisejících školských služeb. U zbývajících ŠD a ŠK byla otázka zodpovězena rovněž pozitivně, nicméně byla připuštěna existence rezerv posuzované oblasti. To, že finanční podmínky spíše neumožňují vzdělávání v rozsahu uvedeném ve ŠVP, bylo uvedeno zcela sporadicky. Tato zjištění odpovídají poznatkům z předchozích školních let.

Zájmové vzdělávání lze ve shodě s § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplatu. Tato možnost byla uplatněna v 90 % ŠD a 67 % ŠK, které byly navštíveny ve školním roce 2023/2024. Finance z úplat byly v těchto ŠD a ŠK nejčastěji využívány na vybavení (96 % ŠD a 92 % ŠK), dále pak na provoz (19 % ŠD a 21 % ŠK) školského zařízení. Uvedené hodnoty zůstávají obdobné, jako tomu bylo v případě ŠD a ŠK navštívených v předcházejících školních letech. Průměrná měsíční výše úplaty za vzdělávání v navštívených ŠD byla ve školním roce 2023/2024 přibližně 150 Kč, což je o něco vyšší částka ve srovnání se školním rokem 2022/2023. V některých ŠD a ŠK byla ze sociálních důvodů uplatněna možnost osvobození účastníka zájmového vzdělávání od úplaty.

7.1.4 Koncepce a řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání – střediska volného času

Vize, strategie a vzdělávací program

Nedostatky týkající se jasné formulace realistické vize a strategie rozvoje sdílené a naplňované pedagogy byly zjištěny u oněch 13 % SVČ, která byla ve školním roce 2023/2024 v příslušném kritériu hodnocena na horší než očekávané úrovni. Potřeba zlepšení ve formulaci vzdělávacího programu, který navazuje na vizi a strategii rozvoje a jehož cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče, byla identifikována v případě 3 % SVČ. Uváděné hodnoty jsou obdobné, jako tomu bylo v předcházejících školních letech. Identifikované příležitosti ke zlepšení se především týkaly šíře a zaměření nabízených činností ve vazbě na vizi a strategii rozvoje SVČ. I v tomto kontextu byla

oceňována schopnost SVČ reagovat na měnící se společenskou poptávku účastníků všech věkových kategorií po aktivním trávení volného času.

Vedoucí pracovníci a pedagogické řízení

Podobně jako v případě ŠD a ŠK byly potřeby zlepšení v práci vedení SVČ spatřovány především v oblasti aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce zařízení s tím, že by na takto provedené vyhodnocení navazovalo přijímání potřebných opatření – na horší než očekávané úrovni byla hodnocena třetina SVČ. Přes mírné meziroční zlepšení zůstal podíl SVČ se zjištěnými nedostatky vysoký. Nedostatky se především týkaly:

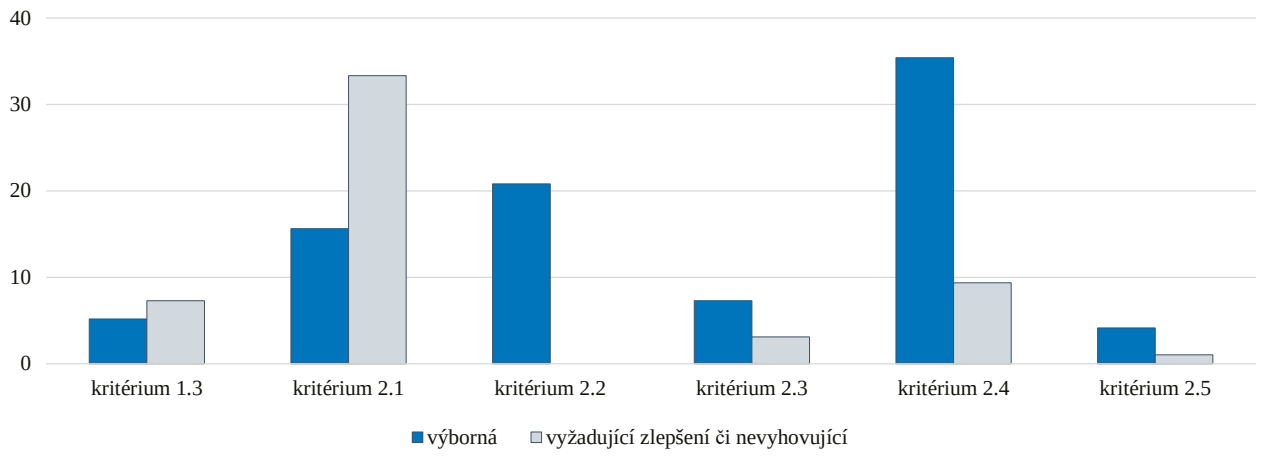
- chybějícího či neúčinně nastaveného systému kontroly a vyhodnocení práce SVČ s nepříznivými dopady na přijímání potřebných opatření ke zlepšování stavu;
- absence metodického vedení pedagogů, včetně externistů;
- neefektivního rozdělení odpovědností a pravomocí za řízení SVČ.

U dalších kritérií týkajících se práce vedení SVČ byla horší než očekávaná úroveň zaznamenána pouze ojediněle. Naopak v případě vyššího podílu SVČ byla na výborné úrovni hodnocena práce vedení vztahující se jednak k aktivnímu utváření zdravého klimatu (péče o vztahy a spolupráce pedagogů, účastníků, jejich rodičů a dalších aktérů), jednak k zajišťování optimálních materiálních podmínek s péčí o jejich využívání. Oceňováno například bylo:

- zachovávání vstřícné, partnerské a tvůrčí atmosféry a vysoká kvalita komunikace a důvěry mezi aktéry;
- utváření mezigeneračních vazeb mezi účastníky na bázi místních tradic;
- péče vedení SVČ o zaměstnance (např. programy na budování týmové spolupráce a motivace zaměstnanců);
- účast SVČ v projektech s pozitivními dopady na zajištění nadstandardního materiálního vybavení.

Pozorován pak byl pozitivní dopad kvalitního klimatu SVČ (včetně kvality prostorových a materiálních podmínek) na zájem o nabízené volnočasové aktivity.

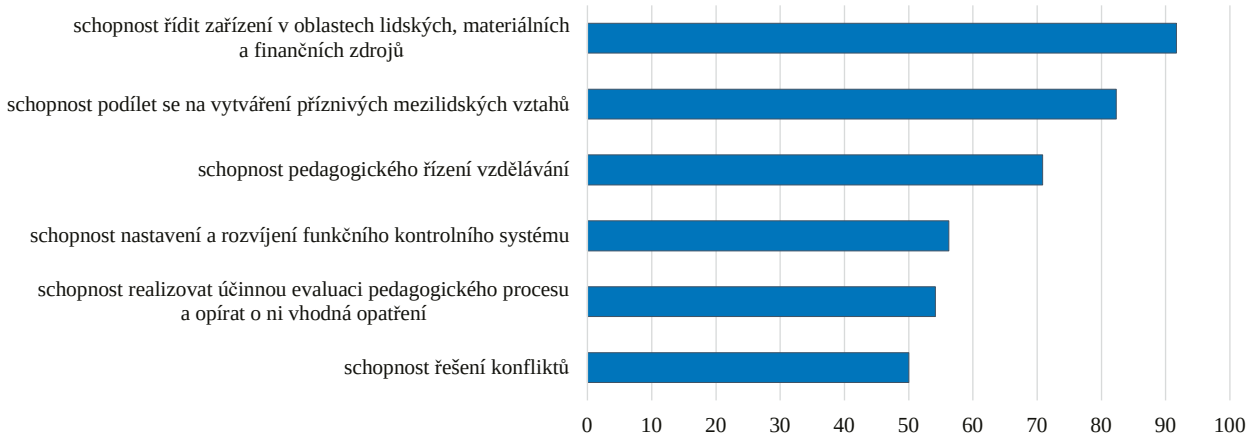
GRAF 100 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti práce vedoucích pracovníků a pedagogického řízení – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 1.3 – SVČ funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu SVČ. Kritérium 2.1 – Vedení SVČ aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci SVČ a přijímá účinná opatření. Kritérium 2.2 – Vedení SVČ aktivně vytváří zdravé klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, účastníky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a účastníky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů. Kritérium 2.3 – Vedení SVČ usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy. Kritérium 2.4 – Vedení SVČ usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání. Kritérium 2.5 – Vedení SVČ klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

Důraz, který vedení SVČ navštívených ve školním roce 2023/2024 klade na vlastní profesní rozvoj, byl na výborné úrovni hodnocen jen ojediněle. Posouzení oblastí, v nichž ředitelé prokazují své dobré manažerské dovednosti, ukázalo přetrvávající existující příležitosti především v oblastech funkčního kontrolního systému a evaluace pedagogického procesu, dále pak v oblasti řešení konfliktů.

GRAF 101 | Podíl ředitelů SVČ prokazujících dobré manažerské schopnosti v uvedených oblastech – školní rok 2023/2024 (v %)

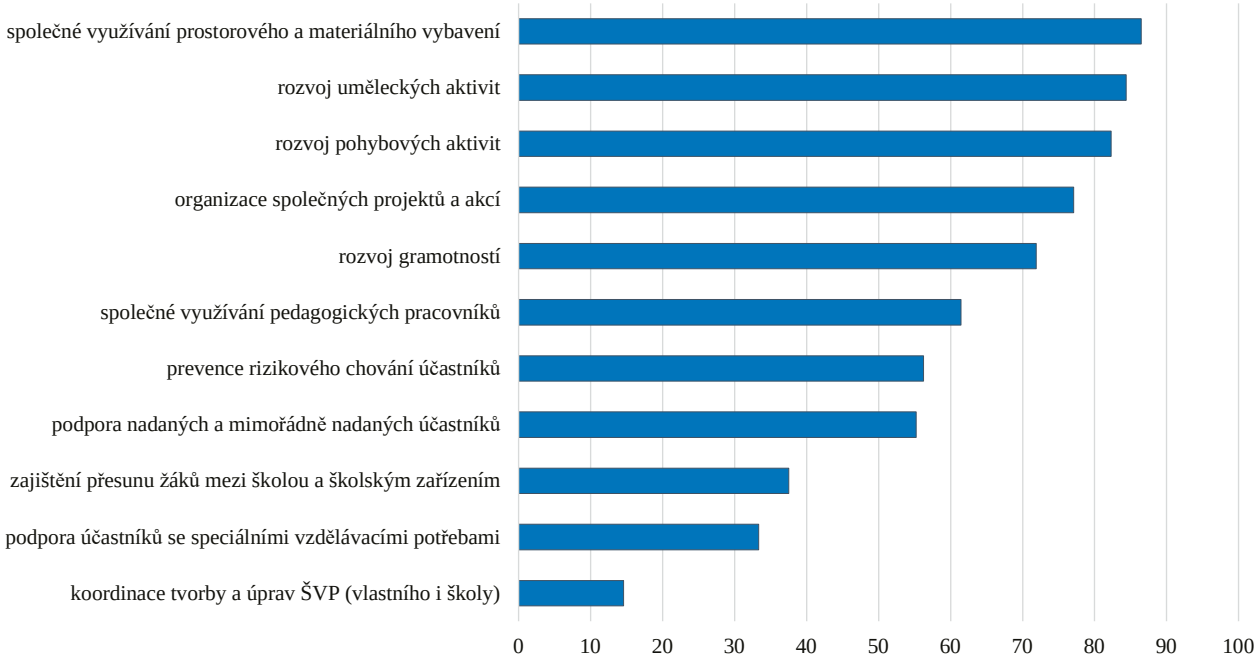


Ve školním roce 2023/2024 bylo zahájeno a ukončeno 46 konkurzních řízení na pozici ředitele SVČ. Nejčastějšími důvody vyhlášení konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy (30 případů), odchod ředitele do důchodu (10 případů) a ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (4 případy). Do konkurzu se vždy přihlásil alespoň jeden uchazeč, v 15 případech (33 % konkurzů) byl uchazeč jediný. Pokud byl ředitel SVČ zřizovatelem jmenován, pak se v řízení jednalo o nejvhodnějšího uchazeče.

Spolupráce s externími partnery a školami

Spolupráce s externími partnery patří již dlouhodobě k nejvíce oceňovaným oblastem činnosti SVČ. Ve školním roce 2023/2024 byla taková spolupráce hodnocena na výborné úrovni v případě 60 % navštívených SVČ, zbývající SVČ pak s jedinou výjimkou na očekávané úrovni. Pro SVČ byla charakteristická spolupráce se širokým spektrem aktérů (např. zřizovatel, místní spolky a sdružení, okolní školy, další partneři). Dále byla vyzvednuta účast SVČ na komunitním životě a jejich role v posilování sounáležitosti účastníků se svou obcí a okolím a při prevenci rizikového chování. Externí spolupráce také umožňovala SVČ rozšiřovat nabídku a zvyšovat úroveň volnočasových aktivit na více místech poskytovaného vzdělávání, respektive posilovat vlastní prezentaci. Spolupráce SVČ typicky probíhala obousměrně, kdy SVČ působila jak v roli poskytovatele aktivit spolupráce (např. programy nabízené školám, organizace soutěží), tak v roli příjemce (např. účast na externě organizovaných soutěžích, aktivitách dětského parlamentu města). V neposlední řadě může být spolupráce s externími partnery významným zdrojem prostředků pro financování volnočasových aktivit SVČ. Pouze u tří SVČ bylo zjištěno, že se školami nespolupracují vůbec.

GRAF 102 | Podíl SVČ, která spolupracují se školou či se školami v dané oblasti či daným způsobem – školní rok 2023/2024 (v %)



Prostorové a materiální podmínky

Podobně jako v minulém školním roce nebyl ani ve školním roce 2023/2024 zaznamenán případ, kdy by prostorové a materiální podmínky navštívených SVČ neumožňovaly vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacích programů. Rozhodný souhlas s takovým tvrzením byl vyjádřen v případě 92 % SVČ, odpověď „spíše souhlasím" byla uvedena u zbývajících 8 % SVČ. Ukazuje se, že 80 % SVČ využívá pro svou činnost vlastní prostory, 5 % SVČ pak má k dispozici pouze prostory v pronajímaných budovách jiných subjektů. Podíl navštívených SVČ, v jejichž případě bylo zjištěno porušení v oblasti bezpečnosti prostor, dosáhl ve školním roce 2023/2024 hodnoty 7 %, což je o něco více než v předcházejících školních letech. I v tomto kontextu je potřebné věnovat otázce bezpečnosti využívaných prostor vysokou pozornost.

Finanční podmínky

V případě 80 % navštívených SVČ finanční podmínky v plném rozsahu umožňují vzdělávání podle ŠVP a v rámci poskytování souvisejících školských služeb. U zbývajících SVČ byla konstatována existence rezerv ve finanční oblasti. To, že finanční podmínky spíše neumožňují vzdělávání v rozsahu uvedeném ve ŠVP, nebylo zjištěno u žádného ze SVČ. V tomto ohledu došlo k mírnému zlepšení situace ve srovnání se SVČ, které byly navštíveny ve školním roce 2023/2024.

7.1.5 Personální podmínky – školní družiny a školní kluby

Vývoj počtu pracovníků ve ŠD a ŠK koresponduje s vývojem počtu ŠD a ŠK a počtu účastníků v nich. Takto se ve školním roce 2023/2024 zvýšil počet především interních pracovníků jak ve ŠD, tak ve ŠK. V případě ŠD se jedná také o ostatní pedagogické pracovníky (zejména asistenti pedagoga). Počet externích pracovníků ve ŠD a ŠK zůstal ve školním roce 2023/2024 obdobný, jako tomu bylo v předcházejícím školním roce.

TABULKA 68 | Počet pracovníků ve ŠD a ŠK ve vybraných školních letech

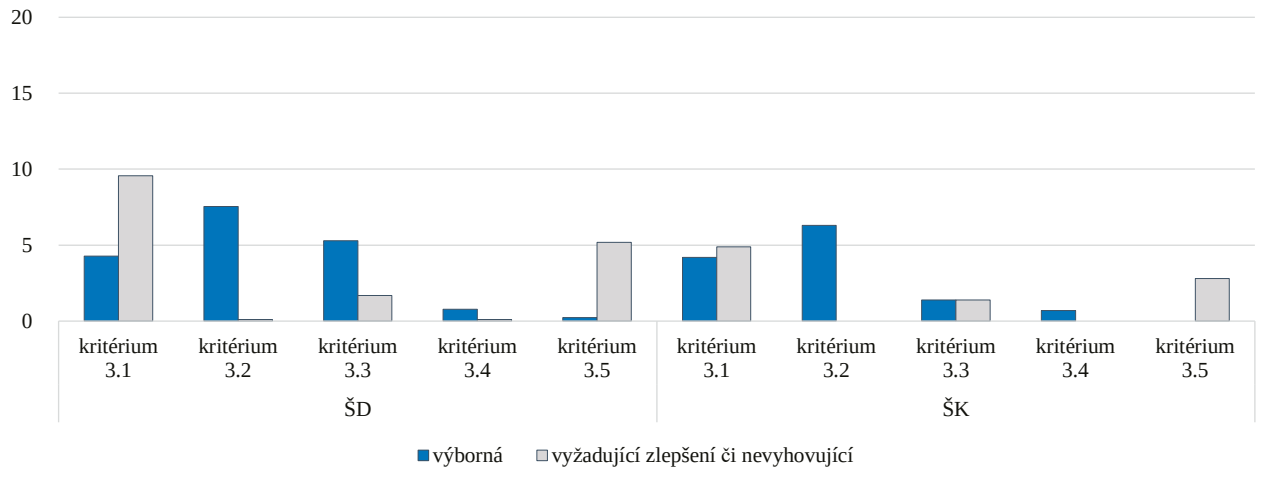
Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
ŠD										
Počet vychovatelů – interní	13 740	10 185	14 487	10 592	15 194	11 195	15 907	11 568	16 518	11 947
Počet vychovatelů – externí	429	–	371	66	363	70	413	81	385	79
Počet ost. ped. pracovníků – interní	1 332	417	1 925	598	2 127	636	2 334	689	2 749	781
Počet ost. ped. pracovníků – externí	412	–	235	27	110	21	114	28	115	25
z počtu ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga	–	–	*1 708*	*507*	*1 995*	*657*	*2 199*	*643*	*2 645*	*751*
ŠK										
Počet vychovatelů – interní	1 132	367	1 093	320	1 136	349	1 232	380	1 335	393
Počet vychovatelů – externí	536	–	648	55	560	34	700	42	696	40
Počet ost. ped. pracovníků – interní	573	85	492	70	447	75	562	98	635	97
Počet ost. ped. pracovníků – externí	1 190	–	1 184	98	917	76	896	61	949	63
z počtu ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga	–	–	*80*	*18*	*56*	*13*	*72*	*17*	*80*	*22*

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané

Ve školním roce 2023/2024 působilo v navštívených ŠD a ŠK průměrně 2,7 interního pedagoga na jedno zařízení (přepočtený stav), přičemž téměř 90 % z těchto pedagogů naplňovalo předpoklady odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Uvedená hodnota odpovídá také podílu hospitovaných činností, které byly ve ŠD a ŠK vedeny pedagogy s odbornou kvalifikací. Kvalifikovanost interních pedagogů ve ŠD a ŠK zůstává stabilní i ve srovnání s předcházejícími školními roky. Zvýšenou pozornost je potřeba věnovat situaci přibližně 8 % ŠD a ŠK, v nichž je nejvýše 50 % kvalifikovaných interních pedagogů.

Dílčí kritéria, která se vztahují k personálním podmínkám, byla vesměs hodnocena na očekávané úrovni. O něco častěji byla potřeba zlepšení identifikována – obdobně jako v předcházejících školních letech – pro oblast kvalifikovanosti, odborné zdatnosti a profesního růstu pedagogů. Naopak oceňována byla především motivace a aktivní spolupráce pedagogů při jejich profesním rozvoji, dále pak příznivé klima ŠD a ŠK založené na vzájemné důvěře a kvalitní komunikaci.

GRAF 103 | Kritéria pro hodnocení ŠD a ŠK v oblasti personálních podmínek – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 3.1 – Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně. Kritérium 3.2 – Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s účastníky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup. Kritérium 3.3 – Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu. Kritérium 3.4 – Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti. Kritérium 3.5 – Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

7.1.6 Personální podmínky – střediska volného času

Vývoj přepočteného počtu interních pedagogických pracovníků ve SVČ ukazuje v období mezi školními roky 2017/2018 a 2023/2024 rostoucí tendenci. V případě externích pedagogických pracovníků se ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 projevil vliv pandemického onemocnění covidu-19 na činnost SVČ.

TABULKA 69 | Počet pracovníků ve SVČ ve vybraných školních letech

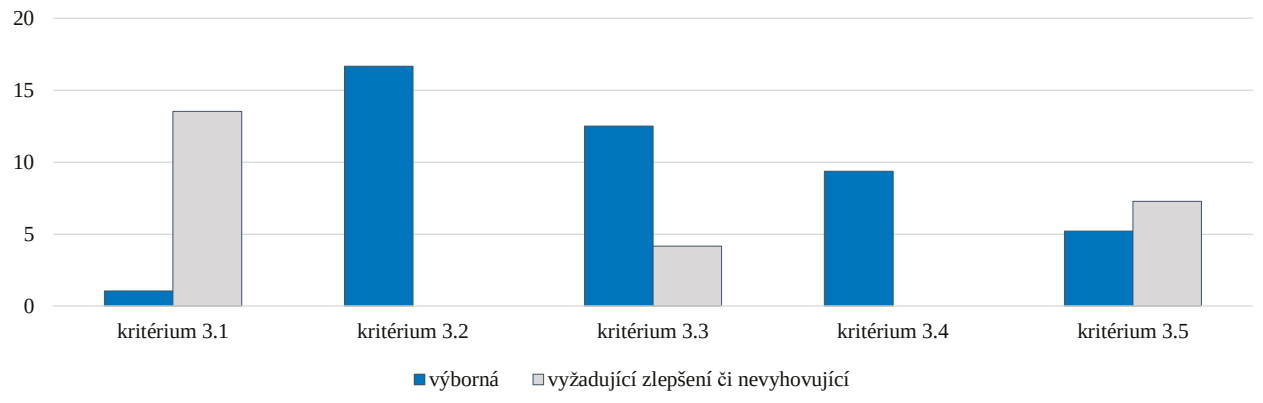
Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
Počet ped. pracovníků – interní	2205	1932	2288	1963	2406	2019	2390	2024	2485	2082
Počet ped. pracovníků – externí	13426	–	13729	1079	12709	954	13611	1010	14805	1035

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané

Ve školním roce 2023/2024 působilo v navštívených SVČ v průměru 12,9 interního a externího pedagoga volného času na jedno SVČ (přepočtený stav), přičemž 87 % z těchto pedagogů naplňovalo předpoklad odborné kvalifikace stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tato hodnota odpovídá podílu hospitovaných činností, které byly ve SVČ vedeny pedagogem volného času s odbornou kvalifikací. Kvalifikovanost interních pedagogů ve SVČ zůstává obdobná i ve srovnání s předcházejícími školními roky. Zvýšenou pozornost je ovšem potřeba věnovat situaci přibližně 5 % SVČ, v nichž je nejvýše 50 % kvalifikovaných interních pedagogů.

Dílčí kritéria vztahující se k personálním podmínkám SVČ byla vesměs hodnocena na očekávané úrovni. Nedostatky byly pozorovány nejvíce v zajištění kvalifikovaných pedagogů, dále pak v účasti a aktivní spolupráci pedagogů na vlastním profesním rozvoji. Vyšší podíl SVČ byl naopak hodnocen na výborné úrovni především v oblastech vstřícné a respektující komunikace, respektive spolupráce pedagogů (sdílení zkušeností, efektivní zpětná vazba, motivace). Specificky byly uvedeny přínosy tandemové výuky pedagogů, realizace interních programů na budování týmové spolupráce, účasti pedagogů na plánování aktivit a chodu SVČ či dlouhodobě stabilizovaného kolektivu pedagogů. Výše uvedená zjištění jsou spojena se zlepšováním kvality zájmového vzdělávání i vnitřního klimatu SVČ.

GRAF 104 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti personálních podmínek – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 3.1 – Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně. Kritérium 3.2 – Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s účastníky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup. Kritérium 3.3 – Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu. Kritérium 3.4 – Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti. Kritérium 3.5 – Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

7.2 Průběh zájmového vzdělávání

7.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

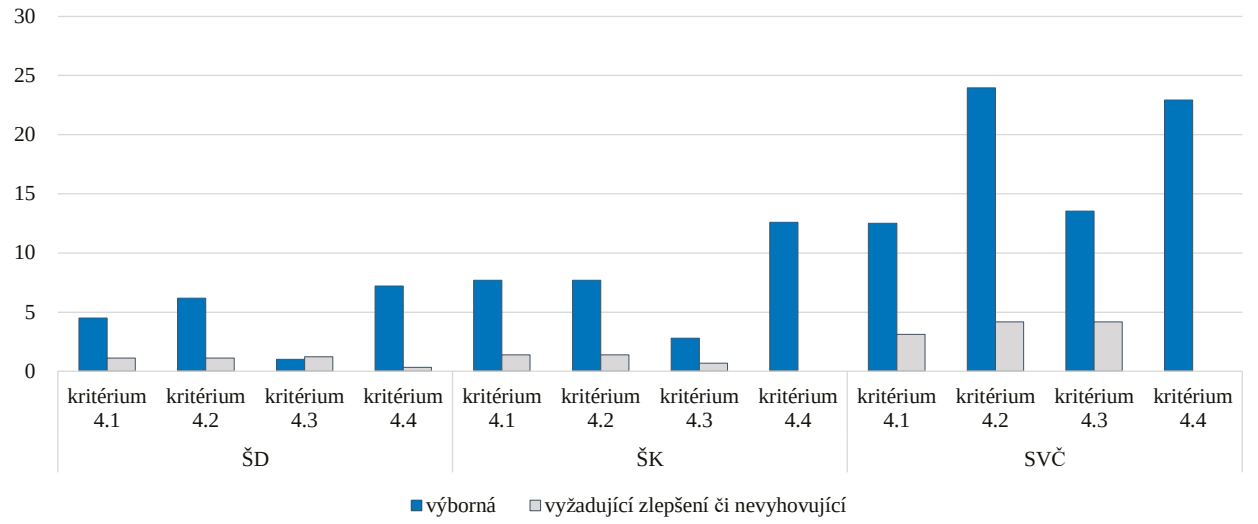
V kritériích vztahujících se k organizaci vzdělávání a k metodám a formám výuky byly ŠD, ŠK a SVČ navštívené ve školním roce 2023/2024 hodnoceny na nižší než očekávané úrovni jen výjimečně. Naopak v případě vyššího podílu ŠD, ŠK a především SVČ byla jejich situace hodnocena zpravidla na výborné úrovni. Pozitivně zde byly

hodnoceny zejména následující znaky s vazbou k organizaci zájmového vzdělávání a k využívaným metodám a formám výuky:

- pestrá nabídka atraktivních a motivujících činností pro rozvíjení tvořivosti a sebedůvěry účastníků;
- rozvíjení gramotností a kompetencí účastníků ve vazbě na volbu vhodných metod a forem výuky (např. projektové dny, exkurze, výlety, hry), jako je využití venkovního prostředí pro rozvíjení přírodovědné gramotnosti;
- volba vhodných metod a forem výuky pro individualizaci vzdělávání, včetně rozvíjení nadání a zájmů účastníků;
- nalezení synergií mezi základním a zájmovým vzděláváním (návaznost vzdělávacích programů);
- schopnost inovovat nabídku činností ve vazbě na aktuální poptávku a nabídku;
- denní provoz zařízení zájmového vzdělávání pro realizaci spontánních činností žáků.

Relevanci uvedených zjištění dokládá ta skutečnost, že individuální přístup k účastníkům, rozvoj nadání účastníků a budování příznivého klimatu byly obecně pozorovanými znaky vzdělávání v hospitovaných činnostech ve ŠD, ŠK i SVČ. Za pozornost přitom stojí důležitost SVČ pro rozvoj nadání účastníků. Celkově je zřejmý vysoký význam zájmového vzdělávání pro dosahování záměrů koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání.

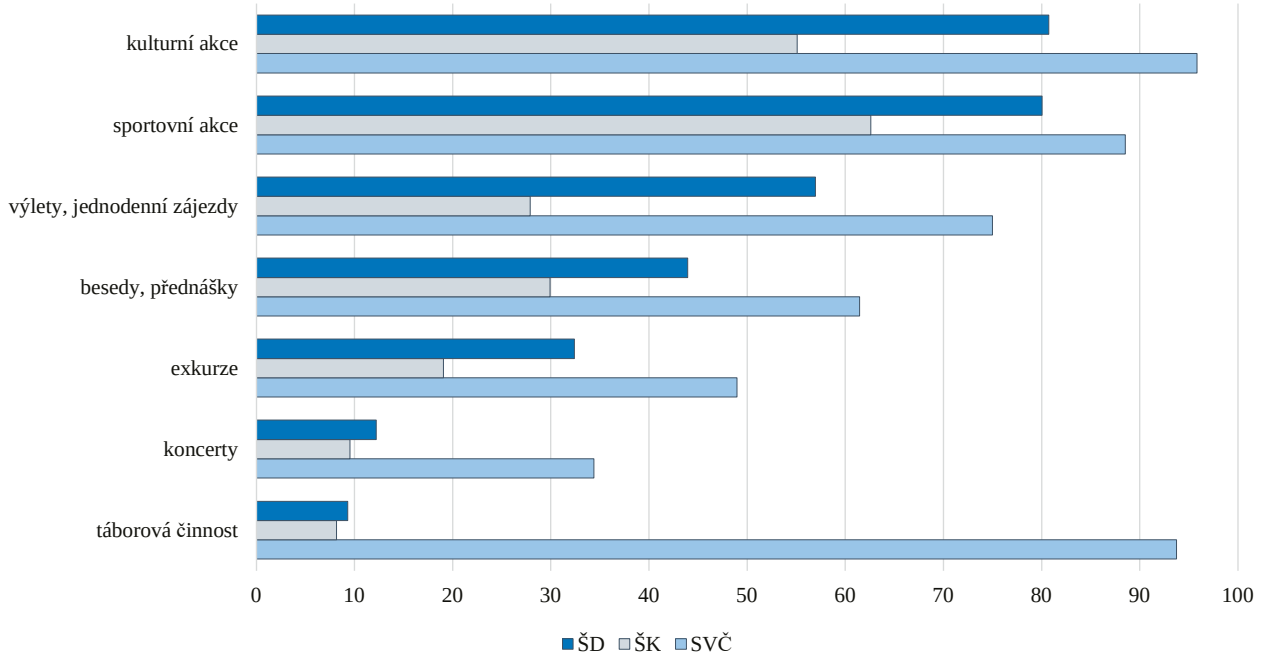
GRAF 105 | Kritéria pro hodnocení zařízení zájmového vzdělávání v oblasti organizace vzdělávání, metod a forem výuky – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 4.1 – Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech ŠD/ŠK/SVČ a potřebami účastníků. Kritérium 4.2 – Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. Kritérium 4.3 – Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého účastníka a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby účastníků. Kritérium 4.4 – Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj účastníků.

Pestrost činností v zařízeních pro zájmové vzdělávání dobře dokládá podíl ŠD, ŠK a SVČ, které organizují vybrané typy příležitostných činností. Patrné jsou také rozdíly mezi ŠD, ŠK a SVČ. Lze především pozorovat, že různorodé typy příležitostných činností organizuje vyšší podíl SVČ a naopak nižší podíl především ŠK. V případě 3 % ŠD, 18 % ŠK a 3 % SVČ nebyly příležitostné činnosti organizovány vůbec. Pozitivním zjištěním v činnosti ŠD, ŠK a SVČ je přizpůsobení nabídky měnícím se zájmům a preferencím účastníků.

GRAF 106 | Podíl ŠD, ŠK a SVČ, které organizují vybrané typy příležitostných činností – školní rok 2023/2024 (v %)



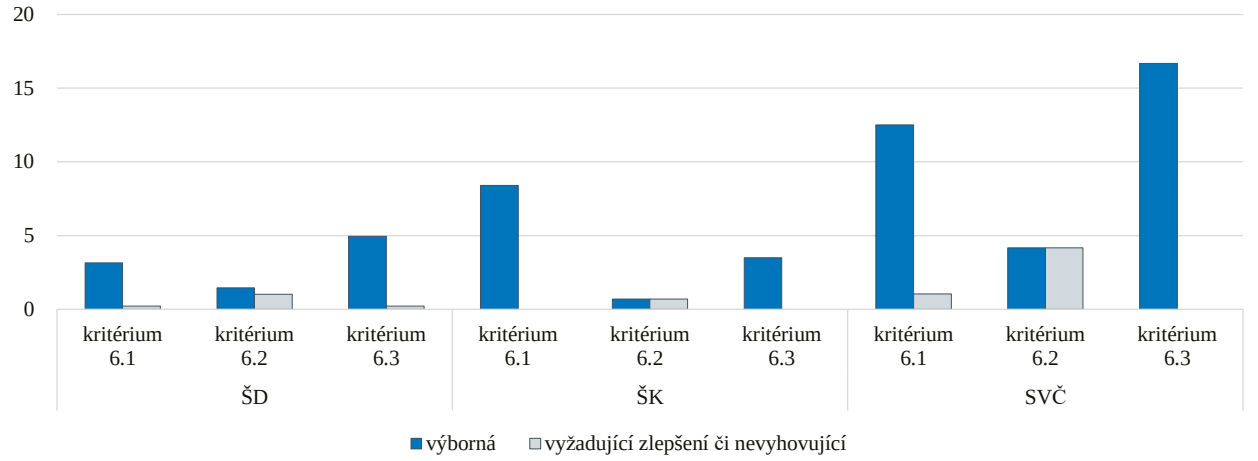
7.2.2 Podpora účastníků zájmového vzdělávání

Také v oblasti podpory účastníků zájmového vzdělávání byly ŠD, ŠK a SVČ navštívené ve školním roce 2023/2024 hodnoceny jen zcela ojediněle na horší než očekávané úrovni. Především v případě SVČ byl vyšší podíl středisek hodnocen na výborné úrovni v oblastech osobnostního rozvoje, rozvíjení otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti účastníků i rovných příležitostí. Oceňovány mimo jiné byly následující znaky zájmového vzdělávání:

- sledování systematického a individuálního přístupu ke vzdělávání účastníků v souladu s jejich vzdělávacími potřebami a s využitím jak široké nabídky činností, tak vhodných podpůrných opatření (např. spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zajištění logopedické péče, systém finanční podpory sociálně slabých účastníků);
- přijímání a podpora všech účastníků bez rozdílu, případně se specifickým zaměřením na znevýhodněné skupiny účastníků (např. účastníci s odlišným mateřským jazykem, účastníci se zdravotním znevýhodněním, účastníci různých věkových skupin, účastníci pocházející ze sociálně slabého prostředí, účastníci ohrožení školním neúspěchem);
- posilování sebedůvěry všech účastníků, například specifickým důrazem na ty oblasti vzdělávání, kde může účastník zažít úspěch, oceněním a prezentací vzdělávacích úspěchů účastníků či kvalitou komunikace a spolupráce aktérů.

Do úvahy je žádoucí také brát případná rizika, která mohou snižovat kvalitu podpory účastníků zájmového vzdělávání. V tomto ohledu byl v navštívených ŠD, ŠK či SVČ mimo jiné zaznamenán nedostatečný přenos informací mezi pedagogickými pracovníky v základním a zájmovém vzdělávání (např. péče o žáky se SVP) či chybějící zajištění bezbariérového přístupu účastníků se zdravotním znevýhodněním.

GRAF 107 | Kritéria pro hodnocení zařízení zájmového vzdělávání v oblasti podpory účastníků – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 6.1 – ŠD/ŠK/SVČ vytváří každému účastníkovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby. Kritérium 6.2 – ŠD/ŠK/SVČ poskytuje účinnou podporu všem účastníkům s potřebou podpůrných opatření. Kritérium 6.3 – ŠD/ŠK/SVČ věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti účastníků a dbá na to, aby žádný účastník nebyl vyčleňován z kolektivu.

Praxe zařízení pro zájmové vzdělávání, která se týká uplatnění podpůrných opatření na základě složení a potřeb účastníků, je i s ohledem na nezávaznost přijímání takových opatření různá. Pokud byla doporučení školských poradenských zařízení uplatněna, pak téměř výlučně v potřebném rozsahu a ve všech případech. Obecně se však jeví žádoucí usilovat o vyšší kvalitu předávání informací o vzdělávacích potřebách účastníků zájmového vzdělávání (např. informování pedagogů ŠD a ŠK ze strany školských poradenských pracovišť či přímo ze strany pedagogických pracovníků, účelné zapojení asistentů pedagoga).

Poněkud specifická je situace SVČ, v jejichž případě nejsou doporučení poradenských zařízení pro úpravu organizace a průběhu zájmového vzdělávání pro účastníky se SVP častá. Pedagogové volného času, kteří působí ve SVČ, tak o SVP účastníků zpravidla nemají potřebné informace. Výhodou zájmového vzdělávání ve SVČ je nižší počet účastníků zájmového útvaru a jejich zájem o realizované činnosti. Přesto lze příležitosti vnímat v lepším informování a ve sdílení zkušeností interních, ale také externích pedagogů o vzdělávacích potřebách účastníků zájmového vzdělávání ve SVČ.

TABULKA 70 | Uplatnění podpůrných opatření na základě složení účastníků a jejich potřeb – podíl zařízení navštívených ve školním roce 2023/2024 (v %)

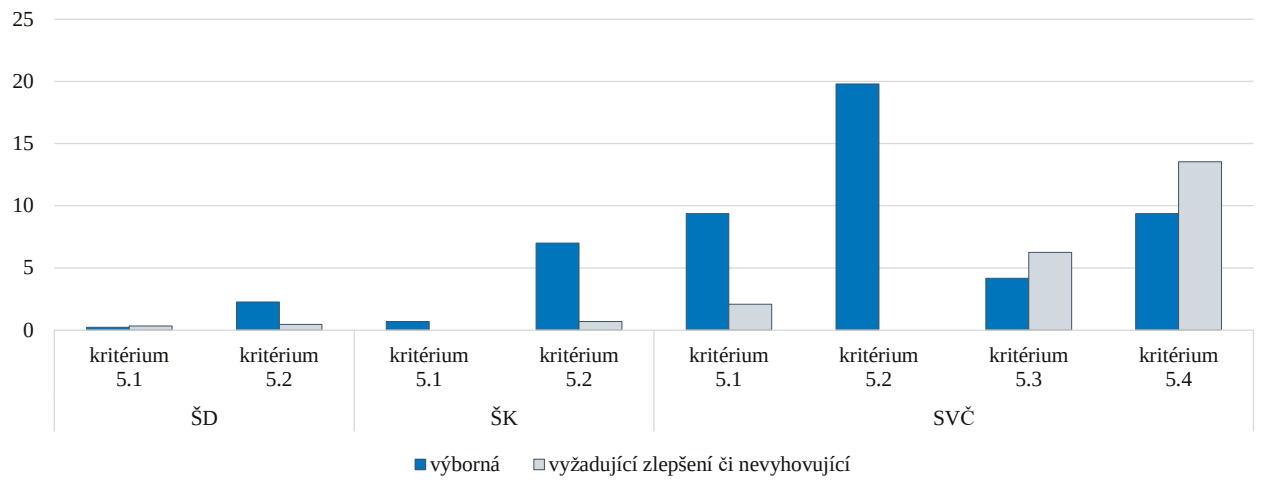
Uplatnění podpůrných opatření	ŠD	ŠD	SVČ
Realizace podpůrných opatření na základě vlastní diagnostiky (1. stupeň podpory).	35	38	36
Realizace podpůrných opatření na základě doporučení ŠPZ (2.–5. stupeň podpory).	72	50	9
Realizace nebyla potřeba, zařízení nemá účastníky s potřebou podpůrných opatření.	13	27	52
Podpůrná opatření nebyla realizována.	7	10	6

K podpoře účastníků byly v zařízeních zájmového vzdělávání, která byla navštívena ve školním roce 2023/2024, využívány také nástroje individualizace práce s účastníky. To, že zařízení práci s účastníky neindividualizuje, bylo zjištěno v případě 4 % ŠD, 7 % ŠK a 2 % SVČ. ŠD, ŠK i SVČ využívaly pro individualizaci práce s účastníky nejčastěji formu různých úkolů podle zájmů a zaměření účastníků (cca 90 % ŠD, ŠK i SVČ), dále pak řešení úkolů různé obtížnosti (60 % ŠD, 62 % ŠK a 79 % SVČ) a diferenciaci vzdělávacích metod (41 % ŠD, 34 % ŠK a 56 % SVČ). Zjištění ukazují, že existují příležitosti pro další rozšíření využívaných nástrojů individualizace práce s účastníky zájmového vzdělávání.

7.3 Výsledky zájmového vzdělávání

I v oblasti výsledků zájmového vzdělávání byla zařízení pro zájmové vzdělávání, která byla navštívena ve školním roce 2023/2024, hodnocena na horší než očekávané úrovni jen ojediněle. Výjimkou je zejména o něco vyšší podíl SVČ, u nichž chyběl systém vyhodnocování realizace zájmového vzdělávání a získávání zpětné vazby od účastníků. Pozitivně byla hodnocena především motivace účastníků činností ve SVČ k dosahování dobrých výsledků. Zájmové vzdělávání se tak jeví jako možná strategie pro posilování růstového myšlení žáků.

GRAF 108 | Kritéria pro hodnocení zařízení zájmového vzdělávání v oblasti výsledků zájmového vzdělávání – školní rok 2023/2024 (v %)



Pozn.: Kritérium 5.1 – Výsledky vzdělávání účastníků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů. Kritérium 5.2 – Účastníci jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty. Kritérium 5.3 – SVČ soustavně získává informace o posunech výsledků každého účastníka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Kritérium 5.4 – SVČ sleduje a vyhodnocuje úspěšnost účastníků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

Dosahování výchovně-vzdělávacích cílů je v zařízeních zájmového vzdělávání, která byla navštívena ve školním roce 2023/2024, nejčastěji ověřováno prostřednictvím interního hodnocení (89 % ŠD, 86 % ŠK a 95 % SVČ). Výrazně méně často jsou především v případě ŠD (14 %) a ŠK (16 %) využívány externí způsoby ověřování. Navíc přibližně 10 % ŠD a ŠK a 4 % SVČ neověřují dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Takto je zjevné, že v ověřování výsledků zájmového vzdělávání rovněž existují příležitosti ke zlepšování.

7.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Školská zařízení pro zájmové vzdělávání utváří významná pozitiva pro naplňování cílů koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání – zvyšování kompetencí a gramotností účastníků, včetně specifických skupin osob (např. účastníci s nadáním, účastníci s odlišným mateřským jazykem, účastníci se zdravotním znevýhodněním, účastníci pocházející ze sociálně slabého prostředí, účastníci ohrožení školním neúspěchem, účastníci různých věkových skupin); individualizace vzdělávání účastníků; posilování motivace a sebedůvěry účastníků ve vzdělávání; aktivní trávení volného času účastníků a prevence jejich rizikového chování.
- V hodnoceném období 2017/2018 až 2023/2024 se zvýšil podíl žáků 1. stupně základní školy, kteří pravidelně docházeli do ŠD či ŠK. Toto zjištění lze vnímat příznivě i v kontextu pozitivního vztahu zájmového vzdělávání k dosahování cílů koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání.
- U většiny kritérií kvality byla školská zařízení pro zájmové vzdělávání hodnocena na nižší než očekávané úrovni jen ojediněle. Naopak na výborné úrovni byl vyšší podíl těchto zařízení hodnocen v kritériu utváření klimatu a vztahů aktérů zájmového vzdělávání (včetně spolupráce a komunikace pedagogů), především v případě SVČ pak také u kritérií spolupráce s externími partnery a školami, využívání širokého spektra

výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů vzdělávání a motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků.

- Pouze u minimálního počtu školských zařízení pro zájmové vzdělávání neumožňovaly prostorové, materiální a finanční podmínky vzdělávání podle všech oblastí vzdělávacích programů.

Negativní zjištění

- V úrovni pravidelné docházky žáků 1. stupně základní školy lze pozorovat rozdíly mezi okresy České republiky. Nepříznivě lze vnímat především nižší účast žáků 1. stupně základní školy na zájmovém vzdělávání ve ŠD či ŠK, které se nachází v okresech vykazujících horší socioekonomické charakteristiky.
- Vyšší podíl školských zařízení pro zájmové vzdělávání byl hodnocen na nižší než očekávané úrovni především v kritériích:
  - aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce zařízení s navazujícím přijímáním potřebných opatření;
  - kvalifikovanosti, odborné zdatnosti a profesionálního přístupu pedagogů.

  Hlavní nedostatky se v dotčených zařízeních týkaly jednak chybějícího či neúčinně nastaveného systému kontroly a vyhodnocení práce zařízení, jednak existujících problémů se zajištěním kvalifikovaných pedagogů pro zájmové vzdělávání. Právě v oblasti funkčního kontrolního systému a evaluace pedagogického procesu byly spatřovány nejvyšší rezervy v manažerských schopnostech vedoucích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Tyto poznatky byly zjištěny také vyhodnocením inspekční činnosti v minulých školních letech.
- Ne vždy jsou uchopena pozitiva funkčních vazeb školy mezi základním a zájmovým vzděláváním. Tento poznatek se týká také výměny informací a spolupráce školských zařízení pro zájmové vzdělávání, školy a školského poradenského pracoviště při vzdělávání žáků se SVP.

Doporučení pro školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání

- Předcházet formálnímu vnímání vize, strategie a vzdělávacího programu školského zařízení pro zájmové vzdělávání, pravidelně monitorovat a vyhodnocovat dosahování jejich záměrů a případně přijímat vhodná navazující opatření, zlepšovat vnitřní kulturu zařízení ve vazbě na jeho vizi a strategii prostřednictvím aktivního leadershipu a zapojování pracovníků do rozhodování.
- Podporovat pozitivní vazby mezi základním a zájmovým vzděláváním – sdílení vize a strategie školy a ŠD/ŠK, návaznost vzdělávacích programů, vysoká kvalita informovanosti, komunikace a spolupráce pedagogů základního a zájmového vzdělávání.
- Systematicky pečovat o profesní rozvoj a vztahy mezi interními i externími pedagogy školského zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Zachovávat či dále zvyšovat vysokou kvalitu vzdělávání ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání – pestrá nabídka motivujících činností pro posilování růstového myšlení účastníků (např. volba činnosti s potenciálem úspěchu účastníka, ocenění a prezentace úspěchů účastníka), volba vhodných metod a forem zájmového vzdělávání, využívání nástrojů individualizace zájmového vzdělávání, využívání externích způsobů vyhodnocování výsledků zájmového vzdělávání.
- Respektovat potřeby účastníků zájmového vzdělávání, podporovat sdílení informací a další spolupráci školského zařízení pro zájmové vzdělávání, školy a případně školského poradenského pracoviště vůči účastníkům zájmového vzdělávání.
- Nabídkou aktivně reagovat na měnící se společenskou poptávku různých skupin účastníků po aktivním trávení volného času.

Doporučení pro zřizovatele

- Kontinuálně sledovat demografický vývoj v území ve vazbě na dostatečnost kapacit ŠD a v případě potřeby přijímat potřebná opatření (např. navýšení nejvyššího povoleného počtu účastníků).
- Podporovat dosahování vysoké úrovně prostorových, materiálních a finančních podmínek zájmového vzdělávání, včetně zajištění bezpečného prostředí.
- Průběžně monitorovat a hodnotit kvalitu pedagogického řízení školských zařízení pro zájmové vzdělávání a v případě potřeby podporovat rozvíjení kompetencí vedoucích pracovníků v této oblasti.
- Podporovat školská zařízení pro zájmové vzdělávání v jejich projektové činnosti a ve spolupráci s externími partnery (aktivity s dopadem do místního života).
- Podporovat zájmové vzdělávání znevýhodněných či jinak specifických skupin účastníků (např. účastníci se zdravotním znevýhodněním, účastníci různých věkových skupin, účastníci pocházející ze sociálně slabého prostředí).

Doporučení na úrovni systému

- V rámci finanční i nefinanční podpory respektovat význam zájmového vzdělávání pro dosahování záměrů koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání – zvyšování kompetencí a gramotností účastníků; snižování rozdílů ve vzdělávání; individualizace vzdělávání účastníků; posilování motivace a sebedůvěry účastníků ve vzdělávání; aktivní trávení volného času účastníků a prevence jejich rizikového chování.
- Systematicky podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání, rozšiřovat nabídku prakticky využitelné a snadno dostupné metodické podpory.

8

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (dále „zařízení“ nebo „školské zařízení“) zajišťují dětem ve věku od 3 do 18 let, případně mládeži do 26 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči nebo preventivně výchovnou péči a podílejí se na předcházení vzniku nebo rozvoji negativních vlivů na chování dítěte. Účelem zařízení je zajistit nezletilé osobě náhradní výchovnou péči v zájmu zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání dítěte.

Zařízení zprostředkovávají péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s přihlédnutím na potřeby osoby jeho věku. Zařízení nabízí dětem plné přímé zaopatření.

Školská zařízení se dělí podle typu a schopnosti zajistit dětem specifické výchovné a vzdělávací potřeby na diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízením pro preventivně výchovnou péči je středisko výchovné péče. Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, ve kterém z psychologického a pedagogického hlediska probíhá komplexní diagnostika, na jejímž podkladě a na základě soudního rozhodnutí jsou děti a mládež dále umísťovány zpět do rodiny nebo do některého zařízení náhradní rodinné péče. Do dětského domova jsou umísťovány děti, které vyžadují občasné vedení a kontrolu. Mohou zde být umístěny i nezletilé matky s jejich dětmi. Zde umístěné děti navštěvují školy, které nejsou součástí domova. Děti vyžadující stálé vedení a kontrolu z důvodu závažné poruchy chování jsou zpravidla umísťovány do dětského domova se školou nebo výchovného ústavu. Tyto děti navštěvují školu, která je součástí školského zařízení. Středisko výchovné péče zajišťuje preventivně výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování a negativních jevů ohrožujících jejich psychosociální vývoj. Středisko výchovné péče rovněž poskytuje svou intervenci rodičům (osobám odpovědným za výchovu) nebo pedagogickým pracovníkům.

Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) hodnotila ve školním roce 2023/2024 jednotlivá zařízení podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče.[108] Při hodnocení jednotlivých zařízení se opírala o *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči* a *Standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče,*[109] které definují základní kritéria kvality péče v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb. K získání informací o zařízeních a kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu v zařízeních využila 614 hospitací při různých činnostech v rodinných a výchovných skupinách, 611 řízených rozhovorů s některými dětmi a odpovědi z 134 dotazníků pro náhodně vybrané děti. Při hodnocení jednotlivých zařízení se ČŠI zaměřovala zejména na naplňování koncepce jednotlivých zařízení, na kvalitu a funkčnost odborných programů v zařízení, naplňování programů rozvoje osobnosti dětí, zabezpečení vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách, kvalitu odborných činností realizovaných specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost plnění diagnostických úkolů a na činnosti zařízení, které byly identifikovány jako nevyhovující nebo vyžadující zlepšení při předcházejících inspekčních činnostech.

Celkové počty školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivní péče jsou totožné jako v loňském roce. Náhradní výchovnou péči ve školním roce 2023/2024 zajišťovalo v České republice celkem 202 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy – 137 dětských domovů, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů. Nejčastějším zřizovatelem je kraj, který zřizuje 127 dětských domovů, následuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“), které spravuje celkem 66 zařízení (1 dětský domov, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů), soukromý sektor provozuje 6 dětských domovů, 3 dětské domovy zřizuje církev.

Preventivně výchovnou péči zajišťovalo 33 středisek výchovné péče. Internátní formou zajišťovalo péči 19 a celodenní formou 9 středisek. Střediska výchovné péče evidovala 17 590 klientů (meziroční navýšení o 1 843 klientů,

[108] Česká školní inspekce – Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2023/2024 (csicr.cz).

[109] Výnos ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 17/2018, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Příloha č. 1: Standardy kvality péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovnou péči. Příloha č. 2: Standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče.

což je méně než v minulém školním roce, kdy byl nárůst o 2 968 klientů). V péči internátní formou evidovala střediska 1 212 klientů (nárůst o 196 klientů). Klientů v celodenní péči bylo 337 (nárůst o 97 klientů). Nejčastějšími iniciátory příchodu klientů do střediska byla v 6 602 případech rodina, ve 3 511 případech orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále také „OSPOD"), v 629 případech zdravotnické zařízení a ve 249 případech soud. Nejčastějším důvodem příchodu byly ve 4 721 případech rodinné problémy, ve 4 345 případech osobnostní problémy klienta, v 587 případech prekriminální nebo již kriminální činnost klienta a ve 265 případech zneužívání návykových látek klientem.

Celkem bylo ve školním roce 2023/2024 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno 6 396 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech (67 %), ve výchovných ústavech (16 %) a v dětských domovech se školou (12 %). Počet dětí umístěných v zařízeních se meziročně zvýšil o 41 dětí, vzájemné rozložení dětí v jednotlivých typech zařízení se meziročně mění pouze o jednotky procent. S nařízenou ústavní výchovou bylo do zařízení umístěno 5 378 dětí, s předběžným opatřením 465 dětí a s uloženou ochrannou výchovou 128 dětí. Zařízení pečovala také o 52 nezletilých matek s jejich dětmi. O prodloužení pobytu v zařízení vzhledem k dokončování přípravy na budoucí povolání požádalo 382 dětí.

TABULKA 71 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Sledovaný parametr ČR	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	**202**	**100,0**	**6 396**	**100,0**
Dětský domov	137	67,8	4 298	67,2
Dětský domov se školou	28	13,9	744	11,6
Výchovný ústav	25	12,4	991	15,5
Diagnostický ústav	12	5,9	363	5,7

Ve sledovaném období provedla ČŠI inspekční činnost v 70 školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Hodnoceno bylo 43 dětských domovů, 13 dětských domovů se školou, 13 výchovných ústavů, 3 diagnostické ústavy a 18 středisek výchovné péče. Většina subjektů sdružovala více součástí. Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (61 % ze všech sledovaných zařízení).

Hlavní zjištění

- Snižuje se počet komplexně diagnostikovaných dětí umístěných v síti zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.
- Dochází k soustavnému nedodržování zákonné lhůty 8 týdnů pro pobyty dětí v diagnostických ústavech. Bývá často překračována.
- Navýšení počtů klientů všech forem (ambulantní, internátní, stacionární) středisek výchovné péče téměř o 2 000 naznačuje zvýšený zájem o preventivně výchovnou činnost, zejména ze strany zákonných zástupců.
- Dlouhodobě se zlepšuje spolupráce s vnějšími partnery (zřizovatelé, orgány sociálně-právní ochrany dětí, neziskové a charitativní organizace), kteří přispívají k rozvoji kompetencí dětí potřebných pro budoucí život včetně možnosti startovacích bytů (především pro děti z dětských domovů).
- Přetrvávající špatné personální podmínky mají v některých regionech významný negativní dopad na kvalitu poskytované péče.

8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8.1.1 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Materiální a technické podmínky se z hlediska kapacity a naplňování potřeb umístěných dětí v hodnocených zařízeních proti minulému školnímu roku mírně zhoršily, více než 6 % zařízení tyto základní požadavky dostatečně nenaplňovalo. Přestože většina ředitelů usiluje o optimální materiální podmínky, ve 24 % hodnocených zařízení

byly materiální podmínky označeny inspekčními týmy za vyžadující zlepšení. V těchto případech bylo prostředí nejčastěji hodnoceno jako méně estetické, neosobní a nepodnětné, vybavení jako zastaralé a opotřebované. Bezbariérovým přístupem disponovalo pouze 19 % sledovaných zařízení (meziroční pokles o osm procentních bodů). Velká část zařízení stále bezbariérový přístup nemá.

K mírnému zlepšení došlo při hodnocení zařízení jako bezpečného místa pro děti, jejich rodiče i pedagogy, kdy pouze u 14 % zařízení byla identifikována potřeba zlepšení (v loňském roce 19 %, z toho téměř pětina zařízení byla navíc hodnocena jako nevyhovující). Náležitá a vhodně formulovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany při pobytu a pohybu v zařízení mělo 72 % zařízení, což je sice mírné zlepšení proti loňskému roku, avšak více než čtvrtina hodnocených zařízení stále taková pravidla nemá dostatečně zpracována nebo neodpovídají reálným podmínkám a potřebám. Všechny objekty byly chráněny před vstupem cizích osob, pravidla vstupu byla dětem známa.

TABULKA 72 | Prostorové uspořádání a vybavení zařízení se podobá fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí – podíl zařízení (v %)

Podíl ve školním roce	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Rozhodně ano	42,0	50,0	49,3	57,6
Spíše ano	40,0	39,3	46,3	32,2
Spíše ne	16,0	8,9	4,4	6,8
Rozhodně ne	2,0	1,8	0	3,4

Prostory, které se měly svým vybavením a uspořádáním přiblížit fungování běžné rodiny, nebyly odpovídající ve více než 10 % zařízení. Zastavil se tak pozitivní trend minulých let, kdy v tomto ohledu docházelo k postupnému snižování počtu nevyhovujících zařízení. Přetrvávajícím nedostatkem bývá obvykle absence vlastních kuchyněk na přípravu jídla v jednotlivých skupinách nebo nedostatek pracovních míst pro domácí přípravu všech dětí a uzamykatelných skříněk (nebo trezorů) na osobní a cenné věci. Zvýšil se také počet sledovaných aktivit (hospitací), při kterých prostorové vybavení a aktuální materiální podmínky neodpovídaly výchovně-vzdělávacímu cíli, ze 2 % v minulém školním roce na více než 3 %. Naopak dlouhodobým pozitivním trendem především v dětských domovech je pokračující spolupráce zařízení s městskými úřady a zřizovateli při vyhledávání bytů pro přípravu dětí na samostatný život.

Ředitelé zařízení nejčastěji deklarovali potřebu investic do budovy (60 %) a vozového parku (36 %), výrazně se navýšila jejich potřeba obnovy a získávání moderních diagnostických a intervenčních nástrojů a pomůcek (ze 7 % na 22 %). Inspekční týmy poukazovaly především na potřebu investic do opotřebovaného a nefunkčního vybavení jednotlivých skupin a absenci či nevyužívání jednotného elektronického systému v některých zařízeních. Pozitivně nejvíce hodnotili aktivní získávání dalších finančních prostředků a jejich využívání ke zlepšování podmínek pro výchovu a vzdělávání dětí, v části zařízení také podnětné a estetické prostředí.

8.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení hospodařila s finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele hospodárně, v hodnocených zařízeních nebylo v tomto ohledu zjištěno žádné porušení. Na obnovu zařízení ředitelé využívali pravidelné čerpání vlastních fondů, 85 % ředitelů získávalo další finanční prostředky pro zlepšování činnosti zařízení, což meziročně představuje mírný pokles, stejně jako v minulém školním roce 2022/2023. Především v případě dětských domovů je nadále významná pomoc sponzorů, různých firem a nadací. Ta je nejčastěji využívána na modernizaci vybavení, pro volnočasové aktivity dětí a prázdninovou činnost.

TABULKA 73 | Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Stav v roce	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v mil. Kč	4 457,2	4 600,8	4 748,3	5 117,9
Podíl výdajů na vzdělávání (v %)	1,70	1,64	1,62	1,60

Za rok 2023 činily veřejné výdaje pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 5 117,9 mil. Kč. Přes postupně se nominálně zvyšující částku v posledních letech (v roce 2023 zhruba o 370 mil. Kč) mírně klesá podíl těchto prostředků na celkových veřejných výdajích na vzdělávání. Kapesné, osobní dary, věcná pomoc a peněžité příspěvky

byly dětem přidělovány správně, zabezpečení jejich finančních prostředků bylo vždy v souladu s předpisy. Zjištěné drobné nedostatky byly formálního rázu a byly ve stanovené lhůtě odstraněny.

8.1.3 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní trend zaznamenaný v minulých letech v oblasti vhodně nastavených vizí a strategií rozvoje školských zařízení pokračuje. Stav vyžadující zlepšení byl zaznamenán pouze v šesti zařízeních (8,7 % navštívených zařízení). Vedení školských zařízení nejenom stanovilo své vize, ale zaměřilo se také na jejich sdílení a realizaci pedagogickým týmem. Toto úsilí vedlo ke zvýšení kvality poskytované péče. Dílčí nedostatky zjištěné v této oblasti nemusely být hodnoceny stupněm nevyhovující. Cíle školního vzdělávacího programu (dále také „ŠVP“) byly pro rodiče i pedagogy dostatečně srozumitelné v téměř 90 % navštívených školských zařízeních (mírný meziroční pokles). Zjištěná pochybení však neměla podstatný vliv na průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Konstruktivní komunikace ve více než 75 % zařízení umožňuje aktérům aktivně se na zajišťování péče podílet; jako nevyhovující nebylo hodnoceno žádné zařízení. Nedostatky v oblasti slabé spolupráce školských zařízení s místně příslušnými diagnostickými ústavy nebo orgány sociálně-právní ochrany dětí zjištěné v uplynulém období však spíše přetrvávají, což se v individuálních případech následně podepisuje na nižší kvalitě poskytované péče.

Většina navštívených školských zařízení dodržovala platné právní předpisy; pouze u některých jednotlivých zařízení bylo zjištěno dílčí porušení bezpečnosti, nepřesné dodržování personálních agend nebo chyby při vedení povinné dokumentace. Oproti předchozímu školnímu roku se podíl zařízení označených za vyžadující zlepšení snížil o 7 p. b. na 40 % (28 navštívených zařízení). Tento stav není ideální a naznačuje, že vedení některých zařízení nevěnují nastavení kontrolního systému dostatečnou pozornost. Všechna navštívená školská zařízení pečlivě dbala na ochranu osobních a citlivých údajů a věnovala jim dostatečnou pozornost.

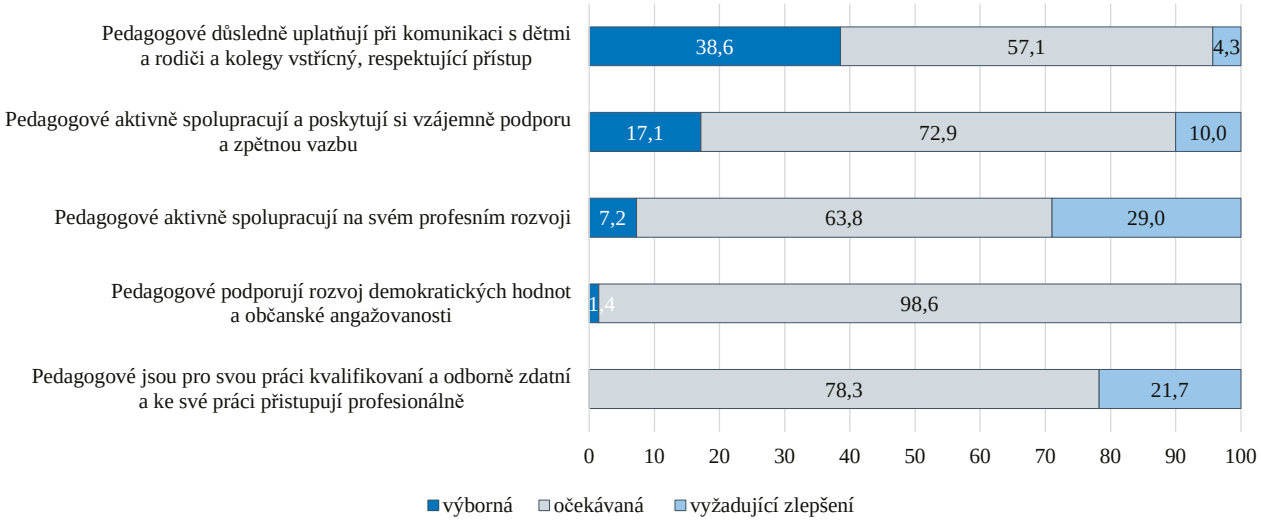
Úroveň vztahů mezi pedagogy, dětmi a jejich zákonnými zástupci byla v 90 % případů očekávaná a v 6 % zařízení dokonce výborná; v jednom případě však byly tyto vztahy hodnoceny jako nevyhovující a ve dvou případech jako vyžadující zlepšení. Tato negativní zjištění mají úzkou vazbu na stížnosti účastníků vzdělávání, které se právě z velké části týkají neutěšených vztahů mezi dětmi navzájem nebo dětmi a zaměstnanci. Většina dotázaných dětí uvedla, že jsou v zařízeních spokojené. Podle jejich vyjádření měly dostatek oblečení a obuvi, také jim chutnala poskytovaná strava. Téměř všechny děti byly při příchodu do zařízení informovány o svých právech a povinnostech. Velká část dětí však stále neví, kde informace o svých právech a povinnostech najít, případně jak a komu podávat své stížnosti, návrhy nebo žádosti. Přestože tento přetrvávající stav představuje vážné riziko pro kvalitu poskytované péče a může ohrozit bezpečnost a zdraví dětí, je pro významnou část vedení zařízení spíše okrajovou záležitostí.

8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Dlouhodobý problém spočívající v nedostatečné kvalifikaci pedagogických pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy se nedaří řešit. Při zajištění kvalifikovaných pedagogů se čtvrtina zařízení stále potýká s obtížemi. Také při hledání vhodných kandidátů na pozice ředitelů nedochází ke zlepšení, neboť kombinace vysokých kvalifikačních požadavků a nároků na zkušenosti vede k nízkému zájmu o tyto funkce. Výběrového řízení na místo ředitele se převážně účastní jen jeden kandidát. Nízká konkurence má pak v mnoha případech negativní dopad na aktivitu v oblasti sebevzdělávání ředitelů působících ve funkci dlouhodobě. Průměrná doba ředitelské praxe je více než 15 let, tedy více než dvě funkční období.

V uplynulém školním roce se členové vedení navštívených zařízení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků účastnili vzdělávacích aktivit a kurzů zaměřených zejména na prohlubování odborné kvalifikace. Vedoucí pracovníci se zaměřovali na organizační a právní aspekty, bezpečnost a ochranu zdraví při práci a prevenci a projevy rizikového chování dětí a žáků. Naopak témata jako terapeutické výcviky, intervenční techniky, využívání diagnostických nástrojů nebo práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem zůstala opomenuta. Nízká účast vedení zařízení na školeních zaměřených na klima ve třídách nebo ve skupinách dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nereflektuje identifikované negativní vztahy a bariéry mezi dětmi, zejména v dětských domovech se školou a ve výchovných ústavech.

GRAF 109 | Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy



Náročnost práce v těchto zařízeních se podepisuje na vysoké fluktuaci zaměstnanců. Personální poddimenzovanost a nedostatek vhodných pedagogů na trhu práce způsobují v mnoha případech značné problémy v zajištění dostatečného počtu pedagogů ve službě. Tento stav také limituje ředitele v motivaci pedagogů a následném ocenění aktivního přístupu. Část navštívených zařízení se s tímto problémem nedokázalo vyrovnat. Ačkoli 90 % zařízení definovalo způsoby podpory rozvoje pracovníků, třetina pedagogů se na svém profesním rozvoji aktivně nepodílí, což je kromě jiného i důsledkem syndromu vyhoření nebo vyčerpání z náročného prostředí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (v jednom případě byla tato oblast hodnocena jako nevyhovující). Personální aspekty měly v těchto případech negativní dopad na kvalitu poskytované péče, neboť zvýšený počet dětí na jednoho pedagoga stupňuje riziko výskytu sociálněpatologických jevů, konfliktních interakcí mezi dětmi navzájem nebo mezi pedagogy a dětmi.

V diagnostických nebo výchovných ústavech či dětských domovech se školou je v drtivé většině pedagogický sbor genderově vyrovnaný. V samotných dětských domovech je však podíl mužů nízký, v některých dokonce nulový, a umístěné děti se tak nemohou v dostatečné míře identifikovat s mužskými vzorci chování. Průměrná výše úvazku etopeda (1,0) a psychologa (0,4) nedokáže ve čtvrtině navštívených zařízení zajistit systematickou péči dětem. Tento problém je dominantní hlavně v dětských domovech, které až na výjimky zajišťují tuto odbornou péči externě a spíše nárazově.

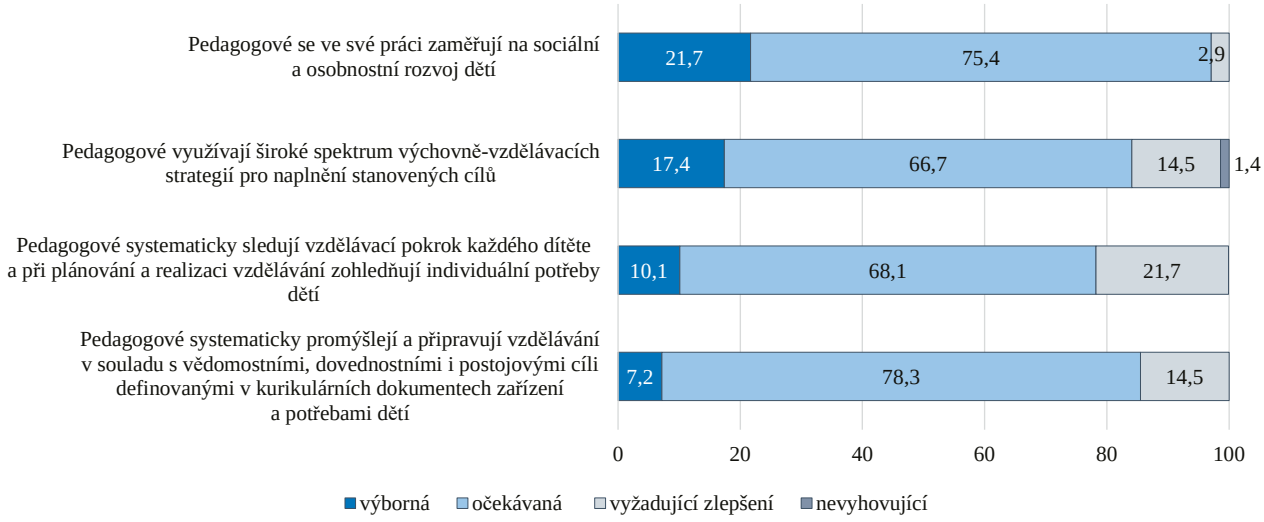
8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2023/2024 bylo ve vzdělávacích institucích zajišťujících ústavní a ochrannou výchovu uskutečněno 630 hospitací. Necelé tři čtvrtiny z nich probíhaly v rodinných skupinách dětských domovů a dětských domovů se školou, necelá jedna pětina připadla na výchovné skupiny ve výchovných a diagnostických ústavech. Ve 21 případech se hospitace v těchto zařízeních také konaly v rámci skupinových komunit nebo spoluspráv dětí. V téměř 70 % případů byly tyto rodinné či výchovné skupiny na hranici své kapacity, ve zbývající části byly skupiny většinou naplněny více než z poloviny. Kapacita zařízení je tedy využívána ve vysoké míře.

Výchovně-vzdělávací činnost byla pouze ve 13 % případů vedena podle zákona o pedagogických pracovnících nekvalifikovaným pedagogem (meziročně o 2 p. b. více) – toto zjištění koresponduje s neuspokojivou personální situací v některých zařízeních a snižuje v řadě případů kvalitu poskytovaného vzdělávání. Nekvalifikovaní pedagogové (v 90 % vychovatelé) nedostatečně zohledňovali individuální potřeby dětí a v důsledku toho pak výchovně-vzdělávací činnost nebyla dostatečně připravená. Také motivovanost dětí byla nižší vzhledem k úzkému okruhu využívaných metod a forem práce. V několika případech byl stav zařízení v tomto ohledu vyhodnocen jako nevyhovující.

Pozitivní tendence byla zaznamenána při práci pedagogů na rozvoji sociálních a osobnostních dovedností a schopností, pouhá 3 % zařízení byla hodnocena stupněm vyžadující zlepšení. Promyšlené vzdělávání v souladu s cíli a potřebami dětí bylo na výborné nebo očekávané úrovni realizováno v 74 % případů. Ve zbývající čtvrtině byly zjištěny nedostatky, které vyžadují zlepšení, nebo byl stav dokonce označen jako nevyhovující. Podobná situace je i při sledování pokroků ve vzdělávání dětí a zohledňování jejich individuálních potřeb. Oproti minulému roku se však významně snížil počet zařízení, která byla v kritériích hodnotících průběh vzdělávání hodnocena jako výborná, což je znepokojivé zjištění.

GRAF 110 | Kriteriální hodnocení vybraných aspektů vzdělávacích činností – podíl zařízení v %



8.2.1 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Všechny děti byly ve sledovaných zařízeních umístěny rozhodnutím soudu. Proces přijímání dítěte do zařízení nejčastěji zajišťovalo vedení zařízení, obvykle společně se sociálním pracovníkem a etopedem nebo psychologem, pokud byli v zařízení přítomni. Během tohoto procesu byly děti seznámeny se základními pravidly pobytu v zařízení. Později byly informace upřesňovány většinou skupinovými vychovateli, popř. klíčovými pracovníky. Děti dostaly také informace o možnostech péče ze strany zařízení, kontakt na osobu, na kterou se mohou obracet, když budou potřebovat pomoc, a informace o tom, jak bude probíhat kontakt s jejich blízkými osobami. Většina zařízení při přijímacím pohovoru zjišťovala i očekávání dětí a jejich představy. Součástí pohovoru bylo také seznámení dětí s jejich právy a povinnostmi (informovanost se meziročně mírně zlepšila, 98 % dětí uvedlo, že s právy a povinnostmi byly seznámeny, 84 % dětí vědělo, kde by přehled svých práv a povinností našly; tj. meziroční nárůst přibližně o 10 p. b.). Účelnost přijímacího procesu se obecně zlepšila a neprobíhá už pouze formálně jako mnohdy v minulosti. K mírnému zlepšení došlo při jmenování pedagogického pracovníka, který je průvodcem svěřeného dítěte (klíčovým pracovníkem), pouze 2 % zařízení jej buď vůbec neurčilo, nebo mu dostatečně nevymezilo roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. Ke zlepšení došlo také při umísťování sourozenců do stejné rodinné nebo výchovné skupiny, kdy podmínky pro jejich blízké soužití nevytvořila 2 % zařízení (proti 4 % v loňském školním roce). Zařízení se občas potýkala se situacemi, kdy bylo společné soužití sourozenců organizačně i výchovně komplikované. V těchto případech bylo jejich zvažované rozdělení záležitostí širšího konsenzu odborných pracovníků (psychologů, etopedů, terapeutů atd.).

Dlouhodobě přetrvávajícím negativním jevem je nízký podíl komplexně diagnostikovaných dětí. Z dětí nově zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, kde jsou děti se závažnými poruchami chování, vyžadující stálé vedení a kontrolu, byla v tomto školním roce přímo z rodinného prostředí (tedy bez komplexní diagnostiky) umístěna až třetina dětí. V případě dětských domovů šlo o více než 60 % dětí. Komplexní diagnostika přitom zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovuje specifické vzdělávací potřeby a navrhuje konkrétní odborné pedagogické a psychologické činnosti směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte. Umožňuje také v rámci sítě zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vybrat pro konkrétní dítě to nejvhodnější zařízení. Možnost zajištění pozdější komplexní diagnostiky přímo v zařízeních s dlouhodobým pobytem je omezená, zařízení mnohdy nedisponují dostatkem odborných pracovníků s potřebnou erudicí. Externí

zajištění komplexní diagnostiky, např. dříve obvyklou formou opakované diagnostiky ve spádových diagnostických ústavech, je problematické kvůli značné naplněnosti části diagnostických ústavů v souvislosti s velmi dlouhými pobyty umístěných dětí. Od školního roku 2018/2019 (od kterého MŠMT tento údaj systematicky sleduje) byly v diagnostických ústavech obvykle přítomny zhruba dvě třetiny dětí, u kterých nebyla dodržena zákonem stanovená lhůta pobytu do 8 týdnů. Ze zkušeností inspekčních týmů vyplývá, že nejsou výjimkou ani pobyty delší než půl roku. Důvodem je především nepřiměřeně dlouhé rozhodování opatrovnických soudů, které musí od účinnosti nového občanského zákoníku (v roce 2014) přemísťování dětí do následných zařízení nebo návrat do rodinného prostředí potvrzovat/rozhodovat. Prodlužované pobyty mají mimo výše zmiňované systémové dopady na snížení počtu komplexně diagnostikovaných dětí v zařízeních s dlouhodobým pobytem také negativní vliv na motivaci a ochotu dětí spolupracovat s odbornými pracovníky a vychovateli na své reedukaci a resocializaci. V neposlední řadě má u dětí po ukončení základní školní docházky zásadní dopad na omezení přístupu ke vzdělání směřujícímu k přípravě na budoucí povolání.

8.2.2 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Struktura realizovaných aktivit zaznamenaná v minulých letech se nezměnila. Přetrvává téměř 60 % zastoupení pracovní výchovy a přípravy na vyučování; pedagogové pouze v omezené míře využívají k naplnění cílů výchovy a vzdělávání širší spektrum metod a forem práce. Dalšími využívanými aktivitami jsou rekreační, sportovní a výtvarná činnost. Také zastoupení jednotlivých složek výchovy zůstalo ve srovnání s předchozím rokem v podstatě identické – nadále převažují rozumová, pracovní, estetická a tělesná stránka výchovy, hudební výchova je využívána pouze okrajově. Volné vycházky jsou dětem umožňovány s ohledem na jejich věk a SVP. Část dětí v rozhovorech uvedla, že jim vycházky nebyly povoleny nebo byly omezeny z důvodu porušení vnitřního řádu, část dětí však tuto možnost trávení volného času z vlastního rozhodnutí příliš nevyužívá. Volný čas dětí je v mnoha dětských domovech naplňován činnostmi mimo zařízení prostřednictvím zájmových kroužků, což umožňuje dětem setkávat se se svými vrstevníky mimo prostory školského zařízení (výchovné a diagnostické ústavy tuto možnost poskytují spíše výjimečně).

Nejčastěji využívané výchovně-vzdělávací metody zahrnovaly povzbuzování dětí (72 %), poskytování příkladů (55 %), režimové metody (41 %) a hodnocení (33 %). Tyto přístupy byly efektivně využívány v každodenních činnostech, výchovně-vzdělávacích programech a nabízených aktivitách. Ve srovnání s předchozím obdobím se zvýšila frekvence používání kooperativních metod (43 %), metod souvisejících s přesvědčováním meziročně ubylo. Rituály a metody inscenační a situační byly stejně jako loni využívány méně často. Realizované aktivity podporovaly nejen samostatnost a schopnost spolupráce dětí, ale také jejich kreativitu, schopnost pracovat s informacemi, praktické dovednosti a rozumové schopnosti. Školská zařízení významně reagovala v meziročním srovnání na problémy či výzvy současné společnosti – oproti předchozímu roku byl zaznamenán u multikulturní výchovy nárůst výskytu z 0,8 % na 3,7 % a u environmentální výchovy z 6 % na 13 %.

Děti o nabízené aktivity projevovaly zájem a většinou byly aktivními účastníky vzdělávacího procesu. Pedagogové hodnotili vzdělávací činnosti pozitivně v 92 % případů. Ve více než 90 % hospitovaných jednotek pedagog vhodně zhodnotil dosažené výsledky dětí, v necelých třech čtvrtinách hospitovaných činností výsledky hodnotily samy děti, v necelé polovině pak prováděly děti různě zdařile sebehodnocení. V souvislosti s nízkou kvalifikovaností vychovatelů však bylo zaznamenáno, že jen 56 % pedagogů hodnotí vzdělávací činnost v souladu s programy rozvoje osobnosti dítěte a že jsou schopni uvést význam metod pro dosažení vytyčeného cíle. Mírný nárůst v sebehodnocení dětí (49 % hospitací) odpovídá vyjádření dětí, že měly v zařízeních dostatek příležitostí se ke svému hodnocení vyjadřovat, také byly vedeny k tomu, aby si samy určovaly své vzdělávací cíle.

Významnou oblastí vzdělávání dětí v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je rozvoj finanční gramotnosti. Ten je zpravidla zajišťován prostřednictvím cílených a plánovaných aktivit v rámci ročního plánu výchovně-vzdělávacích činností. Kompetence v oblasti financí děti prakticky získávají správou kapesného, účastí na brigádách a později i správou finančních prostředků z pracovního poměru.

8.2.3 Podpora žáků při vzdělávání

Ve 40 % výchovných nebo rodinných skupin tvořily děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) polovinu kapacity. Počet dětí se SVP tak v těchto zařízeních zůstává značný a zvyšuje náročnost pedagogické práce. Jejich vysoká kumulace ve výchovných nebo rodinných skupinách nepodpořená dostatečným počtem souběžně

působících pedagogů nebo odborných pracovníků (etopedů a psychologů) schopných poskytovat systematickou péči zvyšuje rizika výskytu sociálněpatologických jevů a zhoršuje vzdělávací výsledky.

Prevenci rizikového chování např. formou besed s odborníky nebo výcvikem sociálních dovedností zajišťuje většina školských zařízení. Při realizaci aktivit vychází ze zpracovaných minimálních preventivních programů, které jsou ve velké míře zpracovány kvalitně. Část zařízení již začlenila různé druhy terapií (muzikoterapie, arteterapie, hipoterapie nebo psychoterapie) do své vzdělávací nabídky. Stále se ale jedná spíše o výjimky. Počet pedagogů zařízení, kteří by tyto činnosti mohli odborně vykonávat, je nízký mimo jiné proto, že po dokončení potřebného vzdělání tito odborníci ze zařízení odcházejí. Externisté, kteří by tyto činnosti mohli provádět, spíše nejsou dostupní, a pokud ano, tak finanční prostředky zařízení neumožňují jejich systematické působení. Pokud děti takové aktivity zažily, hodnotily zážitky s nimi spojené v rozhovorech pozitivně. Ne vždy je nicméně praktická efektivita realizovaných preventivních aktivit dostatečná, protože 8 % dětí oslovených v rozhovorech uvedlo, že se někdy v zařízení setkaly s tím, že je někdo z dětí nebo dospělých ponižoval, šikanoval nebo napadal.

Školská zařízení poskytují účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření – oproti předchozímu školnímu roku došlo k výraznému zlepšení (žádné navštívené zařízení nedosáhlo úrovně vyžadující zlepšení nebo nevyhovující). Všechna zařízení vytvářejí dětem vhodné podmínky pro dosažení vzdělání a pro přípravu na budoucí povolání v souladu s jejich schopnostmi, nadáním a potřebami. Děti umístěné v dětských domovech obvykle dochází do běžných civilních škol, v dětských domovech se školou jsou žáci vzděláváni podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro obor vzdělání základní škola speciální. Ve výchovných ústavech se děti připravují také na výkon budoucího povolání – jsou jim vytvářeny příznivé podmínky pro studium v oblasti středního vzdělávání v různých oborech, a to v délce trvání od jednoho roku do tří let. Ve výjimečných případech se některé děti umístěné v dětském domově se školou nebo ve výchovném ústavu vzdělávají ve školách mimo zařízení, pokud pominuly důvody, pro které byly zařazeny do školy při zařízení.

Všechna hodnocená školská zařízení věnují pozornost osobnostnímu rozvoji dětí, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbají na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu. Důraz na vzdělávání je v nich zřetelný; zařízení si uvědomují důležitost vzdělání pro budoucnost svěřených dětí, proto dbají na pravidelnou přípravu na školní povinnosti. Příprava na vyučování je pravidelně zařazována do denního programu všech sledovaných zařízení. Garant vzdělávání zodpovídá za přípravu dítěte do školy, komunikuje s vyučujícími, navštěvuje třídní schůzky. Při aktivitách sledovaných v jednotlivých zařízeních byla právě jedna čtvrtina z nich zaměřena na přípravu na vyučování, nejčastěji za pomoci vychovatele, který je také nejčastějším garantem vzdělávání dětí (následuje vedoucí vychovatel a ředitel, ten většinou v menších zařízeních). V zařízeních panuje klidná a vstřícná atmosféra mezi všemi aktéry vzdělávání (98 % zařízení na očekávané nebo výborné úrovni).

Všechna zařízení deklarují, že respektují názor dítěte při volbě středního vzdělávání bez ohledu na nabídku školy, která je součástí zařízení, a umožňují dětem absolvovat střední vzdělávání ve škole mimo zařízení, pokud tomu nebrání závažné poruchy chování dítěte. Přes 85 % dětí při rozhovorech s inspektory uvedlo, že si mohlo vybrat střední školu mimo zařízení, ve kterém jsou umístěny, nicméně 54 % dětí uvedlo, že neví, zda mohou přestoupit do jiné střední školy. Určitým limitujícím faktorem je nedostupnost vhodných středních škol v okolí některých zařízení a také často závažné poruchy chování na straně dítěte, které mu neumožňují školu mimo zařízení navštěvovat. Ve sledovaných výchovných ústavech výrazně převažuje nabídka dvouletých oborů (73 %) nad nabídkou oborů tříletých (27 %). Podíl dětí, které požádaly vedení zařízení o prodloužení pobytu k dokončení přípravy na budoucí povolání po dosažení zletilosti, se dlouhodobě pohybuje kolem 6 %.

Většina zařízení motivuje děti k dosahování dobrých vzdělávacích výsledků. Nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti nebo nesplnění klasifikačních podmínek v daném pololetí je vysoká míra neomluvené absence z důvodu útěků a nenávratů z dovolenek.

Většina zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu umožňuje dětem zůstat i po dosažení zletilosti. V některých krajích jsou nedostatečné možnosti samostatného bydlení jedním z hlavních důvodů, proč někteří mladí dospělí odcházejí před dokončením střední či vysoké školy a jejich vzdělávací potenciál tak není dostatečně využit.

8.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací činnosti v hodnocených zařízeních vycházely zejména ze znalosti problematiky umístěných dětí, s akcentem na jejich potřeby, zájmy a se snahou poskytovat dětem individuální podporu pro jejich komplexní rozvoj včetně udržení kontaktu s jejich blízkými osobami.

Většina navštívených zařízení nabízela podporu a poradenství pro mladé lidi, kteří opustí školské zařízení. Jedním z efektivních nástrojů, který bývá poskytován např. ve spolupráci s obcí, v níž se zařízení nachází, jsou tzv. startovací byty, které umožní mladým lidem jejich plné osamostatnění, a jsou tak poslední přechodovou etapou do běžného života. Kladným zjištěním je, že se rovněž daří navracet děti do jejich původní (biologické) rodiny. Zvyšuje se rovněž podíl hostitelské péče, která dětem umožňuje zažívat domácí prostředí z ústavního zařízení. Významná byla podpora zletilým dětem, které se připravují na povolání a zůstávají v daném zařízení na základě smlouvy o prodlouženém pobytu.

Meziročně se o 10 p. b. zvýšil podíl zařízení, která efektivně získávají informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Děti jsou více motivovány k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty. Zařízením se o něco lépe než v předchozím období daří sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracovat v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

Příznivým zjištěním je spolupráce většiny školských zařízení s neziskovými či charitativními organizacemi při rozšiřování dílčích kompetencí umístěných dětí, zejména v oblasti finanční gramotnosti, sociálních dovedností i ve vzdělávání jako takovém. Děti jsou tak vhodně dlouhodobě motivovány k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty (více než 90 %).

Programy rozvoje osobnosti dítěte jsou v drtivé většině zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zpracovány formálně správně a přehledně. Jejich implementace v praxi se každým rokem zlepšuje, pouze v necelých 10 % zařízení neodpovídá očekávané úrovni a spíše nejsou „živým nástrojem péče o dítě“ (ve 42 % případů jsou jím rozhodně a ve 49 % případů spíše).

8.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Následující kapitola shrnuje hlavní zjištění, tzv. silné a slabé stránky (klady a zápory) z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, v neposlední řadě navazují doporučení pro jednotlivé aktéry vzdělávání.

Pozitivní zjištění

- Oproti předchozímu školnímu roku se zvýšila informovanost jednotlivých pedagogů o strategii a vizi daného školského zařízení; míra sdílení a naplnění strategie a vize dosáhla úrovně přes 90 % (zlepšení o 10 %).
- Spolupráce s vnějšími partnery se dlouhodobě zlepšuje (zřizovatelé, orgány sociálně-právní ochrany dětí, neziskové a charitativní organizace), což má za následek rozvoj kompetencí dětí potřebných pro budoucí život (pouze necelá 3 % navštívených zařízení nedosáhla očekávané nebo výborné úrovně).
- Díky dobře nastavené spolupráci se zřizovatelem nebo za pomoci sponzorů se zlepšují prostorové a materiální podmínky téměř u všech školských zařízení. Většina z nich se tak přibližuje životu běžné rodiny (více než 90 % zařízení).
- Většina zařízení (zejména dětské domovy) má k dispozici samostatné bydlení, tzv. startovací byty, jejichž prostřednictvím se děti pod záštitou vychovatelů učí samostatně hospodařit a připravují se přirozeně na odchod ze zařízení.
- Mírně se zlepšila (o 10 %) oproti předchozímu školnímu roku kvalifikovanost pedagogických pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

- Děti jsou vhodně motivovány k dosahování dobrých výchovně-vzdělávacích výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence včetně občanských hodnot (více než 90 %), činnosti připravované pedagogickými pracovníky ve školských zařízeních jsou propojeny s možnostmi praktického využití (přes 90 %).
- Zlepšila se implementace programů rozvoje osobnosti dítěte do praktické roviny; činnosti jsou vedeny v souladu s individuálními potřebami dítěte uvedenými v těchto programech (přes 90 %).
- Zařízení dostatečně získávají informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagují na ně vhodnými pedagogickými opatřeními (mírné zlepšení oproti minulému školnímu roku).
- Pedagogičtí pracovníci smysluplně využívají pestrou a vyváženou škálu výchovně-vzdělávacích metod, které jsou pro děti motivační a jsou tak významným činitelem pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu i vzájemných vztahů mezi pedagogy (z dlouhodobého hlediska).
- Většina školských zařízení smysluplně realizuje prevenci rizikového chování – např. formou besed s odborníky nebo výcvikem sociálních dovedností. Zařízení mají v drtivé většině kvalitně zpracovaný minimální preventivní program a vyhodnocují možná rizika. V tomto směru je důležitá kontinuální odborná etopedická či psychologická práce ze strany zařízení.
- Navýšení počtu klientů všech forem (ambulantní, internátní, stacionární) středisek výchovné péče naznačuje zvýšený zájem o preventivně výchovnou činnost, zejména ze strany zákonných zástupců.

Negativní zjištění

- Dvě pětiny školských zařízení vykazují nedostatky v pedagogické oblasti řízení. Vedení zařízení nevěnuje dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování práce zařízení a nepřijímá účinná opatření, např. zavést pravidelnou kontrolní a hospitační činnost vedoucích pracovníků.
- Více než jedné třetině školských zařízení se stále nedaří zajistit optimální personální podmínky pro vzdělávání, absentuje péče o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, některá zařízení nepodporují výměnu pedagogických zkušeností s dalšími zařízeními apod.
- Jedna pětina dětí v zařízeních neví, kam by směřovala své stížnosti, žádosti nebo návrhy. Tento nedostatek je rizikem pro naplňování kvality poskytované péče dětem a může představovat hrozbu jejich bezpečnosti a zdraví.
- Jedna třetina pedagogů se nevzdělává (profesně se nerozvíjí; tento stav má dlouhodobý trend), pedagogičtí pracovníci aktivně nevyhledávají možnosti dalšího vzdělávání za účelem svého profesního rozvoje, mnohdy ke vzdělávání přistupují pasivně.
- Přetrvává slabý zájem odborné veřejnosti hledat pracovní uplatnění ve školských zařízeních. Tento dlouhodobý problém je výslednicí a kombinací vysokých odborných a osobnostních nároků na výkon profese.
- Některá zařízení nepracují účelně se standardy kvality péče. Chybí jejich propojení s dokumenty, uplatňování v praxi a hodnocení jejich naplňování.
- Náležitá a vhodně formulovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany při pobytu a pohybu v zařízení má 66 % sledovaných zařízení, avšak třetina hodnocených zařízení taková pravidla neměla dostatečně zpracována nebo pravidla neodpovídala reálným podmínkám a potřebám.
- U hodnocení dětí absentuje sebehodnocení nebo vrstevnické hodnocení (skoro 60 % zařízení tyto prvky nevyužívá).
- Dětské domovy nemají dlouhodobě dostatek finančních prostředků k zajištění odborných pracovníků – psycholog, etoped (přibývá rizikového chování dětí).
- Dochází k dlouhodobému systematickému nedodržování zákonné lhůty 8 týdnů pro pobyty dětí v diagnostických ústavech a tím k přetěžování kapacity těchto zařízení.
- V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí (do dětských domovů přicházejí děti z terénu, které nejsou odborně diagnostikovány).
- Dětským domovům chybí dlouhodobě metodická podpora diagnostických ústavů.

- V dětských domovech je nerovnoměrné zastoupení mužů a žen, nejsou dostatečně zajištěny kvalifikovanými pracovníky pro podvečerní služby, počet nočních vychovatelů neodpovídá potřebám zařízení.
- Prostředí některých dětských skupin je méně estetické, neosobní a nepodnětné. Ne vždy je pro každé dítě zajištěno vlastní pracovní místo nebo uzamykatelná skříňka pro osobní věci. Zastavil se pozitivní trend snižování počtu zařízení, která by se vybavením a uspořádáním prostorů neblížila fungování běžné rodiny.
- Část hodnocených zařízení má nedostatečné prostorové a materiální podmínky, např. zastaralé a opotřebované vybavení, chybějící kuchyňky na přípravu jídla nebo absence bezbariérového přístupu.

Doporučení na úrovni školského zařízení

- Efektivní motivací zájemců o práci ve školských zařízeních usilovat o rovnocenné zastoupení mužů a žen, zvyšovat jejich zájem prostřednictvím kariérního růstu, finančním ohodnocením a dalšími benefity.
- Zaměřit se na informovanost dětí a žáků v případě potřeby pomoci (postup pomoci ohroženému dítěti včetně důležitých kontaktů). Preventivně seznamovat děti a pedagogy např. s kartou identifikace pro školy a školská zařízení.
- Aktivně pracovat se standardy kvality péče a aplikovat je do praxe.
- Zefektivnit kooperaci s diagnostickým ústavem nebo externími odborníky, tím zabezpečit vstupní diagnostiku dětí a zajistit tak komplexní péči.
- Motivovat pedagogické pracovníky k sebevzdělávání, vytvořit podmínky pro realizaci společných vzdělávacích akcí a workshopů včetně externí supervize.
- Realizovat další odborné vzdělávání pedagogických zaměstnanců s cílem prohloubit poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s poruchami chování, dále podporovat děti se speciálně vzdělávacími potřebami, děti nadané, uplatňovat respektující přístup a poskytovat formativní zpětnou vazbu. Zaměřit plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také na získávání odborných dovedností.
- Systematicky realizovat pravidelné hodnocení kvality práce pracovníků s poskytováním komplexní zpětné vazby pro další pracovní posun. Aktualizovat a vyhodnocovat koncepci školských zařízení.
- Zaměřit se na otevřenou a vstřícnou komunikaci s orgány sociálně-právní ochrany dítěte a prostřednictvím odborné péče průběžně zvažovat možnosti ukončení ústavní výchovy.
- Realizovat investice do obnovy vybavení a nábytku některých skupin. Pro každé dítě zajistit vlastní pracovní místo a uzamykatelnou skříňku pro osobní věci.
- Pokračovat v přizpůsobování zařízení a jednotlivých dětských skupin, aby se vybavením a uspořádáním prostorů co nejvíce přiblížily fungování běžné rodiny.

Doporučení pro zřizovatele

- Realizovat ve větší frekvenci pravidelné návštěvy v zařízeních. Zvážit možnosti pravidelné evaluace a zpětnou vazbu od vedoucích pracovníků zařízení.
- Podpořit potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pracovníků ve školských zařízeních zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Realizovat a rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání pracovníků v oblasti terapeutických aktivit.
- Podporovat a realizovat externí hodnocení zařízení – supervize.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče v dětských domovech.
- Posílit počet pedagogických pracovníků v době nočních služeb.
- Vyžadovat pravidelné hodnocení naplňování standardů kvality péče.

- Pokračovat v transformaci velkokapacitních zařízení umístěných v historických budovách mimo komunitu na zařízení rodinného typu, která budou začleněna do běžné zástavby (týká se některých výchovných ústavů a dětských domovů se školou).
- Podpořit lepší materiální vybavení zařízení (skříňky pro osobní věci, kuchyňky apod.).
- Dbát na to, aby diagnostické ústavy intenzivně metodicky podporovaly ostatní školská zařízení (uplatňování standardů, sledování pokroku dětí) a posílit kompetence diagnostických ústavů.
- Organizovat setkávání pedagogů působících v ústavní péči, včetně nabídky vzdělávacích seminářů a kurzů.
- Spolupracovat s předsedy soudů na zkracování délky soudních řízení při přemísťování dětí z diagnostických ústavů do následných zařízení nebo návratu do rodinného prostředí.

Doporučení na úrovni systému

- Reformovat institucionální výchovu, která dlouhodobě postrádá aktuální koncepci. Zákon o ústavní a ochranné výchově, který s drobnými úpravami platí přes 20 let, neodpovídá současným potřebám dětí.
- Vytvořit právní úpravu, která by dostatečně zohledňovala specifika péče o děti se speciálními potřebami. Péče je často nedostatečně individuální – chybí zákonem vymezená specifika výchovně-léčebné péče a vynutitelná povinnost zajistit odbornou a intenzivní individuální péči i s případnými režimovými opatřeními.
- Legislativně zajistit následnou péči dětem po ukončení ústavní péče a sledovat její rozsah a kvalitu.
- Stanovit vyhláškou standardy kvality pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve všech zařízeních.
- Zefektivnit spolupráci mezi resorty (urychlení rozhodnutí soudů).
- Vytvořit či podporovat ucelené a dlouhodobé vzdělávací programy pro pedagogy i děti k utváření pozitivních vztahů a postojů dětí v rámci resocializace.
- Ve spolupráci s odborníky z praxe nastavit a jasně formulovat směřování systému ústavní a ochranné péče.
- Intenzivně spolupracovat s Ministerstvem spravedlnosti, případně s předsedy jednotlivých soudů, na zkracování délky soudních řízení při přemísťování dětí z diagnostických ústavů do následných zařízení nebo návratu do rodinného prostředí.

9

Školská poradenská zařízení

9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení (dále „ŠPZ“, „zařízení“) hrají významnou roli při naplňování cílů vzdělávací politiky České republiky a ve výchovně-vzdělávacím procesu je jejich úloha nezastupitelná. V souvislosti s Akčním plánem výkonu rozsudku D. H. a ostatní proti České republice z 21. prosince 2023 je jednou z priorit zvýšit mj. efektivitu činnosti ŠPZ, a to v oblastech prevence rizikového chování a inkluzivního vzdělávání, řízení a metodické podpory jednotlivých pracovišť.

Podle poskytovaných služeb a zdravotního znevýhodnění či postižení dětí, žáků a studentů (dále „žáci“, „klienti“) se ŠPZ dělí na pedagogicko-psychologické poradny (dále „PPP“, „poradna“) a speciálně pedagogická centra (dále „SPC“, „centrum“).

ŠPZ pro své klienty, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči. Napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání. Spolupracují s poskytovateli zdravotních služeb, orgány sociálněprávní ochrany dětí, péče o mládež a rodinu, popřípadě s dalšími institucemi.

Ve školním roce 2023/2024 proběhla inspekční činnost ve 22 zařízeních (z toho ve 12 zařízeních poprvé), a to na 33 pracovištích, kde ČŠI hodnotila kvalitu poskytovaných poradenských služeb a zajištění podmínek pro činnost zařízení v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v modifikaci pro ŠPZ. Celkem se uskutečnilo 21 komplexních inspekčních činností a v jedné poradně proběhla kontrolní činnost na podnět, kde byl výstupem protokol o kontrole. Zřizovateli zařízení byly kraje Jihomoravský (šest ŠPZ), Středočeský (čtyři ŠPZ), Liberecký (tři ŠPZ), Praha (dvě ŠPZ), Karlovarský (jedno ŠPZ), Moravskoslezský (jedno ŠPZ), obce ve Středočeském a Karlovarském kraji (po jednom ŠPZ), MŠMT (jedno ŠPZ) a jedno zařízení bylo soukromé a účelně zřizovalo zároveň poradnu i centrum, což mu umožňovalo poskytovat komplexní služby širokému spektru klientů.

- Vyskytují se významné regionální rozdíly v zaměření, fungování a řízení ŠPZ, včetně počtu klientů.
- Zdravé klima, prostředí vzájemné spolupráce odborných pracovníků má pozitivní vliv na kvalitu poradenské činnosti.
- Používání diagnostických nástrojů bez standardizovaných norem pro českou populaci ovlivňuje nastavení podpůrných opatření a další práci s klientem.
- Nedostatečná spolupráce se školami a metodická podpora ze strany ŠPZ neumožňuje naplňovat potřeby vzdělávání a osobnostní rozvoj klientů.
- Nevyužívání standardních poradenských služeb v plné šíři a nedostatky ve výstupech poradenské činnosti snižují kvalitu práce ŠPZ.

9.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

9.1.1 Školská poradenská zařízení a jejich klienti

Počet ŠPZ je dlouhodobě neměnný, u odloučených pracovišť, zejména PPP, se ale od školního roku 2020/2021 jejich počet výrazně snížil. Naopak narůstá počet klientů ŠPZ, kterým byla poskytnuta péče, vyjma tzv. covidových roků. Uvedený stav může vést k horší dostupnosti poradenských služeb, případně k prodlevám v jejich poskytování.

TABULKA 74 | Počet školských poradenských zařízení (PPP, SPC) a jejich pracovišť

Počty zařízení	2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC
Počet zařízení	48	111	47	110	46	110	46	111	46	108	46	107
Počet odloučených pracovišť, kde je poskytováno poradenství	160	167	162	172	166	174	122	157	121	164	122	162

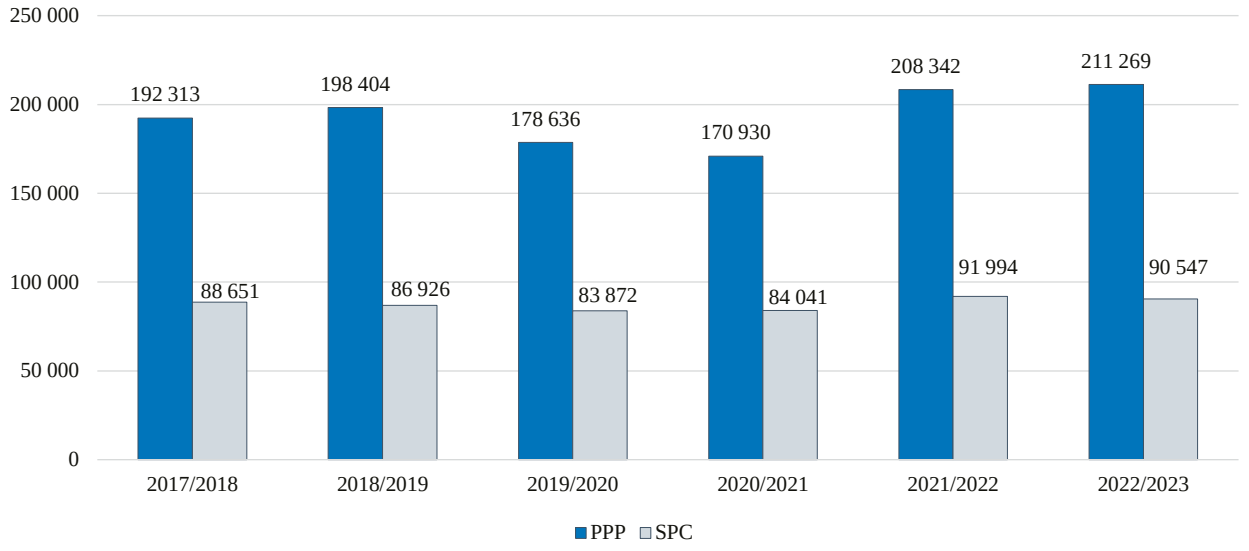
V rámci České republiky jsou výrazné krajové rozdíly jak v počtu a zaměření ŠPZ, tak v jejich rozložení v rámci kraje a v systému jejich řízení. Z celkového počtu ŠPZ je pouze šestina zařízení zřizována privátním sektorem, v jednotkách případů pak MŠMT, obcemi a církvemi. Naopak dvě třetiny zařízení jsou zřizovány krajskými úřady, ať už jako samostatné subjekty, nebo jako součást většího celku, např. základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

TABULKA 75 | ŠPZ dle zřizovatele

Zřizovatel	Počet PPP		Počet SPC	
	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)
MŠMT	0	0,0	9	8,4
Obec	1	2,2	8	7,5
Kraj	34	73,9	73	68,2
Privátní sektor	8	17,4	17	15,9
Církev	3	6,5	0	0,0
Celkem	**46**	**100,0**	**107**	**100,0**

Zařízení poskytují poradenské služby, které směřují k naplnění vzdělávacích potřeb žáků podle jejich individuálních možností s ohledem na věk a stupeň vývoje. Cílem je mj. snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a maximální rozvoj potenciálu každého klienta. V souvislosti se zkvalitněním diagnostické činnosti v oblasti medicíny i školství se počet klientů ŠPZ postupně navyšuje; k tomuto trendu významně přispěl i vstup ukrajinských dětí a žáků do vzdělávacího systému (odlišný mateřský jazyk, speciální vzdělávací potřeby).

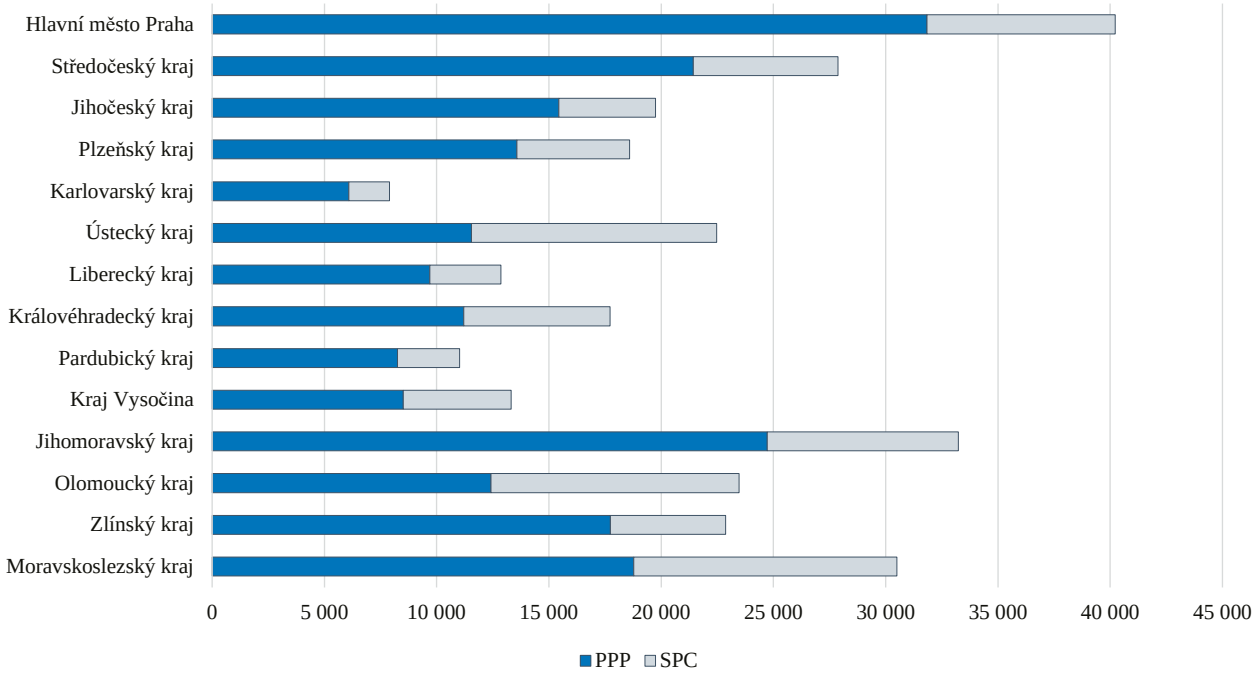
GRAF 111 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ[110]



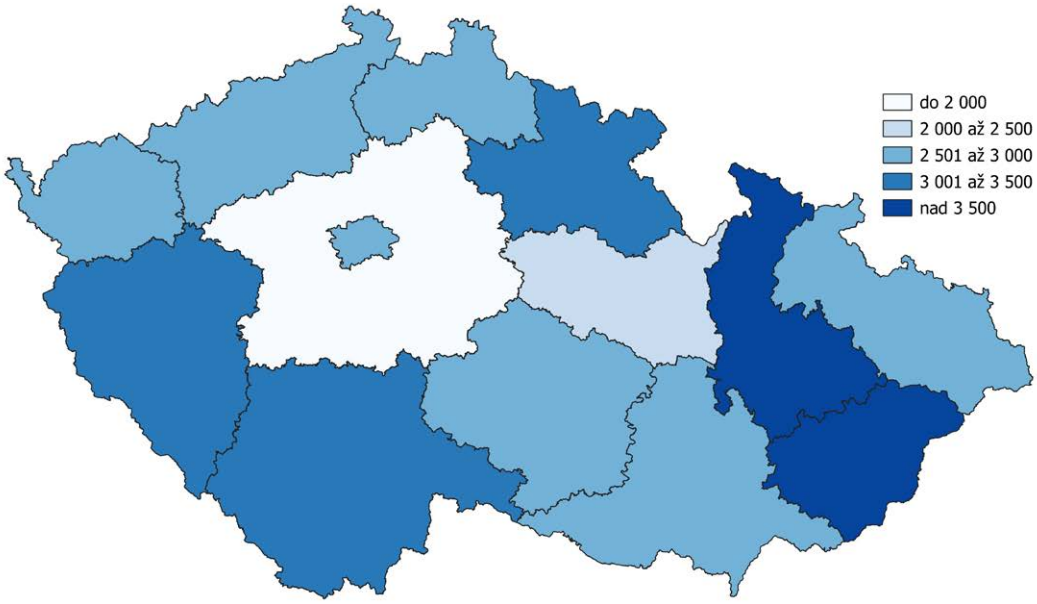
Počty klientů, kterým je poskytována poradenská služba, jsou v jednotlivých krajích rozdílné. Přestože některé kraje vykazují poměrně vysoké počty klientů, jimž byla poskytnuta poradenská služba, při přepočtení na 100 tisíc obyvatel se situace jeví odlišně.

[110] Informace o počtech klientů jednotlivých ŠPZ se vztahují ke školnímu roku 2022/2023 z důvodu vykazování těchto údajů vždy za předchozí uzavřený školní rok.

GRAF 112 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ – podle krajů



MAPA 8 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ve školním roce 2022/2023 – přepočteno na 100 tisíc obyvatel kraje



Ze zjištěných údajů je patrná nevyváženost poskytovaných poradenských služeb v jednotlivých krajích v rámci České republiky, a to zejména z hlediska její kvantity směrem ke klientům. Vyjdeme-li z nejvyšších údajů počtu klientů, kterým byla poskytnuta péče ve školním roce 2022/2023, přepočtených na 100 tisíc obyvatel a vynásobíme je počtem krajů, pak by při rovnoměrném poskytování poradenských služeb mohla být v SPC zajištěna péče pro dvojnásobný počet klientů a v PPP o 53 % klientů více.

V nejlidnatějším Středočeském kraji jsou služby SPC v porovnání s jinými kraji poskytovány nejméně klientům. Např. v Olomouckém kraji byla poradenská služba poskytnuta čtyřnásobně vyššímu počtu klientů (přepočtených na 100 000 obyvatel), přičemž podle *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023* je počet odborných pracovníků SPC přepočtený na plně zaměstnané totožný jako ve Středočeském kraji. Rovněž PPP Středočeského kraje poskytly služby téměř nejnižšímu počtu klientů přepočtenému na 100 tisíc obyvatel, přičemž

počet odborných pracovníků je třetí nejvyšší v České republice. Tato zjištění svědčí o možném využívání poradenských služeb klienty i v jiných krajích mimo jejich bydliště, což by potvrzovalo tezi o nerovnoměrném rozložení ŠPZ v rámci České republiky a o horší dostupnosti některých poradenských služeb z pohledu klienta. Počet ŠPZ se však dlouhodobě nemění. Na tuto skutečnost není adekvátně reagováno např. zřízením nových ŠPZ, resp. obnovením detašovaných pracovišť a rozšířením tak sítě poskytovaných služeb, i když je to žádoucí. Inspekční týmy zaznamenaly nepřesnosti při vykazování údajů ŠPZ, kdy jsou zaměňovány pojmy „klient“ a „výkon“. Přestože MŠMT vydává podrobný *Metodický pokyn k vyplňování Výkazu o pedagogicko-psychologické poradně Z 32-01*, resp. *Výkazu o speciálně pedagogickém centru Z 33-01*, ne ve všech zařízeních jsou plně respektovány. Místo počtu klientů, kterým je poskytnuta péče, jsou započítávány výkony u těchto klientů. Může tak docházet ke zkreslením ve statistickém výkaznictví, kdy ve skutečnosti výkony převyšují počet klientů.

Značné rozdíly mezi kraji jsou patrné i v případě pohledu na počet klientů obsloužených jedním (přepočteným) pedagogickým pracovníkem.

TABULKA 76 | Počet klientů na 1 přepočtený úvazek pedagogického pracovníka v ŠPZ (psycholog, speciální pedagog) v krajském členění

Kraj	PPP	SPC	Celkem
Plzeňský kraj	292	206	262
Zlínský kraj	347	129	251
Jihočeský kraj	310	142	246
Královéhradecký kraj	282	159	220
Olomoucký kraj	232	207	220
Liberecký kraj	269	107	196
Kraj Vysočina	223	156	193
Karlovarský kraj	244	109	190
Pardubický kraj	226	125	188
Ústecký kraj	184	190	187
Středočeský kraj	215	117	180
Hlavní město Praha	225	100	178
Moravskoslezský kraj	200	148	176
Jihomoravský kraj	193	110	162

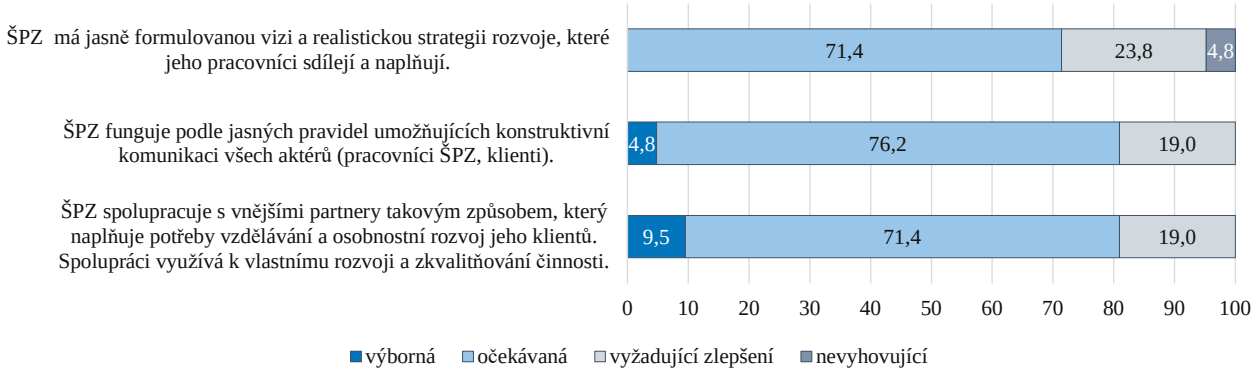
Interpretace tak výrazně rozdílných počtů není jednoznačná, může ale poukazovat na rozdílnou intenzitu i kvalitu péče, případně ne vždy optimální organizaci poradenské péče; současně by ale pro hlubší analýzu bylo nutné zohlednit i potenciálně regionálně odlišné zastoupení různých, a tedy různě časově náročných diagnóz apod.

Česká školní inspekce již v minulém školním roce upozorňovala na nutnost analýzy důvodů výrazných rozdílů v počtu klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ, a toto doporučení ze strany ČŠI nadále trvá.

9.1.2 Koncepce a řízení školských poradenských zařízení

Podmínkou pro efektivní plánování v oblasti zvyšování kvality poskytovaných poradenských služeb je jasně formulovaná vize a realistická strategie rozvoje zařízení. Ve školním roce 2023/2024 mělo koncepční dokumenty zpracováno 71 % hodnocených zařízení, v dalších byla konstatována úroveň vyžadující zlepšení, jedno zařízení nemělo vizi a strategii rozvoje formulovanou, koncepční oblast tak byla hodnocena nevyhovující úrovní.

GRAF 113 | Koncepce a rámec ŠPZ – podíl zařízení (v %)

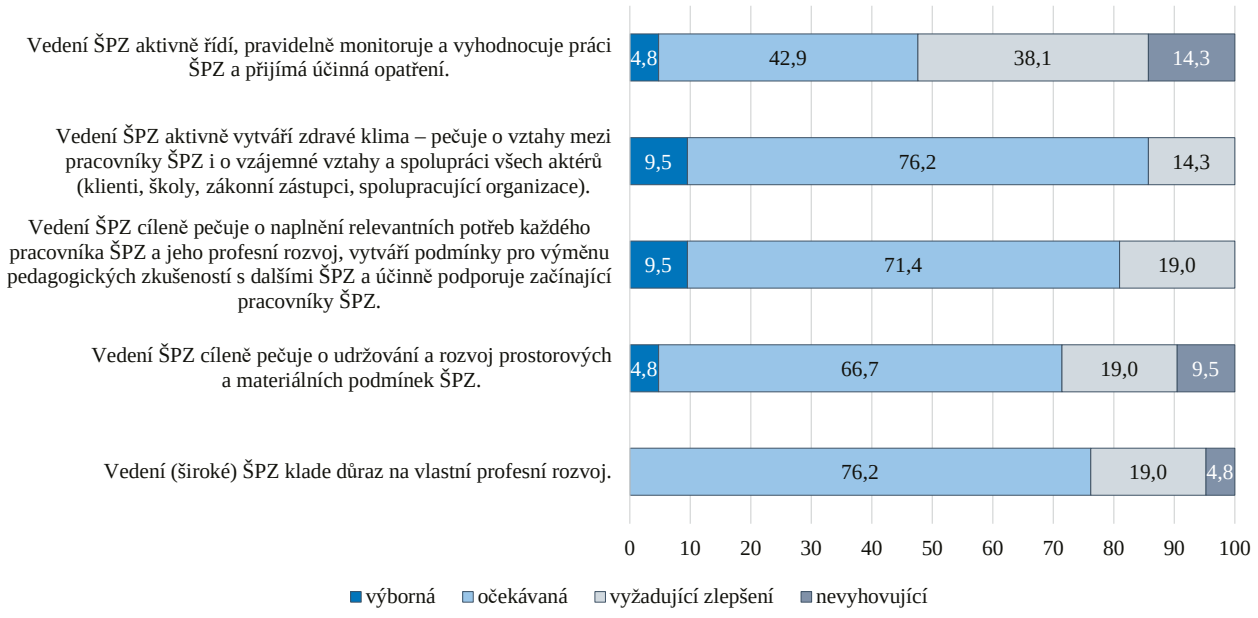


Podstatou pro aktivní řízení pedagogických procesů je plánování a vyhodnocování činnosti zařízení. Inspekční týmy zaznamenaly, že pouze v polovině hodnocených zařízení probíhala ze strany vedení ucelená autoevaluace s následným přijímáním vhodných opatření ke zlepšení. Vnější evaluace, např. pomocí dotazníkového šetření mezi klienty, jejich zákonnými zástupci či pedagogy škol, byla ČŠI zaznamenána jen ojediněle.

Ve většině hodnocených zařízení vedení ŠPZ usilovalo o vytváření pozitivního klimatu a dobrých prosociálních vztahů mezi pracovníky navzájem a o spolupráci všech aktérů (klient, školy, zákonní zástupci, spolupracující organizace). V této oblasti bylo téměř 86 % zařízení hodnoceno na výborné nebo očekávané úrovni.

Znepokojujícím zjištěním je, že ČŠI konstatovala ve více než čtvrtině zařízení nedostatečnou péči vedení ŠPZ o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek. Z toho vyplývá, že prostorové podmínky ŠPZ nejsou dostatečně vyhovující a vedení zařízení nevyvíjí žádnou snahu o zlepšení této situace (případně vyvíjí jen minimální takovou snahu). Inspekční týmy zaznamenaly, že pro bezpečný a komfortní provoz poradenských zařízení je potřeba investovat zejména do zlepšení stavu čekáren, místností určených pro skupinovou práci s klienty, služebních automobilů a také do obnovy a rozšíření škály diagnostických nástrojů. Ředitelé uváděli ve čtvrtině případů nedostatečné finanční prostředky jako překážku, která je omezuje při výkonu jejich funkce, a možnou příčinu tohoto stavu.

GRAF 114 | Vedení ŠPZ – podíl zařízení (v %)



Předpokladem pro efektivní činnost ŠPZ je jeho profesionální vedení. Ve všech hodnocených zařízeních byl ředitel (ať už samostatně zřízeného, nebo zřízeného v rámci většího subjektu) jmenován na základě konkurzního řízení a splňoval předpoklady pro výkon této funkce, průměrná délka vedení ŠPZ byla 13 let. Odborná kvalifikace ředitelů se však výrazně odlišovala zejména podle toho, při jakém typu zařízení bylo ŠPZ zřízeno.

Konkurzní řízení proběhlo ve školním roce 2023/2024 v 33 zařízeních, přičemž 22 z nich bylo součástí sloučeného subjektu se základní školou. Nejčastějším důvodem konání konkurzu byl konec řádného funkčního období ředitele školy (61 %) nebo odchod ředitele do důchodu (21 %). Ve většině konkurzních řízení (70 %) se přihlásil pouze jeden uchazeč. Řízeného rozhovoru se následně zúčastnili všichni přihlášení uchazeči. Pouze ve dvou případech neměli uchazeči absolvované studium pro ředitele škol a školských zařízení. Stávající ředitelé se přihlásili přibližně do dvou pětin konkurzních řízení. V devíti desetinách řízení byl ředitelem jmenován nejvhodnější uchazeč, ve dvou případech pak ředitel jmenován nebyl.

Pro kvalitu poradenské činnosti je důležitý přístup ředitelů ŠPZ v oblasti řízení poradenských procesů. Vedení zařízení, které bylo součástí většího subjektu, bylo ve třech případech hodnoceno odlišně od ostatních součástí, a to hůře. Z hodnocení vyplynulo, že ředitelé věnovali ŠPZ menší pozornost, případně v kvalitě činnosti bylo inspekčními týmy zjištěno nejvíce pochybení. Pouze ve třetině zařízení byl ředitel schopen vůči ŠPZ nastavit funkční kontrolní systém, u dvou ředitelů bylo konstatováno, že neprokazují kvalitní manažerské schopnosti v žádné ze sledovaných oblastí.

TABULKA 77 | Manažerské schopnosti ředitele – podíl zařízení (v %)

Oblasti	Podíl (%)
Schopnost podílet se na vytváření příznivých mezilidských vztahů	81,8
Schopnost řídit zařízení jako celek, tzn. v oblastech lidských, materiálních a finančních zdrojů	68,2
Schopnost řešení konfliktů	40,9
Schopnost nastavení a rozvíjení funkčního kontrolního systému	31,8
Ředitel neprokazuje dobré manažerské schopnosti v žádné z uvedených oblastí	9,1

S nastavením kontrolního systému řízení úzce souvisí odborná úroveň poskytovaných poradenských služeb, zpracování výstupů a jejich soulad s právními předpisy. Ve dvou zařízeních bylo zaznamenáno porušení právních předpisů v oblasti dokumentace škol a školských zařízení (§ 28 školského zákona), přičemž šlo dvakrát o pochybení v oblasti evidence klientů a obsahů vnitřních řádů, jedno zařízení mělo chybné rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku.

Způsoby evidence klientů se mezi jednotlivými zařízeními velmi různí. Elektronická evidence byla zaznamenána v necelých třech čtvrtinách zařízení, přičemž v polovině zařízení byla kombinována s dalšími způsoby, jako je vedení knihy nebo evidence jednotlivých pracovníků.

V téměř polovině zařízení (9 z 21) došlo k porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se školského poradenství, a to v oblastech vedení povinné dokumentace u klientů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v dodržování zákonných lhůt. V této oblasti byly zjištěny nedostatky i v předcházejícím období a konstatovány ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2022/2023. Příčiny lze spatřovat v nižší četnosti dalšího vzdělávání v oblasti legislativy a případně v nižší kvalitě řízení ŠPZ odrážející se v nastavení a realizaci účinných opatření ke zlepšení stavu. Nadále je tedy potřeba zaměřit pozornost k nastavení funkčního kontrolního mechanismu, monitorování a vyhodnocování činnosti ŠPZ a přijímat účinná opatření ke zjištěným nedostatkům.

U pěti zařízení ČŠI zjistila, že nerealizují standardní činnosti stanovené vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,[111] to znamená, že neposkytují služby v plném rozsahu. Většina těchto zařízení poskytovala služby pouze v oblasti diagnostického posouzení SVP klientů s následným nastavením podpůrných opatření a nerealizovala žádné terapeutické, edukační či reedukační činnosti, ať už individuální, nebo skupinové. Pozitivní je zjištění, že naopak čtyři zařízení poskytovala další služby mimo standardních činností, a to např. poradenství a diagnostiku nad rámec hlavního účelu školských poradenských služeb.

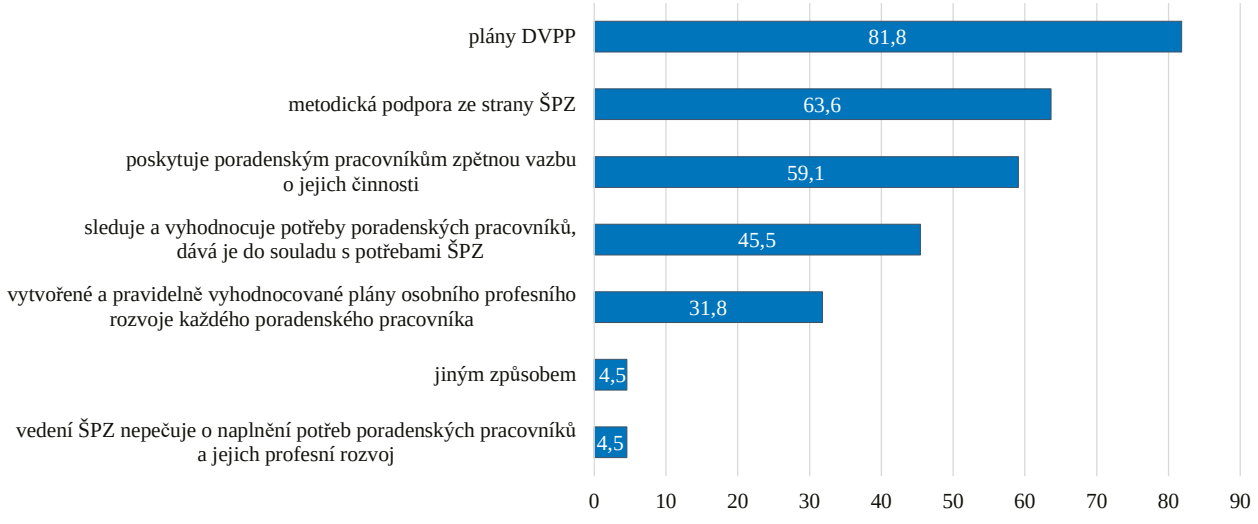
Rovný přístup ke klientům byl naplňován ve všech hodnocených zařízeních. Pouze jedno zařízení nemělo stanovený ani postup v případě zhoršených podmínek pro pochopení služby v ŠPZ klientem, ani mechanismus podpory klientovi, jehož speciální vzdělávací potřeby přesahují zaměření daného ŠPZ.

Se zvyšováním kvality poskytovaných služeb v ŠPZ souvisí, a je to i povinností vedení zařízení, zajištění a rozvoj kvalitního pracovního kolektivu, který je z velké části závislý na kvalitě jednotlivých odborných pracovníků, jejich znalostech a dovednostech, ale také ochotě se dále vzdělávat a do praxe zavádět nové metody. Vytváření podmínek

[111] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

pro odborný rozvoj pracovníků je proto standardní součástí hodnocení kvality ŠPZ. Nejvíce jsou využívány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, velký význam představuje i metodická podpora ze strany ŠPZ a poskytování zpětné vazby o činnosti odborných pracovníků. V jednom zařízení však vedení naplňování potřeb pracovníků v oblasti jejich dalšího vzdělávání a profesního rozvoje nevěnovalo žádnou pozornost.

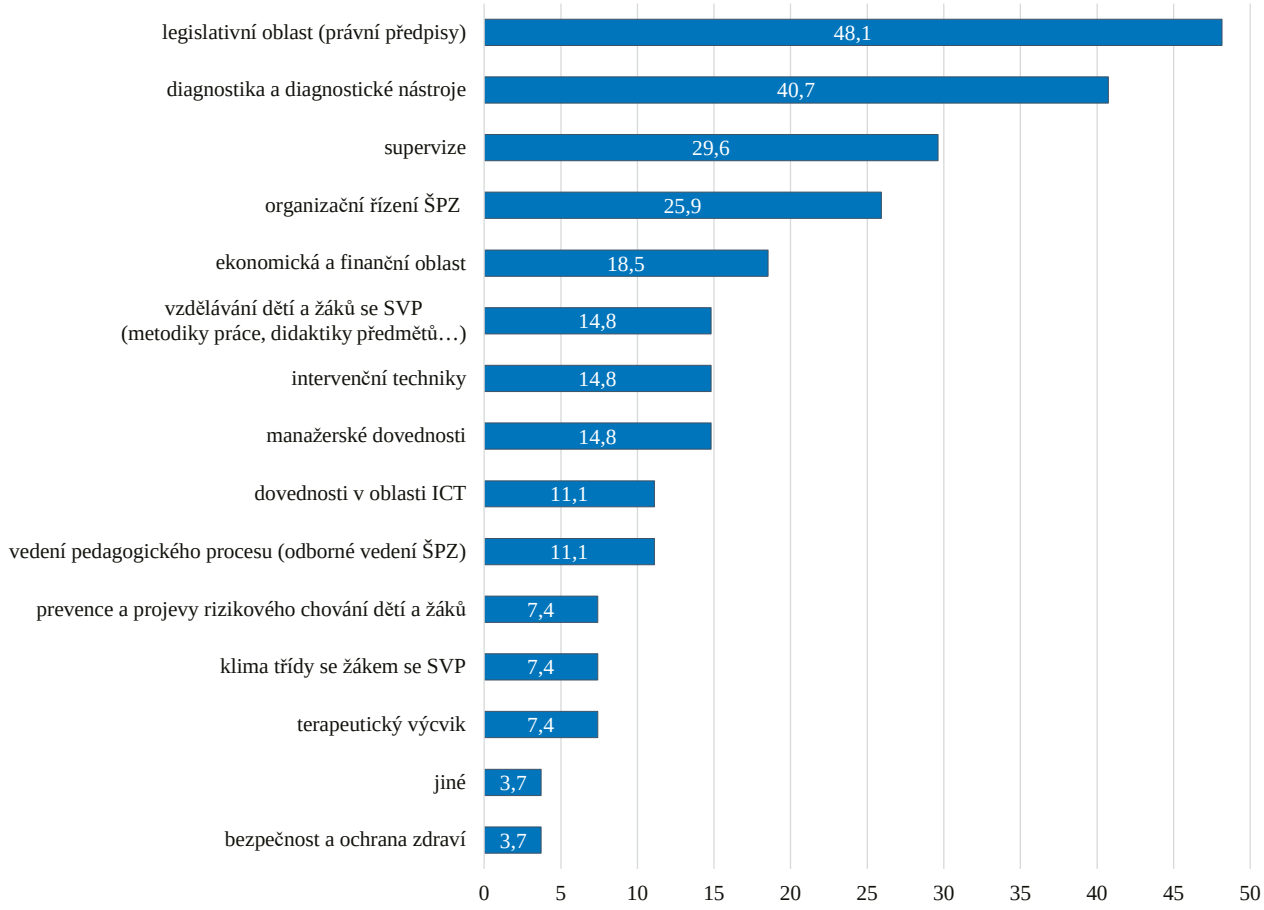
GRAF 115 | Způsoby péče vedení ŠPZ o naplnění potřeb poradenských pracovníků a o jejich profesní rozvoj – podíl zařízení (v %)



Téměř všichni ředitelé a vedoucí pracovišť ŠPZ se dále vzdělávali v různých oblastech (dva vedoucí pracovníci se žádného dalšího vzdělávání v uplynulém školním roce nezúčastnili). Nejčastěji bylo vzdělávání zaměřené na diagnostické nástroje, vzdělávání dětí a žáků se SVP a oblast legislativy. Naopak méně preferované byly oblasti vzdělávání, které souvisejí s jejich řídicími schopnostmi, např. manažerské dovednosti a vedení pedagogického procesu (odborné vedení ŠPZ).

V dotazníkovém šetření, které je součástí komplexní inspekční činnosti, ředitelé a vedoucí pracovišť sdělovali, v jakých oblastech by ocenili podporu pro zlepšení kvality jejich práce. Opakovaně, tak jako v minulých letech, se na prvním místě objevila oblast legislativy, resp. právních předpisů ve školství. Při rozhovorech se školními inspektory ředitelé často uváděli, že jim chybí jednotné metodické vedení v této oblasti a jsou tak nuceni k vlastním výkladům právních předpisů, aniž by měli v této oblasti příslušné vzdělání. Z toho vyplývá, že přestože se ředitelé vzdělávají v legislativní oblasti, získané znalosti nedokážou účinně aplikovat v praxi, což v důsledku mohlo vést k porušení právních předpisů zjištěných při inspekční činnosti vlivem jejich nepřesné interpretace.

GRAF 116 | Oblasti podpory pro zlepšení kvality práce – podíl vedoucích pracovníků (v %)

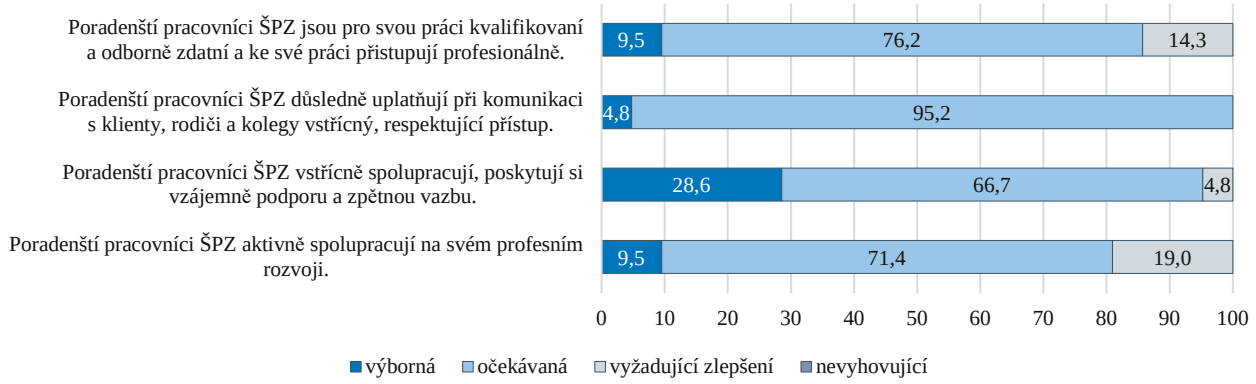


Dále ředitelé, opětovně jako v minulých letech, uváděli vysokou administrativní náročnost jako jednu z překážek, která nejvíce omezuje jejich činnost. Jako velmi limitující označovali nedostatečnou kapacitu ŠPZ, avšak toto zjištění se neshoduje s údaji uvedenými v kapitole *9.1.1 Školská poradenská zařízení a jejich klienti*. Je zřejmé, že v případě vhodné organizace poradenských služeb s efektivním využitím personálních aj. zdrojů lze poskytnout poradenské služby mnohem většímu počtu klientů, než je v některých zařízeních realizováno.

9.1.3 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

Důležitou podmínku pro poskytování kvalitních poradenských služeb představují kvalifikovaní, profesně zdatní odborní pracovníci, kteří jsou při jednání s klienty empatičtí, otevření výměně zkušeností, kteří spolupracují s kolegy a poskytují si vzájemnou podporu. Při hodnocení personálních podmínek ve třech zařízeních pracovníci nebyli dostatečně kvalifikovaní a odborně zdatní a nepřistupovali ke své práci profesionálně, v této oblasti byla tato ŠPZ hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení.

GRAF 117 | Kvalita pracovníků ŠPZ – podíl zařízení (v %)



Dalším neméně významným předpokladem je aktivní přístup samotných odborných pracovníků, a to z hlediska vlastního profesního rozvoje. V pětině ŠPZ poradenští pracovníci aktivně nespolupracovali na svém profesním rozvoji, což znamená, že nebyli schopni poskytovat poradenské služby podle aktuálních moderních vědeckých poznatků na vysoké odborné úrovni a v plné výši.

U čtyř zařízení bylo konstatováno, že ŠPZ nemá dostatečný počet odborných pracovníků vzhledem ke svému odbornému zaměření služeb, v šesti zařízeních neměli dostatečné personální (odborné, administrativní či sociální) zajištění vzhledem k počtu klientů, které ŠPZ mělo. Doporučení ČŠI směřovala ke zvýšení počtu těchto pracovníků nebo k navýšení jejich úvazků tak, aby byly pokryty potřeby klientů v dostatečné míře.

Porušení právních předpisů v oblasti personálních podmínek v tomto školním roce nebylo zjištěno.

Ve statistických ročenkách školství je zaznamenán vývoj počtu pedagogických, resp. odborných pracovníků v ŠPZ, kde se však ukazuje, že počet odborných pracovníků průběžně stoupá, a to jak v poradnách, tak centrech.

TABULKA 78 | Počty pracovníků v PPP (přepočteno na plný úvazek)

Pedagogicko-psychologické poradny	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Pedagogičtí pracovníci	977,7	961,4	959,7	965,7	991,5
Psychologové	476,8	471,0	465,6	480,7	478,3
Speciální pedagogové	441,9	431,5	432,4	421,6	444,0
Metodici prevence	56,7	57,9	61,7	62,4	68,2
Ostatní pedagogičtí pracovníci	2,3	1,0	0,0	1,0	1,0

TABULKA 79 | Počty pracovníků v SPC (přepočteno na plný úvazek)

Speciálně pedagogická centra	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Pedagogičtí pracovníci	617,8	635,0	630,3	641,6	652,9
Psychologové	470,0	478,9	477,4	486,6	495,8
Speciální pedagogové	147,8	156,1	152,9	155,0	157,1

I přes navýšení počtu odborných pracovníků se celkový počet klientů přepočtený na jednoho odborného pracovníka meziročně téměř nezměnil, neboť počty klientů, kteří využívají poradenských služeb, stoupají.

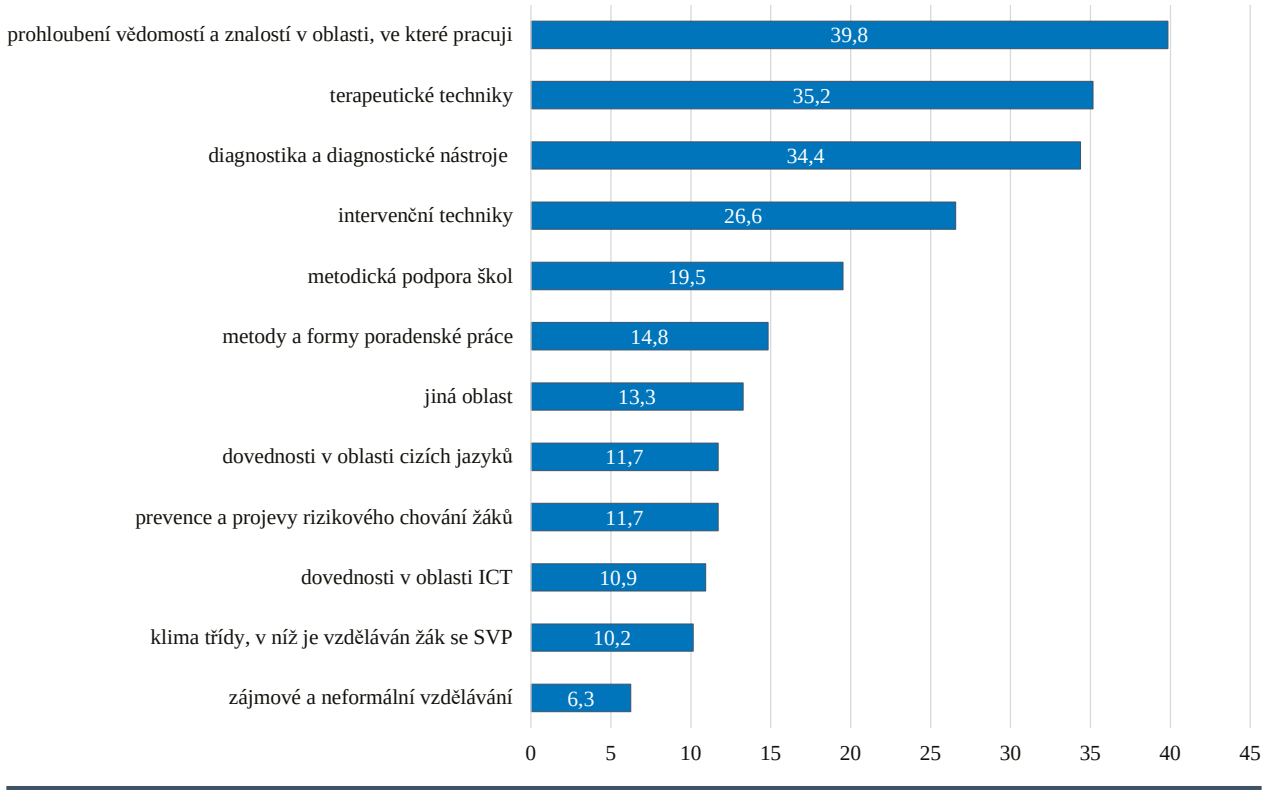
TABULKA 80 | Počet klientů na 1 přepočtený úvazek pedagogického pracovníka v ŠPZ (psycholog, speciální pedagog)

Zařízení	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
PPP	215	194	189	232	234
SPC	147	136	132	146	141
Celkem	**189**	**171**	**166**	**197**	**195**

V průběhu inspekční činnosti probíhá dotazníkové šetření, kde odborní pracovníci, stejně jako vedoucí pracovníci ŠPZ, vyplňují anonymní on-line dotazník. Ve školním roce 2023/2024 byl vyplněn celkem 130 odbornými pracovníky, kteří měli v průměru 11 let praxe v ŠPZ. Z vyhodnocení dotazníkových odpovědí mj. vyplývá, že více než tři čtvrtiny odborných pracovníků vnímají negativně administrativní činnosti spojené s poskytováním poradenských služeb. S tím také může korelovat zjištění, že v téměř polovině zařízení bylo zjištěno porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se školského poradenství, a to zejména v oblastech vedení povinné dokumentace u klientů se SVP. Odborní pracovníci při rozhovorech se školními inspektory často sdělovali, že je pro ně časově zatěžující vést spisovou dokumentaci klientů v souladu s právními předpisy, a to zvláště v těch zařízeních, která neměla zavedenu efektivní elektronickou evidenci klientů. Dále téměř polovina odborných pracovníků upozorňovala na nepřiměřeně vysoký počet klientů, kteří žádají o poradenskou službu, což přetrvává dlouhodobě.

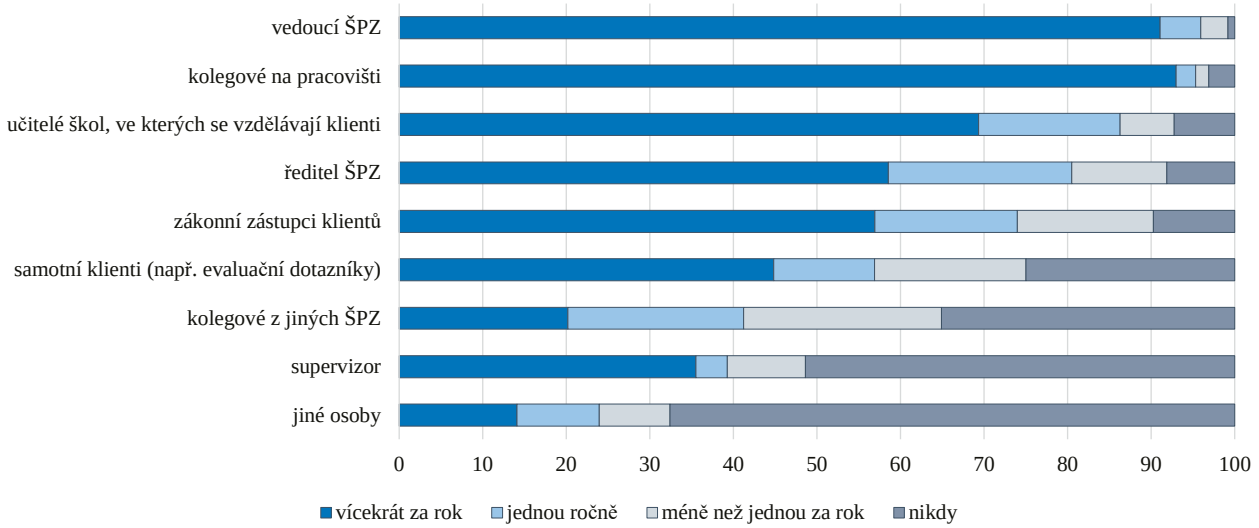
Odborní pracovníci ŠPZ při dotazníkovém šetření dále uváděli oblasti, ve kterých by uvítali podporu pro zlepšení kvality své práce. Nejčastěji bylo zmiňováno prohloubení vědomostí a znalostí v odborné oblasti, v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů, terapeutických a intervenčních technik. Významný je i zájem o podporu v metodách a formách poradenské péče a metodického vedení škol. Jen 14 pracovníků by rádo zvýšilo své dovednosti v používání ICT. V oblasti „jiné“ odborní pracovníci uváděli např. snížení počtu klientů a snížení administrativní zátěže.

GRAF 118 | Oblasti podpory pro zlepšení kvality práce odborných pracovníků (v %)



Zpětná vazba k výkonu činnosti odborných pracovníků je nejčastěji poskytována vedoucími pracovníky, u více než devíti desetin pracovníků (91 %) je poskytována vícekrát za rok. Čtyřem pracovníkům se této zpětné vazby dostalo za delší časový úsek, než je jeden rok. U méně než poloviny odborných pracovníků probíhá supervizní setkání a pouze v 36 % jsou tato setkání realizována vícekrát za rok. Význam zpětné vazby pro většinu odborných pracovníků byl vnímán pozitivně.

GRAF 119 | Četnost hodnocení nebo poskytování zpětné vazby – podíl odborných pracovníků (v %)

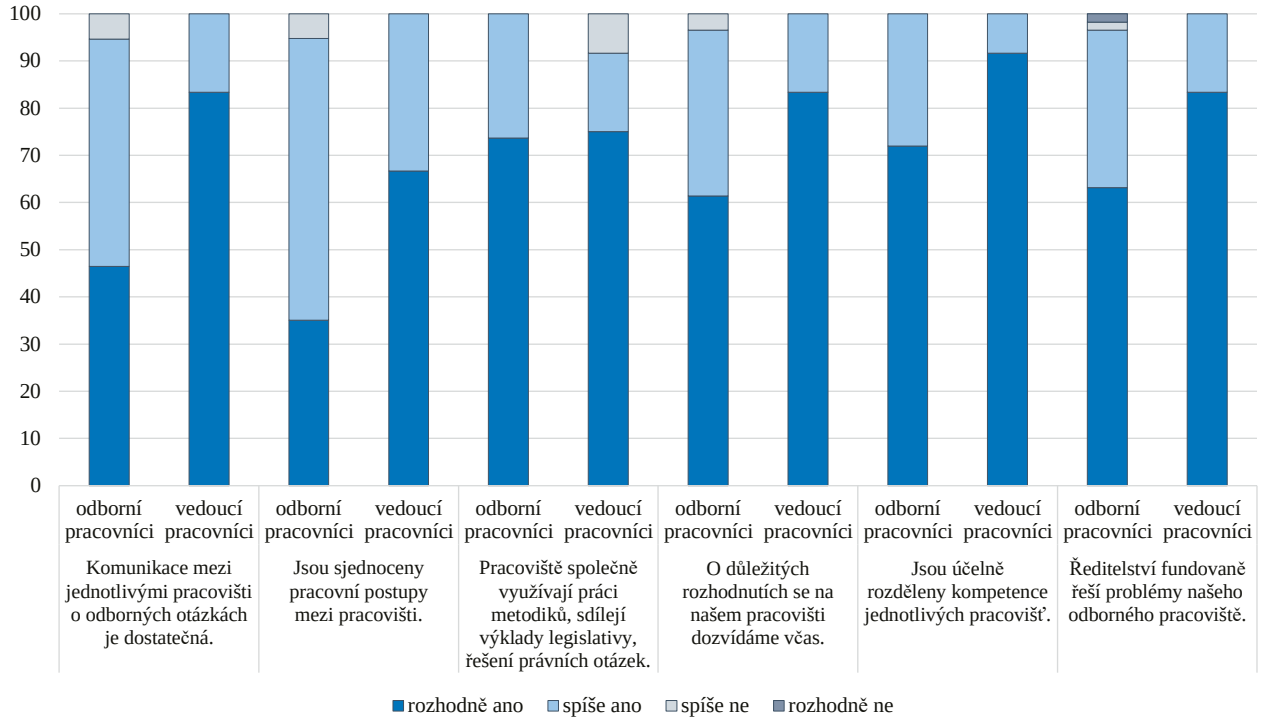


Celkem 20 odborných pracovníků (tj. 15 %) uvedlo, že je mentorem začínajícímu pracovníkovi, přičemž ve všech případech měli mentor i začínající pracovník shodné profesní zaměření. V 11 zařízeních nepracovali žádní začínající odborní pracovníci, v 10 zařízeních systém podpory mentorů přispíval ke kvalitě školských poradenských služeb. Pouze v jednom ŠPZ bylo uvádění nového pracovníka spíše formální záležitostí bez přímého vlivu na kvalitu činnosti ŠPZ.

Významným faktorem, který se podílí na vytváření příjemného pracovního klimatu, je týmovost, vzájemný respekt, funkčnost kvalitní spolupráce odborných pracovníků mezi sebou, s jinými ŠPZ a dalšími odborníky. Při hodnocení spolupráce odborných pracovníků uvnitř i vně organizace pracovníci uváděli, že nejčastěji využívají konzultací k aktuální poradenské problematice (90 %), dále konzultace v oblasti diagnostiky (77 %) a také se účastní vzájemných pracovních setkání (71 %). Ve velmi malé míře byla udávána vzájemná hospitační činnost (27 %), ať už v rámci zařízení, nebo následně v jiných ŠPZ se stejným zaměřením poskytovaných služeb. Obecně bylo při rozhovorech s pracovníky ŠPZ vnímáno, že chybí ucelený systém (databáze, komunikační platforma), kde by odborní pracovníci ŠPZ mohli vzájemně sdílet své poznatky, ale také klást odborné dotazy a předávat si zkušenosti ŠPZ v rámci celé České republiky.

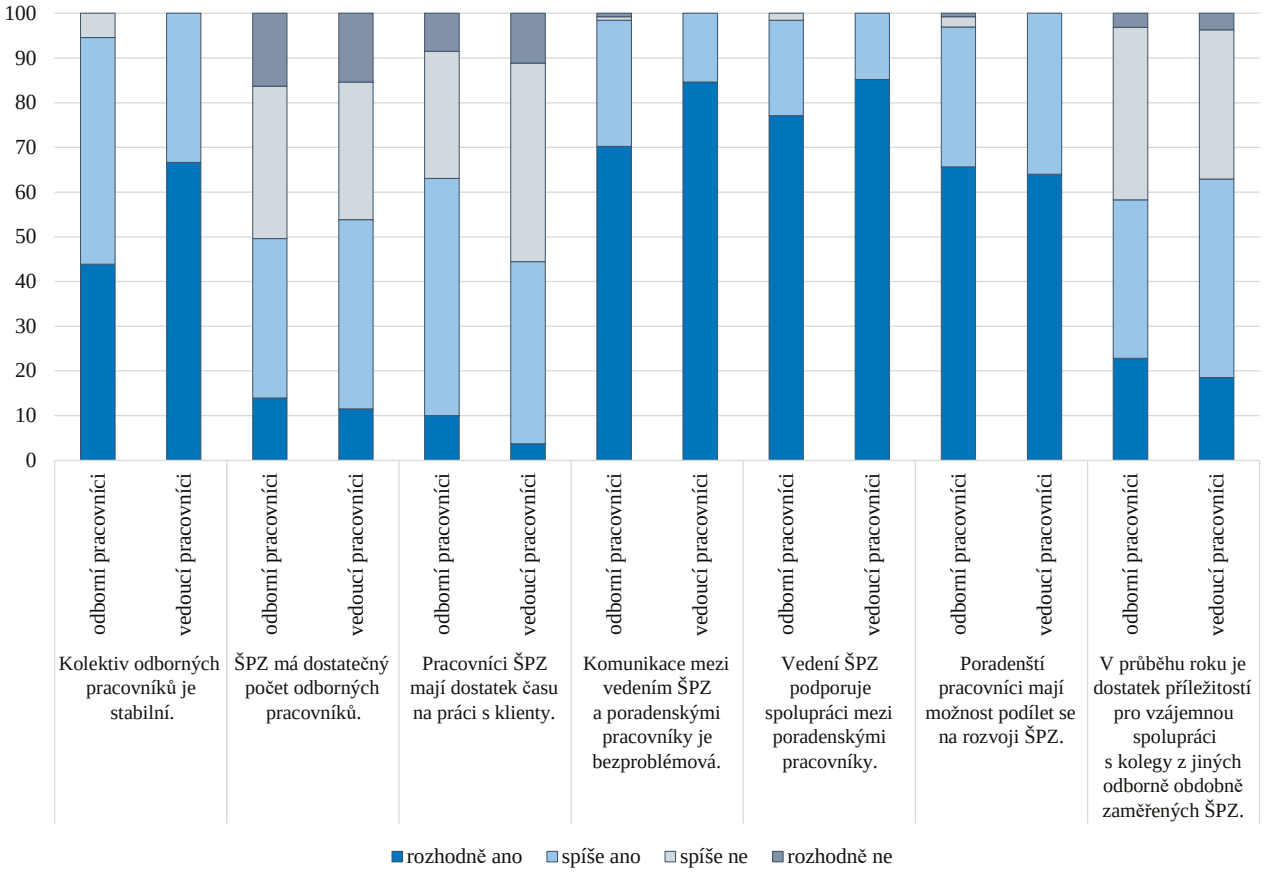
U zařízení, která mají více pracovišť, byla prostřednictvím dotazníků zjišťována kvalita vzájemné spolupráce, a to z pohledu vedoucích i odborných pracovníků. Podle, v podstatě shodného, názoru vedoucích pracovníků a odborných pracovníků jednotlivá pracoviště společně využívají práci metodiků, sdílejí výklady legislativy a řeší právní otázky. Významnější názorový rozdíl byl zaznamenán v hodnocení komunikace mezi jednotlivými pracovišti o odborných otázkách a sjednocení pracovních postupů mezi pracovišti, kdy vedoucí pracovníci tyto oblasti hodnotí lépe než odborní pracovníci.

GRAF 120 | Míra (ne)souhlasu s výroky hodnotícími spolupráci mezi pracovišti – podíl pracovníků (v %)



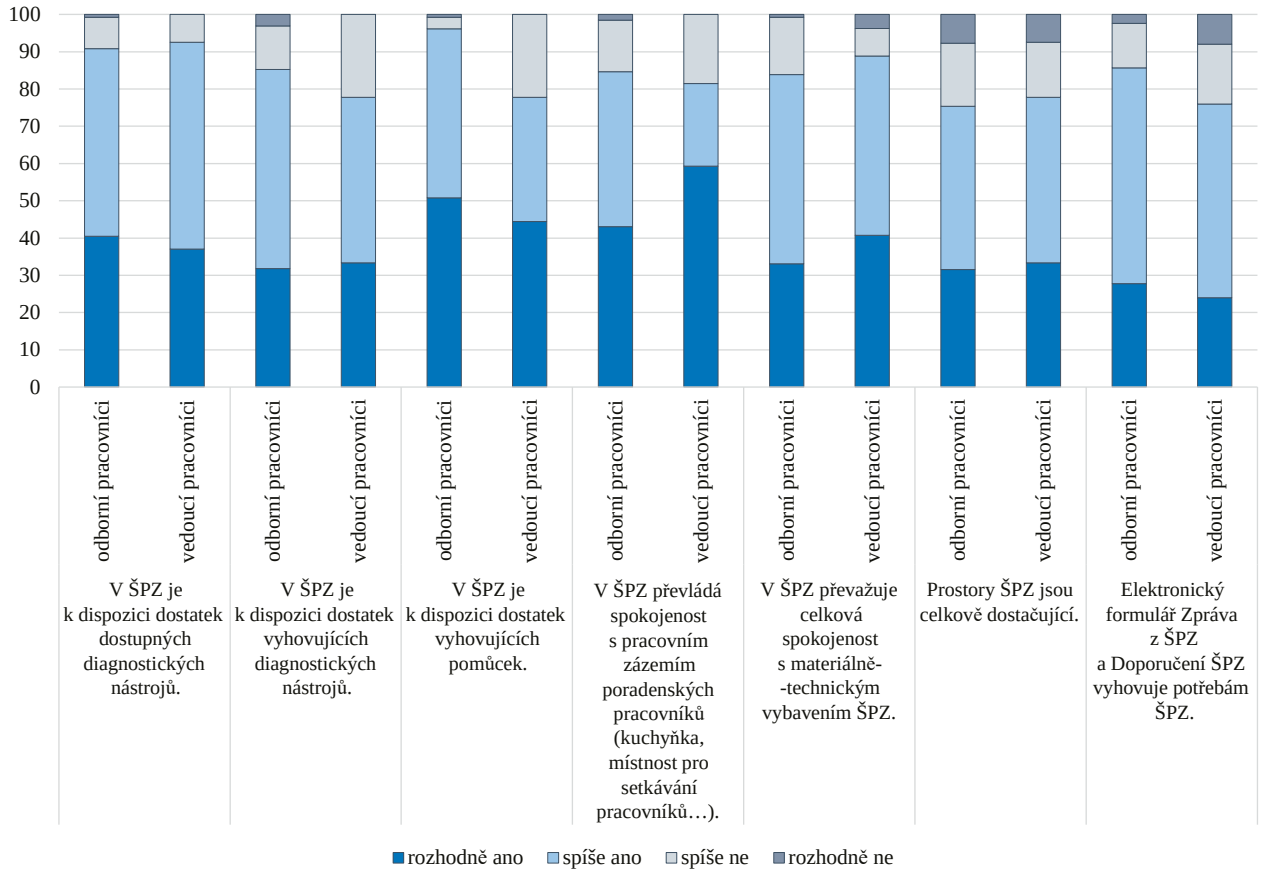
Klima na pracovišti bylo hodnoceno rovněž prostřednictvím dotazníků, a to opět z pohledu jak vedoucích pracovníků, tak pracovníků odborných. Převažující shoda byla zaznamenána v pozitivním hodnocení komunikace mezi vedením ŠPZ a poradenskými pracovníky a v možnosti poradenských pracovníků podílet se na rozvoji ŠPZ. Podobně byla shoda zaznamenána v negativním hodnocení dostatečného počtu odborných pracovníků a dostatku příležitostí pro vzájemnou spolupráci s kolegy jiných obdobně zaměřených ŠPZ. Uváděné nedostatečné příležitosti pro spolupráci korespondují s výše uvedeným zjištěním o malém využití vzájemných hospitací mezi pracovníky různých ŠPZ. Nejvíce se názory vedoucích a odborných pracovníků různily ohledně dostatečného času na práci s klienty, který vedoucí pracovníci vnímali výrazně negativněji.

GRAF 121 | Míra (ne)souhlasu s výroky hodnotícími klima na pracovišti – podíl pracovníků (v %)



Při inspekční činnosti je zjišťována také spokojenost s prostorovými a materiálními podmínkami ŠPZ. Z názorů odborných pracovníků je zřejmé, že spokojenost v této oblasti není optimální, zejména v hodnocení materiálně-technického vybavení, prostorových podmínek a diagnostických nástrojů. Obdobný stav byl zaznamenán i v minulém školním roce a nepodařilo se ho dosud změnit (ve více než čtvrtině hodnocených zařízení vedení ŠPZ nedostatečně pečuje o udržování a rozvoj prostorových a materiálních podmínek ŠPZ – viz kap. 9.1.2).

GRAF 122 | Míra (ne)souhlasu s výroky hodnotícími pracovní prostředí ŠPZ – podíl pracovníků (v %)



Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků úzce souvisí se zjištěním, že ne všichni poradenští pracovníci participují na zvyšování své kvalifikace. Pedagogičtí pracovníci však mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci, což vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících.[112] Alarmující je zjištění, že více než desetina poradenských pracovníků se v uplynulém školním roce nezúčastnila žádné formy dalšího vzdělávání, a to ani v on-line podobě nebo formou samostudia.

Další vzdělávání odborných pracovníků bylo nejčastěji, stejně jako v minulých letech, zaměřeno na diagnostiku a diagnostické nástroje, vzdělávání dětí a žáků se SVP a na prevenci a projevy rizikového chování u dětí a žáků, u vedoucích pracovníků také na oblast legislativy a právních předpisů. Lze však usuzovat, že četnost poskytovaných seminářů je nedostatečná, neboť odborní pracovníci ŠPZ při dotazníkovém šetření opakovaně uváděli, že by uvítali podporu pro zlepšení kvality své práce a prohloubení vědomostí a znalostí v odborné oblasti, v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů, terapeutických a intervenčních technik.

9.2 Průběh poradenské činnosti

Průběh poradenské činnosti, tj. přímé poskytování služeb klientům, je velmi důležitým ukazatelem kvality poradenské péče. Dochází jak k diagnostikování případných SVP klientů, tak k nastavování vhodných podpůrných opatření i následné péče o klienta. Tento proces má v zařízeních různou úroveň z hlediska dodržování legislativních norem nebo odbornosti a profesionality.

V hodnocených zařízeních bylo mj. sledováno poskytování poradenských služeb v souladu se zaměřením ŠPZ, tj. zda vykonávají činnost, pro jakou jsou zřízena. V téměř dvou třetinách zařízení (14 zařízení) byly služby poskytovány podle jejich zaměření. V osmi zařízeních bylo konstatováno, že služby jsou poskytovány převážně podle jejich zaměření s výjimkami, které vyplývaly z odůvodněných případů.

[112] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

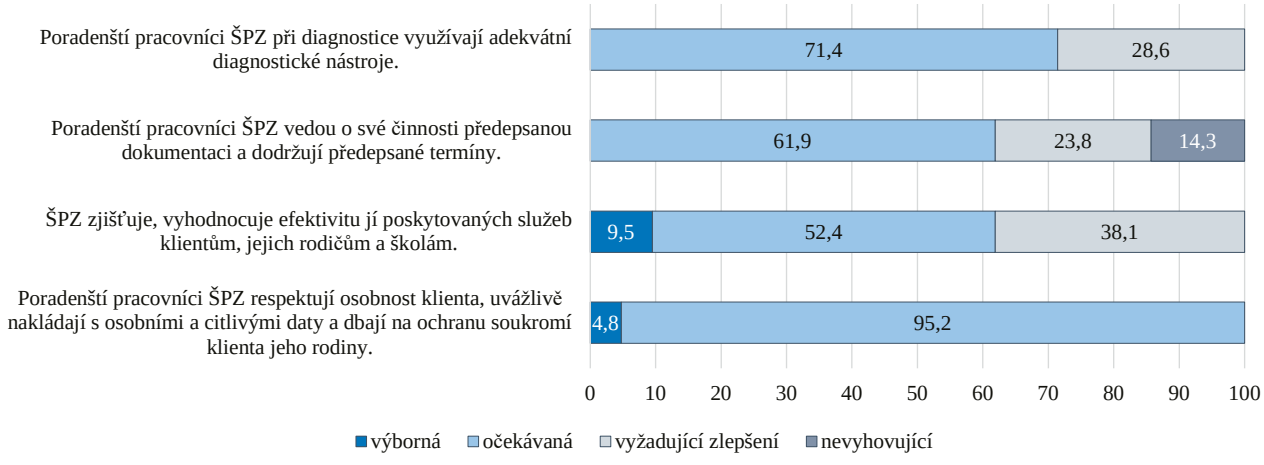
Byly však zaznamenány velké krajové rozdíly, co se týče zaměření SPC. V některých krajích (např. Středočeský, ale i další) nemají SPC ve zřizovací listině uvedeno, pro který typ znevýhodnění jsou zřízena. Tato SPC pak teoreticky mohou, resp. by měla poskytovat poradenské služby všem klientům spadajícím do jejich péče, což předpokládá široké odborné zaměření pracovníků. Bylo však zjištěno, že v SPC zřízených bez specifikace svého zaměření není tato potřebná odbornost a profesionalita služeb pracovníky zajištěna, čímž je snižována kvalita poskytovaných služeb. Některá SPC na tuto situaci zareagovala a sama bez ohledu na zřizovací listinu si podle složení odborných pracovníků určila, na jaký druh znevýhodnění budou zaměřena. Při tomto řešení je pozitivní, že klient tak není ohrožen neodborným poskytnutím poradenských služeb. Naopak klientům s jiným typem zdravotního postižení je ztěžována dostupnost služeb SPC a musí vyhledat služby jiného zařízení. S tím souvisí chybějící systematické zajištění péče o klienty s nižším podílem handicapů (sluchový, zrakový) a např. o klienty s více vadami nebo s diagnózou poruchy autistického spektra (PAS), u kterých je péče náročnější.

Bylo by žádoucí, aby zřizovací listiny pro SPC byly konkrétní, tj. uváděly, pro jaký druh znevýhodnění je dané SPC zřizováno, a to podle potřeb regionu. V krajích, kde jsou zřizovací listiny SPC bez specifikace svého zaměření, by bylo přínosné zjistit odbornost a profesní zdatnost pracovníků, aktuální dostupnost a poskytování poradenských služeb klientům a na základě těchto a dalších zjištění upravit síť ŠPZ.

Všechna hodnocená ŠPZ předávala klientům kontakty na odborníky na danou problematiku v případě, že řešení situace přesahovalo jejich kompetence nebo odbornost, příp. s nimi spolupracovala. Odborní pracovníci zpravidla doporučovali jiné ŠPZ, které se zabývá péčí o tyto klienty, nezřídka se jednalo o zařízení v jiném kraji či pro klienta méně dopravně dostupné. Dále byly předávány kontakty na odborné lékaře, střediska výchovné péče a další organizace poskytující služby dětem a žákům zejména se SVP.

V necelých dvou třetinách zařízení bylo pozitivně hodnoceno vedení předepsané dokumentace o činnosti poradenských pracovníků a dodržování stanovených termínů, pouze u tří zařízení byla konstatována nevyhovující úroveň. Předmětem hodnocení bylo rovněž využívání diagnostických metod pro psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Téměř 60 % zařízení přednostně využívá metody a postupy s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí pro psychologickou diagnostiku a přibližně 40 % zařízení takové nástroje volí pro speciálně pedagogickou diagnostiku. Určité riziko však lze spatřovat ve zjištění, že k diagnostice klientů byly ve více než čtvrtině ŠPZ používány neadekvátní diagnostické nástroje, tj. nástroje buď zastaralé, případně nevalidované, či bez standardizovaných norem pro českou populaci. V případě takto zvolených diagnostických nástrojů může docházet k nesprávné diagnostice a doporučení nevhodných podpůrných opatření, např. pokud se jednalo o vzdělávání podle minimální doporučené úrovně rámcového vzdělávacího programu.

GRAF 123 | Průběh poradenské činnosti – podíl zařízení (v %)



S používáním nevhodných nástrojů souvisí také hodnocení efektivity poskytovaných služeb, která byla u více než třetiny zařízení označena jako vyžadující zlepšení, s čímž úzce souvisí kontrolní činnost v zařízeních. Obsah výstupů poradenské činnosti, tj. zprávy a doporučení, byly vedoucími pracovníky ŠPZ kontrolovány a ověřovány ve více než čtyřech pětinách zařízení (82 %), ve třech ŠPZ docházelo k ověřování namátkově, v jednom zařízení výstupy jednotlivých odborných pracovníků kontrolovány nebyly. U pěti zařízení zpráva z vyšetření neobsahovala všechny povinné údaje stanovené právním předpisem. Nejčastěji zpráva neobsahovala anamnestické údaje klienta (celkem

čtyři ŠPZ), které jsou důležitým podkladem pro stanovení řádné diagnózy, a to zejména při diferenciálním posouzení, zda se jedná o mentální handicap klienta, nebo zda jde o „pseudoretardaci“, např. na základě vlivu nepodnětného rodinného prostředí. Dále ve zprávách nebyl uváděn průběh dosavadní poradenské péče v ŠPZ (čtyři ŠPZ), nelze tak sledovat vývoj klienta v čase v závislosti na již nastavených podpůrných opatřeních. Ve třech ŠPZ zprávy neobsahovaly popis klientových obtíží, nebylo tedy možno zjistit, s jakou problematikou se klient na ŠPZ obrátil a zda poskytnutá péče je odpovídající. Dále nebylo uváděno datum přijetí žádosti o poradenskou službu, důvod poskytování poradenské pomoci a v jednom zařízení zpráva neobsahovala shrnutí průběhu a výsledků vyšetření v ŠPZ.

Všechna zařízení kromě zpráv a doporučení vystavovala klientům také doporučující posouzení k odkladu školní docházky. Pouze 14 zařízení (64 %) vystavovalo klientům doporučení ke společné části maturitní zkoušky, přijímacím a závěrečným zkouškám na střední školu a jen osm zařízení doporučovalo prodloužení studia, přičemž se jedná o podpůrná opatření, která směřují k úspěšnému naplňování speciálních vzdělávacích potřeb klientů a upřednostňují tak jejich nejlepší zájem.

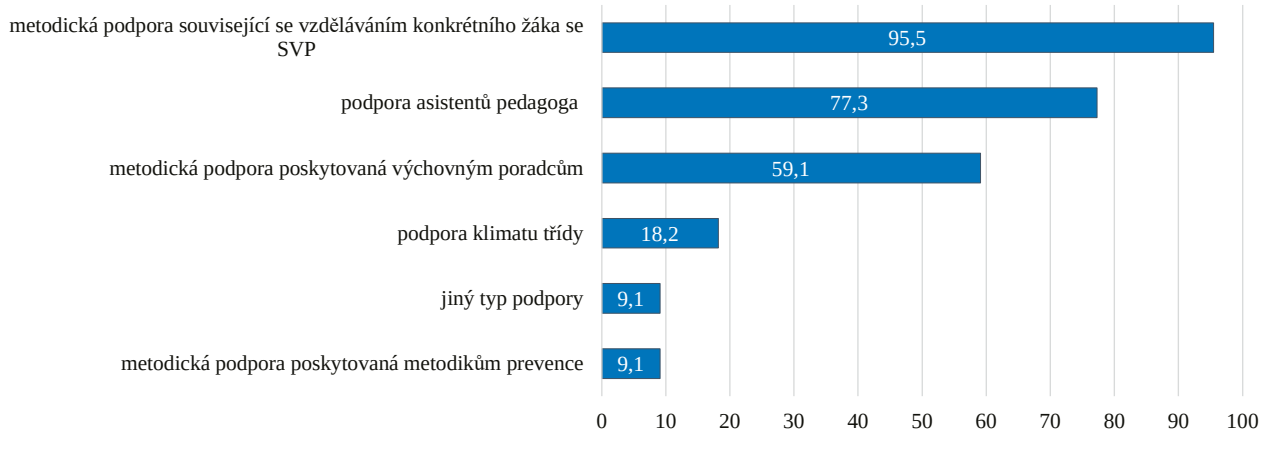
Zprávy z komplexního vyšetření určené pro jiné odborníky, kteří s klientem pracují, vypracovávala polovina hodnocených zařízení. Celkem osm ŠPZ vydávalo zprávy o průběhu psychologické péče na základě dlouhodobého vedení klienta a sedm zařízení zprávy o průběhu reedukace u klientů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze pět zařízení vystavilo zprávy pro vedení školy a šest zařízení zprávy pro třídní učitele. Informace o průběhu poskytované péče byly příjemcům poskytovány převážně ústní formou, a to na základě telefonických konzultací. Obsah těchto rozhovorů nebyl ve všech zařízeních dostatečně zaznamenáván v dokumentaci klientů. Chyběla konkrétní specifikace, např. s kým odborný pracovník hovořil, co bylo obsahem hovoru a jaký závěr z konzultace vyplynul, případně jaká byla doporučení ze strany ŠPZ pro další práci s klientem ve škole.

Přibližně tři čtvrtiny poradenských činností byly realizovány v prostorách ŠPZ. Jednalo se převážně o posuzování SVP klientů, konzultace se zákonnými zástupci, intervence a také administrativní činnosti. V terénu byly poradenské služby poskytovány formou např. náslechů ve třídách, metodických konzultací s pedagogy, ale také vyhodnocováním účinnosti podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů. Velmi malý podíl (2,5 %) tvořila poradenská činnost přímo v rodinách handicapovaných klientů, a to pouze ze strany SPC.

Jako jeden z hlavních zdrojů informací při posuzování SVP žáků v ŠPZ jsou považovány poznatky škol a školských zařízení o klientech, neboť v nich probíhá ucelená dlouhodobá pedagogická diagnostika dětí a žáků, která je významným podkladem pro vlastní diagnostiku v ŠPZ. V pěti ŠPZ ale probíhala komunikace se školami pouze náhodně. Návštěvy školy s konzultací s pedagogy vzdělávajícími žáka, případně přímo náslech ve výuce a sledování žáka v přirozeném edukačním prostředí, realizovalo jen 15 zařízení (tj. přibližně dvě třetiny), a to ne u všech klientů, ale většinou u klientů náročnějších na péči. Převážná většina komunikace se školami při nastavování vhodných podpůrných opatření před vystavením doporučení probíhala dálkovým přístupem (telefon, e-mail).

Následnou metodickou podporu školám poskytovalo 21 zařízení, u jednoho zařízení žádná metodická podpora neprobíhala, péče o klienta tak nebyla zajištěna komplexně.

GRAF 124 | Metodická podpora poskytovaná ŠPZ školám – podíl zařízení (v %)



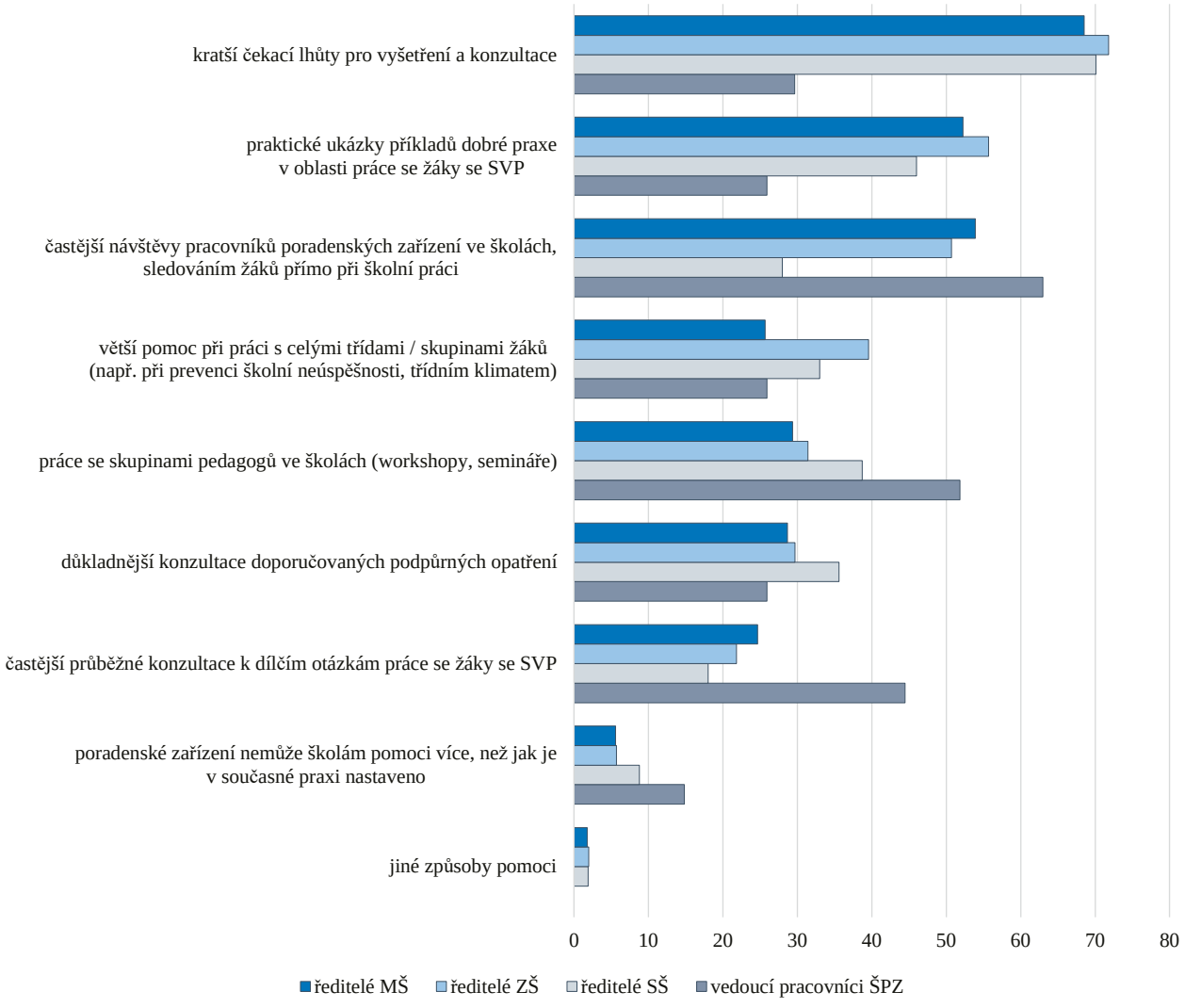
Všechna ŠPZ (s výjimkou jednoho výše zmíněného) poskytovala metodickou podporu související přímo se vzděláváním klienta. Méně často pak byla směřována k asistentům pedagoga, kteří s žáky přímo pracují, či výchovným

poradcům. Jako jiný typ podpory byla odbornými pracovníky uváděna podpora školních speciálních pedagogů a školních psychologů, dále přednášková činnost v mateřských školách. Efektivitu nastavené spolupráce se školami vyhodnocovala pouze polovina zařízení.

Přibližně tři čtvrtiny vedoucích pracovníků ŠPZ (74 %) se domnívají, že kvalita práce škol s dětmi a žáky se SVP se v důsledku vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných[113] zlepšila ve většině škol. Postupné zkvalitňování práce škol v oblasti péče o žáky se SVP bylo zaznamenáno také inspekčními týmy přímo v základních a středních školách (viz kapitola 3.2.4 a 4.2.4). Určité rezervy však stále přetrvávají v péči o žáky mimořádně nadané a nadané.

Z dotazníků, které vyplňují ředitelé škol a školských zařízení při inspekční činnosti, vyplývá, že od ŠPZ by očekávali zejména kratší čekací lhůty pro vyšetření a konzultace (klienti nezřídka čekají na termín vyšetření i více než půl roku), dále by uvítali četnější návštěvy odborných pracovníků ve školách, důkladnou konzultaci navrhovaných podpůrných opatření, ale také praktické ukázky příkladů dobré praxe. Názor vedoucích pracovníků ŠPZ na to, čím by měla ŠPZ při práci se žáky se SVP více pomáhat, je v některých oblastech diametrálně odlišný, a to zejména směrem k čekacím lhůtám.

GRAF 125 | Očekávané oblasti pomoci školám při práci se žáky se SVP – podíl vedoucích pracovníků (v %)



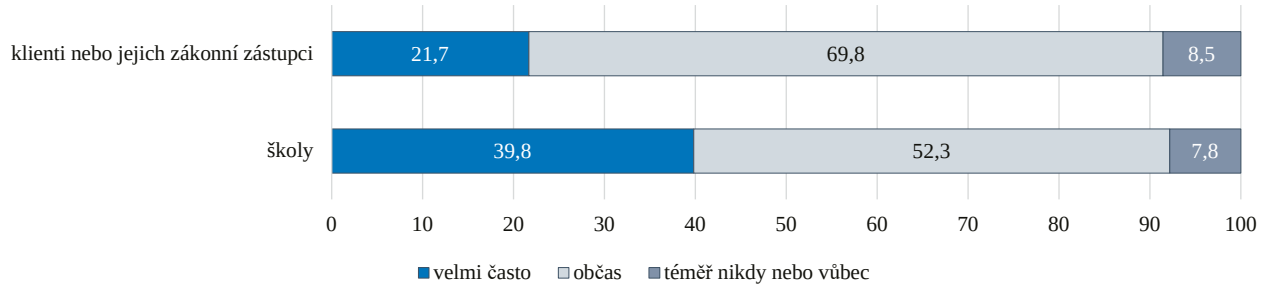
Je patrné, že v oblasti spolupráce ŠPZ se školami či školskými zařízeními lze spatřovat příležitost ke zvýšení kvality poskytovaných služeb vzhledem k nárůstu podílu žáků se SVP či s odlišným mateřským jazykem. Zvyšují se i nároky na pedagogy v oblasti efektivního naplňování doporučení ŠPZ; tato skutečnost byla zmiňována již ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2022/2023. Pozornost je třeba zaměřit na pomoc při identifikování

[113] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

nadaných a mimořádně nadaných žáků, zvýšení míry individualizace a diferenciace ve vzdělávání, účelné využití kompenzačních a speciálních učebních pomůcek a učebnic. Je třeba metodicky podporovat asistenty pedagoga a tím cíleně usilovat o zvýšení kvality vzdělávání dětí a žáků v rámci pedagogických procesů. Neméně důležitá je spolupráce metodiků prevence PPP se školami v oblasti práce s žáky s odlišným sociokulturním prostředím, snižování absence žáků a zvyšování jejich motivace k pravidelné školní docházce.

Odborní pracovníci stejně jako v minulém školním roce uváděli, že jak klienti, resp. jejich zákonní zástupci, tak školy často přicházejí s konkrétními požadavky na podpůrná opatření, která mají být klientům přiznána.

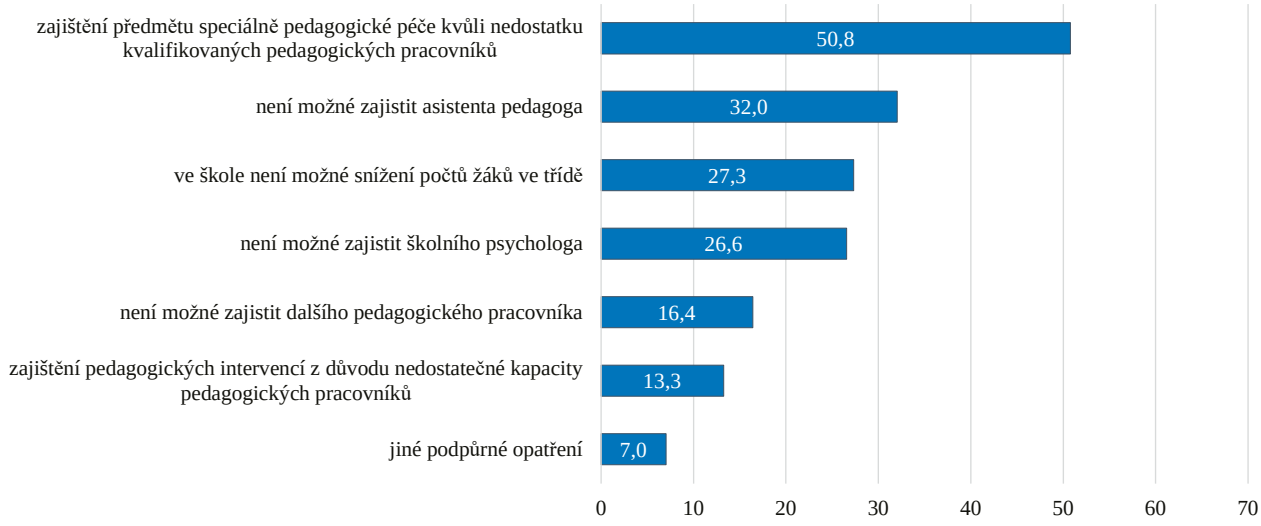
GRAF 126 | Konkrétní požadavky na podpůrná opatření – podíl odborných pracovníků ŠPZ (v %)



Nejčastěji bylo požadováno doporučení asistenta pedagoga, dále úprava obsahu či výstupů vzdělávání, doporučení předmětu speciálně pedagogické péče a u škol doporučení speciálních učebnic, učebních či kompenzačních pomůcek. Dle sdělení pracovníků ŠPZ většinou tyto požadavky (výrazně častěji však požadavky škol oproti požadavkům klientů) bývají v souladu s tím, co by podle výsledků diagnostiky, příp. závěrů odborných lékařů, klientovi jako podpůrné opatření navrhovali.

Na druhou stranu téměř tři čtvrtiny odborných pracovníků uvedly, že se jim stává, že by rádi navrhli vhodné podpůrné opatření, ale jeho realizace není ve škole možná. Nejčastěji se jednalo o podpůrné opatření spočívající v zavedení předmětu speciálně pedagogické péče, a to více než v polovině případů. Dále bývá obtížné zajistit asistenta pedagoga nebo snížit počet žáků ve třídě. Jako jiná podpůrná opatření, jejichž realizace nebyla možná, byla udávána např. výuka češtiny jako druhého jazyka, zajištění tlumočníka do znakového jazyka nebo asistenta pedagoga se znalostí znakového jazyka, případně nebyla možná inkluze žáka do spádové školy z důvodu absence bezbariérovosti. S tím souvisí zjištění, že přibližně v polovině zařízení řešili přestup žáka do jiné školy buď z důvodu nedostatečného zajištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb, nebo z důvodu potřeby změny kolektivu třídy, např. v důsledku šikany žáka.

GRAF 127 | Důvody, kvůli kterým nebylo možné zajistit ve školách podpůrná opatření – podíl odborných pracovníků (v %)



9.3 Výsledky školských poradenských zařízení

Základními výstupy z činnosti ŠPZ jsou zprávy a doporučení, které jsou vydávány po posouzení speciálních vzdělávacích potřeb klientů. Neméně důležitým výsledkem činnosti zařízení jsou kvalitně a odborně poskytované poradenské služby při přímé práci s klientem, tj. např. správná edukace klientů, jejich zákonných zástupců a pedagogických pracovníků, kompenzace vzdělávacích obtíží klienta pomocí speciálních pomůcek, rozvoj jeho oslabených oblastí přímým působením v rámci individuální či skupinové péče.

Z 22 hodnocených ŠPZ pouze 17 zařízení naplňovalo standardní poradenské služby stanovené vyhláškou[114]. V pěti zařízeních se rozsah poradenské služby zúžil pouze na diagnostiku a rediagnostiku klientů, metodické vedení škol probíhalo jen v rámci péče o konkrétního klienta ŠPZ. Tato zařízení neposkytovala žádné formy intervenční péče, tzn., že po stanovení diagnózy s klientem dále nepracovala na snížení jeho obtíží. Jako hlavní důvod pro neposkytování následné intervenční péče ředitelé ŠPZ uváděli přílišnou administrativní zátěž spojenou s vystavováním dokumentů klientům, která zabírá odborným pracovníkům většinu času. Dalšími uváděnými důvody byly nižší úvazky odborných pracovníků, nevhodně stanovená otevírací doba ŠPZ soustředěná převážně do dopoledních, příp. časně odpoledních hodin, která neumožňovala využít služby zařízení dle potřeb klienta. Bylo by žádoucí, aby ŠPZ rozšířila své služby tak, aby péče o klienty byla komplexní a nestávala se z nich pouze jakási „posudková“ zařízení pro formální přiznání podpůrných opatření.

Naproti tomu byl zaznamenán také příklad dobré praxe, kdy v jednom centru byly služby promyšlené a umožňovaly poskytovat péči klientům komplexně v celé její šíři. Na vysoce odborně vedenou diagnostiku navazoval systém edukační a reedukační péče, přičemž byl edukován nejen klient a jeho zákonní zástupci, ale také širší rodina a pedagogičtí pracovníci včetně asistentů pedagoga. Ti byli metodicky vedeni jak ve školách, tak se mohli účastnit přímé práce s klientem v centru. Zařízení navíc velmi úzce spolupracovalo s odborníky z oblasti foniatrie, logopedie aj. a zajišťovalo průběžné předávání informací o vývoji klienta.

V některých zařízeních byly zjištěny nedostatky v písemných výstupech poradenské činnosti, které neobsahovaly všechny náležitosti stanovené právními předpisy. Ve většině případů šlo o administrativní pochybení ve zprávách, která ve většině případů neměla přímý negativní vliv na klienta. V některých případech však vystavená doporučení mohla klienty poškozovat a výrazně ovlivňovat jejich vzdělávací proces. Byla zaznamenána například doporučení, ve kterých bylo klientům přiznáno podpůrné opatření spočívající v úpravě očekávaných výstupů, a to podle minimální doporučené úrovně RVP ZV, aniž by měli klienti diagnostikováno lehké mentální postižení a souběžně měli podpůrná opatření stanovena ve třetím či nižším stupni. Také byly zaznamenány situace, kdy bylo klientovi se středně těžkou či mírnou vadou řeči doporučeno vzdělávání ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se závažnými vadami řeči. V důsledku chybného zařazení žáka ve vzdělávacím systému, zejména jedná-li se o úpravu očekávaných výstupů vzdělávání, pak nedochází k adekvátnímu rozvoji osobního potenciálu klienta, což může mít nepříznivý vliv na jeho budoucí profesní uplatnění.

V některých doporučeních byl zaznamenán nesoulad mezi stanovenou diagnózou klienta a číselným identifikátorem znevýhodnění, podle kterého je klient ve škole vykazován jako žák se SVP. Touto chybou pak dochází k nepřesnostem v údajích ve školních matrikách a přeneseně ve statistických výkazech škol a školských zařízení, což má vliv na financování školy, neboť chybný identifikátor znevýhodnění žáka může vést k nižšímu, příp. vyššímu finančnímu normativu, který škola na žáka dostane.

V dotazníkovém šetření ředitelé a vedoucí ŠPZ uváděli, že většina zařízení (85 %) je schopna poskytnout poradenskou službu do tří měsíců od podání žádosti, tedy dle lhůty stanovené právními předpisy. Ve třech případech bylo zjištěno, že lhůta není zařízením dodržována, jindy nebývá vždy dodržována stanovená lhůta ke zpracování výstupů poradenské činnosti, což bylo vedoucími pracovníky ŠPZ potvrzeno.

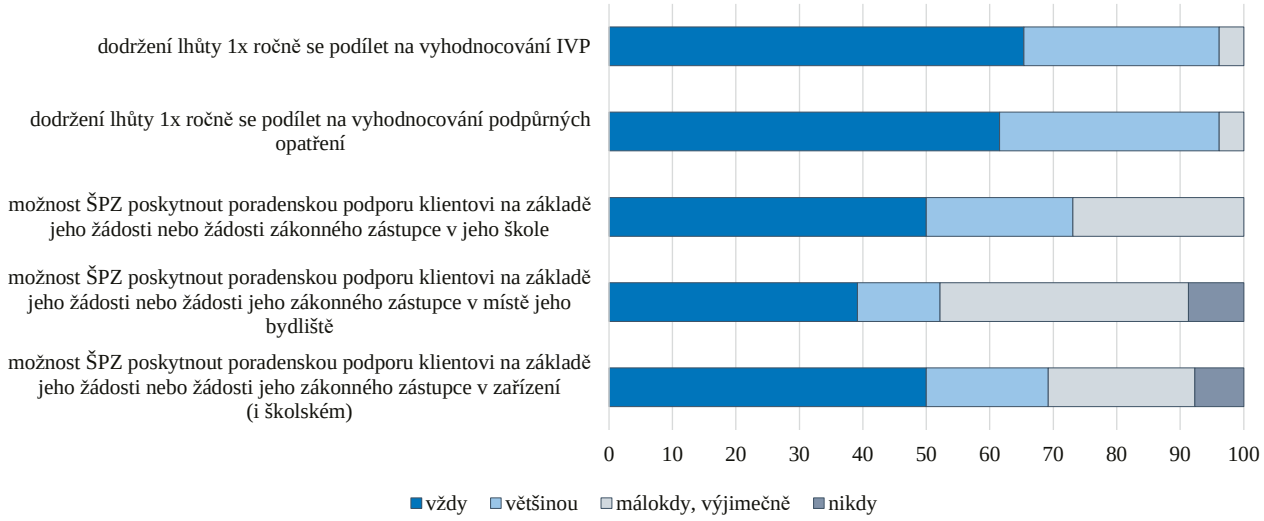
Jako hlavní důvod, proč nebyly služby poskytnuty včas, byly řediteli i odbornými pracovníky nejčastěji uváděny kapacitní možnosti ŠPZ, dále nemožnost konzultace se školami o prázdninách a důvody na straně zaměstnanců ŠPZ (čerpání řádné dovolené či pracovní neschopnost). Všechny tyto důvody svědčí spíše o nefunkčním nastavení řídicích mechanismů zařízení, a to především v oblasti plánování a využívání lidských zdrojů.

Předmětem hodnocení bylo též vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů a účinnosti aktuálně doporučených podpůrných opatření ve spolupráci se školami. Většina zařízení oboje ve stanovené lhůtě vyhodnocuje,

[114] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

v některých případech se tak ale děje pouze formálně. Vyhodnocování podpůrných opatření nezřídka probíhá pouze na základě informací získaných telefonicky či e-mailem ze škol a školských zařízení. Jen některá ŠPZ (převážně SPC) vyhodnocovala podpůrná opatření přímo ve školách a školských zařízeních, a to při sledování klienta v přirozeném edukačním prostředí, rozhovorem s pedagogickými pracovníky, pracovníky školního poradenského pracoviště apod., což je pro kvalitu poskytovaných služeb ŠPZ žádoucí.

GRAF 128 | Dodržování lhůt v ŠPZ – podíl vedoucích pracovníků (v %)



Vedoucí pracovníci ŠPZ hodnotili nejen dodržování lhůt pro vyhodnocení individuálních vzdělávacích plánů a podpůrných opatření, ale také možnosti zařízení poskytovat péči mimo zařízení. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že dle téměř tří čtvrtin vedoucích pracovníků jsou zařízení schopna poskytnout péči klientům přímo v jejich školách nebo školských zařízeních a dle poloviny vedoucích pracovníků v místě bydliště klienta (jedná se obvykle o klienty se závažnými handicapy). Nejčastěji uváděným důvodem neposkytnutí služby v terénu bylo, že z pohledu ŠPZ může být služba poskytnuta na stejné úrovni ambulantně. Dále bylo uváděno, že terénní služby nelze poskytnout z časových důvodů; to ale má řešení v efektivním plánování činností a organizaci zařízení. ŠPZ by mělo mít takový počet pracovníků, aby mohlo poskytovat kvalitní služby všem svým klientům, a pokud je to třeba, tak i v terénu. Dále byla uváděna velká vzdálenost ŠPZ (i v jiném regionu) či školy a školského zařízení od místa bydliště klienta. Vzhledem k tomu, že má klient právo na volbu ŠPZ a ta nemají stanoveny spádové oblasti, pak je nezbytně nutné, aby odborní pracovníci byli schopni v případě potřeby poskytnout péči i těmto klientům. Do standardního vybavení ŠPZ by byl proto vhodný služební automobil.

Z celkem 22 kontrolovaných zařízení bylo jedno soukromé, zahrnující PPP a SPC. U obou součástí byl konstatován průměrný stav, kdy pro účely zvýšení dotací právnické osoby vykonávající činnost školských poradenských zařízení dosahovaly výsledků hodnocení požadovaných dle § 5 odst. 3 písm. b) zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

9.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

Hodnocení zařízení probíhalo v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2023/2024.* ČŠI hodnotila zejména kvalitu a efektivitu poskytovaných poradenských služeb, jejich dopad na vzdělávání klientů, spolupráci mezi ŠPZ a školami nebo školskými zařízeními, ale také podmínky činnosti ŠPZ.

V letošním školním roce bylo zjištěno porušení právních předpisů u devíti z 22 hodnocených zařízení, což je alarmující zjištění. V Libereckém kraji bylo zjištěno porušení u jednoho zařízení, v Karlovarském a Jihomoravském kraji u dvou zařízení. Ve Středočeském kraji však byla zjištěna porušení u čtyř ŠPZ, tj. více než v polovině kontrolovaných zařízení v tomto kraji. Porušení právních předpisů nebyla zjištěna v zařízeních sídlících v Praze a Moravskoslezském kraji.

Příklad inspirativní praxe

- Propracovaný systém péče o klienta v SPC spočívající jak ve vysoce odborném diagnostickém procesu, tak následné podpoře klientů, jejich zákonných zástupců, ale i širší rodiny a pedagogických pracovníků včetně asistentů pedagoga. Všichni aktéři jsou cíleně informováni o dostupných kompenzačních pomůckách a zaškolováni v jejich užívání, včetně používání alternativní či augmentativní komunikace.

Pozitivní zjištění

- Propojením SPC a PPP došlo k poskytování komplexních služeb pedagogicko-psychologického poradenství s úzkým napojením na sociální služby. Multidisciplinární přístup pozitivně ovlivňuje kvalitu poskytovaných poradenských služeb. Poskytování poradenství a diagnostiky nad rámec standardních činností zvyšuje efektivitu školských poradenských služeb.
- Podrobně zmapovaná a využívaná síť spolupracujících organizací se kladně promítá v kvalitě poskytovaných poradenských služeb. Úzká součinnost s kmenovými školami klientů přispívá k efektivnímu průběhu poskytování poradenských služeb a vzdělávání klientů.
- Nastavená pravidla pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vzájemné sdílení a rozvoj kompetencí odborných pracovníků odpovídá koncepčním záměrům ŠPZ a zvyšuje odbornost při poskytování poradenských služeb. Pozitivní interpersonální vztahy zvyšují kvalitu vzájemné spolupráce se všemi účastníky poradenského procesu.
- Evaluace poradenských služeb externím supervizorem, aktivní účast odborných pracovníků na svém vzdělávání a jejich vysoká erudovanost se odráží v kvalitě poskytovaných poradenských služeb. Odborní pracovníci spolu pravidelně spolupracují, efektivně si předávají poznatky, využívají formy vzájemných hospitací s cílem zlepšovat kvalitu poskytovaných služeb.

Negativní zjištění

- Evaluace činnosti ŠPZ je prováděna neefektivně a nesystematicky, není plně respektován zájem a komplexní následná péče o klienta vyplývající z jeho potřeb.
- Nízká účinnost řídicích a kontrolních mechanismů se projevila v nedostatcích ve vedení dokumentace, průběhu a výsledků poskytovaných poradenských služeb.
- Nesystematicky vedená evidence klientů neumožňuje sledovat průběh poskytované péče včetně termínů vyhodnocování podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů a ztěžuje přenos informací o klientech.
- Nízký úvazek psychologů ztěžuje vzhledem k rozsahu poskytovaných poradenských služeb dostupnost poradenské péče klientům.
- Nedostatečná vybavenost moderními diagnostickými nástroji negativně ovlivňuje validitu výsledků diagnostické činnosti (konstatováno v celkem šesti zařízeních).
- Absence terapeutické místnosti pro skupinovou práci neumožňuje odborným pracovníkům poskytování poradenských služeb v celé jejich šíři.

Doporučení pro ŠPZ

- Realizovat pravidelnou interní evaluaci zařízení, vyhodnocovat dopad služeb na klienty a jejich zákonné zástupce, mapovat spokojenost škol a školských zařízení, příp. dalších institucí, s nimiž zařízení spolupracuje.
- Nastavit funkční řídicí a kontrolní mechanismy průběhu a výsledků poskytovaných poradenských služeb s cílem zachycení a odstranění případných formálních a zejména odborných nedostatků.
- Modernizovat zařízení validovanými diagnostickými nástroji a k nim zaměřit další vzdělávání odborných pracovníků.

- Zvyšovat odborné kompetence pracovníků v efektivním využívání diagnostických a intervenčních nástrojů a v oblasti práce s klienty s odlišným mateřským jazykem nebo z odlišného sociokulturního prostředí.
- Zvýšit kvalitu spolupráce se školami a metodické podpory zařízení v oblasti efektivního naplňování doporučení ŠPZ a vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření.
- Zvýšit podíl klientů, kterým je poskytována komplexní i následná péče.

Doporučení na úrovni systému

- Prostřednictvím zřizovatelů zajistit vybavení ŠPZ moderními standardizovanými nástroji pro psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a pro diagnostiku adaptivních schopností.
- Analyzovat důvody výrazných rozdílů v počtu klientů, kterým byla poskytnuta péče zařízeními v jednotlivých krajích.
- Zmapovat současnou síť SPC a jejich odborné zaměření, podpořit rovnoměrné rozložení a dostupnost pro klienty v jednotlivých krajích České republiky.
- Zajistit, aby zřizovací listiny SPC uváděly jejich zaměření, tj. byly konkretizovány, pro jaký typ znevýhodnění bylo SPC zřízeno.
- Stanovit personální standardy pro zařízení včetně maximálního počtu klientů na odborného pracovníka, u SPC tento počet specifikovat podle jeho zaměření.
- Sjednotit platové ohodnocení odborných pracovníků v ŠPZ.
- Zvážit odloučení SPC od škol a školských zařízení, zřizovat je jako samostatné právní subjekty, případně zvážit změnu financování center a v rozpočtech škol a školských zařízení, při nichž jsou zřízena, jasně stanovit prostředky určené pouze pro jejich provoz.

10

Metodický portál Kvalitní škola

10 METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA

Podpora efektivní realizace vlastního hodnocení prostřednictvím metodického portálu Kvalitní škola[115] probíhala i ve školním roce 2023/2024. Nabídka inspirací a nástrojů byla průběžně rozšiřována tak, aby vedení škol a učitelé mohli využít propojení externího hodnocení s vlastním hodnocením školy pro zvyšování kvality vzdělávání jak v oblasti kritérií, tak i klíčových témat.

Metodický portál

Cílem portálu Kvalitní škola je maximální podpora škol a školských zařízení, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení. Metodický portál je tedy základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol a učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů **využitelných** při **sledování kvality vzdělávání** a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování.

Jednou z obsahových os, ke které se metodický portál váže, jsou kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházející z modelu tzv. Kvalitní školy v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnoticím kritériím jsou pak navázána **další metodická doporučení** a odkazy na **příklady inspirativní praxe** i **nástroje** využitelné při **vlastním hodnocení**. Celkově je **podpora propojování** vlastního hodnocení zaměřena na **jednotlivé fáze** procesu **autoevaluace**: plánování, vyhodnocování, zkvalitňování.



Druhou osou jsou klíčová témata soustředěná v **Mapě aktivit školy**. Jedná se o **Vzdělávací výsledky**, **Gramotnosti**, **Společné znaky úspěšných škol** a **Podobu výuky a vzdělávací prostředí**. Ke každému z témat jsou navázány čtyři skupiny odkazů: **Náměty pro realizaci aktivit s využitím šablon** obsahující odkazy na reálné aktivity realizované ve školách včetně přehledu konkrétních šablon, které je případně možné na tyto aktivity čerpat. **Výukové zdroje a metodiky**, které obsahují odkazy na většinou externí vzdělávací a výukové zdroje (webináře, metodiky apod.). **Inspirativní příklady ze škol**, které obsahují odkazy na vybrané příklady inspirativní praxe v dané oblasti. **Výstupy České školní inspekce** obsahující data i s jejich analýzami, z nichž je patrný vliv uvedených témat na kvalitu poskytovaného vzdělávání ve škole.



Základní informace



Základní orientaci a informace z oblasti hodnocení a vlastního hodnocení škol přináší hodnoticí kritéria používaná Českou školní inspekcí pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách; ta jsou společným jmenovatelem všech ostatních částí metodického portálu – od nich je možné vydat se k tématu vlastního hodnocení, které se o ně opírá, k nástrojům, s jejichž využitím lze vlastní hodnocení provádět, i k různě zaměřeným příkladům inspirativní praxe.

[115] Dostupné na www.kvalitniskola.cz.

Inspirace

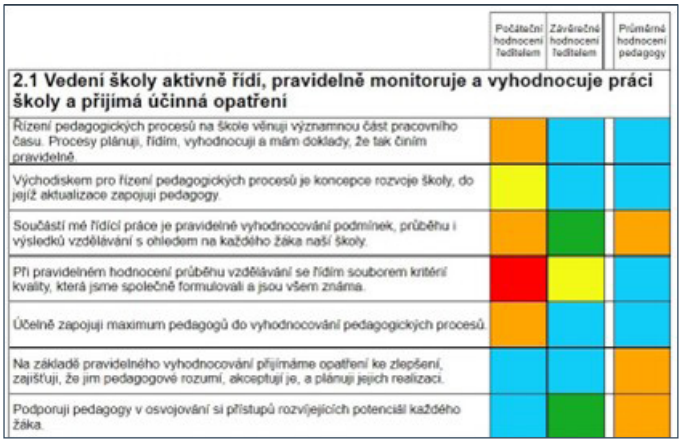
Inspiraci, jak zlepšovat, obohacovat i rozvíjet praxi vlastního hodnocení a dále zvyšovat kvalitu podmínek, průběhu nebo výsledků vzdělávání, poskytuje množství námětů v příkladech inspirativní praxe reflektujících konkrétní úspěšné činnosti, aktivity či přístupy různých českých škol. Podle druhu a typu školy lze využívat metodická doporučení k jednotlivým hodnoticím kritériím, náměty pro vlastní vzdělávání a efektivní řízení pedagogického procesu i školy jako celku, inspiraci poskytnou také kompetenční předpoklady ředitele školy.



Podpora při vlastním hodnocení



Zcela konkrétní podporou pro vlastní hodnocení školy je využití ověřeného postupu shrnutého v textu *Jak na vlastní hodnocení* (text je součástí metodického portálu) – ten představuje určitého průvodce nástrojem plánování vlastního hodnocení i dalšími nástroji, které lze pro realizaci autoevaluace využít. Plánování vlastního hodnocení v systému InspIS přináší strukturu, přehlednost, úsporu času a efektivitu celého procesu.



Propojení se systémem InspIS DATA umožňuje vedení škol při vlastním hodnocení využívat postupně rozšiřující se paletu autoevaluačních nástrojů ve vazbě na kritéria Kvalitní školy. Pro podporu autoevaluace byla vytvořena samostatná **dlaždice Autoevaluace**, která sdružuje všechny dostupné nástroje a umožňuje je opakovaně a v různých obdobích školního roku využívat. Každý nástroj je při svém využívání doprovázen podrobným návodem, který je v souladu s textem na metodickém portálu Kvalitní škola a **provede ředitele školy jednotlivými kroky**. Takto jsou dostupné nástroje pro široké spektrum aspektů vzdělávání od celkového zhodnocení situace ve škole až po dílčí dotazníkové nástroje zaměřené například na klima ve škole nebo na hodnocení hospitovaných hodin. Každý on-line nástroj zahrnuje **automatické vyhodnocení v přehledné grafické podobě**. Výsledky a získaná data jsou dostupná jen řediteli školy a je zaručeno, že ostatní uživatelé systému InspIS DATA včetně inspektorů se k nim nedostanou.

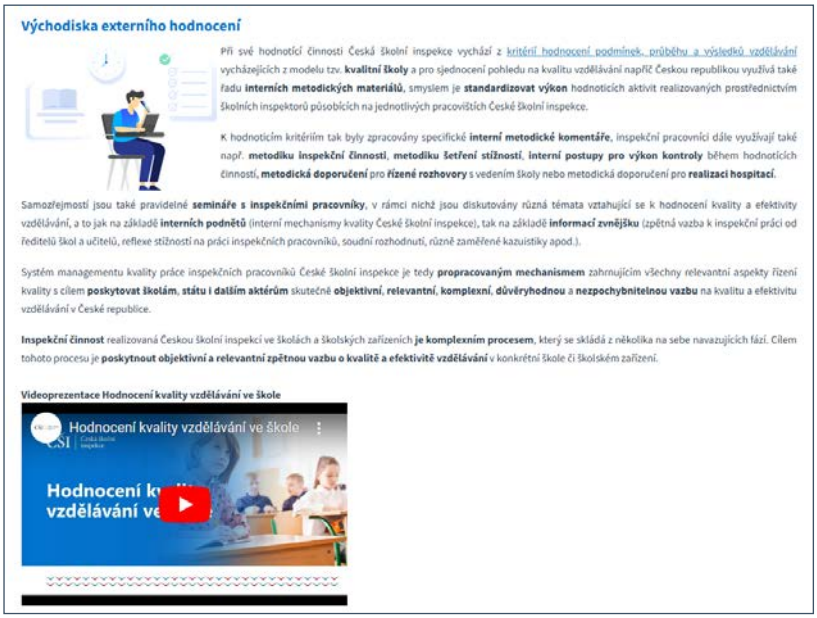
Využití externího hodnocení

Zásadní otázkou pro školy by mělo být, **jak využít závěry z procesu externího hodnocení** ze strany České školní inspekce na úrovni školy. Jde především o zpětnou vazbu, která by školu měla posunout dále, jde o informace, kterým oblastem by bylo vhodné se více věnovat. Další kroky jsou pak na vedení školy. V této souvislosti Česká školní inspekce doporučuje využít specifické reporty pro ředitele škol a školských zařízení, které mohou vedení školy pomoci vhodně nasměrovat. Pro další kroky lze hledat inspiraci především v metodických doporučeních a pro další vzdělávání vedení školy pak opět v kompetenčních předpokladech ředitele školy.

Příprava na externí hodnocení

Aspekty sledované Českou školní inspekcí při realizaci externího hodnocení kvality a efektivity vzdělávání jsou na metodickém portálu detailně popsány v části **věnované externímu hodnocení**. Pomocí krátkého videa **Hodnocení kvality vzdělávání ve škole** nebo z obsahu metodického portálu je možné získat ucelenou představu o informacích, které získává a využívá Česká školní inspekce při přípravě a v průběhu inspekční činnosti a vychází z nich při formulování doporučení a požadavků navázaných na výsledek hodnocení v jednotlivých částech kriteriálního rámce.

Díky tomu mohou vedení škol i pedagogové předem porozumět významu jednotlivých podkladů, lépe chápat váhu, kterou jim inspektoři v rámci hodnocení přikládají, a identifikovat v některých případech ne na první pohled zřejmý vztah interních i externích podmínek pro vzdělávání ke kvalitativním znakům realizovaného vzdělávání (výuky) a především k možným či dosahovaným výsledkům vzdělávání v plné šíři dílčích oblastí, které zahrnují (oborové obsahy, gramotnosti, kompetence, postoje, mentální nastavení apod.).



Důraz je kladen na propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy. Vlastní hodnocení je totiž druhou a neméně důležitou stranou mince externího hodnocení prováděného Českou školní inspekcí. Tu pochopitelně zajímá, jak škola provádí vlastní sledování a průběžné hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání, jakkoli platí, že vlastní hodnocení nedělá škola pro Českou školní inspekci, ale proto, aby sama průběžně usilovala o zlepšování. Česká školní inspekce se snaží pracovat maximálně otevřeně, proto mají školy možnost se s některými nástroji používanými pro externí hodnocení na metodickém portálu seznámit.

Průběžná doplňování

Metodický portál se průběžně zlepšuje a vyvíjí, aby co nejlépe odpovídal potřebám vedení škol v oblasti vlastního hodnocení. Postupně jsou doplňovány především další využitelné nástroje a příklady inspirativní praxe, ale i metodické návody, postupy či další inspirace. Proto je vhodné stránky portálu sledovat pravidelně a případně využít také RSS kanálu. Stejně tak Česká školní inspekce doporučuje sledovat její profily na Facebooku, Twitteru nebo YouTube.



11

Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

11 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Nedílnou součástí agend vykonávaných Českou školní inspekcí (dále ČŠI) jsou aktivity zahraniční spolupráce, které synergicky rozšiřují široké národní aktivity. Zodpovědnost ČŠI v rámci zahraniční spolupráce se týká dlouhodobých projektů a činností, které jsou součástí mezinárodních aktivit a závazků České republiky (např. členství v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, dále OECD), národních programových dokumentů (např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+), programových dokumentů ČŠI a které mají nezastupitelný význam a přínos pro činnost a výstupy ČŠI a také pro vzdělávací systém České republiky.

Kontinuální snahou ČŠI je zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit v těsné vazbě na národní zjištění zohledňovat a využívat především v hodnoticí a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. Získané poznatky, zkušenosti a informace ČŠI efektivně zhodnocuje a rovněž je sdílí s klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Především se jedná o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), ale také o resortní odborné instituce, zřizovatele a další instituce veřejné správy, vysoké školy, školské asociace, neziskové organizace a další odbornou veřejnost.

Dlouhodobý základ mezinárodní spolupráce a zahraničních aktivit ČŠI tvoří následující čtyři oblasti:

- inspekční činnost v systému Evropských škol,
- spolupráce a výměna zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI),
- zajišťování účasti České republiky v mezinárodních šetřeních v oblasti vzdělávání,
- bilaterální spolupráce s vybranými zahraničními partnery.

ČŠI se průběžně věnuje plánování a vyhodnocování přínosů zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity. Zástupci ČŠI se pravidelně účastní jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, Rady Evropy, OECD nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále IEA).

Jako součást členství České republiky v OECD zajišťuje ČŠI zastoupení ČR v řídicích výborech mezinárodních šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a TALIS (Teaching and Learning International Survey) a v řídicím výboru Centra pro inovace ve vzdělávání (CERI). Zástupce ČŠI každoročně zastupuje ČR na Valném shromáždění asociace IEA, která realizuje mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a ICILS (International Computer and Information Literacy Study), do nichž je Česká republika zapojena.

Z pozice zakládajícího člena se ČŠI dlouhodobě zapojuje do činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (dále SICI) sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Čeští školní inspektoři se pravidelně zúčastňují seminářů SICI se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI plní roli přímého zastoupení ČR v následujících mezinárodních organizacích:

OECD / Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

- Řídicí rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI)
- Řídicí rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
- Národní koordinátorka PISA
- Řídicí rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)
- Národní koordinátor TALIS
- Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

- Valné shromáždění IEA / General Assembly of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (GA IEA)
- Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study
- Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study
- Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study

SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů

- Valné shromáždění SICI / General Assembly of the Standing International Conference of Inspectorates (GA SICI)
- Národní koordinátorka

Evropské školy

- Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol
- Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol
- Společný pedagogický výbor Evropských škol

11.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem MŠMT, ČŠI a Domu zahraniční spolupráce (dále DZS) je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004.[116]

Školní rok 2023/2024 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a rovněž zvýšeným počtem českých pedagogických pracovníků vyslaných do Evropských škol. Byly stanoveny priority pro klíčové oblasti vzdělávání, jehož průběh byl centrálně řízen Nejvyšší radou EŠ, Úřadem generálního tajemníka EŠ ve spolupráci s dalšími administrativními orgány, zejména s Radami inspektorů.

Ve školním roce 2023/2024 bylo v systému Evropských škol poskytováno vzdělávání více než 29 tisícům žáků ve 13 školách v šesti zemích Evropské unie (dále EU). V 13 zemích EU vzniklo celkem 24 akreditovaných EŠ (dále AEŠ), které poskytují stejný typ vzdělávání na národní úrovni. Počet AEŠ se každoročně zvyšuje a tím se navyšují i nároky na práci Úřadu generálního tajemníka i národních inspektorů.

Ve školním roce 2023/2024 pracovalo v českých sekcích EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II celkem 21 pedagogických pracovníků vysílaných prostřednictvím MŠMT a 9 lokálně najímaných pedagogických pracovníků. Do systému EŠ bylo ministerstvem vysláno 7 pedagogických pracovníků k výuce angličtiny, němčiny, biologie, chemie, sociologie a výtvarné výchovy. V šesti školách typu 1 a ve třech akreditovaných školách je zajišťována výuka českého jazyka místně najímanými učiteli. Národní inspektorky nadále zajišťovaly pedagogickým pracovníkům i vedení EŠ škol kontinuální celoroční prezenční i distanční podporu.

11.1.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2023/2024

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ. Ve všech cyklech vzdělávání byl i nadále kladen důraz na práci s digitálními technologiemi, využití možností práce s MS Office 365, zejména komunikační platformy Teams, ClassNote, ale i jiných typů výukového a komunikačního softwaru. V předškolním a primárním cyklu probíhá v některých školách pilotní ověřování digitálního portfolia.

[116] Spolupráce mezi ČŠI, MŠMT a DZS probíhá v souladu s materiálem Koordinace agend v souvislosti se zapojením České republiky do systému Evropských škol, č. j.: MŠMT-35 197/2020-2.

Základní vzdělávací strategií je přístup k učení založený na kontinuálním rozvoji klíčových kompetencí žáků. Osm klíčových kompetencí Evropského referenčního rámce je součástí vzdělávacích cílů učebních osnov vyučovacích předmětů ve všech cyklech vzdělávání. Úspěšně proběhlo začlenění klíčových kompetencí do plánování učitelů. Vzdělávací cíle učebních osnov a indikátory pro jejich osvojení jsou východiskem pro hodnocení žáků.

Prioritou zůstává podpora mateřského/dominantního jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ vedle mnohojazyčně pojatého jazykového vzdělávání.

Dalším důležitým principem systému Evropských škol je princip multikulturality a výchovy k evropanství, který je realizován napříč jazykovými sekcemi jednotlivých škol i prostřednictvím spolupráce všech škol včetně škol akreditovaných.

Evropské školy dlouhodobě a cíleně směřují k inkluzivnímu vzdělávání. Mají vypracován efektivní několikastupňový systém podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který se stále zdokonaluje, aby poskytované vzdělávání respektovalo individuální potřeby a umožňovalo rozvíjení individuálních schopností každého žáka. Důraz je kladen na nezbytnou včasnou diagnostiku, příslušnou diferenciaci metod vzdělávání, podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytváření adekvátních podmínek pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Schválení procedurálního dokumentu Poskytování vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání v Evropských školách přináší pro maturitní zkoušku dílčí změny v oblasti poskytování podpůrných opatření.

Spolupráce napříč všemi školami je podporována řadou aktivit, jako je například festival psaní iniciovaný akreditovanou školou v Irsku, do kterého se již třetím rokem aktivně zapojili učitelé a žáci většiny škol i jazykových sekcí včetně učitelů a žáků českých. V roce 2023/2024 proběhlo napříč školami sympozium v oblasti přírodních věd a byly zahájeny přípravy na třetí festival hudební a výtvarné výchovy (FAMES), který proběhne ve školním roce 2024/2025 v Bruselu. Některým EŠ se velmi dobře dařilo v projektové činnosti, která byla zacílena na rozvoj vzájemné spolupráce žáků a učitelů z primárního a sekundárního cyklu.

Dlouhodobě je v platnosti systém hodnocení žáků založený na holistickém (celostním) přístupu k žáku, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Ve školním roce 2023/2024 byla dokončena revize hodnoticích nástrojů používaných na primárním cyklu včetně vysvědčení za účelem rozvíjení všech tří aspektů hodnocení: hodnocení učení, hodnocení pro učení, hodnocení jako učení. Ve všech EŠ proběhlo proškolení učitelů. Revidovaný systém vstoupí v platnost od září 2024.

V sekundárním cyklu vzdělávání byli všichni žáci během prezenční výuky hodnoceni dle hodnoticí škály, jejíž přínos oceňují nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé. Lépe přispívá k porozumění dosažené úrovně vzdělávání, k odpovědnosti žáků za vlastní učení a podpoře a rozvoji sebehodnocení. MŠMT ve spolupráci s ČŠI vydalo Metodické doporučení pro zajištění rovného přístupu studentů a absolventů Evropských škol k vysokoškolskému studiu v České republice. Cílem tohoto metodického stanoviska je poskytnout relevantní informace k posuzování Evropské maturitní zkoušky pro účely přijímacích zkoušek na vysoké školy v ČR, přispět k minimalizaci administrativní zátěže a dále tak pomoci zvýšit otevřenost českého vysokého školství absolventům jiných vzdělávacích systémů. Pro žáky sekundárního cyklu byly vytvořeny dva programy, které jim mají pomoci stát se zodpovědnými a solidárními občany a získat cenné poznatky o světě práce. Žáci 6. ročníku se mohou zapojit během dvou týdnů do programu Pracovních zkušeností a žáci 5. ročníku do charitativní aktivity Občanské akce pro všechny, které je možné realizovat i během letních prázdnin. Sledovaným jevem nadále zůstává formativní hodnocení žáků, snížení počtu komplexních testů a písemných zkoušek, podpora žákovského duševního zdraví a well-beingu, přechod žáků z primárního do sekundárního cyklu vzdělávání, sebehodnocení, vzájemné hodnocení, činnostní učení a efektivní implementace osmi klíčových kompetencí podle Evropského referenčního rámce pro celoživotní učení (dále ERR)[117] nejen do učebních osnov, ale i do krátkodobého a dlouhodobého plánování výuky.

Po únorovém zasedání Rady inspektorů pro sekundární cyklus EŠ bylo prezenční konání všech písemných a ústních zkoušek Evropské maturitní zkoušky schváleno, kontrolu všech těchto zkoušek zajišťovali prezenčně inspektoři EŠ. Žáci české sekce v EŠ Brusel III opět dosáhli výborných studijních výsledků a umístili se na předním místě napříč jednotlivými jazykovými sekcemi.

Další prioritou je cílená podpora nových učitelů v EŠ napříč vzdělávacími cykly. Česká republika každým rokem zvyšuje počet vyslaných učitelů do EŠ, kteří vzdělávají nejen české žáky, ale i žáky jiných národností v různých

[117] Příloha k DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018/C 189/01).

jazykových sekcích. V poslední době narůstá zejména počet učitelů angličtiny jako cizího jazyka a výtvarné výchovy v cizojazyčných sekcích.

Poslední prioritní oblastí byla účast žáků v mezinárodních soutěžích a na dalších podobných akcích. Úspěchy byly zaznamenány v matematické soutěži Pangea, literární soutěži Mladí humanisté, soutěži ChemQuest, European Science Symposiu, festivalu psaní.

11.1.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím národních inspektorek zapojena do činnosti klíčových mezinárodních pracovních skupin, jejichž úkolem je rozvoj systému EŠ v následujících oblastech:

Zapojení do strategických úkolů systému Evropských škol

- Reforma Evropských škol *(implementace osmi klíčových kompetencí ERR do strategických materiálů, především do učebních osnov, plánování učitelů a do vzdělávacího procesu ve všech cyklech EŠ i AEŠ, analýza a revize kurikula EŠ)*.
- Revize a reforma strategických a procedurálních dokumentů pro akreditované Evropské školy s cílem zajistit těmto školám maximální možnou podporu pro začlenění do systému a efektivní fungování *(mj. vzdělávání učitelů, posílení spolupráce a další harmonizace činnosti EŠ a AEŠ)*.
- Inkluze a podpora vzdělávání žáků se SVP *(především účast v pracovní skupině Politika inkluze a podpory vzdělávání žáků se SVP, decentralizované vzdělávání pedagogických týmů všech škol a vytvoření on-line vzdělávací platformy pro učitele)*.
- Hodnocení žáků *(především řízení pracovní skupiny Politika hodnocení žáků a jejích podskupin Hodnocení žáků předškolního a primárního a Hodnocení žáků sekundárního cyklu, řízení prací na revizi nástrojů hodnocení pro primární cyklus, pilotní ověřování digitálního portfolia)*.
- Hodnocení vysílaných a místně najímaných učitelů *(podíl na analýze stávající praxe hodnocení učitelů a její revizi, tvorba prováděcích předpisů)*.
- Revize role a povinností inspektorů Evropských škol, vize inspektorátu Evropských škol *(podíl na tvorbě návrhu reformních opatření pro práci národních inspektorů, koordinace uvádění nových inspektorů a zajištění jejich podpory a začlenění do systému, práce na vizi budoucího inspektorátu Evropských škol)*.
- Uvádění nových učitelů do EŠ *(řízení pracovní skupiny pro vytváření dokumentů a videoprezentací, např. k oblastem: hodnoty a systém EŠ; implementace osmi klíčových kompetencí ve výuce, hodnocení žáků; evropská maturita; vývoj testů a žákovská portfolia)*.
- Kvalita hodnocení Evropské maturitní zkoušky *(především řízení pracovní skupiny k analýze výsledků a zajišťování kvality, inovace formulářů k monitoringu písemných a ústních maturitních zkoušek v EŠ)*.
- Pracovní zkušenosti žáků a Občanské akce pro všechny *(práce na revizi strategických dokumentů a prováděcích předpisů pro žáky sekundárního cyklu vzdělávání, systematická podpora učitelů a výchovných koordinátorů při zajišťování potřebné agendy v rámci uvedených aktivit)*.

Specifické činnosti v předškolním a primárním cyklu vzdělávání

- Příprava revize kurikula pro předškolní a primární cyklus *(průzkumy, analýza, práce na návrhu revize kurikula)*.
- Tvorba nástrojů pro testování dominantního jazyka dětí a žáků předškolního a primárního cyklu za účelem jejich zařazení do jazykové sekce, která nejlépe koresponduje s jimi používaným dominantním jazykem a vyhovuje jejich schopnostem a potřebám.
- Tvorba a implementace nástrojů pro hodnocení žáků v předškolním a primárním cyklu *(zavedení nástrojů hodnocení včetně metodické podpory, revize vysvědčení, pilotáž digitálního portfolia, sdílení příkladů inspirativní praxe)*.
- Úprava učebních osnov předmětu český jazyk a literatura v předškolním a primárním cyklu EŠ v návaznosti na změny v hodnocení žáků *(aktualizace indikátorů pro hodnocení, překlad revidovaného vysvědčení)*.

- Uvádění nových inspektorů *(česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze dvou nominovaných inspektorek, které zodpovídají za organizaci a průběh procesu uvádění)*.
- Tvorba nástrojů pro diagnostiku *(česká národní inspektorka řídí tvorbu metodických materiálů pro pedagogickou diagnostiku v předškolním a primárním cyklu EŠ)*.
- Festival psaní *(obě české národní inspektorky se podílely na koordinaci aktivit českých učitelů a žáků, na posuzování žákovských prací, na přípravě sborníku a certifikátů pro zapojené žáky)*.

Specifické činnosti v sekundárním cyklu vzdělávání

- Pravidelné semináře pro interní a externí hodnotitele písemných zkoušek Evropské maturity *(seznámení s kritérii hodnocení a zajištění souladu v hodnocení učitele a externího hodnotitele)*.
- Tvorba písemné maturitní zkoušky 2024 *(tvorba otázek a kritérií písemné maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury pro zkušební období 2024, národní inspektorka je současně pověřena kontrolou a zajištěním kvality maturitních otázek k ústní zkoušce z českého jazyka a literatury v EŠ)*.
- Kontrola korektur písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury *(česká národní inspektorka monitorovala soulad interních a externích hodnotitelů během oprav písemných maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury a dějepisu v červnu 2024 v Bruselu na Úřadu generálního tajemníka EŠ)*.
- Zajištění náhradních aktivit pro žáky sekundárního cyklu EŠ v době ústních maturitních zkoušek *(česká národní inspektorka se podílela na revizi pravidel upravujících školní rok, diskusi se zástupci rodičů, členů školního managementu a Evropské komise)*.
- Místopředsedkyně Evropské maturity *(česká národní inspektorka pro sekundární cyklus vzdělávání navštívila v roli místopředsedkyně Evropské maturity dvě maturitní centra, a to Evropskou školu V Bruselu IV a Akreditovanou evropskou školu v Argenteuil, kde žáci absolvovali úspěšně Evropskou maturitu prvním rokem)*.

11.2 Členství ve Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů

Stálá mezinárodní konference inspektorátů (The Standing International Conference of Inspectorates, dále také „SICI“) přináší nezastupitelný prostor pro sdílení a výměnu zkušeností v oblasti inspekční činnosti. Zjištění získaná v rámci platformy SICI jsou pravidelně používána pro rozvoj strategických a metodických materiálů ČŠI.

Ve školním roce 2023/2024 jednání, workshopy a další aktivity SICI pokračovaly v kombinaci prezenčních a online setkávání. V začátku školního roku dobíhaly aktivity zaměřené na práci s daty v propojení s inspekční činností. Česká republika měla v této oblasti řadu inspirativních podnětů. V listopadu 2023 se uskutečnilo pravidelné každoroční jednání Valného shromáždění SICI, které hostilo Baskicko. Tématem jednání byly především aktuální výzvy, kterým čelí vzdělávací systémy. Do konce školního roku proběhly dva prezenční workshopy, při nichž byl největší prostor věnován využití AI. Na online bázi se konají každoměsíční schůzky národních koordinátorů a jednotlivé země nabízejí kratší vzdělávací nebo konzultační workshopy.

11.3 Zapojení ČR do mezinárodních šetření IEA a OECD

Mezinárodní šetření, jejichž garantem a realizátorem zapojení za ČR je ČŠI, se věnují zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů škol. Mapují především výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy, čtenářských dovedností, počítačové a informační gramotnosti. Jedná se o projekty organizované IEA a OECD. Zjištění z mezinárodních šetření plní v rámci širokého spektra činností ČŠI roli externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Od roku 2023 je část realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR. Realizátorem projektu je MŠMT. Česká školní

inspekce je v tomto projektu v roli partnera s finančním příspěvkem. Projekt je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Jan Amos Komenský.

11.3.1 PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA a TALIS

PIRLS je projekt realizovaný IEA, který mapuje každých pět let čtenářské dovednosti žáků 4. ročníku základní školy (https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS). Ve školním roce 2023/2024 byla k cyklu PIRLS 2021 zveřejněna publikace nabízející učitelům, vedení škol či veřejným knihovnám konkrétní didaktické inspirace podporující rozvoj čtenářských dovedností především žáků prvního stupně a předškolního vzdělávání. Kromě toho pokračovaly práce na přípravě cyklu PIRLS 2026. ČŠI se zapojila do tvorby nových testových materiálů a několika kol jejich připomínkování.

TIMSS je stejně jako PIRLS projektem IEA a každé čtyři roky zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách **(**https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS). Zaměřuje se při tom na věkové kategorie devítiletých a třináctiletých žáků, v převážné části zapojených zemí se jedná o žáky 4. a 8. ročníků povinné školní docházky. Ve školním roce 2023/2024 byly dokončeny práce navazující na hlavní sběr dat TIMSS 2023, který se uskutečnil ve více než 400 školách a za účasti téměř 17 tisíc žáků v dubnu a květnu 2023. ČŠI spolupracovala s mezinárodním konsorciem na datovém zpracování a nezbytných kontrolách, na připomínkování draftů mezinárodních zpráv k TIMSS 2023 (pro žáky čtvrtého i osmého ročníku). ČŠI rovněž zahájila přípravné práce na národních zprávách pro zveřejnění zjištění v prosinci 2024.

ICILS je projektem IEA zaměřeným na věkovou kategorii třináctiletých žáků (ve většině zemí se jedná o žáky 8. ročníku povinné školní docházky), který zjišťuje každých pět let úroveň počítačové a informační gramotnosti, součástí ICILS je volitelný modul zaměřený na oblast informatického myšlení (computational thinking) (https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/ICILS/O-setreni-ICILS). Ve školním roce 2023/2024 byly dokončeny práce navazující na hlavní sběr dat ICILS 2023, který se uskutečnil ve více než 200 školách a za účasti 8 tisíc žáků v dubnu 2023. ČŠI spolupracovala s mezinárodním konsorciem na datovém zpracování a nezbytných kontrolách, na připomínkování draftů mezinárodní zprávy. ČŠI rovněž zahájila přípravné práce na národní zprávě pro zveřejnění zjištění v listopadu 2024.

Projekt **PISA**, který realizuje OECD, se v tříletých cyklech zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, v každém cyklu jsou navíc zařazeny i další testované oblasti – pokaždé jiná inovativní oblast, volitelně se země mohou zapojit např. do testu finanční gramotnosti (https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA). Ve školním roce 2023/2024 zveřejnila Česká školní inspekce tři národní zprávy k výsledkům PISA 2022 – v prosinci 2023 zprávu k dovednostem patnáctiletých žáků v matematice, čtenářství, přírodních vědách (pravidelné testování), v červnu 2024 zprávu o výsledcích v tvůrčím myšlení žáků (v 2022 sledováno poprvé) a zprávu o výsledcích ve finanční gramotnosti žáků (ČR zapojena v 2012 a 2022). Vedle toho ve školním roce 2023/2024 proběhl pilotní sběr dat cyklu PISA 2025, v němž je hlavní oblastí přírodovědná gramotnost, inovativní oblastí je učení v digitálním světě a Česká republika se zapojuje také do volitelné oblasti zaměřené na angličtinu jako cizí jazyk. Hlavní sběr dat proběhne na jaře 2025.

Šetření **TALIS** mapuje zkušenosti, názory, postoje učitelů a ředitelů na úrovni druhého stupně vzdělávání (probíhá od roku 2009 a je projektem OECD). Díky účasti v TALIS tak Česká republika může i v kontextu mezinárodního srovnání a mezinárodní inspirace rozvíjet podporu pedagogů a zlepšovat jejich podmínky (https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS). ČŠI ve školním roce 2023/2024 realizovala hlavní sběr dat cyklu TALIS 2024, do kterého bylo zapojeno přes 360 škol a 7 000 učitelů. Zveřejnění zjištění je plánováno na říjen 2025.

11.3.2 Didaktická inspirace pro učitele a vedení škol

Šetření TIMSS, PIRLS a PISA umožňují získávat důležité informace o dovednostech žáků a o jejich vývoji v mezinárodním srovnání. Kromě vlastních informací o výsledcích v mezinárodním srovnání ČŠI připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením publikace s uvolněnými testovými úlohami, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou didaktickou inspirací zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce (např. při individualizaci výuky s využitím gradace úloh). Vedle toho publikace obsahují také další konkrétní didaktické inspirace pro mezipředmětový rozvoj dovedností připravené předními inspirativními učiteli působícími v ČR.

Nejnovější publikace přináší s využitím šetření PIRLS inspiraci k rozvoji čtenářství v základních a mateřských školách, včetně inspirace ke spolupráci škol a knihoven.

Publikace vycházející z testových úloh TIMSS nabízí inspiraci pro rozvoj matematiky a přírodovědy u žáků prvního stupně i začátku stupně druhého.

Publikace vycházející z testů PISA nabízí inspiraci pro rozvoj tří oblastí, kterým se mezinárodní šetření PISA věnuje – čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost. Zvláštní pozornost je věnována inspiraci pro rozvoj čtenářských dovedností u žáků středních odborných škol.



Vybrané testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků veřejně dostupné v elektronické podobě v rámci modulu InspIS SET (https://set.csicr.cz). V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy, v rámci tzv. domácího testování je možné pracovat s připravenými testy.

11.4 Bilaterální a specifické formy mezinárodní spolupráce

Informace, poznatky a zkušenosti získané z mezinárodních aktivit využívá ČŠI ve spolupráci s MŠMT a informace také sdílí s přímo řízenými organizacemi ministerstva a předává širokému spektru aktérů podílejících se na formulaci a realizaci vzdělávací politiky. Prostřednictvím aktivní účasti v mezinárodních agendách ČŠI upevňuje postavení České republiky v mezinárodních organizacích, a proto i v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech.

Ve školním roce 2023/2024 pokračovala **ČŠI** v dlouhodobé spolupráci se Státní službou pro kvalitu vzdělávání Ukrajiny v souladu se zahraničněpolitickými prioritami České republiky. ČŠI se na podpoře rozvoje vzdělávání na Ukrajině v rámci oficiální zahraniční rozvojové pomoci poskytované Českou republikou intenzivně podílí již od roku 2014. Pokračovalo sdílení zkušeností ČŠI s hodnocením, především se zaměřením na širší kontext klimatu školy a aspekty well-beingu žáků a učitelů.

ČŠI je zodpovědná za zastupování České republiky v síti projektu OECD Early Childhood Education and Care[118] (pro ranou péči a předškolní vzdělávání – dále „ECEC“). Tato síť se skládá ze zástupců členských i nečlenských zemí a ekonomik OECD a z pozorovatelů různých mezinárodních organizací, jako je například Evropská komise, UNICEF, UNESCO apod. Záměrem aktivit je napomáhat účastnickým zemím rozvíjet jejich předškolní vzdělávání a zvyšovat jeho kvalitu. OECD ECEC umožňuje účastnickým zemím učit se od ostatních a dosahovat tak efektivnějšího pokroku v rozvoji ECEC, než kdyby každá země pracovala izolovaně.

V průběhu školního roku 2023/2024 probíhal projekt Translating research into policy for quality and inclusive ECEC (Převádění výzkumu do politických strategií pro kvalitní a inkluzivní předškolní vzdělávání a péči). Byly

[118] https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm

uspořádány on-line workshopy a dvě prezenční setkání. Za Českou republiku byly v diskusích prezentovány zkušenosti s realizací Strategie vzdělávací politiky 2030+, která si také, mimo jiné, klade za cíl snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Diskutovány byly rovněž konkrétní informace z oblasti rovného přístupu ke vzdělávání, získané z inspekční činnosti v mateřských školách.

S využitím výsledků šetření TALIS Starting Strong 2018 vydala OECD k tématu kvalitního a inkluzivního vzdělávání publikaci[119], která poukazuje na některé oblasti a nabízí doporučení, jež jsou aktuální i pro Českou republiku. Řeší kupříkladu koncentraci více dimenzí rozmanitosti (např. kumulace odlišného mateřského jazyka a sociokulturně znevýhodněného prostředí) a potřebnost cílené podpory dotčeným regionům nebo jednotlivým školám.

V rámci ECEC OECD jsou realizovány další aktivity, kterých se Česká republika neúčastní. V roce 2023/2024 probíhala realizace druhého kola průzkumu *The International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS)[120] a uskutečnilo se mezinárodní šetření *TALIS Starting Strong Survey 2024.*[121]

[119] „Equity, diversity and inclusion in early childhood education and care“ (Rovnost, rozmanitost a začlenění do vzdělávání a péče v raném dětství). https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-diversity-and-inclusion-in-early-childhood-education-and-care_72ab31c1-en

[120] https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/

[121] https://www.oecd.org/education/school/oecd-starting-strong-teaching-and-learning-international-survey.htm

12

Školní úrazovost

12 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST

Ve školním roce 2023/2024 bylo České školní inspekci zasláno 44 786 záznamů o úrazech[122]. Komunikace ohledně úrazů je realizována prostřednictvím elektronického systému InspIS DATA. Počet evidovaných úrazů byl ve školním roce 2023/2024 nižší o 481 než ve školním roce 2022/2023, pokles činí 1 %.

Významný podíl záznamů o úrazu (43 %) byl vyhotoven a zaslán mj. na žádost zákonných zástupců žáků, především z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je stejný jako v minulém školním roce, a to 2,4. Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy, těsně následované středními školami.

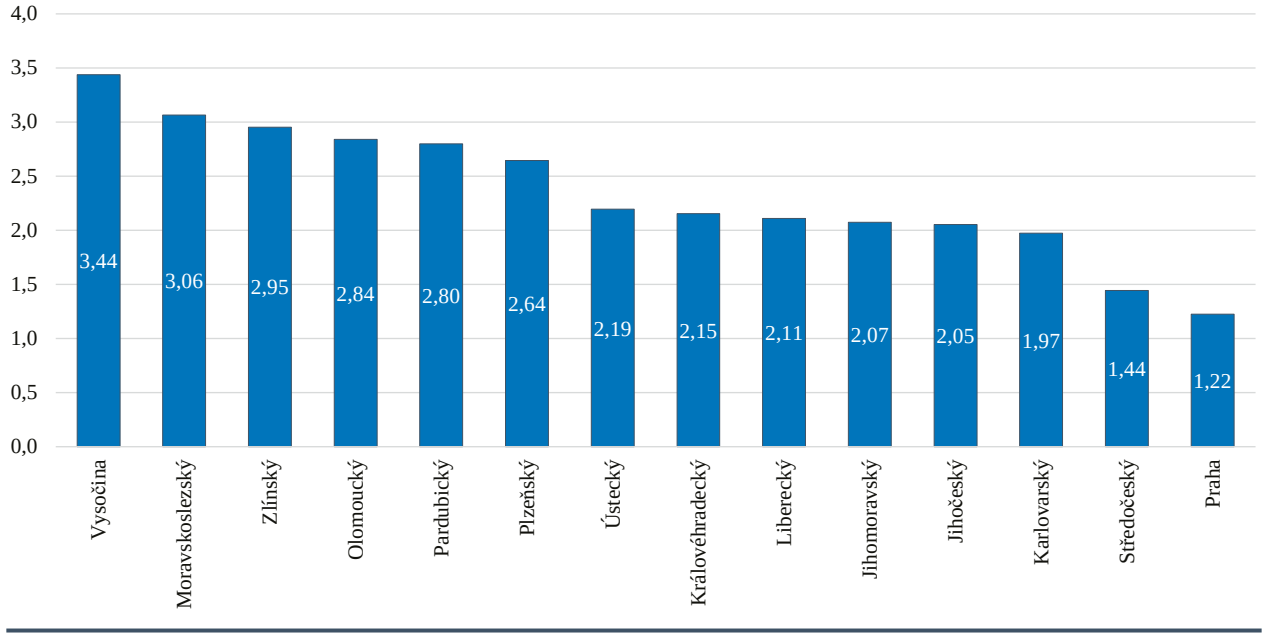
TABULKA 81 | Počty úrazů podle druhu školy – školní rok 2023/2024

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)	Index úrazovosti
Mateřská škola	1 874	32,4	0,5
Základní škola	27 230	42,5	2,7
Střední škola a konzervatoř	12 125	46,9	2,6
Vyšší odborná škola	50	52,0	0,2
Ostatní školy a školská zařízení	3 507	42,7	–
Celkem	**44 786**	**43,3**	**2,4**

Překvapivě velké rozdíly ukazuje porovnání indexu úrazovosti (za všechny typy škol) po jednotlivých krajích.

Obdobně jako v předcházejících letech byla nejvyšší míra úrazovosti zaznamenána ve školách Kraje Vysočina, kde je téměř trojnásobná oproti nejnižšímu indexu pro hlavní město Praha.

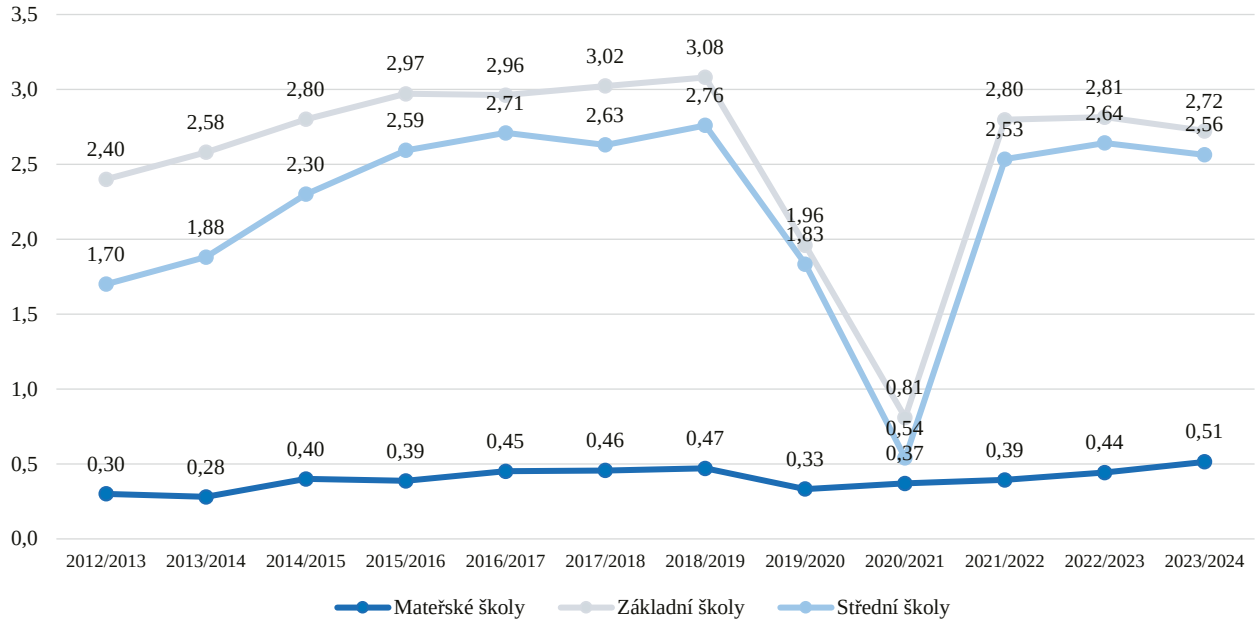
GRAF 129 | Index úrazovosti v krajích



Po poklesu úrazovosti ve všech sledovaných typech škol daném distančním vzděláváním (a tedy nepřítomností žáků ve škole) došlo v posledních třech školních letech opět k nárůstu indexu úrazovosti, který téměř dosahuje hodnot z období před pandemií covidu-19.

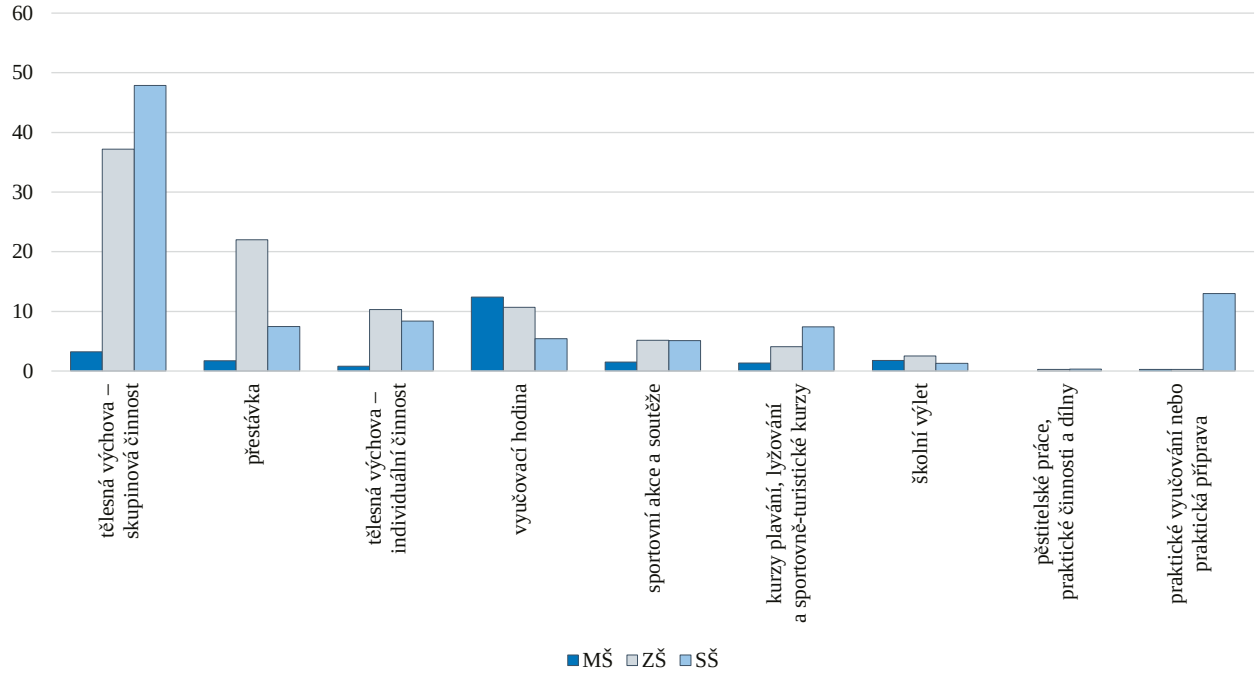
[122] Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo smrtelný úraz, dále na žádost buď zákonného zástupce žáka, či zletilého žáka a v případě, že je pravděpodobné, že žáku bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

GRAF 130 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)



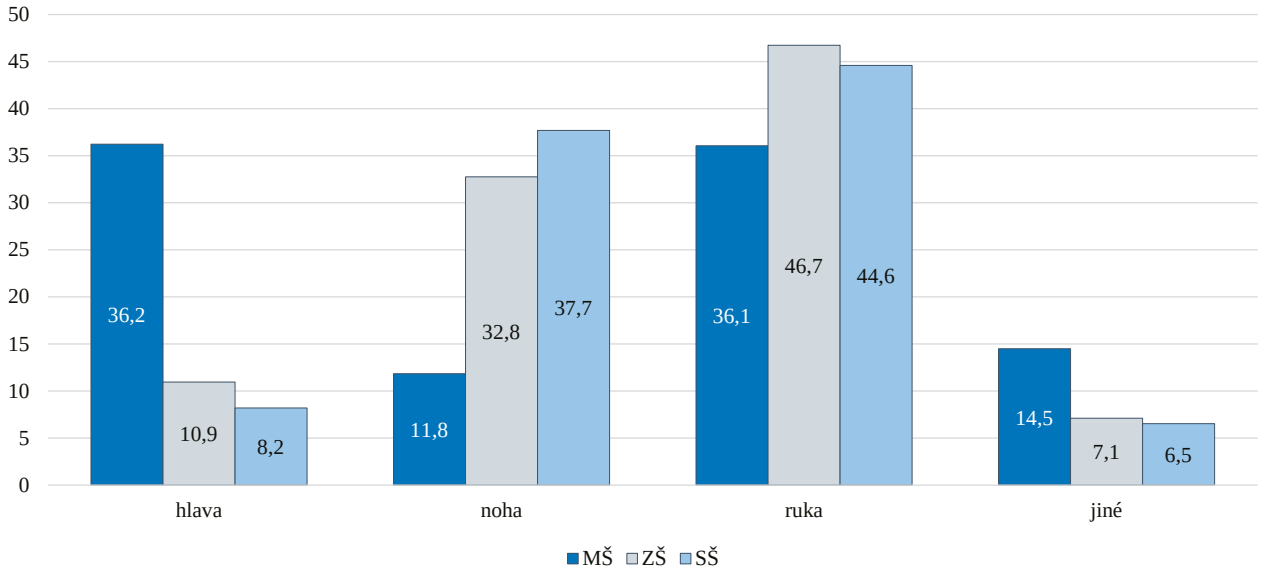
Z hlediska místa vzniku dlouhodobě převažují úrazy, k nimž došlo v rámci tělesné výchovy a o přestávkách. Jestliže v tělesné výchově to lze nepřekvapivě připsat z principu „rizikovým" činnostem, které jsou přirozenou součástí pohybových aktivit, u přestávek to přinejmenším zčásti svědčí o rezervách škol v zajištění bezpečnosti žáků v době mimo vyučovací hodiny.

GRAF 131 | Podíly úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení podle místa vzniku (v %)



Zatímco vyšší podíl úrazů při sportovních aktivitách (hodiny tělesné výchovy, skupinové aktivity) na středních školách oproti základním školám lze pravděpodobně přičíst náročnějším, a tedy do jisté míry rizikovějším činnostem, které v rámci těchto aktivit žáci provádějí, míra úrazovosti během přestávek, v nichž na základních školách probíhá obvykle organizovanější dozor pedagogů, jednoduché vysvětlení nenabízí, nastiňuje však otázku, nakolik je pedagogický dozor efektivní a zda by dohled nad žáky během přestávek nemohl být realizován lépe.

GRAF 132 | Podíly úrazů podle poraněných částí těla (v %)



Nejobvyklejším zraněním je dlouhodobě poranění ruky. Znepokojivým zjištěním je dlouhodobě vysoký podíl úrazů hlavy u dětí v MŠ, a to vzhledem k obecně vyšší nebezpečnosti a potenciálně mnohem závažnějším důsledkům takových úrazů pro zdraví dětí. Zcela zásadním krokem pro omezování rizika dalších úrazů je, aby MŠ u každého zaznamenaného úrazu vyhodnotily příčinu a formulovaly opatření, jak podobným úrazům v budoucnu předejít.

13

Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

13 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ

13.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

13.1.1 Vymezení kontrolní činnosti v oblasti školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů je nedílnou součástí vzdělávacího systému a spolu s ovlivňováním výživy dětí a mládeže je i důležitou společenskou činností. Školní stravování je významnou součástí školských služeb poskytovaných v rámci vzdělávacího systému, například i pro svůj potenciál snižovat socioekonomické nerovnosti mezi dětmi a žáky prostřednictvím zpřístupnění stravování dětem a žákům ze znevýhodněného prostředí. Vytváření zdravých stravovacích návyků s apelem na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování spolu s naplňováním nutriční politiky státu přispívá k výchově ke zdravému životnímu stylu a jeho osvojování v návaznosti na školní vzdělávací programy. Tato problematika je zakomponována v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání v kapitole Dítě a jeho tělo, pro základní vzdělávání je zejména součástí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví a pro střední vzdělávání součástí vzdělávacích oblastí Výchova ke zdraví či Vzdělávání pro zdraví, resp. v příslušných oborech vzdělání také obsahem všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a praktického vyučování.

Hlavními úkoly školního stravování jsou:

- nasytit strávníky,
- zajistit výživu pro strávníky podle jejich fyziologických potřeb v závislosti na věku,
- realizovat významný sociální aspekt,
- být vzorem správného stravování včetně rozvoje praktických dovedností,
- podporovat a upevňovat návyky zdravého životního stylu,
- rozvíjet partnerství škola – školní jídelna – strávníci – rodičovská veřejnost.

Ve školním roce 2023/2024 probíhala inspekční činnost ve školních jídelnách standardním způsobem, a to jak z hlediska kontroly a hodnocení procesu školního stravování, tak v oblasti hodnocení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu v rámci souvisejících témat integrovaných do výuky ve všech typech škol (v RVP oblast Výchova ke zdraví). Prostředkem k tomu byly zejména propojení vedení žáků ke zdravému životnímu stylu napříč co nejširším spektrem vzdělávacích oblastí a na ně navazující aplikace principů zdravého stravování, o nichž se žáci dozvídají ve vyučovacích hodinách, a praktická realizace „zdravé školní jídelny“ s konkrétní nabídkou jídel vedoucí k získávání praktických zkušeností a k vytváření praktických dovedností nejen ve školní jídelně, ale také například v nápojových a jídelních automatech.

Stěžejní byla rovněž spolupráce školní jídelny, vedení školy, žáků a jejich zákonných zástupců a obecně nastavení partnerského prostředí ve všech záležitostech školního stravování. Je nutné rovněž připomenout využití partnerství školy a školní jídelny a v rámci názornosti a dotvoření obrazu o probíraném učivu i ve školním stravování propojení souvislostí zařazováním tematických dnů ve školní jídelně. Jedná se např. o témata regionální potravina, využívání sezonní nabídky surovin, krajové kuchyně, vhodně vybrané pokrmy z různých mezinárodních kuchyní apod.

ČŠI také sledovala realizaci školního stravování v dietním režimu včetně možnosti individuálního způsobu stravování, a to ve všech kontrolovaných subjektech s cílem napomoci školním jídelnám maximálně vycházet vstříc strávníkům se stravovacím omezením v důsledku chronických onemocnění s vědomím, že vyhláška o školním stravování za určitých podmínek připravovat dietní jídla (zejména bezlepkovou dietu) umožňuje. ČŠI se dále zabývala nabídkou školní jídelny a její atraktivností pro všechny účastníky školního stravování.

Kromě toho také ČŠI sledovala, jak školní jídelny a školy využívají svůj potenciál ke snižování socioekonomických nerovností mezi dětmi a žáky tím, že zpřístupňují stravování dětem a žákům z méně příznivých socioekonomických podmínek. Rovněž se zkoumalo, v jaké míře jsou čerpány dotace na stravné a kolika žáků se to týká.

V rámci analýzy rizik v oblasti školního stravování byla vytipována zejména následující rizika ve vazbě na vybrané identifikátory a přístup vedení školy k těmto problémům:

- dietní školní stravování (§ 2 odst. 4 a 5, § 3 odst. 3. vyhlášky č. 107/2025 Sb.) – chronicky nemocní strávníci (možnost dietního stravování),
- podrobnosti naplnění jednotlivých komodit a pestrost stravy,
- využívání čerstvých surovin a regionálních potravin,
- nabídka zdravějších pokrmů (odlehčená jídla, zeleninové pokrmy, ryby, luštěniny) a využívání moderních trendů ve stravování,
- respektování složení strávníků,
- možnost výběru (příklady inspirativní praxe),
- socioekonomický faktor,
- nízký počet stravovaných z celkového počtu žáků školy

V rámci kontroly podmínek a plnění odpovědnosti školského zařízení za poskytované stravovací služby probíhala kontrola provozu zařízení školního stravování v prostorách přístupným strávníkům ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Sledováno bylo provozování doplňkové činnosti a plnění odpovědnosti kontrolovaných osob za stravovací služby, rozsah, kvalita, pestrost stravy včetně organizace stravování, dodržování vymezených limitů výživových norem, stanovení, dodržování finančních limitů na nákup potravin a v návaznosti na to správnost stanovení úplaty za školní stravování u veřejných subjektů.

13.1.2 Souhrn kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Ve školním roce 2023/2024 bylo realizováno 1 472 inspekčních kontrol v oblasti školního stravování. Z toho 1 454 (99 %) zařízení školního stravování bylo součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 18 samostatných právních subjektů. Z hlediska zřizovatelů se jednalo o 1 163 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 165 zařízení zřizovaných kraji, 17 zařízení zřizovaných MŠMT, 14 zařízení zřizovaných církví a 113 zařízení zřizovaných privátním sektorem.

Celkem bylo uskutečněno 1 423 kontrol (96 %) v rámci komplexní inspekční činnosti, 26 kontrol a inspekčních činností bylo realizováno na žádost včetně žádostí soukromých škol z důvodu přiznání státní dotace (2 %). Ve školním roce 2023/2024 nebyla v rámci školního stravování šetřena žádná stížnost.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2023/2024 stravovalo (vždy za poslední měsíc před datem kontroly) celkem 368 522 strávníků, z toho 295 031 strávníků školního stravování (dětí, žáků a studentů) a 47 849 stravovaných pracovníků škol a školských zařízení. Kapacita v kontrolovaných subjektech (471 067 strávníků školního stravování) byla využita na 62 % pro školní stravování, celkově (všichni strávníci) na 78 %. Nízkou účastí dětí, žáků a studentů na školním stravování se v polovině škol ředitelé nezabývají.

Rozsah nabídky stravovacích služeb dle typu školy a školského zařízení byl dodržen u 99 % zařízení, v návaznosti na délku pobytu strávníků ve škole nebo školském zařízení byla strávníkům poskytována hlavní jídla (oběd, popř. večeře) a doplňková jídla (snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře). Dopolední svačiny pro strávníky kromě školních jídelen při mateřských školách a v etopedických zařízeních (dětské domovy, výchovné ústavy) připravovaly ve 182 případech i školní jídelny při základní škole, a to zejména pro žáky, kteří přicházejí do školy brzy (školní družina před zahájením vyučování), součástí školské právnické osoby je i mateřská škola. Zhruba čtvrtina školních jídelen (28 %) měla nabídku rozšířenou o jeden nebo další dva druhy jídla.

Přetrvávajícím problémem v řadě školních jídelen je nezařazení přípravy požadovaných dietních pokrmů do nabídky školní jídelny, přestože by je strávníci s prokazatelně chronickým onemocněním požadovali (zejména bezlepková dieta). Ve sledovaném období pouze 195 školních jídelen připravovalo dietní pokrmy. V ostatních případech si žáci nanejvýš přinášejí doma připravená jídla a školní jídelna je pouze ohřívá (celkem zjištěno ve 364 školních

jídelnách). Ve třetině (35 %) školních jídelen se ředitelé školy problematikou podávání dietních pokrmů nezbývají. Většina zařízení poskytujících dietní stravování postupuje v souladu s právními předpisy, má odborného pracovníka, případně odborného konzultanta pro přípravu diet. Ve stravování v dietním režimu převládá dieta s omezením lepku. Ve všech případech byly strávníkům buď na jídelních lístcích či nástěnkách, nebo na webových stránkách poskytnuty informace o alergenech v nabízených pokrmech.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Žáci základních a středních škol měli nápoje k dispozici zejména při obědě ve vířičích, termosech apod., a to převážně formou alternativní nabídky, kdy si strávník může vybrat z více druhů nápojů (zejména voda / voda s citronem, šťáva, ovocné koncentráty, neslazený/slazený čaj).

TABULKA 82 | Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů

Nabídka	Podíl (v %)			
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Voda / voda s citronem / neslazená	98,3	96,0	100,0	100,0
Minerální vody	20,2	16,3	7,0	5,9
Šťáva / ovocné koncentráty	78,6	82,8	82,4	74,3
Čaj slazený	88,1	88,7	88,0	86,7
Čaj neslazený	61,7	59,2	63,0	58,8

Pozitivním zjištěním je, že v rámci nabídky si obvykle strávník může vybrat neslazený nápoj.

Úkolem školního stravování je zajistit, aby strávník ve své věkové kategorii dostal nejen potřebné množství jídla, které mu poskytne potřebnou energii a živiny, ale také jeho optimální složení z hlediska kalorií, bílkovin, tuků a sacharidů. Důraz je kladen na to, aby byla strava vyvážená, přizpůsobená potřebám dětí a žáků a splňovala u vybraných druhů potravin výživové normy pro školní stravování. V návaznosti na současné výživové trendy, vzrůstající obezitu dětí a žáků a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků byla pozornost ČŠI soustředěna na dodržení normativního obsahu tuků a sacharidů v jídlech a na zvyšování podílu ovoce a zeleniny. Pozitivní je, že se podíl vyhovujících zařízení postupně zvyšuje ve všech sledovaných komoditách.

TABULKA 83 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem – podíl zařízení (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2018/2019	83,6	85,4	91,2	81,5
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0
2020/2021	90,4	90,5	95,7	92,4
2021/2022	89,5	89,2	94,1	89,4
2022/2023	92,1	93,6	96,4	89,8
2023/2024	88,9	90,4	94,0	86,7

Chybějící evidence o plnění spotřebního koše a neschopnost prokázat dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strávníků byla kontrolou zjištěna pouze u 4 % kontrolovaných zařízení. I přes zjištěná pochybení lze konstatovat, že školní jídelny jsou schopny a ve velké míře ochotny reagovat na současné trendy v oblasti zdravé výživy a zajímají se o nové receptury. Došlo ke zvýšení podílu školních jídelen, které zařazují pro přípravu pokrmů i netradiční potraviny (červená čočka, cizrna, pohanka, jáhly, bulgur, kuskus aj.) a využívají nabídky regionálních potravin. Výrazně bylo omezeno použití sypkých směsí pro přípravu omáček. Všechny tyto posuny celkově přispívají ke zlepšování výživové hodnoty a také atraktivnosti nabízené stravy. Většina školních jídelen umí sestavit nabídku v jídelním lístku nejen nutričně vyváženou, ale zároveň i dostatečně pestrou a atraktivní pro strávníky (např. doplněnou o tzv. týdny kuchyní cizích zemí).

13.1.3 Finanční limity a úplata za školní stravování

Vyhláška o školním stravování pro veřejné zařízení školního stravování vymezuje formou rozpětí finanční limity na nákup potravin pro jednotlivé věkové skupiny strávníků. Ve veřejných zařízeních školního stravování je finančním limitem určena úplata za školní stravování. Nesprávně stanovená úplata za školní stravování byla kontrolou zjištěna v 60 zařízeních (strávníci nebyli správně zařazeni do věkových skupin; týkalo se zejména sedmiletých dětí v mateřských školách), nedodržení finančních limitů bylo zjištěno pouze v 6 případech.

Ve školních jídelnách zřizovaných církví nebo soukromou osobou stanovuje cenu za poskytované stravovací služby uvedený subjekt. Výše úplaty zvláště v privátních školních jídelnách mateřských škol v mnohých případech výrazně převyšovala horní hranici finančního limitu stanoveného pro veřejné školní jídelny a také průměrná úplata v privátním sektoru je u všech věkových kategorií strávníků vyšší. Ve školních jídelnách zřizovaných církví se hodnoty pohybovaly v relacích finančních limitů daných vyhláškou o školním stravování.

TABULKA 84 | Výše úplaty za stravovací služby dle zřizovatele (v Kč)

Nabídka	Veřejná ŠJ		Neveřejná ŠJ (průměrná výše úplaty)	
	Průměrná výše úplaty	Max. hodnota finančního limitu	% čerpání finančního limitu	Privátní ŠJ
Strávníci do 6 let – celodenní stravné	48,6	114,0	42,6	78,2
z toho oběd	25,5	36,0	70,8	45,1
Strávníci 7letí v MŠ – celodenní stravné	52,8	141,0	37,5	75,5
z toho oběd	29,3	47,0	62,4	41,7
Strávníci 7–10 let – oběd	31,6	47,0	67,3	48,8
Strávníci 11–14 let – oběd	34,5	50,0	69,0	50,9
Strávníci 15 a více let – oběd	37,1	54,0	68,0	51,0

U veřejných školních jídelen nedosahuje v průměru úplata za školní stravování ani dvou třetin finančního limitu (možnosti nákupu potravin). Potraviny, které hradí strávník, však představují jen přibližně třetinu celkových nákladů na zajištění činnosti školní jídelny; zbytek (zejména osobní náklady, ostatní materiál, opotřebení dlouhodobého majetku, energie) je hrazen z veřejného rozpočtu. V případě soukromých a církevních školních jídelen může ale úplata zahrnovat kromě potravin i část dalších nákladů na provoz zařízení školního stravování.

Ve školním roce 2023/2024 vybíraly necelé tři čtvrtiny (72 %) školních jídelen zálohu na stravné, přičemž délka zálohovaného období činila zpravidla jeden až dva měsíce v souladu s vyhláškou o školním stravování, v sedmi případech byla záloha požadována na delší dobu, ve čtyřech případech na délku celého školního roku. To obecně zvyšuje podíl rodin, které nutnost platit zálohy dostává do nepříznivé finanční situace, která jim komplikuje nebo znemožňuje využívání služeb školního stravování, přestože se úplata za stravné týká ve veřejných školách pouze potravin a k výběru tak vysoké zálohy není věcný ani právní podklad.

Socioekonomickému znevýhodnění, které se dotýká školního stravování, se snaží předcházet i projekty umožňující školám získat finanční podporu k úhradě stravného. Využití takových projektů bylo zaznamenáno ve všech regionech s celkově 6 000 podpořenými strávníky, průměrná výše podpory činila 35 Kč na 1 strávníka a 1 stravovací den. V mateřských školách, výchovných ústavech a dětských domovech se jednalo o dotaci k celodennímu stravování, v základních a středních školách zpravidla o oběd.

Podmínky pro poskytování školního stravování byly ve většině kontrolovaných školských zařízení stanoveny ve vnitřních řádech. Ve 43 zařízeních bylo ovšem zjištěno, že vnitřní řád nebyl vůbec vydán nebo neobsahoval ustanovení vztahující se k úpravám podmínek školního stravování, v 11 případech nebyly stanovené podmínky uváděny ve vnitřním řádu v souladu s právními předpisy.

Provoz zařízení školního stravování byl při kontrolách sledován i ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. Kontrolou bylo zjištěno, že v 6 zařízeních nebyla dostatečným způsobem zajištěna bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků (vybavení školní jídelny neodpovídalo fyziologickým potřebám strávníků, nebyl zajištěn dohled nad nezletilými strávníky, nedostatečnost odbytových prostor a z toho plynoucí problémy při odbavování strávníků).

Doplňkovou činnost provozovalo 51 % školních jídelen, využívána byla nejčastěji pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, k zajištění zvýšené poptávky svačin pro žáky základních škol, které nejsou součástí školního stravování, pro sociální služby stejného zřizovatele apod. Doplňková činnost vyplňovala nevyužitou kapacitu školní jídelny a nenarušovala provoz školního stravování.

13.2 Závěry a doporučení pro zařízení školního stravování

Z kontrolních zjištění lze vyvodit, že úroveň školního stravování a jím nabízené služby se neustále zlepšují, snahou školních jídelen prioritně zůstává nabízet strávníkům vyváženou stravu, zlepšovat pestrost a skladbu jídelních lístků spolu s vhodnou kombinací pokrmů a výběrem nápojů tak, aby byly podporovány zdravé stravovací návyky dětí a žáků a přitom byla naplněna hlavní funkce školního stravování – nasytit strávníky. U školských právnických osob, jejichž součástí je školní jídelna, zčásti přetrvává malá podpora školní jídelny ze strany vedení škol a pedagogických pracovníků, a to především u speciální nabídky dietního stravování pro děti trpící chronickým onemocněním. Nadále platnými výzvami pro zlepšení jsou také zvyšování podílu žáků a studentů využívajících školní stravování, zlepšování kvality podávaných pokrmů a v neposlední řadě nastavování takové organizace vyučování, která umožní stravování všem žákům školy.

Doporučení

- Zachovávat při sestavování jídelních lístků trend pestré a nutričně vyvážené stravy v souladu se zásadami zdravé výživy a s ohledem na plnění výživových norem pro školní stravování s využitím kvalitních regionálních, čerstvých a sezonních potravin a nadále minimalizovat použití potravin s vysokým stupněm zpracování (polotovary v různém stupni zpracování, hotové dehydratované potraviny – např. sušená bramborová kaše, polévky v prášku apod.).
- Využívat nové receptury pokrmů a připravovat nejen stravu nutričně vyváženou, ale i zajímavou a lákavou pro strávníky, inspirovat se přitom od úspěšných školních jídelen a podporovat vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností mezi školními jídelnami.
- Podporovat zavádění dietního stravování s cílem rozšíření počtu školních jídelen poskytujících tento způsob stravování, tak aby bylo v co největší míře dostupné dětem, žákům a studentům, kteří toto stravování potřebují. Jako nástroj podpory využívat příklady inspirativní praxe ze školních jídelen, kde nabízejí více druhů pokrmů včetně dietních.
- Eliminovat případy strávníků, kteří ze sociálních důvodů nemohou využívat služeb školního stravování, podněcovat školy k zapojování se do projektů umožňujících získat finanční podporu k úhradě stravného pro sociálně slabší strávníky.
- Podněcovat a rozvíjet spolupráci školní jídelny s vedením školy, strávníky, pedagogickými pracovníky i rodiči a prohlubovat tak vzdělávací význam témat zdraví a zdravý životní styl v rozvoji dovedností a praktických návyků v těchto oblastech.
- Vést ředitele škol k uvědomění si odpovědnosti i za tuto součást školy a její propojení s ostatními činnostmi, k vytváření podmínek pro získávání praktických zkušeností žáků v oblastech „Člověk a zdraví“, „Dítě a jeho tělo“, „Člověk a jeho svět“ ve vazbě na ŠVP.
- Udržovat a zlepšovat ve spolupráci se zřizovateli odpovídající materiální podmínky v návaznosti na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků.

Tabulková část

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1 Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2021/2022 až 2023/2024

Tabulka B 2 Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Tabulka B 3 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Tabulka B 4 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Tabulka B 5 Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Tabulka B 6 Analýza stížností

Tabulka B 7 Úrazovost ve školním roce 2023/2024

Tabulka B 8 Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2021/2022 až 2023/2024

Sledovaný ukazatel	2021/2022			2022/2023			2023/2024		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Věkový průměr PP	43,1	48,3	48,6	45,0	46,2	48,6	43,3	46,1	48,3
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	93,9	87,7	92,6	93,9	90,2	92,6	93,2	90,0	91,8
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	75,5	84,9	–	76,0	84,9	–	74,1	84,7

TABULKA B2 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ + ZŠ	MŠ + SŠ	MŠ + ZŠ + SŠ	MŠ + ZŠ + ZUŠ	MŠ + ZŠ + SŠ + ZUŠ	ZŠ	ZŠ + SŠ	ZŠ + ZUŠ	SŠ	SŠ + VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkový součet
Praha	29	11		3		1	17	2		14		4	12	93
Středočeský	69	39			1		44	3		15		8	8	187
Jihočeský	26	23		2			15	1	1	7	1	4	3	83
Plzeňský	16	20					16			3		2	4	61
Karlovarský	15	9		1			17		1	7	1	4	6	61
Ústecký	38	17					22	3		10	2	3	13	108
Liberecký	29	20	1	1			21		1	14	2	6	11	106
Královéhradecký	25	30					23	1		6		6	7	98
Pardubický	46	14		2			29	2		25	2	7	8	135
Vysočina	18	19					13	3		7	2	2	4	68
Jihomoravský	69	48		1			22			9		6	7	162
Olomoucký	18	27		1			17			8		2	4	77
Moravskoslezský	30	23					27	1		11	2	7	6	107
Zlínský	20	24		4			29	1	1	16	3	10	8	116
Celkový součet	**448**	**324**	**1**	**15**	**1**	**1**	**312**	**17**	**4**	**152**	**15**	**71**	**101**	**1 462**

TABULKA B3 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		MŠ
Počet hospitací		**6 897**
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	59,6
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	20,6
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	42,7
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	22,5
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	27,1
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	73,4
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	90,4
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	68,8
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	64,7
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	57,3
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.	49,5
Organizace vzdělávání a užité metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	71,3
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	51,2
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	62,1
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	41,2
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	83,0
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	61,9
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	66,4
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	36,6
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	70,5
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	81,5
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	66,2
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.	80,0
	Děti měly dostatek volného pohybu.	92,8
	Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	90,6
	Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	78,3
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	85,3
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	41,3
	Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti byla vhodná.	9,6
	Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	58,7
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	67,0
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	58,7
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	89,0
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	71,1
	Děti účelně využívaly informační technologie.	13,3
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	24,8
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	10,1
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	82,1
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	19,7
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	22,9
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	48,7
	V menších skupinách	50,1
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	13,7
	Práce ve dvojici	14,0
	Samostatná práce dětí	64,8

TABULKA B4 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
Počet hospitací		**8 675**	**8 006**	**16 735**
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	91,0	85,1	88,1
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	80,2	73,8	77,1
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	82,1	82,6	82,3
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	7,8	18,5	12,9
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	85,0	72,7	79,1
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	79,9	76,8	78,3
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	78,1	74,7	76,4
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	72,3	66,7	69,6
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	69,2	53,1	61,5
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	8,2	18,4	13,1
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	90,9	82,4	86,8
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	87,9	79,9	84,0
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	73,4	68,4	70,9
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	61,4	52,3	57,0
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	24,5	23,7	24,1
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	19,2	19,9	19,5
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	32,4	22,3	27,5
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	55,2	42,3	49,0
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	41,1	27,5	34,6
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	1,2	1,3	1,3
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	86,8	82,5	84,7
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	80,2	76,8	78,5
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	37,4	28,7	33,2
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	13,4	15,5	14,5
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	11,1	13,7	12,4
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	42,7	37,6	40,2
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	27,8	17,3	22,8
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolu.	20,1	16,3	18,3
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	10,4	13,1	11,7
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	10,8	7,0	8,9
	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	50,8	39,8	45,5
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	12,8	8,5	10,7
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	58,2	51,8	55,1
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	39,1	33,2	36,3
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	34,4	30,0	32,3
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	40,4	30,1	35,4
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	85,9	86,9	86,4
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	58,8	39,0	49,3

Sledované ukazatele		Podíl v %		
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	96,7	96,1	96,4
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	19,8	22,6	21,1
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	28,2	18,8	23,7
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	20,6	13,3	17,1
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	10,2	14,9	12,5
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	10,2	11,9	11,0
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	41,5	39,3	40,4
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	41,0	34,0	37,7
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	56,2	46,1	51,4
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	36,3	25,9	31,4
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žákovských prací.	64,9	57,2	61,1
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	72,2	73,0	72,5
	Skupinová výuka	25,3	22,2	23,8
	Práce ve dvojici	14,1	16,9	15,5
	Samostatná práce žáků	54,3	48,9	51,7
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	50,3	59,1	54,4
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	12,0	8,6	10,4
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	13,9	17,6	15,7
	Digitální technologie nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec	28,6	23,0	26,0
	Digitální technologie nebyly k dispozici	12,7	11,0	11,9

** Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.*

TABULKA B5 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %					
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
Počet hospitací		**536**	**915**	**3 190**	**996**	**245**	**5 882**
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	87,1	85,7	83,7	81,2	84,9	84,0
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	82,3	82,6	73,2	72,3	73,1	75,3
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	93,8	89,2	89,7	84,1	87,8	89,0
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	15,9	19,2	19,6	20,9	16,7	19,3
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	71,8	71,1	67,3	65,7	66,9	68,0
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	82,3	83,6	78,5	73,8	76,7	78,8
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	77,4	77,3	72,8	71,1	75,9	73,7
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	72,0	70,1	68,4	65,6	69,0	68,5
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	52,6	57,6	43,8	35,5	42,0	45,3
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	21,5	18,5	25,7	29,8	19,6	24,7
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	80,2	79,0	74,7	74,0	80,4	76,0
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	80,8	79,2	79,1	80,9	78,0	79,5
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	72,2	72,8	68,4	65,6	80,0	69,4
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	43,8	48,0	51,4	53,9	50,6	50,6
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	23,3	24,8	22,9	23,3	10,6	22,8
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	29,1	33,2	22,9	15,4	22,4	23,8
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	21,1	21,5	18,3	13,6	10,6	17,9
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	33,0	35,4	35,5	36,7	33,9	35,4
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	19,2	18,1	21,3	29,5	23,3	22,1
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,7	0,5	0,7	0,9	1,6	0,7
	Učitel využívá dříve připravené digitální vzdělávací zdroje.	54,7	55,6	55,5	54,0	52,7	55,1
	Učitel podporuje žáky k tvorbě digitálního obsahu.	12,7	8,7	10,8	6,0	6,9	9,7
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	84,3	84,2	82,0	76,5	73,9	81,3
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	79,3	78,9	74,6	72,6	71,4	75,2
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	31,7	32,9	31,9	23,9	31,0	30,7
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	22,6	22,3	15,4	10,9	14,3	16,3
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	14,6	16,7	11,3	6,3	10,6	11,6
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	41,6	44,0	43,2	46,4	44,5	43,8
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	20,9	23,8	18,9	21,0	15,5	20,1
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolu.	17,4	17,2	16,4	10,7	14,7	15,6
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	19,0	16,8	12,2	7,6	9,4	12,6
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	6,5	6,1	3,1	4,0	2,9	4,0
	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	34,3	39,2	38,1	34,7	39,2	37,4
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	7,3	9,9	10,4	11,4	11,4	10,3

Sledované ukazatele		Podíl v %					
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	49,1	50,7	41,8	34,9	32,2	42,3
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	34,7	37,5	31,2	26,3	26,1	31,4
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	33,6	29,6	25,6	19,0	24,1	25,8
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	24,1	20,4	21,3	21,8	15,1	21,2
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	90,7	91,0	87,8	86,9	85,7	88,3
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	29,7	30,4	29,0	34,6	27,8	30,2
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	97,0	97,5	96,2	95,8	97,1	96,5
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	23,1	22,5	21,6	16,9	26,5	21,3
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	18,8	22,6	15,7	13,4	21,6	16,9
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	12,7	11,6	12,7	11,7	14,7	12,4
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	18,8	22,4	14,5	7,5	15,9	15,0
	V učební úloze byla rozvíjena klíčová kompetence digitální.	12,3	10,9	14,7	8,2	10,6	12,6
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	40,9	41,2	36,7	27,9	42,4	36,5
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	26,5	28,4	31,5	28,7	32,2	30,1
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	46,1	50,8	47,2	59,1	49,0	49,7
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	33,8	30,7	24,7	25,9	20,4	26,5
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	62,3	63,6	62,3	59,8	58,0	61,9
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žákovských prací.	10,3	8,1	8,0	8,4	6,9	8,2
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	67,5	66,2	75,6	80,2	82,4	74,5
	Skupinová výuka	22,6	19,5	15,5	15,1	10,6	16,5
	Práce ve dvojici	20,3	23,8	15,9	10,9	9,8	16,4
	Samostatná práce žáků	42,5	47,9	45,5	39,6	48,2	44,7
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	62,9	58,8	63,3	59,1	60,8	61,8
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	14,6	12,1	6,8	4,9	3,7	7,9
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	21,3	16,6	19,9	12,6	16,7	18,1
	Digitální technologie nebyly využity účelně, nebo nebyly využity vůbec	22,0	27,8	24,7	25,1	26,5	25,1
	Digitální technologie nebyly k dispozici	7,3	4,2	6,2	11,8	6,1	7,0

TABULKA B6 | Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2023/2024		Celkem 2022/2023		Celkem 2021/2022		Celkem 2020/2021	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	**135**	x	**796**	x	**243**	x	**2**	x	**58**	x	**1 234**	x	**1 041**	x	**874**	x	**704**	x
Počet bodů stížností	**171**	**66**	**1 335**	**496**	**320**	**122**	**0**	**0**	**45**	**19**	**1 871**	**703**	**1 504**	**681**	**1 358**	**570**	**1 013**	**399**
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		**38,6**		**37,2**		**38,1**		**–**		**42,2**		**37,6**		**45,3**		**42,0**		**39,4**
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	38	18	234	94	48	27	–	–	6	4	326	143	285	149	230	118	167	73
Výchovná opatření a hodnocení chování	3	0	92	29	24	9	–	–	2	1	121	39	93	36	81	32	40	17
Hodnocení výsledků vzdělávání	–	–	67	28	32	11	–	–	–	–	99	39	64	26	84	45	68	36
Komisionální zkouška	–	–	9	2	6	2	–	–	1	1	16	5	12	3	7	2	10	5
Ukončování vzdělávání	2	1	–	–	7	2	–	–	–	–	9	3	7	2	11	4	8	3
Neřešení šikany	3	0	85	32	9	3	–	–	1	0	98	35	92	36	60	20	34	11
Tělesné trestání žáka	3	2	11	4	1	0	–	–	–	–	15	6	9	7	11	5	12	8
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	16	3	78	29	10	1	–	–	3	1	107	34	87	45	77	48	44	14
Úroveň a průběh vzdělávání	11	6	84	30	25	10	–	–	2	0	122	46	106	46	89	30	62	23
Personální zabezpečení výuky	13	6	56	12	8	1	–	–	4	0	81	19	88	35	62	20	47	13
Materiální podmínky výuky	2	1	6	3	2	0	–	–	–	–	10	4	13	4	13	1	10	2
Provoz školy a org. zajištění výuky	14	5	53	13	12	2	–	–	5	2	84	22	93	43	75	28	52	26
Školní řád	1	1	23	8	9	6	–	–	–	–	33	15	22	12	14	7	14	9
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	8	3	14	6	6	1	–	–	–	–	28	10	26	7	22	5	21	8
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	7	4	85	38	9	7	–	–	–	–	101	49	62	31	79	33	47	21
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	–	–	2	0	–	–	–	–	–	–	2	0	–	–	1	1	–	–
Diskriminace	–	–	6	2	3	2	–	–	–	–	9	4	3	2	7	3	7	1
Úplata za vzdělávání a školské služby	–	–	5	3	1	0	–	–	–	–	6	3	7	3	8	6	11	6
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	–	–	5	1	1	0	–	–	–	–	6	1	5	2	3	–	7	1
Školní stravování	3	2	5	4	–	–	–	–	1	1	9	7	6	5	11	4	10	4
Politická činnost	–	–	–	–	3	0	–	–	–	–	3	0	3	2	–	–	2	–
Nevhodná reklama	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Neposkytnutí úkonů vyplýv. ze škol. legislativy	3	1	16	10	4	1	–	–	–	–	23	12	19	13	18	11	12	5
Distanční vzdělávání	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	16	6	74	31
Integrace a vzdělávání dětí a žáků ukrajinské národnosti ***	–	–	1	0	–	–	–	–	–	–	1	0	2	1	3	1	–	–
Jiné	44	13	398	148	100	37	–	–	20	9	562	207	398	171	376	140	253	82

C = celkový počet bodů stížnosti (stížností), **D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný, * bod stížnosti nově zařazen.*

TABULKA B 7 | Tabulka B 7 | Úrazovost ve školním roce 2023/2024

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	1 874	27 230	12 125	50	3 507	44 786	
	index úrazovosti*	0,5	2,7	2,6	0,2	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	110	1 702	1 155	6	204	3 177	1,22
	Středočeský	196	2 495	888	0	267	3 846	1,44
	Jihočeský	130	1 617	590	5	225	2 567	2,05
	Plzeňský	104	1 714	878	2	199	2 897	2,64
	Karlovarský	35	557	303	0	75	970	1,97
	Ústecký	136	1 918	946	4	284	3 288	2,19
	Liberecký	64	1 169	379	0	157	1 769	2,11
	Královéhradecký	103	1 338	610	2	205	2 258	2,15
	Pardubický	82	1 670	837	9	213	2 811	2,80
	Vysočina	101	2 161	781	1	242	3 286	3,44
	Jihomoravský	239	2 873	1 205	6	395	4 718	2,07
	Olomoucký	123	2 018	996	5	280	3 422	2,84
	Zlínský	157	1 981	792	0	289	3 219	2,95
	Moravskoslezský	294	4 017	1 765	10	472	6 558	3,06
Úrazy – zraněná část těla**	ruka	36,1	46,7	44,6	58,0	45,7	45,6	
	noha	11,8	32,8	37,7	30,0	28,8	32,9	
	hlava	36,2	10,9	8,2	4,0	15,7	11,6	
	jiné	14,5	7,1	6,5	4,0	8,1	7,3	
Úrazy – činnost**	TV – skup. činnost	3,2	37,2	47,9	30,0	7,2	36,3	
	přestávka	1,7	22,0	7,5	6,0	3,9	15,8	
	TV – individuální činnost	0,8	10,3	8,4	6,0	1,2	8,7	
	vyučovací hodina	12,4	10,7	5,4	2,0	4,6	8,8	
	jiné činnosti	77,1	7,6	3,8	10,0	75,0	14,7	
	sportovní akce a soutěže	1,5	5,2	5,1	6,0	5,8	5,0	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	1,3	4,1	7,4	6,0	0,4	4,6	
	školní výlet	1,8	2,5	1,3	0,0	0,7	2,0	
	pěstitelské práce, praktické činnosti a dílny	0,0	0,3	0,3	0,0	0,1	0,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,3	0,2	13,0	34,0	1,1	3,8	

** Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.*

*** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.*

TABULKA B8 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

Předškolní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2021	2022	2023	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	32 841,3	35 086,4	37 918,1	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	11,7	12,0	11,8	0
Přepočtený počet učitelů v PV	33 830,8	34 634,5	35 068,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	5,9	5,6	5,9	0
Průměrný plat PP v PV v Kč	37 964	38 310	39 312	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	91 358	96 824	104 537	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	10,7	10,7	10,4	–

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2021	2022	2023	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	116 850,5	123 186,5	137 308,4	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	41,6	42,0	42,8	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	71 325,3	73 725,8	74 982,4	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	9,1	9,8	10,0	+
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	46 430	46 480	47 766	+
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	119 996*	124 316*	138 871*	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	13,5	13,7	13,3	0

** Počet včetně školních družin a klubů.*

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2021	2022	2023	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	54 140,5	58 663,4	65 764,7	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	19,3	20,0	20,5	+
Přepočtený počet učitelů v SV	41 305,8	42 488,4	43 963,4	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	5,8	6,3	6,8	+
Průměrný plat PP v SV v Kč	49 210	50 168	51 961	+
Výdaje na 1 žáka v SV	121 243	129 653	140 147	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	10,8	10,9	11,0	+

Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratek

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
AP	asistent pedagoga
APIV A	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
APIV B	Akční plán inkluzivního vzdělávání – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
CZVV	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dříve CERMAT)
ČJL	český jazyk a literatura
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DD	dětský domov
DDÚ	dětský diagnostický ústav
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
DZ	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2023–2027
ECEC	Early Childhood and Care (síť OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
EQF	Evropský rámec kvalifikací
ERR	Evropský referenční rámec
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
G	gymnázium
GB	Governing Board
H	odborné obory s výučním listem
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IELS	The International Early Learning and Child Well-being Study
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS HELPDESK	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
InspIS PORTÁL	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy

ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
K	obory gymnázií
KIPR	Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
KOMPAS	PILOT 14 (metodická pomoc školám navazující na kritéria hodnocení Kvalitní škola)
L0	odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou
L5	nástavbové obory
M	odborné obory s maturitní zkouškou
MAP	místní akční plán rozvoje vzdělávání
MAS	místní akční skupiny
MD	mateřská dovolená
MS	Microsoft
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
NREŠ	Nejvyšší rada Evropských škol
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
ONIV	ostatní neinvestiční výdaje
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
PAS	poruchy autistického spektra
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PROD	program rozvoje osobnosti dítěte
PV	předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SES	socioekonomický status
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOŠ	střední odborná škola
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou

SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola a konzervatoř
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠJ	školní jídelna
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠVP **PV**	školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP **ZV**	školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TVP	třídní vzdělávací program
ÚV	ústavní výchova
VG	víceleté gymnázium
VOŠ	vyšší odborná škola
VOV	vyšší odborné vzdělávání
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Následující přehled prezentuje změny právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, které jsou účinné od školního roku 2023/2024 nebo které byly v tomto školním roce přijaty, byť prakticky se uplatní až pro další školní rok.

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. září 2023, resp. 1. ledna 2024 nabyl účinnosti zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Základní změny účinné od 1. září 2023:

- Nově je možné zaměstnat osobu bez pedagogické složky vzdělání na 2. stupni ZŠ a na středních školách až na dobu 3 let (možnost doplnit si v této době požadované vzdělání).
- Rozšiřují se kvalifikační cesty pro učitele 1. stupně základní školy, speciálního pedagoga, učitele pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitele odborného výcviku, vychovatele, pedagoga volného času a trenéra.
- Zpřísňují se kvalifikační předpoklady pro osoby, které se nově chtějí stát asistentem pedagoga.
- Zavádí se školský logoped jako samostatná kategorie pedagogického pracovníka.
- Mění se nejvyšší přípustná délka řetězení smluv u pracovního poměru na dobu určitou ze 3 let na 9 let.
- Byla zrušena akreditace průběžného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Základní změny účinné od 1. ledna 2024:

- Zavádí se dvouleté adaptační období pro začínající učitele (pouze při prvním nástupu do zaměstnání). Ředitel školy stanoví uvádějícího učitele.
- Nově je stanovena velikost rozpočtu školství na platy učitelů (celková výše finančních prostředků určených na platy učitelů v měsíčním průměru na 1 úvazek učitele odpovídá nejméně 130 % průměrné měsíční mzdy).

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. ledna 2024 nabyl účinnosti zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Je zavedena dílčí změna v právech pedagogických pracovníků a dále změny reflektující stanovení normativů v důsledku změny velikosti rozpočtu školství na platy učitelů.
- Výši úplaty za předškolní vzdělávání a výši úplaty za zájmové vzdělávání od 1. ledna 2024 stanovuje namísto ředitele školy zřizovatel.

Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogickopsychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. září 2023 nabylo účinnosti nařízení vlády č. 265/2023 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogickopsychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.
- Dochází ke změnám ve stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti, zejména byla zakotvena pozice školského logopeda (20 až 24 hodin).

- Bylo upraveno ustanovení přímé pedagogické činnosti ředitelů zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (nově nemají stanovenu povinnost přímé pedagogické činnosti) a zástupců ředitele základní umělecké školy (větší snížení povinnosti přímé pedagogické činnosti v závislosti na větším počtu přidělených jednotek).

Novela nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů

P2

- Dne 1. ledna 2024 nabylo účinnosti nařízení vlády č. 236/2023 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, ve znění nařízení vlády č. 195/2019 Sb.
- Jednoznačně stanovuje, že do PHmax se nezapočítávají „prázdné" třídy (tvořené pouze žáky vzdělávanými buď formou individuálního vzdělávání, nebo v zahraničí).

Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. září 2023 nabyla účinnosti vyhláška č. 237/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.
- V závislosti na úpravě nařízení vlády o PHmax byla doplněna i pravidla, v jaké třídě má být evidován žák vzdělávaný v zahraničí (podle výsledků zkoušek, pokud zkoušky nekoná, pak podle věku).

Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. září 2023 nabyla účinnosti vyhláška č. 218/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Došlo k úpravě PHmax za školní družinu tak, aby byly zohledněny i družiny s vyšším počtem oddělení (předchozí verze počítala s nejvýše 21 odděleními).

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. září 2023 nabyla účinnosti vyhláška č. 266/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů.
- Novela prodlužuje zajištění kontinuity jazykové přípravy pro žáky základních a středních škol s dočasnou ochranou o jeden školní rok do 31. srpna 2024. Na vzdělávání mají nárok všichni žáci, kteří se vzdělávají v ČR nejvýše 24 měsíců před podáním žádosti. Celková délka jazykové přípravy je nejvíce 400 hodin po dobu nejvýše 20 měsíců výuky.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. ledna 2024 nabyla účinnosti vyhláška č. 423/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška navazuje na novelu školského zákona a stanovuje podrobnosti výše úplaty v předškolním vzdělávání, školních družinách a školních klubech. Maximální výše úplaty se odvíjí od základní sazby minimální měsíční mzdy.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. července 2024 nabyla účinnosti vyhláška č. 249/2024 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství.

- Novela zajišťuje kontinuitu jazykové přípravy pro žáky základních a středních škol s dočasnou ochranou a nastavuje trvalou jazykovou přípravu pro děti v přípravných třídách, přípravných stupních základní školy speciální a žáky základních a středních škol.
- Novela umožňuje spojování dětí z různých ročníků do jedné třídy i na druhém stupni základní školy.

Vyhláška č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin

- Dne 1. července 2024 nabyla účinnosti vyhláška, která kompletně nahradila předchozí vyhlášku č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů.
- Nová vyhláška přinesla větší prostor pro zohlednění specifických podmínek ředitelem školy, resp. zřizovatelem.

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnoticích a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci" účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→hospitace inspekční; →metody výuky

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ"), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Aktivní ČESKO

Nadační fond Aktivní ČESKO založený v květnu 2023 za spoluúčasti Hospodářské komory ČR a České komory fitness. Tato společná platforma byla oceněna i Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a EuropeActive. Cílem fondu je sjednotit projekty a aktivity podporující fyzickou aktivitu do efektivnější kampaně a informačního servisu. Hlavním cílem je povzbuzení a motivace české populace k začlenění pohybu do každodenního života. Česká školní inspekce, stejně jako MŠMT je odborným partnerem fondu.

→aktivní škola; →InspIS FITPA

Aktivní škola

Koncept podpory pohybových aktivit žáků základních a středních škol, jehož cílem je aktivizovat možnosti školy v podpoře pohybové aktivity žáků v průběhu školního roku. V srpnu 2023 byl Českou školní inspekcí ve spolupráci se sportovními fakultami a fakultami vzdělávajícími učitele tělesné výchovy představen tento koncept jako metodická inspirace pro vedení škol. Metodika byla rozeslána základním a středním školám a je taktéž k dispozici na webových stránkách ČŠI. Podrobnosti viz Česká školní inspekce – Metodické doporučení – Aktivní škola – Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků (csicr.cz).

Metodika vznikla především z toho důvodu, aby vedla ke změně myšlení o podpoře pohybu na školách, aby otázka malého pohybového zatížení nebyla zúžena pouze na výuku tělesné výchovy a její kvalitu, ale aby inspirace k pohybu probíhala i v dalších oblastech života školy.

Koncept Aktivní školy propojuje oblast výuky a zájmového vzdělávání, upozorňuje na řadu možných organizačních rezerv v provozu školy, jejichž odstranění může zvýšit příležitosti ke spontánním pohybovým aktivitám žáků v průběhu dne. Zdůrazňuje úlohu školních sportovních akcí především jako impulzu k setkávání, spolupráci, ke společnému prožitku, vlastní aktivitě a poznávání či využívání i jiných sportovišť mimo školu, a tím pádem i seznamování žáků s dalšími sporty. Aktivní škola znamená školu, která nabízí širokou paletu pohybových aktivit co nejširšímu spektru žáků a hledá podpůrná opatření pro naplnění práv na pohybové aktivity všech svých žáků, včetně žáků se *→speciálními vzdělávacími potřebami*. Organizuje výuku tak, aby umožnila pohybové aktivity během přestávek, otevírá školní hřiště pro žáky školy i veřejnost, zařazuje pohybové chvilky jako součást výuky zejména prvního stupně ZŠ apod.

Koncept Aktivní škola pracuje s podporou pohybové aktivity na třech úrovních:

1. Aktivní škola,

2. Aktivní třída,

3. Aktivní žák.

Metodika Aktivní škola je zpracována ve struktuře:

1. Průběžné zvyšování kvality výuky tělesné výchovy.

2. Atraktivní, dostatečná a dostupná nabídka pohybových aktivit v zájmovém vzdělávání.

3. Školní sportovní akce jako významné události školního roku.

4. Formování pohybového režimu žáků ve školním prostředí.

Důležitou součástí je i část Bezpečnost při realizaci pohybových aktivit. Česká školní inspekce jedná o dalším využití zkušeností a originálních řešení na školách *(→příklady inspirativní praxe – PIP*), které by přispívaly ke zvyšování kvality podpory pohybových aktivit a samotné výuky tělesné výchovy v regionálním školství.

→InspIS FITPA

Asynchronní/Synchronní výuka

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s *→distančním vzděláváním* ve školách a *→školských zařízeních.* Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zasílání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zasílání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platforem typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. on-line. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení on-line synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro on-line výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

→digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →distanční výuka

Č

České školství v datech a mapách

V květnu 2022 vydala Česká školní inspekce studii s názvem České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání, která se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o dosud nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly dosud vizualizovány pomocí kartogramů.

Čtenář a uživatel zde najde nejen velké množství jevů zobrazených v mapách, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu doprovodných analýz, které se rozdílné hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit.

Elektronické vizualizace těchto dat pak nabízí platforma vzdelavanivdatech.cz vytvořená pro komfortní práci s důležitými zjištěními. Data a jejich vizualizace budou průběžně doplňovány o další relevantní a důležité ukazatele.

→*vzdělávání v datech*

P3

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.“

Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

D

Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciace), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→*hodnocení formativní*

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu má bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny.

Distanční vzdělávání znamená pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu výuky, protože musejí často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenají změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládáním aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení on-line výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence učitelů;* →*distanční výuka;* →*kolaborativní aktivity učitelů;* →*eTwinning*

Digitální kompetence učitelů

Znalosti a dovednosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií nabyly na důležitosti v souvislosti se zavedením povinného →*distančního vzdělávání*, kdy v návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Význam rozvoje digitálních kompetencí učitelů je pro úspěšnost →*distanční výuky*, zejména on-line synchronní výuky, klíčový.

Jednu z oblastí digitálních kompetencí učitelů tvoří zvládnutí ovládání videokonferenčních systémů (např. Adobe Connect Cisco Webex, Discord, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams, Zoom) a komunikačních nástrojů (např. Facebook Messenger, WhatsApp, Skype).

Neméně důležitou oblastí je zvládnutí využívání digitálních nástrojů pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu, jako jsou např. sdílené nástěnky a tabulky, kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative), aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurvey) či myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden), dále zařazování interaktivních prvků do on-line hodin, sdílené prezentace a krátké procvičování učiva přes aplikace.

Další oblastí digitálních kompetencí učitelů je přizpůsobení didaktických metod a organizačních forem speciální situaci on-line synchronní výuky. Důležitá je aktivizace žáků, práce ve skupinách, využití zapnutých kamer pro zvýšení sociální a psychické pohody žáků a podpory jejich sociálních vazeb.

→aktivizující metody výuky; →asynchronní/synchronní výuka; →digitální kompetence; →digitální učební materiály; →eTwinning

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, *→systémy pro řízení výuky*, masivní otevřené on-line kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→digitální kompetence učitelů; →e-portfolio; →eTwinning; →systém řízení výuky

Distanční výuka

Distanční forma výuky uskutečňovaná převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, bez osobní přítomnosti žáků ve školách.

Organizace distanční výuky má svá specifika. Pro její celkovou úspěšnost jsou důležité zejména následující oblasti:

- Doplnění on-line výuky o aktivity rozvíjející spolupráci žáků, cílená podpora rozvoje sociálních kompetencí (např. společné on-line aktivity, sdílené úkoly, skupinové práce, spolupráce mezi ročníky).
- Cílený rozvoj sociálních kontaktů (např. komunikace učitele s žáky před on-line vyučováním či po vyučování o běžných věcech, událostech), které povedou k posilování vzájemných vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem.

- Intenzivní komunikace (třídního) učitele se žáky a jejich rodiči, zvláště nemohou-li se účastnit pravidelně on-line výuky, s rodiči nejmladších žáků a s rodiči žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami*.
- Nahrazování či doplňování on-line výuky v celých třídách on-line výukou v menších skupinách a v kratším rozsahu.
- Rozsah on-line výuky odpovídající možnostem žáků pro daný stupeň, přizpůsobený podmínkám jednotlivých žáků (tempo apod.).
- Využívání mezipředmětových vztahů k zadávání projektů, které je možné realizovat i ve skupinách v on-line prostředí, využívání možností, které poskytuje žákům domácí prostředí nebo blízká příroda.
- Cílený rozvoj a reflexe dovedností žáků organizovat si své povinnosti a své učení, podpora rozvoje schopnosti sebehodnocení žáků, nejlépe dle dohodnutých kritérií.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů.

→asynchronní/synchronní výuka; →digitální kompetence učitelů; →distanční vzdělávání; →kolaborativní aktivity učitelů

Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

V návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

(1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.

(2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.

(3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→asynchronní/synchronní výuka; →digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →distanční výuka

Domácí vzdělávání žáka

Viz *→individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→digitální učební materiály (DUM)

eTwinning

Aktivita eTwinning je v rámci České republiky organizována Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (NAEP), jež je součástí Domu zahraniční spolupráce (dále také „DZS“), který je národním podpůrným střediskem pro eTwinning v České republice.

Aktivita je zaměřena na online spolupráci žáků i učitelů mateřských, základních a středních škol v rámci Evropské unie i mimo ni, kdy dvě a více škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku.

Školy se mohou zaregistrovat na elektronickém portálu https://www.etwinning.cz a hledat si školy, se kterými chtějí navázat partnerskou spolupráci. Učitelé a žáci se zde mohou online setkávat, spolupracovat a účastnit se různých projektů. Portál také umožňuje ředitelům a učitelům vzájemnou výměnu zkušeností s kolegy ze zahraničí.

eTwinning a jeho různé formy zmiňuje, mezi dalšími doporučeními, ČŠI v souvislosti s rozvíjením kompetencí žáků ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk, kdy si jeho prostřednictvím mohou žáci rozšiřovat své znalosti cizího jazyka v rámci různých forem spolupráce se spřátelenými zahraničními školami.

→digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →digitální učební materiály (DUM)

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a *→školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz *→vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, *→školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluační činnosti

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→hodnocení formativní; →hodnocení sumativní; →vlastní hodnocení školy

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

P3

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: *„Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života.“* (Koncepční rámec PISA 2012)

→*funkční gramotnost*

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Fundraising

Fundraising (z angl. shromažďování zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případě konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / →*školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisi.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční negramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a →*školských zařízeních* zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje →*jazykové gramotnosti,* →*informační gramotnosti,* →*čtenářské gramotnosti,* →*matematické gramotnosti,* →*přírodovědné gramotnosti,* →*sociální gramotnosti a* →*finanční gramotnosti*.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti →*hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

→*triáda (tripartita)*

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být buď průběžné (→*hodnocení formativní*), nebo závěrečné (→*hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Známka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→*hodnocení slovní*

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / →*školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→*inspekční zpráva;* →*hodnoticí škála ČŠI*

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely →*hodnoticí činnosti* byla také ve školním roce 2019/2020 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty. Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k →*návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku.*

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně organizačních forem výuky, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

→*hodnoticí činnost ČŠI;* →*hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

→*otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz →*frontální výuka*

I

Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a →*školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→*záznam o úrazu*

Individuální výchovný program (IVýP)

Individuální výchovný program (dále jen IVýP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVýP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou →*podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→*školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), →*speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), →*metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→*diferencovaná výuka*

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument,

v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→čtenářská gramotnost; →digitální identita; →digitální stopa; →digitální učební materiály (DUM); →e-portfolio; →funkční gramotnost; →netiketa

Inkluze

Viz *→společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využívaný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z *→Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci *→inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / *→školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří *→hodnoticí činnost*, *→kontrolní činnost*, šetření *→stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, *→inspekční elektronické zjišťování* (INEZ) apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→InspIS

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve *→školských zařízeních* (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých *→kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí tematické šetření, *→hodnoticí* nebo *→kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (*→inspekční činnost na místě*) a dále pak formou *→inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě *→stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční

činnost v →*Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→*inspekční akce; →InspIS; →komplexní inspekční činnost; →návrh na výmaz ze školského rejstříku; →oznámení jinému orgánu; →správní řízení*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / →*školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →*inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* s →*rámcovým vzdělávacím programem (RVP)*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm →*hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo v příslušných tematických zprávách.

→*inspekční výstup; →inspekční zpráva; →protokol o kontrole*

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako →*komplexní inspekční činnost*. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. V případě →*školských zařízení*, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →*školským zařízením*.

→*InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →*přizvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →*hodnoticí* a →*kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →*inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv"; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty".

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole / →*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv" na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (https://portal.csicr.cz/).

→*inspekční činnost;* →*inspekční výstup;* →*InspIS;* →*registr inspekčních zpráv*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zasílání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.
- InspIS FITPA – specifický modul pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů.

Více informací na www.csicr.cz a https://inspis.csicr.cz.

→*InspIS FITPA*

InspIS FITPA

Specifický modul informačního systému České školní inspekce →*InspIS*, určený pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů. Tento modul umožňuje jak zajištění přípravy různě zaměřených tělovýchovných měření (zadání tříd žáků, realizovaných testů apod.), tak realizaci jejich vyhodnocení včetně souvisejícího reportingu různě zaměřených informací a relevantních porovnání.

InspIS FITPA je určen pro testování a měření tělesné zdatnosti realizovaná ze strany České školní inspekce, taktéž je možné tento systém využívat také autonomně jednotlivými školami či učiteli tělesné výchovy pro realizaci individuálních tělovýchovných měření a testování s využitím definované sady motorických testů podle rozhodnutí dané školy a pro potřeby vzdělávání v ní, a to v různých ročnících a na různých věkových kohortách žáků. Zadávaná data pak v obvyklém standardu ČŠI umožňují učitelům vést snadnou a trvalou evidenci o žácích. V případě potřeby jsou

dostupná agregovaná anonymizovaná data z ostatních zapojených škol (dobrovolný režim), která umožňují učiteli náhled na výsledky jiných tříd školy či jiných škol. Modul byl vyvinut tak, aby mohl být užíván v běžné školní praxi pro všechny ročníky ZŠ a SŠ.

Ve spolupráci se sportovními fakultami a při zájmu škol a učitelů tělesné výchovy o jeho využívání je ČŠI připravena systém dále rozvíjet.

→*aktivní škola*

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsat i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivity vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nejvhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a →*školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu →*distančního vzdělávání*, zejména pak na on-line výuku.

→*digitální kompetence;* →*digitální kompetence učitelů;* →*tandemová (párová) výuka*

KOMPAS

KOordinace **M**etodické **P**odpory **A** **S**polupráce

Dříve PILOT 14. Společný program České školní inspekce (ČŠI), Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) – *Podpora škol při zvyšování kvality vzdělávání.* Program má zajistit podporu školám v oblastech, ve kterých je největší potenciál pro jejich rozvoj. Odborní pracovníci NPI ČR pravidelně poskytují zapojeným školám relevantní informační zdroje z vlastní činnosti i od dalších vzdělávacích organizací a platforem (webináře, semináře, konzultace, stáže, kolokvia a poradenství). Školní inspektoři nabízejí sérii supervizních setkání s ředitelem školy s cílem pomoci škole s udržením zvolené strategie rozvoje a zvýšením účinnosti realizovaných opatření a aktivit. ČŠI zvyšuje informovanost podpořených škol i prostřednictvím rozesílání důležitých dokumentů a dalších výstupů, případně nabídek k účasti na vybraných aktivitách ČŠI. Vedení škol zapojených získá komplexnější schopnost identifikovat potřeby své školy, strategicky plánovat, uplatňovat vhodná opatření a aplikovat získané dovednosti. Dokáže taktéž efektivněji využít výsledky inspekční činnosti ČŠI ke zvýšení kvality své školy a plnohodnotně využívat model Kvalitní školy nejen jako evaluační nástroj, ale také jako východisko pro vlastní hodnocení školy a nastavování účinných intervencí v rámci řízení školy a pedagogického vedení. Více na www.kvalitniskola.cz či www.npi.cz.

→*metodický portál Kvalitní škola*

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí →*inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

→*hodnoticí škála ČŠI;* →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →*protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),

b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,

c) užití meziosobních a skupinových dovedností,

d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,

e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→*skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / →*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a →*školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle →*školních vzdělávacích programů (ŠVP)* a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu →*inspekční činnosti*.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámec školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,

- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →*školských zařízení*. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovní hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →*hodnoticí škály ČŠI*.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMŠ realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle →*Rámcového vzdělávacího programu* pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*funkční gramotnost*

Měkké dovednosti (soft skills)

Pod pojmem měkké dovednosti (soft skills) rozumíme množství dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné fungování v osobním životě, ve společnosti a v rámci mezilidských vztahů. V některých dokumentech z oblasti vzdělávání se můžeme setkat i s pojmem socio-emoční dovednosti či life-skills. Potřebu rozvíjet tyto dovednosti mají přitom v různé míře všichni aktéři vzdělávání, zejména žáci, učitelé, ale i ředitelé škol. Vedle získávání vědomostí tak nabývá na důležitosti rozvoj a dosahování měkkých dovedností, což významně proměňuje podobu současného vzdělávání. Mezi měkké dovednosti se řadí například:

- ochota učit se novým věcem,
- samostatnost,
- umění naslouchat,
- dovednost vyjednávat,
- komunikační dovednosti,
- korektní sebereflexe,

- porozumění vlastním emocím,
- efektivní organizace času pro sebe (i pro druhé),
- schopnost se adaptovat, přijímat změny a zvládat zátěž,
- schopnost týmové spolupráce,
- konstruktivní kritičnost a umění kritiku sdělovat, ale i přijímat,
- zvládání konfliktních situací,
- obrana proti manipulaci,
- asertivní jednání,
- strategické – koncepční myšlení,
- nalézání různých, i netradičních řešení (→*tvůrčí myšlení),*
- orientace v informacích, dovednost informace vyhledávat a analyzovat (kritické myšlení).

V České republice zatím neexistuje jednotná metodika pro rozvoj měkkých dovedností ve školách. Některé školy přenášejí do českého prostředí mateřských a základních škol empiricky ověřené metodiky ze zahraničí.

Potřebu rozvoje měkkých dovedností zdůrazňují také →*rámcové vzdělávací programy*, které školám všech stupňů ukládají povinnost vybrané dovednosti rozvíjet (dokumenty pracují s pojmem klíčové kompetence, nikoli měkké dovednosti). Měkké dovednosti se prolínají napříč všemi klíčovými kompetencemi. V souvislosti s připravovanou revizí rámcových vzdělávacích programů vyzdvihuje dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* mj. důležitost neformálního vzdělávání žáků, které se významně podílí na posilování **klíčové životní kompetence** (tzv. life skills), jejíž náplní jsou zmíněné měkké dovednosti. V rámci klíčových aktivit pak dokument plánuje aktualizaci RVP PV, která bude zaměřena mj. právě na rozvoj sociálně-emočních dovedností a podporu duševního zdraví dětí, včetně přechodu dětí z MŠ do ZŠ.

Česká školní inspekce se oblasti rozvoje a podpory měkkých dovedností věnuje zejména ve svých výročních zprávách a zmiňuje potřebu rozvoje těchto dovedností i ve svých →*Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.* V rámci sekundárních analýz se pak zabývá korelacemi různých pedagogických jevů s rozvojem těchto dovedností. Více viz Česká školní inspekce – Publikace a ostatní výstupy. (csicr.cz)

→*růstové myšlení žáků;* →*tvůrčí (tvořivé) myšlení*

Metodický portál Kvalitní škola

Metodický portál České školní inspekce, jehož cílem je maximální podpora škol a →*školských zařízení*, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení.

Metodický portál Kvalitní škola je základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol i učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů využitelných při sledování kvality vzdělávání a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování. Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v jednotlivých modifikacích a s popisem té nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnoticím kritériím jsou pak navázána další metodická doporučení a odkazy na příklady inspirativní praxe i nástroje využitelné při vlastním hodnocení. Celkově je podpora propojování vlastního hodnocení zaměřena na jednotlivé fáze procesu autoevaluace:

Plánování

Vyhodnocování

- s využitím systému InspIS DATA
- s využitím systému InspIS SET
- s využitím systému InspIS ŠVP

Zkvalitňování

- s využitím metodických doporučení pro práci s kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy
- s využitím příkladů inspirativní praxe
- s využitím metod, postupů, nástrojů a výstupů mezinárodních i národních zjišťování

→*KOMPAS*

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reprodukční a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během →*inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

→*aktivizující metody výuky*

N

Národní plán doučování

Dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie covidu-19. Více na www.msmt.cz.

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v *§ 150 školského z*ákona.

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→*digitální identita;* →*digitální stopa;* →*informační gramotnost*

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / →*školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škole / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v →*rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivnosti inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o →*inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných

při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z →*inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a →*školských zařízení*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějšímu zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v národním katalogu otevřených dat. ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky Partnerství pro otevřené vládnutí na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na webových stránkách ČŠI v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu →*inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,

b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,

c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),

d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,

e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,

f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,

g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,

h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),

i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,

j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství škole zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →*školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

Pedagogická diagnostika

Diagnostika realizovaná učitelem v pedagogickém procesu. Je prostředkem k poznávání žáka, úrovně jeho schopností a dovedností.

Pedagogická diagnostika je nezbytným předpokladem kvalitní realizace formativního hodnocení a je příležitostí pro zlepšování celého procesu vzdělávání.

Diagnostiku můžeme dělit na dynamickou a na standardizovanou (statickou), kdy učitel ve své praxi využívá standardizované diagnostické nástroje (standardizované testy pro pedagogy – např. diagnostika školní připravenosti, diagnostika matematických schopností a dovedností, diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní) a práce s diagnostickými nástroji (zadávání, vypracovávání, vyhodnocování) a sběr dat se uskutečňuje za striktních pravidel.

Při dynamické diagnostice je kladen důraz na vzdělávací proces, učení je součástí diagnostiky, učitel sleduje, jak se žák učí a jaké podmínky a podporu k učení potřebuje.

Pedagogická diagnostika nabývá na velké důležitosti také v návaznosti na zavedení povinného →*distančního vzdělávání*, kdy v souvislosti s postupem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, zavádí školský zákon s účinností dnem 25. 8. 2020 (§ 184a) zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Dlouhé časové období →*distanční výuky* mohlo zapříčinit různé rozdíly v oblasti vzdělávání jednotlivých žáků a jejich aktuálních potřeb, proto je po návratu žáků do škol více než žádoucí se na pedagogickou diagnostiku v učitelské praxi zaměřit.

Česká školní inspekce pořádá na téma pedagogické diagnostiky odborné panely s učitelskou veřejností a odborníky na danou problematiku.

→*hodnocení formativní*

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně →*podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části →*školního vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených →*rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a →*akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle →*individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, →*plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / →*školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – →*pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, →*speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / →*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup;* →*kontrolní činnost*

Příklady inspirativní praxe ČŠI (PIP)

Příklady inspirativní praxe (dále také „příklady“) ČŠI mají za cíl podpořit srozumitelnost hodnoticích kritérií uplatňovaných Českou školní inspekcí, zejména požadované nejvyšší úrovně, a zároveň inspirovat ostatní školy při usilování o vyšší kvalitu. Jsou přístupné na metodickém portálu České školní inspekce →*Kvalitniskola.cz*.

Příklady inspirativní praxe jsou určeny zejména vedoucím pracovníkům škol jako inspirace pro pedagogické řízení a k většímu porozumění pro to, co je očekávaná vysoká kvalita v jednotlivých hodnoticích kritériích.

Příklady zachycují vybrané aspekty kvality konkrétních škol a školských zařízení v České republice podle →*Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* České školní inspekce. Lze je tedy číst jako ilustrativní ukázku kvality v daném inspekčním kritériu. Důraz je kladen na pravdivost, realističnost, dosavadní cestu školy, všímání si rizik na této cestě, odlišení toho, co se výjimečně daří, od toho, co není ideální. Školy mohou být inspirací také tím, jak nad danými kritérii přemýšlí a jak evaluují svou cestu ke kvalitě.

Příklady inspirativní praxe nemají ambici být absolutně platným přístupem či univerzální cestou pro všechny školy (každá škola je jiná), nejedná se o závazné návody. Ukazují spíše možnou cestu zlepšení formou více příkladů a možností (nepreferují pouze jeden z možných přístupů).

Cílem České školní inspekce je propojit metodický portál www.kvalitniskola.cz s aktivní podporou škol a získávat tak další příklady inspirativní praxe, jež budou moci přispět k posunu v oblastech, kde se školám dlouhodobě nedaří.

Podrobnosti k charakteristice, popisu PIP jejich kontextu a pravidlům práce s těmito příklady jsou podrobně uvedeny na výše zmíněném metodickém portále.

Příklady inspirativní praxe – další oblasti

P3

V souvislosti s dalšími tématy a oblastmi sledovanými Českou školní inspekcí prezentuje ČŠI v rámci podpory škol a školských zařízení příklady inspirativní (dobré) praxe taktéž ve vydávaných (zejména metodických) materiálech, tematických zprávách a analýzách různého zaměření.

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

Registr inspekčních zpráv

Česká školní inspekce umožňuje zájemcům volný přístup k inspekčním zprávám prostřednictvím Registru inspekčních zpráv. Registr je k dispozici na webových stránkách ČŠI a lze zde dohledat libovolnou inspekční zprávu (vyhledávání podle názvu či adresy školy, města, IČ či identifikátoru). U každé instituce jsou k dispozici ke stažení všechny inspekční zprávy, což umožňuje získat přehled o instituci např. vzhledem k vývoji v čase.

→*inspekční zpráva*

Reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení

Česká školní inspekce v rámci metodické podpory škol a →*školských zařízení*, kterou poskytuje s cílem přispět ke zvyšování kvality vzdělávání, a s důrazem na podporu propojování externího hodnocení s →*vlastním hodnocením školy* nabízí mateřským školám, základním školám, středním školám, základním uměleckým školám a střediskům volného času k využití specifické tiskové sestavy – reporty.

Reporty poskytují detailnější přehledné informace o vybraných aspektech vzdělávání v dané škole a také souhrnné informace pro porovnání se situací ostatních škol stejného druhu v rámci daného kraje i celé ČR. Reporty jsou dostupné ředitelům škol po přihlášení do systému InspIS DATA (https://inspis.csicr.cz, možnosti Sestavy – Uložené sestavy).

Přístup k těmto reportům s podrobnými informacemi mají pouze školy, kterých se dané hodnocení týká. Podrobné informace na www.csicr.cz.

→*externí evaluace;* → *InspIS*

Rizika spojená s užíváním technologií

Česká školní inspekce sleduje v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a →*školských zařízeních* mj. oblasti rizik spojených s užíváním různých technologií žáky a problematiku rizikového chování žáků na internetu.

Zaměřuje se zejména na sledování výskytu kyberšikany. Dalšími sledovanými oblastmi rizikového chování jsou nadměrné (závislostní) užívání online technologií, jako jsou počítačové hry, sociální sítě, internetové služby a virální videa (netolismus); internetové výzvy nabádající k nebezpečnému chování (challenges); sdílení intimních materiálů (sexting); navazování vztahů na internetu a eventuálně manipulace oběti s cílem osobní schůzky (kybergrooming); šíření dezinformací a hoaxů a nadměrné (závislostní) užívání mobilního telefonu (nomofobie) apod.

V oblasti rizikového chování spojeného s užíváním různých technologií a internetu působí ve školách, kromě učitelů, zejména metodik prevence a školní psycholog.

→*digitální identita;* →*digitální kompetence*; →*digitální stopa*; →*distanční vzdělávání*

Rotační výuka

Střídání prezenční výuky a →*distanční výuky* žáků v určitých časových intervalech (dny, týdny).

→*distanční vzdělávání*

Růstové myšlení žáků

Tzv. růstové nastavení mysli (růstové myšlení, growth mindset) předpokládá, že žáci se učí lépe, když vědí, že jejich intelektuální schopnosti a talent se díky snaze a strategickým postupům mohou rozvíjet. (Oproti tzv. fixnímu nastavení mysli, kdy lidé věří, že jsou schopnosti vrozené, a tím neměnné.) Žáci s fixním myšlením reagují méně často na chyby vytvořením nové strategie, která jim pomůže příště splnit úkol správně.

Problematikou růstového nastavení mysli žáků, včetně jeho vlivu na výsledky vzdělávání, se zabývá i Česká školní inspekce, která mj. sleduje, jaká je role učitelů v procesu posilování růstového myšlení u žáků, a zda žáci s růstovým myšlením pociťují vyšší míru celkové spokojenosti tzv. →*well-being*.

(Podrobně např. viz https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mys)

→*měkké dovednosti;* →*tvůrčí (tvořivé) myšlení*

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→*kooperativní výuka*

Sociální gramotnost

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí:

demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládání osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Socioekonomický status žáka (SES)

Česká školní inspekce v rámci některých šetření a hodnocení výsledků žáků zjišťuje a zahrnuje ve svých analýzách tzv. socioekonomický status (dále také „SES“) žáků.

Vzdělávací výsledky žáků, ale i další faktory důležité pro vzdělávací proces, nesouvisí pouze se socioekonomickým rozvojem regionu, ale především se socioekonomickým statusem žáků samotných. Socioekonomický status, a z něj plynoucí nerovnosti a problémy vzdělávacího procesu, je prakticky nejdůležitější a nejčastěji analyticky hodnocený faktor soudobého edukačního výzkumu. Problém nízkého SES některých žáků či průměrného SES školy a negativní jevy z toho plynoucí nejsou doménou pouze České republiky a dostávají se do popředí zájmu.

Pro stanovování SES českých žáků byla vytvořena metodika a příslušné inspekční nástroje – viz metodika uvedená v publikaci České školní inspekce k měření spravedlivosti ve vzdělávání – ČŠI (2022): Ucelený systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy – Dokument (csicr.cz).

To, že je SES významným faktorem, dokládají mj. i získaná data z šetření PISA 2018, kdy žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dosahovat srovnatelných výsledků s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže tzv. „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. Na druhou stranu žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy.

→finanční gramotnost; →well-being

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a *→školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí *→podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání / inkluze) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit MŠMT. V praxi se jedná o zařazování všech žáků do běžné školy, která je na to patřičně připravena.

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se *→speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. →*podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod.

Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách od školního roku 2015/2016. Zjišťuje například, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciace. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci →*kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strávníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strávníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C, aj. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže.

Jsou stanoveny pro věkové skupiny strávníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strávníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strávníků.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stakeholder

Zúčastněná osoba či zainteresovaná strana – označení jednotlivce nebo skupiny, která má zájem na činnosti nebo úspěchu dané organizace. V kontextu školy mohou být stakeholdery žáci, učitelé, vedení školy, zákonní zástupci, místní komunita, zřizovatel a další. Tito stakeholdeři mají přímý nebo nepřímý vliv na školu, stejně tak činnosti a rozhodnutí školy přímo či nepřímo ovlivňují stakeholdery.

Zásadní je efektivní řízení vztahů a pravidelná, korektní komunikace se všemi stakeholdery, kdy žáci a zákonní zástupci jsou zásadní, protože jejich spokojenost se školním prostředím, klimatem školy a výukou přímo ovlivňuje pověst školy, včetně přímého dopadu na její atraktivitu pro nové uchazeče. Pro učitele a ostatní pedagogické i nepedagogické pracovníky je důležité jejich zapojení (včetně zapojení do rozhodovacích procesů) do činností školy, zacílení jejich potřeb a jejich celková spokojenost, které mají vliv na atmosféru a bezproblémové fungování školy jako takové. Nedílnou součástí je strategické plánování vedení jako komplexní proces (výzvy – příležitosti – cíle) pro podporu kvality vzdělávání (např. inovace vzdělávacích metod) a efektivitu provozu.

→*well-being*

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí →*inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo →*školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle

§ 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevidují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→digitální učební materiály (DUM); →e-portfolio; →informační a komunikační technologie (ICT)

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a *→školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném *→rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→inspekční činnost; →InspIS (InspIS ŠVP)

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [*→pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, *→speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tandemová (párová) výuka

Způsob výuky, kdy jsou během výuky ve třídě aktivní dva učitelé, vyučují společně ve vzájemné spolupráci a sdílí odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci výuky. Společně vedou výukové aktivity nebo se ve vedení aktivit střídají. Mají rovnoměrný podíl odpovědnosti za realizaci výuky.

Mezi výhody správně nastavené a praktikované tandemové výuky patří dynamičnost a pestrost výuky, možnost individualizovaného přístupu k žákům, inovace vyučovacího procesu, třídní klima podporující kreativní myšlení žáků nastavené na spolupráci a motivující k aktivitě žáků a vzájemná odborná podpora učitelů.

Tandemovou výuku nelze zaměňovat za hospitační činnost, kdy je jeden z učitelů pouze přítomen a nevykonává žádné činnosti ovlivňující daný pedagogický proces.

Tandemová výuka – příprava studentů učitelství/podpora začínajících učitelů

V kontextu praxe studentů učitelství a podpory začínajících učitelů se jedná o spolupráci zkušeného (provázejícího) učitele a studenta učitelství / začínajícího učitele.

Tandemová výuka má velký potenciál pro profesní přípravu studenta / začínajícího pedagoga, kdy se dotyčný vzdělává aktivně – přímou praxí v interakci s žáky a zkušeným/uvádějícím učitelem, nikoli pouze pasivním pozorováním.

Součástí tandemové výuky je společná realizace výuky, společná příprava a taktéž společná evaluace výuky. Při evaluaci výuky probíhá obousměrná zpětná vazba.

→*hospitace; →kolaborativní aktivity učitelů*

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→*inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→*metody výuky*

Triáda (tripartita)

Vedení třídní schůzky formou triády (nebo taktéž tripartity) ve složení učitel-rodič-žák. Triády na stále více školách nahrazují či doplňují klasické rodičovské schůzky. Napomáhají všem stranám vyvážit očekávání a reálné možnosti ve vzdělávání žáka. Žáci se na triády připravují v průběhu celého školního roku, vědomě shrnují své vzdělávací posuny, osvojují si sebehodnocení a pojmenovávání svých silných i stránek ke zlepšení, mají zároveň možnost mluvit o tom, o čem mluvit chtějí a potřebují. Triáda probíhá nejčastěji nad tzv. portfoliem (pracovní listy, referáty, projekty, výtvarné práce apod.). Některé školy využívají portfolio přímo určené pro komunikaci při triádě.

Předností triád je, že rodiče vidí své děti v jiné roli a interakci nežli v domácím prostředí. Pro učitele je setkání na triádě příležitostí k tomu, aby nahlédl do uvažování rodičů a lépe pochopil, jak vnímají vzdělávání svých dětí. Na téma triád školy pořádají k předávání zkušeností workshopy, v rámci celoživotního vzdělávání jsou pořádány na toto téma kurzy, semináře apod.

→*hodnocení formativní*

Tvůrčí (tvořivé) myšlení

Schopnost aktivně vytvářet, posuzovat a vylepšovat návrhy, které mohou vést k originálním a efektivním řešením, k vytváření nových poznatků a k působivým projevům představivosti (PISA, 2022).

Na tvůrčí myšlení (Creative Thinking) je nahlíženo jako na jednu z klíčových kompetencí pro 21. století. Pomáhá lépe se adaptovat na změny v rychle se měnící společnosti, umožňuje žákům objevovat a naplňovat jejich potenciál, podporuje učení i řešení problémů v každodenním životě.

ČŠI přináší pravidelně výsledky šetření (např. PISA), která nabízejí řadu cenných zjištění o tom, zda a do jaké míry dokážou čeští žáci přicházet s originálními myšlenkami a návrhy, nakolik jsou schopni kriticky hodnotit a vylepšovat návrhy druhých, případně zda dovedou být kreativní při řešení společenských a vědeckých problémů. Inovativní způsob zkoumání tvůrčího uvažování žáků využívá dostupné možnosti elektronického testování a poskytuje žákům dostatečný prostor pro vyjádření jejich kreativity a představivosti. Odpovědi žáků nejsou posuzovány jako dobré nebo špatné, hodnotí se schopnost žáků uvažovat netradičně a navrhovat originální řešení. Šetření tvůrčího myšlení se tak nepochybně může stát inspirací pro ověřování kompetencí žáků, které by s využitím tradičních metod testování nebylo možné. Více viz PISA_2022_tvurci_mysleni.pdf (csicr.cz)

→*Rámcové vzdělávací programy* zmiňují tzv. tvořivé myšlení žáků, podněcující k logickému uvažování a řešení problémů s použitím představivosti a intuice.

→*měkké dovednosti; → růstové myšlení žáků*

V

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při →*inspekční činnosti*.

→*otevřená data ČŠI;* →*reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení*

Vrstevnické učení (Peer to Peer přístup)

Principem vrstevnického učení je aktivní zapojení vrstevníků, kteří pozitivně působí na formování postojů ostatních spolužáků. Ze zkušeností se potvrzuje, že žáci od ostatních žáků chápou různá řešení problémů snáz a rychleji.

Vrstevnické učení může probíhat ve dvojici nebo ve skupině.

Žáci se učí od sebe navzájem, mezi sebou si vysvětlují, řeší spolu zadané téma, úkol, problém. V rámci spolupráce na jednotlivých úkolech tak rozvíjejí své komunikativní, kooperativní a sociální dovednosti, vyměňují si zkušenosti.

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.

Výhodou této formy učení je, že si žáci efektivně a srozumitelně učivo předávají, jelikož spolu mluví na stejné úrovni. Proto často pochopí probíranou látku rychleji.

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (pokud nebyl naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz →spotřební koš

Vzdělávání v datech

Vzdělávání v datech (vzdelavanivdatech.cz) je online databáze (platforma) České školní inspekce pro sběr geografických dat v oblasti českého školství.

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o podporu řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na evidence-based principech. Česká školní inspekce ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata taktéž optikou situace v jednotlivých územích, tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Vzdelavanivdatech.cz představuje platformu s poměrně unikátními vizualizacemi většinově dosud nepublikovaných vzdělávacích dat, která svým pojetím a zaměřením nemá v českém prostředí příliš obdoby a která umožňuje vhodně geograficky zacílit konkrétní podporu školám a →*školským zařízením*.

Cílem České školní inspekce je nabídnout odborné 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.

→*otevřená data;* →*české školství v datech a mapách*

W

Well-being ve vzdělávání (též wellbeing)

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín well-being (dále wellbeing).

Tématu wellbeingu a jeho definici se věnuje pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, která zdůrazňuje důležitost podpory wellbeingu všech aktérů ve škole – vedení školy, učitelů a žáků.

Wellbeing žáků je tedy podmíněný wellbeingem vedení a pedagogů školy. Cílem péče o tuto oblast by mělo být to, že se všichni v práci (zaměstnanci) a při učení (žáci) cítí dobře a díky tomu mohou naplno rozvíjet svůj potenciál. Pro wellbeing žáků hraje škola klíčovou roli, protože spokojenost ve škole má velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost.

Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah. Podpora wellbeingu žáků a učitelů se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak. Ředitelé škol a učitelé by se tedy vztahem žáků ke škole měli zabývat a různými aktivitami jej podporovat.

→růstové myšlení žáků; →socioekonomický status žáka; →stakeholder

Z

Záznam o úrazu

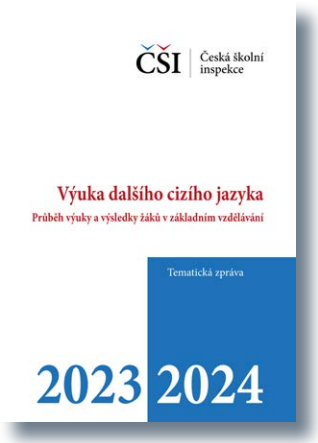
Školy / *→školská zařízení* jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA (https://inspis.csicr.cz). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI, v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál „InspIS DATA pro školy“.

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

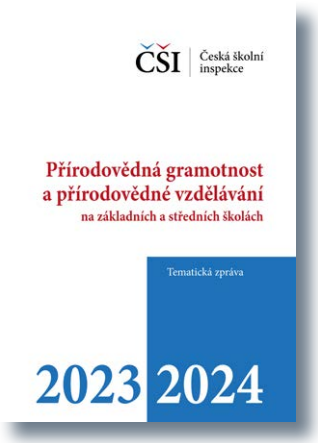
Tematické zprávy

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















Další výstupy

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











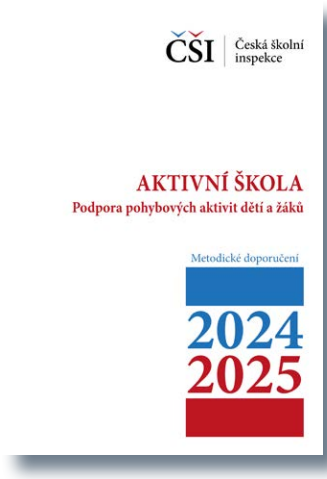


P4









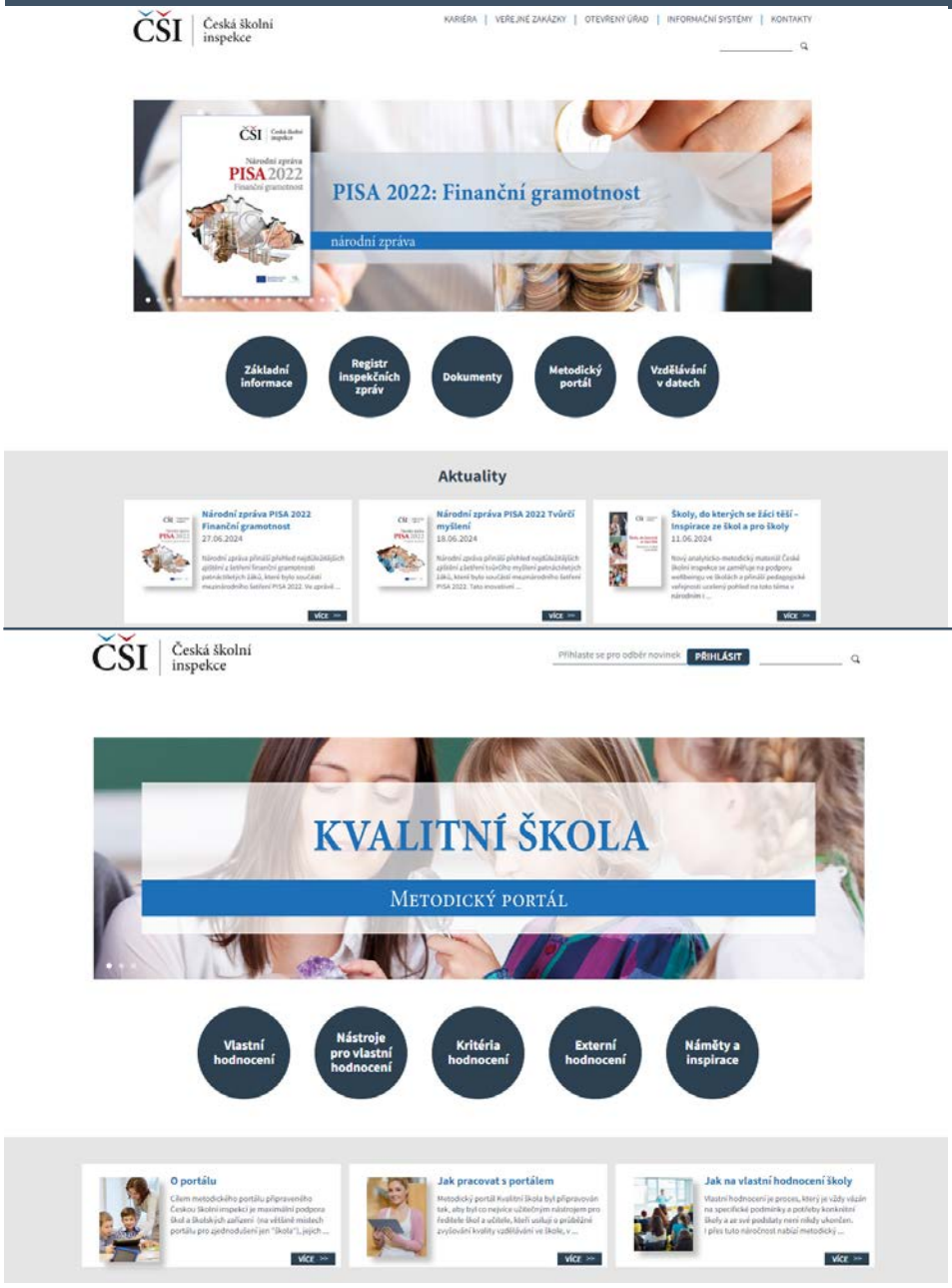
Výroční zprávy

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

Informační a metodické weby



P4

ČSI | Česká školní inspekce

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávání v datech



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.

Přijímací zkoušky na SŠ

VÍCE ↗

Regionální školství

VÍCE ↗

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR
Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5
tel.: +420 251 023 127
e-mail: posta@csicr.cz
IČO: 00638994

vzdelavanivdatech.cz

Prohlášení o přístupnosti

© 2024 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR

Tematické zprávy a sekundární analýzy České školní inspekce za školní rok 2023/2024

Praha, prosinec 2024

ČŠI | Česká školní inspekce

Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol

ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023

Tematická zpráva

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 322

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 324

3 DOSAŽENÉ VÝSLEDKY NA ÚROVNI ŽÁKA A ŠKOLY 328

3.1 Dosažené výsledky na úrovni žáka 328

3.2 Dosažené výsledky na úrovni školy 331

3.3 SES a úspěšnost žáků a tříd 332

3.4 Dosažené výsledky žáků ve školních letech 2016/2017 a 2022/2023 334

3.5 Úspěšnost žáků v řešení dílčích témat testu 334

4 PŘÍKLADY NEJSNAZŠÍCH A NEJOBTÍŽNĚJŠÍCH TESTOVÝCH ÚLOH 338

4.1 Dějepis 338

4.2 Fyzika 340

4.3 Chemie 341

4.4 Přírodopis 342

4.5 Výchova ke zdraví 343

4.6 Zeměpis 344

5 VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ Z DOTAZNÍKU ŽÁKA 348

5.1 Známky z předmětů 348

5.2 Zajímavost a užitečnost předmětů 349

5.3 Další postoje žáků k předmětům 350

5.4 Další aktivity žáků se vztahem k předmětům 351

5.5 Vybrané znaky výuky 354

5.6 Některé další souvislosti výsledků a vzdělávací dráhy žáků 355

6 DOPORUČENÍ 358

1

Úvod

1 ÚVOD

Na jaře školního roku 2022/2023 realizovala Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) zjišťování dosažených výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále také „9. ročník základních škol“) ve vybraných oblastech. Konkrétně se zjišťování zaměřilo na:

- čtenářskou gramotnost a dovednosti usnadňující učení v případě žáků 5. ročníku základních škol;
- čtenářskou gramotnost, další cizí jazyk, dějepis, fyziku, chemii, přírodopis, výchovu ke zdraví a zeměpis v případě žáků 9. ročníku základních škol.

Cílem zjišťování bylo poskytnout žákům, jejich rodičům, učitelům, ředitelům škol i státu objektivizovanou a relevantní informaci o výsledcích vzdělávání v uvedených oblastech. Takto dosažené výsledky a další kontextové informace poskytují jistě cennou zpětnou vazbu pro žáky, jejich zákonné zástupce a školy, na systémové úrovni pak dávají, mimo jiné, informaci o míře získaných vědomostí a dovedností ve vztahu k tomu, co předpokládají rámcové vzdělávací programy (dále také „RVP“). Aktuálně probíhající revize RVP pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV“) podtrhuje důležitost získaných poznatků. Využívané evaluační nástroje mohou být přínosné také pro účely sebehodnocení, ať již na úrovni žáka, či školy.

Tato tematická zpráva představuje základní poznatky ze zjišťování výsledků žáků v šesti vzdělávacích oblastech (dále všeobecně zažitý pojem „předmět“) na úrovni 9. ročníku základních škol – dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis. Zjišťování výsledků bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Vedle základní verze byla využita také zkrácená verze testů, kterou si mohli zvolit žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“). Pro hodnocení celkové úspěšnosti byly výsledky žáků při řešení základní a zkrácené verze testu propojeny na stejnou škálu.[1] Počet žáků a škol účastnících se testování jednotlivých předmětů je uveden v tabulce 1.[2]

TABULKA 1 | Počet žáků a škol účastnících se testování jednotlivých předmětů

Předmět	Počet žáků	Počet škol
Dějepis	6 566	195
Fyzika	7 076	200
Chemie	7 481	199
Přírodopis	6 945	200
Výchova ke zdraví	6 315	201
Zeměpis	6 295	201

Součástí realizovaných zjišťování byly také žákovské dotazníky, které žáci účastnící se testování vyplňovali bezprostředně po dokončení testu. Obsahově se otázky dotazníku týkaly především hodnocení socioekonomických podmínek rodinného zázemí žáků, jejich postojů k danému předmětu a jejich pohledu na průběh výuky daného předmětu. Podoba šetření umožňuje posouzení vztahů mezi odpověďmi žáků na otázky dotazníku na jedné straně a jimi dosaženými výsledky na straně druhé.

Výběrová zjišťování výsledků žáků na úrovni 9. ročníku základních škol v předmětech dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis realizovala ČŠI také ve školním roce 2016/2017.[3] Aktuální zjišťování tak zaměřením testovaných předmětů navazuje na starší šetření ČŠI a umožňuje alespoň základní posouzení podobných či odlišných zjištění.

---

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

[2] Při čtení výsledků je nutné zohlednit omezení spojená se zvolenou testovou formou hodnocení. Test přirozeně hodnotí jen úzký obsahový segment, svou roli mohou hrát i další obtížně kontrolovatelné situační faktory. Přesto šetření bezesporu poskytuje cenné informační vstupy, a to především ve vazbě na zjištění jiných analýz.

[3] ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Významný podíl žáků řešících test daného předmětu – dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis – byl zařazen do kategorie nedostačující úrovně výsledků, kdy žáci nebyli schopni řešit ani ty nejjednodušší testové položky. Nejvyšší podíl těchto žáků připadal na test chemie (29 % žáků), nejnižší podíl žáků na test výchova ke zdraví (13 % žáků).

Opakují se dlouhodobě pozorované charakteristiky českého vzdělávacího systému, kdy lepších výsledků v testech všech předmětů dosáhli jednak žáci nižšího stupně víceletých gymnázií, jednak žáci vyššího socioekonomického statusu (dále také „SES“). Existuje však také početná skupina žáků základních škol a žáků s nízkým SES, kteří byli zařazeni do kategorie nejvyšší úrovně výsledků v řešených testech. Z územního hlediska dosáhli slabších výsledků především žáci škol z Ústeckého kraje. Dívky dosáhly významně lepších výsledků v testu přírodopisu, chlapci pak v testech dějepisu, fyziky a chemie.

Poznatky týkající se dosažených výsledků žáků v řešených testech do značné míry korespondují s poznatky o známce, kterou z daného předmětu žáci dostali na posledním vysvědčení (např. v průměru horší známka v případě chemie, v průměru lepší známka v případě žáků nižšího stupně víceletých gymnázií a žáků s vyšším SES). Zároveň však existují mezi oběma hodnoceními významné rozdíly dané jejich odlišnou povahou. Takto dívky mají v průměru lepší známky na posledním vysvědčení než chlapci, zároveň však dosáhly v průměru lepšího výsledku pouze v testu přírodopisu.

Existují významné rozdíly ve výsledcích na úrovni škol. Za závažné je nutné považovat zjištění, že v případě vysokého podílu škol byla většina žáků zařazena do kategorie nedostačující úrovně výsledků v testu daného předmětu. V případě chemie se jedná až o 16 % účastnících se škol. Vedle toho je žádoucí věnovat pozornost charakteristikám přibližně desetiny tříd, jejichž žáci se v průměru vyznačují nízkým SES, ale zároveň dosáhli výborných výsledků v řešených testech.

Posouzení průměrné úspěšnosti žáků v řešení společných otázek testů zadaných ve školních letech 2016/2017 a 2022/2023 neposkytuje stejné závěry pro všechny předměty. Žáci základních škol i víceletých gymnázií dosáhli ve školním roce 2022/2023 v průměru o něco nižší úspěšnosti v testech dějepisu a chemie, naopak v průměru o něco vyšší úspěšnosti v testech fyziky a výchovy ke zdraví.

V rámci řešených testů měli žáci zásadní problémy s řešením některých typů testových položek. Pro žáky nejobtížnější testové položky jsou charakteristické nutností posoudit širší okruh informací a prokázat náročnější znalosti terminologie a konceptů daného předmětu či aplikovat vyšší počet činností najednou, specificky pak dílčích výpočtů. Problémy žákům činily úlohy s nutností odvodit poznatek, který nebyl přímo uveden v zadání testové úlohy (např. v textu či grafu). V těchto případech bylo nezbytné hledat vlastní řešení problému, řadu jiných postupů (např. eliminace zjevně chybných odpovědí, strategie „hádání“) nebylo možné použít. Menší problémy měli žáci s těmi testovými položkami, které se vztahovaly k jejich běžnému životu či k aktuálnímu dění, u nichž je tedy vyšší pravděpodobnost setkání se ve fyzickém či online prostředí.

Ani za zajímavé, ani za užitečné nepovažuje hodnocené předměty přibližně desetina žáků. Častěji měli žáci problémy vnímat užitečnost předmětů než jejich zajímavost, nejvíce zřetelně se tato skutečnost projevila v případě dějepisu. Za nezajímavou považovali žáci o něco častěji fyziku a chemii, což jsou také dva předměty, o kterých si vyšší podíl žáků myslí, že jim prostě nejdou a že v nich méně často zažívají úspěch.

Vztah mezi charakteristikami žáků a jimi deklarovanými postoji je různý. Za pozornost však především stojí pozitivní postoje těch žáků, kteří daný předmět považují za zajímavý a užitečný. Tito žáci si ve vztahu k předmětu více věří, v hodinách často zažívají úspěch, častěji se věnují mimoškolním aktivitám se vztahem k předmětu, a to včetně diskusí na související témata v domácím prostředí. Pro prostředí školy je důležité, že právě tito žáci často poskytují podporu svým spolužákům v rámci vrstevnického učení. Vnímaná zajímavost a užitečnost předmětu má také pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků, a to i při kontrole dalších souvisejících proměnných (např. studovaný obor vzdělání či SES žáků). Celkově tak hodnocení naznačuje, že faktor motivace a zájmu může být významnou kompenzací znevýhodnění, které je dáno SES. Zároveň je však téma posilování sebedůvěry žáků (např. snižování obav z chyb) relevantní rovněž pro žáky výběrových základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií.

Pro většinu žáků je převažující charakter výuky sledovaných předmětů založený na vyšší aktivitě učitele a nižší aktivitě jich samotných. Většina žáků se poměrně často setkává ve výuce sledovaných předmětů s „příklady z běžného života“. Častější problémy s vnímáním užitečnosti předmětů ze strany žáků nicméně opodstatňují úvahu o posílení tohoto aspektu výběru konkrétních příkladů. Častější využití digitální techniky ve sledovaných předmětech není běžnou praxí ve výuce pro většinu žáků. Velmi různorodé pak jsou odpovědi žáků na otázku, jak často se z učitelova hodnocení dozvídají, v čem se potřebují zlepšit a co pro to mohou udělat. Kvalita průběhu výuky ve školách je vysoce důležitá také v kontextu toho, že pro většinu žáků je škola hlavním, ne-li jediným místem, kde se věnují sledovaným předmětům.

Významný pozitivní vztah byl zaznamenán mezi dosaženými výsledky žáků v testech všech sledovaných předmětů na straně jedné a (i) častějším zařazováním reálných příkladů ve výuce; (ii) častým zažíváním úspěchu ve výuce; (iii) častým vysvětlováním učiva spolužákům, kteří mu nerozumí; (iv) provozováním dalších mimoškolních aktivit se vztahem k předmětu; (v) vnímáním zajímavosti a užitečnosti předmětu na straně druhé. Negativní vztah k úspěšnosti žáků v řešení testů všech předmětů byl zaznamenán také v případě těch žáků, kteří uvedli, že jim předmět prostě nejde. V případě všech předmětů nebyl pozorován významný vztah mezi výsledky žáků na jedné straně a četností rozdělení aktivity učitele a žáků ve výuce a četností využití digitální techniky ve výuce na straně druhé. Významný pozitivní vztah mezi dosaženými výsledky žáků v testech a četností jim poskytovaného formativního hodnocení ze strany učitele byl zaznamenán jen v případě chemie, nikoliv dalších předmětů. Tato skutečnost vyvolává potřebu posouzení kvality poskytovaného formativního hodnocení.

3

Dosažené výsledky na úrovni žáka a školy

3 DOSAŽENÉ VÝSLEDKY NA ÚROVNI ŽÁKA A ŠKOLY

Úroveň dosažených výsledků žáků v testovaných předmětech byla hodnocena s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, přičemž zohledněny byly také vlastnosti testových položek (obtížnost, schopnost diferenciace žáků):[4]

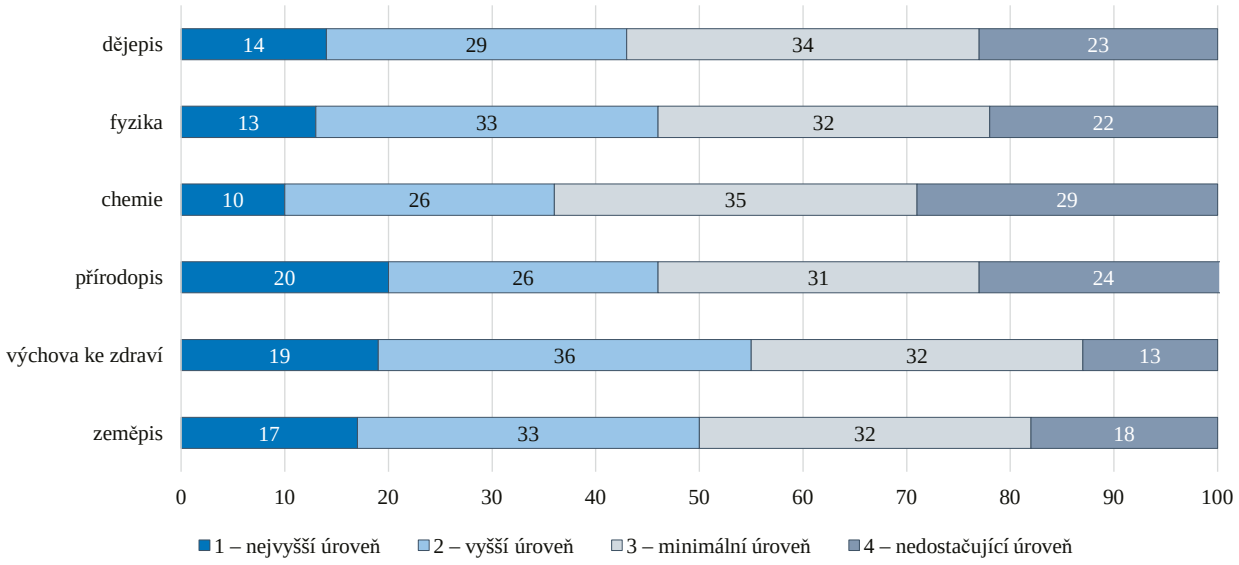
- Do první kategorie – nejvyšší úroveň – byli zařazeni žáci s nejlepšími výsledky, kteří byli schopni řešit i nejvíce komplikované testové úlohy.
- Do druhé kategorie – vyšší úroveň – byli zařazeni žáci, kteří dosáhli dobrých výsledků, čímž prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, včetně schopnosti řešit náročnější testové úlohy.
- Do třetí kategorie – minimální úroveň – byli zařazeni žáci, kteří prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima.
- Do čtvrté kategorie – nedostačující úroveň – byli zařazeni žáci, kteří neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

Při vybraných analýzách byl využit také ukazatel celkové úspěšnosti žáků v řešených testech.

3.1 Dosažené výsledky na úrovni žáka

Hodnocení výsledků jednotlivých testů ukazuje ve všech sledovaných předmětech významný podíl žáků zařazených do kategorie nedostačující úrovně výsledků, kdy žáci nebyli schopni řešit ani ty nejjednodušší testové položky. Nejvyšší podíl žáků byl takto kategorizován v testu chemie, nejnižší podíl žáků v testu výchovy ke zdraví (graf 1). V nejvyšší úrovni dosažených výsledků, kdy jsou žáci schopni řešit i nejvíce komplikované testové úlohy, připadal nejvyšší podíl žáků na testy přírodopisu a zeměpisu, nejnižší podíl na test chemie (graf 1).

GRAF 1 | Podíl žáků v kategoriích úrovně jejich výsledků v testovaných předmětech (v %)



[4] Pro zařazení žáků do kategorií úrovně přírodovědné gramotnosti byla využita metodika podle Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory. In *CSEDU 2012 – Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*. Porto: SciTePress, 94–99. Metodika byla jejím autorem následně dále rozvíjena pro potřeby testování ČŠI.

Hodnocení rozdílů v dosažených výsledcích dívek a chlapců v řešení testů jednotlivých předmětů ukazuje tři různé situace (tabulka 2):

- V případě dějepisu a fyziky byl do kategorie nejvyšší úrovně výsledků zařazen vyšší podíl chlapců než dívek, zároveň byl do kategorie nedostačující úrovně výsledků zařazen nižší podíl chlapců než dívek.
- V případě přírodopisu byl do kategorie nejvyšší úrovně výsledků zařazen vyšší podíl dívek než chlapců, zároveň byl do kategorie nedostačující úrovně výsledků zařazen nižší podíl dívek než chlapců.
- K odlišné situaci došlo v případě chemie, výchovy ke zdraví a zeměpisu. Na jedné straně byl vyšší podíl chlapců zařazen do kategorie nejvyšší úrovně výsledků, zároveň však byl vyšší podíl chlapců zařazen do kategorie nedostačující úrovně výsledků.

Poslední uvedená situace ukazuje na vyšší tendenci chlapců nejen k výborným, ale také k velmi slabým výsledkům.

TABULKA 2 | Podíl dívek a chlapců ve vybraných kategoriích úrovně jejich výsledků v testovaných předmětech (v %)

	1 – nejvyšší úroveň		*4 – nedostačující úroveň*	
	♂	♀	♂	♀
Dějepis	18	11	20	25
Fyzika	18	8	19	26
Chemie	12	9	32	26
Přírodopis	19	21	27	20
Výchova ke zdraví	20	18	17	9
Zeměpis	21	13	19	18

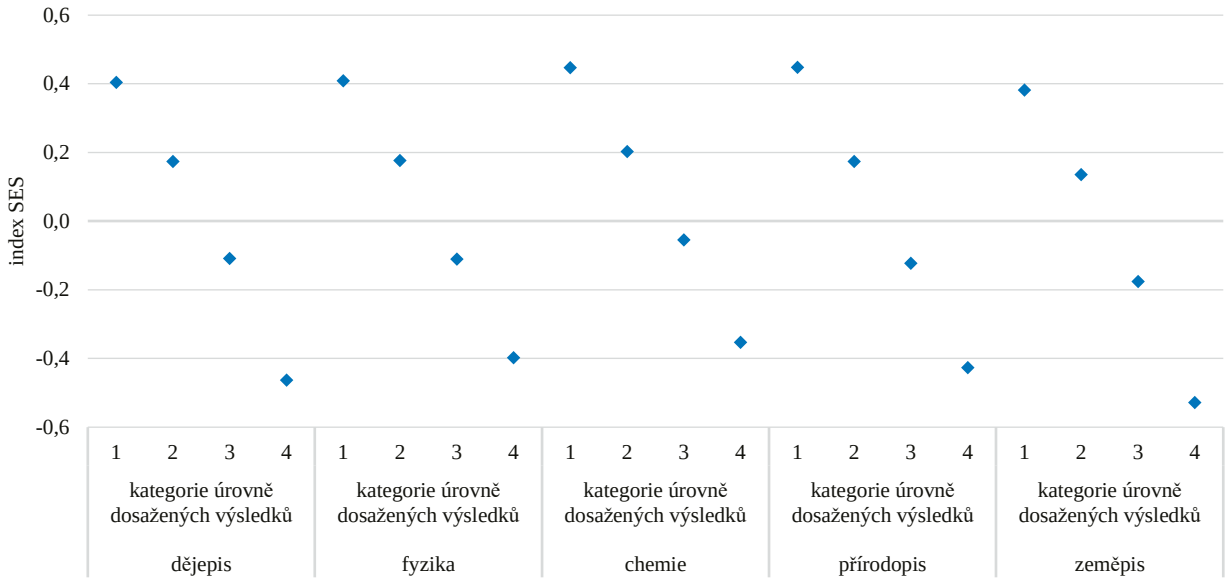
Ve všech hodnocených předmětech lze zaznamenat opakovaně se objevující charakteristiku vzdělávacího systému České republiky, kdy žáci nižšího stupně víceletých gymnázií dosahují výrazně lepších výsledků než žáci 2. stupně základní školy (tabulka 3). Zároveň je však nutné uvést, že i významný podíl žáků 2. stupně základní školy dosáhl kategorie nejvyšší úrovně výsledků ve všech hodnocených předmětech. Neplatí tedy, že žáci víceletých gymnázií nutně dosahují lepšího výsledku než žáci základních škol.

TABULKA 3 | Podíl žáků daných oborů vzdělání ve vybraných kategoriích úrovně jejich výsledků v testovaných předmětech (v %)

	1 – nejvyšší úroveň		*4 – nedostačující úroveň*	
	Základní škola	Gymnázium	Základní škola	Gymnázium
Dějepis	10	33	28	3
Fyzika	7	35	27	3
Chemie	5	33	35	4
Přírodopis	12	51	29	2
Výchova ke zdraví	13	45	15	1
Zeměpis	12	39	22	2

Opakuje se také další charakteristický znak českého vzdělávacího systému, kdy výsledky žáků vykazují silný vztah k jejich SES.[5] Žáci zařazení v kategorii nejvyšší úrovně výsledků mají v průměru výrazně vyšší SES než žáci zařazení v kategorii nedostačující úrovně výsledků (graf 2). Za pozornost stojí podobnost rozdílů v průměrných hodnotách SES žáků zařazených v jednotlivých kategoriích úrovní výsledků napříč testovanými předměty.[6] Další informace ke vztahu SES žáků a jejich výsledků v testovaných předmětech poskytuje kapitola 3.3.

GRAF 2 | Průměrný index SES žáků podle kategorií úrovně dosažených výsledků v testech jednotlivých předmětů



Statisticky významný vztah mezi SES a studovaným oborem vzdělání žáků a jejich výsledky v testech jednotlivých předmětů potvrzuje také metodické zpracování založené na regresním modelování na úrovních žáka, třídy a školy. Podle očekávání dosahují slabšího výsledku žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“). Významné rozdíly lze s výjimkou chemie pozorovat ve výsledcích dívek a chlapců, kdy chlapci vykazují lepší výsledky v dějepisu, fyzice a zeměpisu, zatímco dívky v přírodopisu. Významné rozdíly vzhledem ke zřizovateli školy byly zaznamenány jen ve výsledcích v přírodopisu s lepšími výsledky žáků neveřejných škol. Z krajského hlediska je možné zaznamenat významně horší výsledky především žáků škol nacházejících se v Ústeckém kraji.[7] Kontrola působení socioekonomických proměnných nicméně významnost mezikrajských rozdílů výrazně oslabuje (tabulka 4).

[5] Pro výpočet SES byl využit upravený postup představený v ČŠI (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce, s. 32–34. Úprava je spojena se zúžením počtu otázek v žákovském dotazníku, které se zde týkají nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, počtu rodičů a vybraných položek charakterizujících materiální vybavenost domácností žáků.

[6] Žákovský dotazník k předmětu Výchova ke zdraví se zaměřil na jiné otázky, než jsou otázky vztahující se k SES. Z tohoto důvodu se analýzy obsahující proměnnou SES žáků týkají jen pěti testovaných předmětů – dějepis, fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis.

[7] Posuzovány nebyly výsledky žáků ze škol Karlovarského kraje, které byly ve významném počtu z testování uvolněny s ohledem na jejich účast v mezinárodních šetřeních ve školním roce 2022/2023.

TABULKA 4 | Statistická významnost vztahů mezi vybranými charakteristikami žáků a škol a výsledky žáků v testech jednotlivých předmětů

Předmět	Dívka	Žák se SVP	Vyšší SES	Obor Gymnázium	Veřejný zřizovatel školy	Kraj lokalizace školy
Dějepis	negativní	negativní	pozitivní	pozitivní	nevýznamný	LIK, MSK, SČK, ÚCK, VYS
Fyzika	negativní	negativní	pozitivní	pozitivní	nevýznamný	nevýznamný
Chemie	nevýznamný	negativní	pozitivní	pozitivní	nevýznamný	nevýznamný
Přírodopis	pozitivní	negativní	pozitivní	pozitivní	negativní	ÚCK
Zeměpis	negativní	negativní	pozitivní	pozitivní	nevýznamný	ÚCK

Pozn.: Statistická významnost byla posuzována prostřednictvím tříúrovňových (škola, žák, třída) regresních modelů s úspěšností žáků v testu jako vysvětlovanou proměnnou. Statistická významnost regresních koeficientů vysvětlujících proměnných byla posuzována na 0,01 hladině významnosti.
Pozn.: LIK – Liberecký kraj; MSK – Moravskoslezský kraj; SČK – Středočeský kraj; ÚCK – Ústecký kraj; VYS – Kraj Vysočina.
Pozn.: V případě kraje lokalizace školy byly kraje srovnávány vůči výsledkům žáků z hlavního města Prahy. Posuzovány nebyly výsledky žáků ze škol Karlovarského kraje, které byly ve významném počtu z testování uvolněny s ohledem na jejich účast v mezinárodních šetřeních ve školním roce 2022/2023.

3.2 Dosažené výsledky na úrovni školy

Existují značné rozdíly na úrovni škol. Na jedné straně jsou školy, v nichž většina testovaných žáků dosáhla nejvyšší úrovně výsledků. Na druhé straně existuje nezanedbatelný podíl škol, v nichž většina testovaných žáků byla zařazena do kategorie nedostačující úrovně výsledků. Nejméně příznivě byl v tomto ohledu vyhodnocen test chemie, kdy v téměř pětině škol byl zaznamenán vyšší než 50% podíl žáků zařazených do kategorie nedostačující úrovně výsledků. Konkrétní hodnoty blíže zachycuje tabulka 5.

TABULKA 5 | Podíl škol s více než polovinou žáků zařazených do kategorie nejvyšší úrovně výsledků a do kategorie nedostačující úrovně výsledků v testech jednotlivých předmětů (v %)

	Dějepis	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Výchova ke zdraví	Zeměpis
1 – nejvyšší úroveň	6	8	5	13	7	6
4 – nedostačující úroveň	7	8	16	9	2	3

Pozn.: Do hodnocení byly zařazeny jen školy s více než 10 hodnocenými žáky.

Mezi školy, jejichž většina žáků byla zařazena do kategorie nedostačující úrovně výsledků, patří výlučně základní školy a častěji se jedná o:

- školy s nižším průměrným SES testovaných žáků;
- školy nacházející se v lokalitách s horšími socioekonomickými charakteristikami obyvatelstva;
- školy nacházející se v Ústeckém kraji;
- školy zřizované veřejným zřizovatelem;
- spíše menší školy s nižším počtem žáků.

Školy, jejichž většina žáků byla zařazena do kategorie nejvyšší úrovně výsledků, lze charakterizovat jako určitý protiklad, nicméně mezi tyto školy nepatří pouze víceletá gymnázia, ale rovněž základní školy.

3.3 SES a úspěšnost žáků a tříd

Také hodnocení vztahu mezi SES žáků a jejich úspěšností v testech jednotlivých předmětů potvrzuje existenci pozitivní asociace mezi oběma proměnnými (tabulka 6). Žáci pocházející z lepšího rodinného prostředí spíše dosahují lepšího výsledku v hodnocených předmětech než žáci, kteří pocházejí z horších socioekonomických podmínek. Hodnota korelace je podobná hodnotám, které jsou zaznamenávány také v dalších šetřeních ČŠI.[8] O něco nižší hodnota korelace je pozorována v případě fyziky a chemie.

TABULKA 6 | Korelace mezi SES a úspěšností žáků v testech předmětů ve školním roce 2022/2023[9]

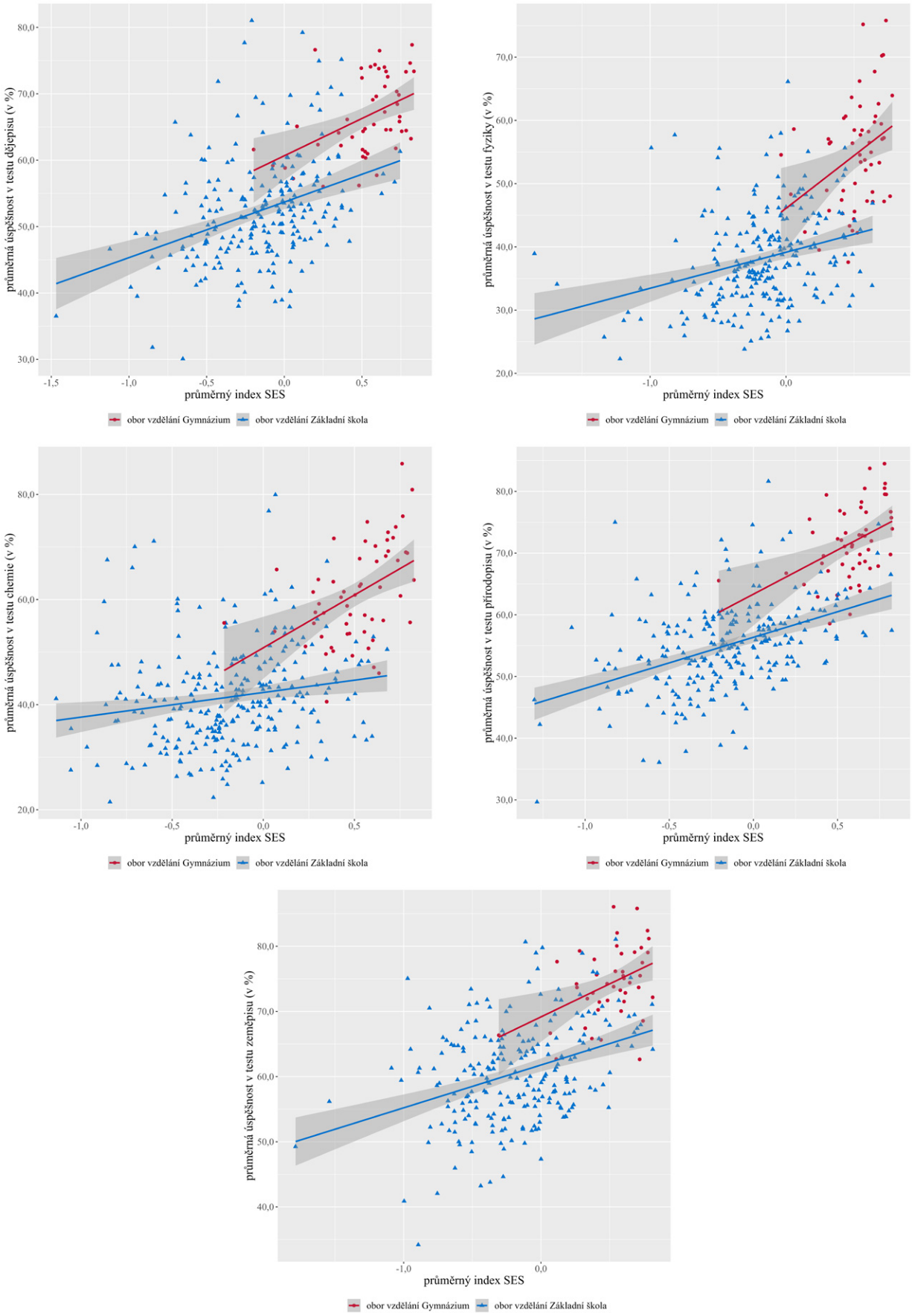
	Dějepis	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Zeměpis
Korelace – všichni žáci	0,39	0,34	0,34	0,39	0,36
Korelace – jen žáci oboru „Základní škola“	0,30	0,23	0,20	0,27	0,27

Na sílu vztahu mezi SES a výsledky žáků má vliv studovaný obor žáka. Při vynechání žáků víceletých gymnázií z hodnocení je síla tohoto vztahu slabší, zůstává ale pozitivní (tabulka 6). Tato zjištění jsou dobře patrná také v grafu 3, v němž je hodnocen vztah mezi SES a úspěšností žáků v zadaných testech na úrovni třídy. Třídy gymnazistů se zde soustředí v oblasti grafu, která je charakteristická vysokým průměrným SES žáků třídy a vysokou průměrnou úspěšností žáků v řešení testů (graf 3). Přesto však je možné zaznamenat třídy, jejichž žáci pocházejí z nepříznivých rodinných poměrů, ale zároveň dosáhli výborných výsledků v testech (tabulka 7). V testu dějepisu jsou například mezi nejúspěšnějšími třídami třídy se žáky s mírně podprůměrným SES v základní škole.

[8] Pro český jazyk a matematiku například viz ČŠI (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce. Hodnoty kolem 0,40 bývají zaznamenány také v mezinárodním šetření PISA.

[9] Opětovně uveďme, že žáci řešící test z předmětu Výchova ke zdraví neodpovídali v žákovském dotazníku na otázky směřující k jejich socioekonomickým charakteristikám. Z tohoto důvodu nejsou v celé části, která pojednává o vztahu SES a úspěšnosti v testu, zahrnuti. Stejný přístup platí pro další relevantní místa tematické zprávy.

GRAF 3 | Vztah mezi SES a úspěšností tříd v testech předmětů (průměrné hodnoty za žáky třídy)



Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze třídy, u nichž jsou k dispozici data o jejich SES a výsledcích v testu nejméně pro 10 žáků.

TABULKA 7 | Podíl tříd zařazených mezi čtvrtinu tříd s nejnižším průměrným SES žáků, které podle průměrných výsledků v testech jednotlivých předmětů patří mezi čtvrtinu nejúspěšnějších tříd (v %)

	Dějepis	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Zeměpis
Podíl tříd	*9*	*7*	*12*	*7*	*9*

Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze třídy, u nichž jsou k dispozici data o jejich SES a výsledcích v testu nejméně pro 10 žáků.

Existence tříd ze spodního kvartilu dle SES žáků, ale s výsledky náležejícími do čtvrtiny nejlepších, svědčí o tom, že i se žáky s horším rodinným zázemím je možné úspěšně pracovat, kompenzovat jejich hendikep a posouvat je přinejmenším stejně rychle jako žáky s lepšími předpoklady. Školy s takovými třídami proto budou v dalším období předmětem zájmu s cílem identifikovat konkrétní klíčové podmínky a procesy, které by mohly být inspirativní i pro další školy vzdělávající žáky s nízkým SES.

3.4 Dosažené výsledky žáků ve školních letech 2016/2017 a 2022/2023

Posouzení výsledků žáků 9. ročníku základních škol v předmětech dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, výchova ke zdraví a zeměpis bylo předmětem zájmu výběrových zjišťování, která ČŠI realizovala ve školním roce 2016/2017[10] i ve školním roce 2022/2023. V obou šetřeních byla využita testová forma hodnocení, přičemž vždy některé testové položky[11] byly pro předmětově odpovídající si testy společné. Průměrná úspěšnost žáků v těchto testových položkách byla využita pro posouzení jimi dosažených výsledků v hodnocených předmětech ve školních letech 2016/2017 a 2022/2023. S ohledem na jednoduchost zvoleného přístupu a řadu dalších podmiňujících vlivů je ovšem potřeba vnímat uváděná zjištění s opatrností, neboť se týkají testovaných žáků.

Posouzení průměrné úspěšnosti žáků v řešení společných testových položek testů zadaných ve školních letech 2016/2017 a 2022/2023 ukazuje rozdílná zjištění pro jednotlivé předměty. Žáci základních škol i víceletých gymnázií dosáhli ve školním roce 2022/2023 v průměru o něco nižší úspěšnosti v testech dějepisu a chemie, žáci základních škol rovněž v testu přírodopisu. Naopak v průměru o něco vyšší úspěšnost zaznamenali žáci základních škol i víceletých gymnázií v testech fyziky a výchovy ke zdraví. Obdobná průměrná úspěšnost žáků základních škol i víceletých gymnázií byla charakteristická pro test zeměpisu (tabulka 8).

TABULKA 8 | Posouzení průměrné úspěšnosti žáků ve společných otázkách testů jednotlivých předmětů v šetřeních ve školním roce 2016/2017 a 2022/2023

	Dějepis	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Výchova ke zdraví	Zeměpis
Žáci základních škol	↓	↑	↓	↓	↑	~
Žáci víceletých gymnázií	↓	↑	↓	~	↑	~

↑ Průměrná úspěšnost žáků ve společných otázkách testů je ve školním roce 2022/2023 o více než 2 % lepší než ve školním roce 2016/2017.
↓ Průměrná úspěšnost žáků ve společných otázkách testů je ve školním roce 2022/2023 o více než 2 % horší než ve školním roce 2016/2017.
~ Průměrná úspěšnost žáků ve společných otázkách testů ve školním roce 2016/2017 a 2022/2023 se neliší o více než 2 %.

Pozn.: Do hodnocení nebyly zařazeny výsledky žáků se SVP, kteří řešili zkrácenou verzi testu.

3.5 Úspěšnost žáků v řešení dílčích témat testu

V testech jednotlivých předmětů utváří testové položky dílčí témata, pro něž je možný výpočet průměrné úspěšnosti žáků v jejich řešení. V tabulce 9 lze identifikovat dílčí témata, s jejichž testovými položkami měli žáci 9. ročníku základních škol největší problémy. V případě dějepisu se jedná o téma „české dějiny“,

[10] ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

[11] V průměru za všechny testy se jednalo o 27 testových položek.

v případě chemie o téma „názvosloví a výpočty“, v případě přírodopisu o téma „obecná biologie“ a v případě zeměpisu o téma „regiony světa“. Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků v řešení testových položek čtyř dílčích témat fyziky jsou relativně malé.

TABULKA 9 | Průměrná úspěšnost žáků v dílčích tématech testů jednotlivých předmětů (v %)

Předmět	Dílčí téma	Průměrná úspěšnost
Dějepis	České dějiny	46
	Přehled	62
	Světové dějiny	52
Fyzika	Elektromagnetismus	44
	Energie	44
	Pohyb a síla	40
	Zvuk a světlo	43
Chemie	Aplikovaná chemie	51
	Chemické děje	45
	Názvosloví a výpočty	41
	Obecná chemie	49
	Vlastnosti látek	43
Přírodopis	Biologie člověka	64
	Biologie hub, rostlin a živočichů	64
	Neživá příroda	56
	Obecná biologie	40
	Základy ekologie	52
Výchova ke zdraví	Mimořádné situace	50
	Ochrana zdraví	57
	První pomoc	58
	Silniční provoz	59
Zeměpis	Česká republika	73
	Planeta Země	64
	Regiony světa	50

Pozn.: Do hodnocení nebyly zařazeny výsledky žáků se SVP, kteří řešili zkrácenou verzi testu.

Některá z uvedených zjištění představují přinejmenším částečně negativní zjištění, jiná nepřekvapují. V tomto duchu je mírně znepokojivé, že v rámci testů ověřujících vybrané části dějepisného učiva žáci nejhůře řešili úlohy vztahující se k našim vlastním dějinám (jakkoli to může být ovlivněno výběrem konkrétních ověřovaných výstupů a aniž by toto konstatování mělo jakkoli umenšovat význam vědomostí o obecném historickém vývoji). Elementární výpočty v chemii dělají žákům potíže tradičně, byť jde o jednoduché příklady vycházející z reálného kontextu a využívající matematický aparát důkladně probíraný v matematice i fyzice (přímá úměra, procenta, hustota). V zeměpisu může být vnímáno jako pozitivní, že domácí geografie šla žákům lépe, na druhou stranu v dnešní globalizované době jsou znalosti a porozumění různým světovým regionům zvlášť důležité. Konečně v testu výchovy ke zdraví patřilo téma první pomoci sice k úspěšnějším, nicméně zjištění, že více než třetina žáků nemá dostatečné ani teoretické znalosti (nemluvě o reálné dovednosti uplatnit je) o způsobech poskytování první pomoci v běžných situacích, do nichž se mohou dostat, je znepokojivé.

4

Příklady nejsnazších a nejobtížnějších testových úloh

4 PŘÍKLADY NEJSNAZŠÍCH A NEJOBTÍŽNĚJŠÍCH TESTOVÝCH ÚLOH

Česká školní inspekce celá zadání testů použitých ve zjišťování výsledků vzdělávání nezveřejňuje, protože některé vybrané testové úlohy používá opakovaně pro možnost porovnávat výsledky různých šetření a sledovat a hodnotit vývoj výsledků a případné trendy v nich (viz předchozí část). Publikuje nicméně vybrané ukázky uvolněných úloh (např. níže); volí tedy obdobný přístup jako např. mezinárodní šetření PISA, TIMSS apod.

Úlohy, které ČŠI do svých testů zařazuje, jsou obsahem a strukturou spojené s několika faktory. Klíčový je obsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který jakkoli aktuálně prochází revizí, je stále pro školy závazný ve své původní podobě. Na to, jak jsou jednotlivé vybrané výstupy (test samozřejmě nemůže postihnout všechny [jednak z důvodu rozsahu, jednak z důvodu technických omezení]) interpretovány v konkrétních úlohách, má vliv jednak představa autorů úloh, jednak poznatky o tom, jak je většinově výuka daného předmětu realizována. V každém testu jsou tak zastoupeny jak úlohy opřené o to, jak by se podle názoru autorů (s nímž se ztotožňujeme) měly dovednosti a znalosti získávané žáky ověřovat, tak úlohy odpovídající tomu, jak se znalosti a dovednosti žáků reálně ověřují (k osvojení jakých poznatků a dovedností výuka reálně směřuje, ač to ne vždy je progresivní a žádoucí směr). Odpovídá to záměru na jedné straně ukazovat prostřednictvím testů žádoucí cestu, současně ale „měřit“ výsledky reálného vzdělávání.

Výběr úloh pro zveřejnění se řídí (na základě posouzení statistik úloh, otázek a odpovědí) v první řadě použitelností úlohy pro další, budoucí ověřování, ve druhé řadě pak snahou demonstrovat, co šlo žákům nejlépe a co nejhůře. První hledisko vede obvykle k tomu, že ony progresivněji postavené úlohy zůstávají nezveřejněny, druhý ohled na míru konzervativnosti nebo progresivnosti úlohy nebere zřetel; tím může vznikat zkreslený dojem, že celý test nebo alespoň jeho větší část je složen/a z úloh, jaké sice nezřídka učitelé ve školách používají, ale nejsou to ty typy úkolů a úloh, které by ve školách, a tedy v testu byly žádoucí především.

4.1 Dějepis

Následující dvě testové položky patřily v testu z dějepisu k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo přes 95 % žáků.

Odpověz správně na otázku vztahující se k obrázku.



Co je na obrázku? ____

- *Willendorfská venuše*
- *Ötzi*
- *Altamira*
- *Věstonická venuše*

Spoj současného významného politika či političku se státem, kde byl(a) zvolen(a) a kde vládl(a) nebo vládne.

(a) Ukrajina; (b) Slovensko; (c) Rakousko; (d) Německo; (e) Itálie; (f) Francie; (g) Velká Británie

Zuzana Čaputová ____

Žáci v testových položkách prokázali své povědomí jednak o jednom ze symbolů rané historie České republiky, jednak o důležité osobnosti současného politického dění ve střední Evropě. Svou roli bezpochyby hraje i sociokulturní blízkost České republiky a Slovenska a poměrně časté vystupování Zuzany Čaputové v českých médiích. I z těchto důvodů žáci častěji chybovali v otázkách týkajících se jiných – České republice více vzdálených – významných politických osobností současnosti či blízké minulosti (např. Angela Merkelová či Boris Johnson).

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu z dějepisu k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešilo jen 6 %, respektive 10 % žáků.

Označ čtyři tvrzení, která platí.

- *Prvním zpracovávaným kovem byl bronz.*
- *Evoluce je názor, že člověk byl stvořen Bohem.*
- *Člověk vzpřímený (Homo erectus) ještě nepoužíval kamenné nástroje.*
- *Jedna z nejznámějších jeskyň, ve které se nalezlo několik barevných maleb pravěkých lidí, se nachází v anglickém Stonehenge.*
- *V první části pravěku žili lidé především v jeskyních.*
- *Pravěcí lidé žili pouze v malých skupinách (20–35) lidí – v rodech.*
- *Prvním ochočeným zvířetem byl pes.*
- *Vznik zemědělství znamenal vznik dělby práce.*

Přiřaď správně pojmy – místa, jména či události – z následující nabídky:

(a) Mohammed; (b) Korán; (c) Mekka; (d) Justinián; (e) Zákoník (Corpus Iuris Civilis); (f) Konstantinopol; (g) křest; (h) majordomus; (i) Chlodvík

k tématu (skupině) byzantská říše ____

Prvním charakteristickým znakem dvou z nejméně úspěšných testových položek v testu z dějepisu je nutnost posoudit širší okruh informací, testové položky tedy mají výrazně náročnější charakter na strategie řešení, než je tomu v případě výběrových či propojovacích otázek. Druhým charakteristickým znakem těchto testových položek je jejich orientace na velmi vzdálenou historii, u níž existuje jen malá šance, že by se s ní (nejen) žáci v běžném životě setkali.

V první testové položce žáci nejčastěji chybovali v odpovědi „Prvním zpracovávaným kovem byl bronz“. Ve druhé testové položce byli žáci schopni lépe rozlišit místa, jména a události vztahující se k arabské říši, problémy jim však činilo odlišení znaků typických pro byzantskou a franckou říši. I zde se bezpochyby projevuje možnost žáků setkávat se se souvisejícími pojmy v aktuálním dění. Konečně za pozornost stojí také velmi vysoká různorodost kombinací odpovědí, které žáci zvolili.

4.2 Fyzika

Následující dvě testové položky patřily v testu z fyziky k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo 88 %, respektive 86 % žáků.

Přiřaď k uvedenému popisu správný zdroj pro výrobu elektřiny v České republice.

(a) biomasa; (b) uhlí; (c) uran; (d) příbojová síla; (e) vodní toky; (f) energie přílivu; (g) slunce a vítr

Tento zdroj elektřiny je v České republice nejdéle a nejvíce využívaný. Výhodou je spolehlivost a vysoký výkon. Nevýhodou jsou především zplodiny a rozsáhlá těžba, která ničí krajinu.: ____

– *uhlí*
– *uran*
– *vodní toky*
– *slunce a vítr*

Vyber ve větě správné doplnění.

Automobil, který jede po rovné a zcela hladké dálnici stále stejnou rychlostí a bez zatáčení, vykonává vzhledem k silnici pohyb ____.

– *rovnoměrný, přímočarý*
– *zrychlený, přímočarý*
– *otáčivý*
– *žádný*

První ze dvou testových položek s vysokou úspěšností žáků v jejich řešení má úzký vztah k energetice, která je v současné době aktuálním a poměrně široce diskutovaným tématem. Druhá ze dvou testových položek ověřuje poměrně jednoduchou znalost, která je navíc dobře popsaná již v uvozujícím zadání.

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu z fyziky k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešilo jen 6 % žáků.

Kolik hl vody je potřeba na přípravu ledu na kluzišti o tvaru obdélníku o rozměrech 20 m na 50 m, když počítáme s tloušťkou ledu 4 cm? Hustota ledu je 900 kg/m^3, hustota vody je 1 000 kg/m^3.

Je potřeba ____ hl vody. (Doplň odpověď celým číslem.)

Pedál jízdního kola je třeba utáhnout momentem síly v rozmezí 32–56 Nm. K utažení se používá imbusový klíč s ramenem síly 16 cm. Jakou největší silou působící kolmo na klíč je možné utáhnout pedál, aniž by hrozilo jeho zničení?

Největší taková síle je ____ N. (Doplň odpověď celým číslem.)

Dvě testové položky, v nichž žáci nejčastěji chybovali, mají společné: (i) otevřený charakter, tj. žák sám musí přijít na správné řešení a nemá možnost volby z konečné nabídky; (ii) nutnost provedení vlastních výpočtů. S tímto typem testových položek, v nichž je také minimalizován vliv strategie „hádání“, mají žáci dlouhodobě značné problémy.

Bližší hodnocení konkrétních odpovědí žáků na první testovou položku ukazuje, že významná část žáků (cca 40 % žáků) sledovala správný postup, nicméně udělala chybu v nezohlednění změny objemu vody při zmrznutí nebo v převodech jednotek. Postup přibližně poloviny žáků je méně srozumitelný a 10 % žáků nezodpovědělo testovou položku vůbec.

Odpovědi žáků na druhou testovou položku se vyznačují velmi vysokou rozmanitostí, která – na rozdíl od předcházející testové položky – naznačuje problém žáků již s tím, „jak začít“. Nejčastější chybná odpověď na otázku byla „56“, kdy tedy žáci jednoduše vzali vyšší hodnotu v intervalu, který je uveden v zadání úlohy. Celá pětina žáků pak neuvedla odpověď na testovou položku vůbec.

4.3 Chemie

Následující dvě testové položky patřily v testu z chemie k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo 83 % žáků.

Přiřaď správný chemický vzorec následujících oxidů k uvedenému názvu.

(a) Na_2O; (b) NO_2; (c) NiO; (d) N_2O_3; (e) N_2O_5

oxid nikelnatý ____

Esenciálními (nepostradatelnými) složkami lidské potravy jsou živiny, vitamíny, minerály a voda. Mezi živiny patří sacharidy, lipidy a bílkoviny. Odpověz na následující otázku. Sacharidy lze získávat z potravin bohatých na škrob. Které to jsou? ____

- *maso a masné výrobky*
- *mléko a mléčné výrobky*
- *vejce*
- *brambory a výrobky z obilné mouky*

V odpovědích na dvě z nejsnazších testových položek prokázali žáci dobré povědomí o základních chemických vzorcích, respektive složkách potravy. Zatímco zadání první testové položky lze spojovat se zcela základními znalostmi v chemii, druhá testová položka má blízko také k běžnému životu žáků.

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu z chemie k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešila jen 4 % žáků.

Sacharidy, lipidy a bílkoviny jsou základními složkami živých organismů. Z následujících vlastností vyber ty, které se vztahují k bílkovinám. Dvě tvrzení se nevztahují ani k sacharidům, ani k lipidům, ani k bílkovinám.

(a) Vznikají při fotosyntéze. (b) Jsou rychlým zdrojem energie pro živočichy. (c) Jedná se o makromolekulární látky složené z aminokyselin. (d) V těle mohou plnit různé řídicí funkce, například mohou mít funkci enzymů nebo hormonů. (e) Jsou hlavní složkou svalové tkáně. (f) Skládají se z nukleotidů a slouží k uchování genetické informace. (g) Jedná se o nízkomolekulární látky, které urychlují chemické reakce v lidském těle. (h) Obalují a chrání některé orgány v lidském těle. (i) Jsou základní složkou cytoplazmatické membrány všech buněk.

bílkoviny: ____

Na omítku jedné místnosti zedník spotřeboval pět dvacetikilogramových pytlů vápenného hydrátu (vápenný hydrát je jeden z triviálních názvů hydroxidu vápenatého). Omítka na vzduchu tvrdne, což znázorňuje chemická rovnice:

$$Ca(OH)_2 + CO_2 \rightarrow CaCO_3 + H_2O$$

Při tvrdnutí vzniká voda, a proto je třeba novostavby intenzivně větrat. Kolik kilogramů vody se z omítky uvolní? Výsledek zaokrouhli na jedno desetinné místo.

$M[Ca(OH)_2] = 74$ g/mol; $M[H_2O] = 18$ g/mol.

I v případě chemie jsou dvě obtížné testové položky spojeny buď s nutností výběru více správných odpovědí, nebo s nutností nalezení vlastní odpovědi na základě výpočtů. Opakují se tak problémy žáků s řešením těchto typů úloh.

V případě první z testových položek chybně odpovídající žáci především neuvedli všechny správné odpovědi, případně spojovali vlastnosti bílkovin především s možnostmi (h) a (i). Mimořádná různorodost odpovědí žáků na druhou testovou položku pak dokládá, že pro žáky byla tato úloha velice náročná, a to již z hlediska nalezení vhodného postupu. O tom ostatně svědčí i ta skutečnost, že celá čtvrtina žáků testovou položku vůbec nezodpověděla.

4.4 Přírodopis

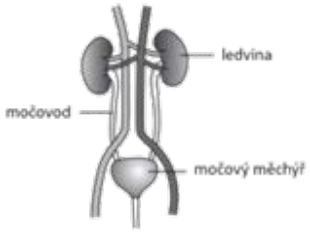
Následující dvě testové položky patřily v testu z přírodopisu k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo přes 95 % žáků.

Uveď správně čtvrté vývojové stadium včely.

(a) vajíčko; (b) larva; (c) kukla; (d) dospělec

4. stadium ____

Na obrázku je část určité tělní soustavy člověka.



Co je hlavní funkcí této soustavy?

- *řídit rozmnožování*
- *rozvádět kyslík*
- *vytvářet hormony*
- *odvádět odpadní látky*

Dvě z nejsnazších testových položek se bezpochyby týkají důležitých témat přírodopisu, nalezení správné odpovědi však nevyžaduje rozsáhlejší znalosti a lze je do značné míry považovat za intuitivní.

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu z přírodopisu k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešilo 13 %, respektive 14 % žáků.

Některé buněčné struktury se vyskytují jak v živočišných buňkách, tak v rostlinných buňkách, jiné jen v některých z nich. Označ ty tři buněčné struktury, které se zpravidla vyskytují v rostlinné buňce, ale obvykle se nevyskytují v živočišné buňce.

- *mitochondrie*
- *cytoplasma*
- *jádro*
- *vakuola*
- *chloroplast*
- *buněčná stěna*

Přiřaď k popisu účinku hormonu správný název hormonu (podtržené výrazy) a místo jeho vzniku v lidském těle.

(a) podvěsek mozkový; (b) spouštěcí hormony; (c) varle; (d) testosteron; (e) příštítná tělíska; (f) parathormon; (g) slinivka břišní; (h) inzulin; (i) dřeň nadledvin; (j) adrenalin

příprava organismu na stres a zátěž ____

Pro zodpovězení dvou z nejobtížnějších testových položek je potřebná dobrá znalost terminologie a dílčích konceptů přírodopisu, která se u většiny žáků neukázala být na dostatečné úrovni. V případě první testové položky byla nejčastější chyba spojena s výběrem možnosti cytoplasma, případně mitochondrie. Ve druhé testové položce žáci volili správně název hormonu (adrenalin), často však chybovali v označení místa jeho vzniku v lidském těle, za který velká část z nich považovala podvěsek mozkový.

4.5 Výchova ke zdraví

Následující dvě testové položky patřily v testu výchovy ke zdraví k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo 90 % žáků.

Vyber správnou odpověď. Válečný stav může být vyhlášen, ____

- *naskytne-li se ČR příležitost získat nová území.*
- *dojde-li v ČR k rozsáhlé přírodní katastrofě nebo technologické havárii.*
- *je-li ČR napadena nebo to vyžadují její závazky o společné obraně.*

Ne každým hasicím přístrojem je možné hasit jakoukoli hořící látku (požár). U následujícího typu hasicího přístroje rozhodni, zda je pro následující hořící látky vhodný, nevhodný, nebo dokonce nesmí být použit.

Vodní hasicí přístroj a papír, dřevo, textil ____

- *vhodný*
- *nevhodný*
- *nesmí se použít*

Podobně jako v dalších testovaných předmětech jsou dvě z nejsnazších testových položek charakteristické jednak svou podobou, kdy žák vybírá jednu odpověď z nabídky možností, jednak poměrně intuitivním výběrem odpovědí na základě „poznatků ze života“ (např. postoj demokratických zemí k válečnému stavu, využití vody pro hašení běžných materiálů).

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu výchovy ke zdraví k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešilo 14 %, respektive 15 % žáků.

Vyber správnou odpověď. Válečný stav může vyhlásit ____.

- *vláda ČR*
- *prezident ČR*
- *Parlament ČR*

Při evakuaci je nutné provést základní bezpečnostní úkony. Označ ty z následujících možností, které je při opuštění bytu nutné nebo alespoň vhodné provést. Vyber pět správných odpovědí.

- *vypnout ledničku i mrazničku*
- *nechat v bytě rozsvíceno, aby případní zloději nepoznali, že byt je prázdný*
- *nechat na místě jednoho člena rodiny pro případ potřeby spolupráce se záchranáři*
- *ponechat dům či byt otevřený, aby záchranáři mohli případně dovnitř*
- *odpojit elektrické spotřebiče (kromě ledničky a mrazničky) ze sítě*
- *uhasit otevřený oheň v topidlech*
- *uzavřít přívod vody a plynu*
- *domácí mazlíčky (kočky apod.) si vzít s sebou v přepravních boxech*
- *ubezpečit se, že sousedé vědí o nutnosti evakuace*

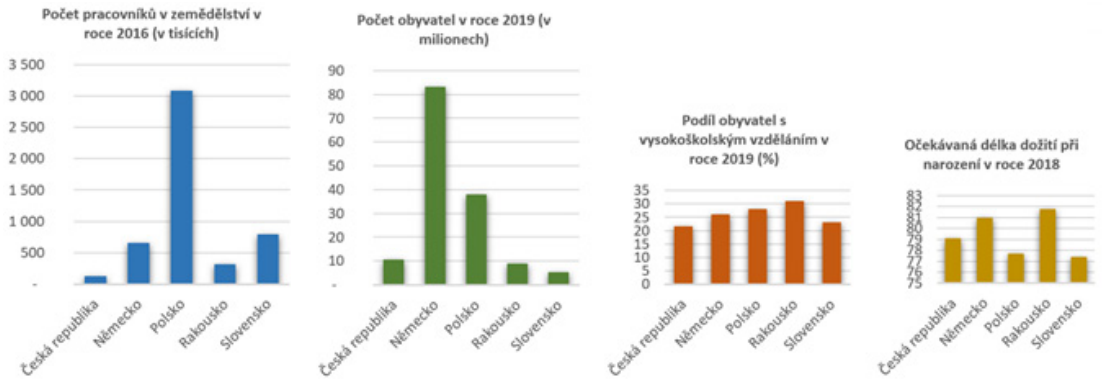
Na rozdíl od první testové položky, která patřila k těm nejsnazším, vyžadovala první z testových položek, které naopak patřily k těm nejobtížnějším, konkrétní znalost dělby pravomocí jednotlivých orgánů veřejné moci v České republice. Žáci v této testové položce nejčastěji klíčovou roli přisoudili prezidentovi České republiky a o něco méně často vládě České republiky. V tomto ohledu žáci podcenili postavení Parlamentu České republiky, ačkoliv ta je svým politickým systémem parlamentní republikou. Odpovědi žáků na dru-

hou testovou položku, která patřila k nejobtížnějším, byly velmi různorodé, což opodstatňuje přínosnost diskuse o potřebě a přínosnosti různých kroků v době ohrožení.

4.6 Zeměpis

Následující dvě testové položky patřily v testu ze zeměpisu k těm nejsnazším, když je úspěšně vyřešilo 92 % žáků.

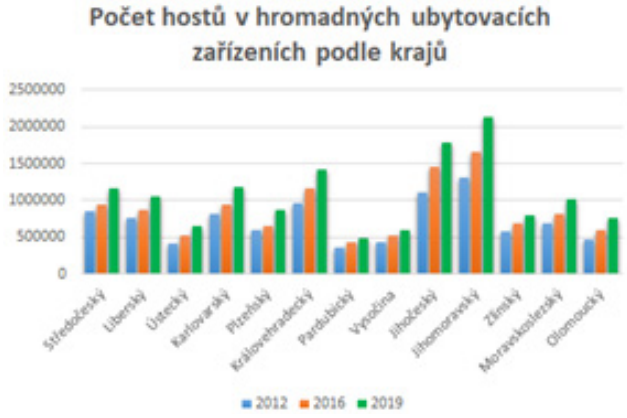
Prohlédni si následující grafy. Vyber stát s nejnižším počtem pracovníků v zemědělství.



(a) Polsko; (b) Slovensko; (c) Německo; (d) Rakousko; (e) Česko

Nejméně ____

Graf popisuje vývoj návštěvnosti vybraných krajů v posledních letech. U následujícího tvrzení rozhodni, zda tvrzení platí (ANO), nebo neplatí (NE).

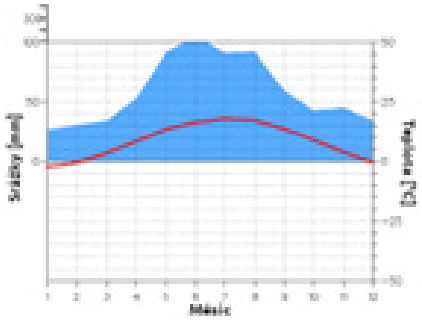


Nejmenší počet hostů byl v roce 2019 v Olomouckém kraji.

Společným znakem dvou testových položek ze zeměpisu, které správně vyřešil vysoký podíl žáků, je poměrně snadné odvození informace ze sloupcového grafu. Vyhledání jednoduché informace z grafu tak téměř všem žákům nečinilo zásadní problémy.

Následující dvě testové položky naopak patřily v testu ze zeměpisu k těm nejobtížnějším, když je úspěšně vyřešilo 16 %, respektive 22 % žáků.

Prohlédni si klimadiagram.



Která tři tvrzení o tomto klimadiagramu platí?

– *V září zde spadne 25 mm srážek.*
– *Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší průměrnou teplotou je 16 °C.*
– *V lednu jsou průměrné teploty stejné jako v prosinci.*
– *Místo se nachází na severní polokouli.*
– *Nejvyšší teploty jsou v červenci.*
– *Nejméně srážek spadne v lednu.*

Přiřaď k následujícímu regionu dvě tvrzení, která pro něj platí.

(a) Vznikla zde nejrozšířenější monoteistická náboženství (judaismus, křesťanství, islám). (b) V tomto regionu nalezneme všechny podnebné pásy. (c) Nachází se zde nejdelší řeka světa. (d) Oficiálním jazykem většiny států je zde španělština. (e) Téměř celý region byl v 19. století kolonizován evropskými státy. (f) Nachází se zde státy, které mají vůbec nejnižší očekávanou délku dožití (méně než 65 let). (g) Řada států tohoto regionu se potýká s úbytkem počtu obyvatel (je zde záporný přirozený přírůstek) anebo počet obyvatel jen mírně narůstá. (h) Většina obyvatel pracuje ve terciárním sektoru hospodářství.

Evropa ____

Zásadní problémy měla většina žáků v situacích, kdy bylo potřeba základní informace z grafu propojit s dalšími zeměpisnými znalostmi a dovednostmi. Tato skutečnost je dobře patrná při řešení první testové položky, která patřila pro žáky k nejobtížnějším. Hlavním problémem pro žáky se zde ukázalo dovození té skutečnosti, že se místo nachází na severní polokouli. Pouze tato odpověď přitom přímo nesouvisí s hledáním informace v grafu. V případě druhé z nejobtížnějších testových položek byly chybné odpovědi žáků velmi různorodé, což naznačuje problémy s osvojením základních zeměpisných konceptů ve vazbě na konkrétní území.

Celkově posouzení znaků testových položek, které patřily mezi nejúspěšnější a naopak nejméně úspěšné v zadaných testech, naznačuje některé možné úvahy vůči výstupům RVP. Primárně se ukazuje nízká úspěšnost žáků v testových položkách, u nichž lze jen obtížně předpokládat obsahový vztah k tomu, s čím se žák ve svém životě setkává. V tomto kontextu se stávají opodstatněnými úvahy jednak o výběru obsahu RVP, jednak o přínosech propojování obsahu s tématy současnosti. Vedle toho se ukazují problémy žáků s řešením náročnějších a komplexnějších úloh, které vyžadují širší znalosti a dovednosti (např. posouzení širšího okruhu informací, potřeba provedení více navazujících početních operací, dovození informace na základě propojení informací). I tento poznatek je vhodné v úvahách o výstupech RVP vzít v potaz. Konečně obtížnější jsou pro žáky často úlohy obsahující více textu, číselných údajů nebo informace nepodstatné pro řešení problému – ukazuje to na silnou potřebu rozvíjet čtenářskou i matematickou gramotnost žáků, propojovat v RVP související témata napříč vzdělávacími oblastmi i obory a posilovat schopnost žáků kriticky pracovat s informačními zdroji.

5

Vybraná zjištění z dotazníku žáka

5 VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ Z DOTAZNÍKU ŽÁKA

Tato kapitola shrnuje hlavní zjištění z odpovědí žáků na otázky k jednotlivým testovaným předmětům, které jim byly položeny jako součást doprovodného dotazování. Z vyhodnocení je vynechán předmět Výchova ke zdraví, pro který byla využita speciální baterie otázek.

5.1 Známky z předmětů

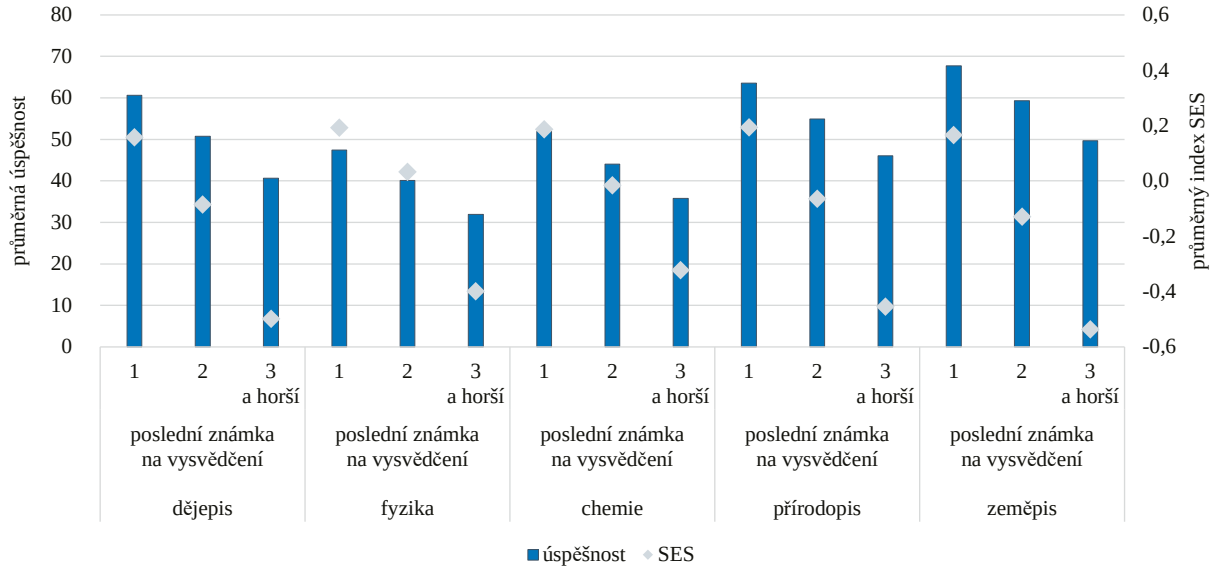
Vedle dosažené úspěšnosti v řešeném testu byly výsledky žáků posuzovány také optikou jejich známky na posledním vysvědčení. V průměru o něco horší známku uvedli žáci v případě chemie (1,96) a fyziky (1,92), zbývající tři předměty – dějepis (1,69), přírodopis (1,67) a zeměpis (1,66) – byly v průměru hodnoceny lépe. Tato zjištění platí jak pro žáky základních škol, tak pro žáky nižšího stupně víceletých gymnázií. Známka gymnazistů na posledním vysvědčení je přitom ve všech předmětech lepší, než je tomu v případě žáků základních škol (tabulka 10). Zjištění o vztahu SES žáků a jejich výsledků v testech se opakují také v případě známek. Žáci, kteří dostali na posledním vysvědčení horší známku, se v průměru vyznačují nižším SES než žáci s lepší známkou (graf 4).

Udělené známky z předmětů na posledním vysvědčení korespondují s průměrnou úspěšností žáků v řešených testech (graf 4), přesto však jsou v obou typech hodnocení zřejmé rozdíly. Ty jsou dobře patrné, pokud srovnáme výsledky dívek a chlapců v zadaných testech s jejich známkami na vysvědčení. Známka dívek na posledním vysvědčení je v případě všech předmětů v průměru lepší, než je známka chlapců (tabulka 10). Chlapci přitom dosáhli nižší průměrné úspěšnosti pouze v testech chemie a přírodopisu, ve zbývajících třech testech byl jejich výsledek v průměru lepší.

TABULKA 10 | Průměrná známka žáků z předmětů na posledním vysvědčení vzhledem k pohlaví a studovanému oboru vzdělání

	Základní škola	*Gymnázium*		
Dějepis	*1,74*	*1,47*	*1,75*	*1,61*
Fyzika	*1,99*	*1,68*	*2,01*	*1,83*
Chemie	*2,01*	*1,74*	*2,10*	*1,82*
Přírodopis	*1,75*	*1,44*	*1,84*	*1,52*
Zeměpis	*1,72*	*1,43*	*1,78*	*1,56*

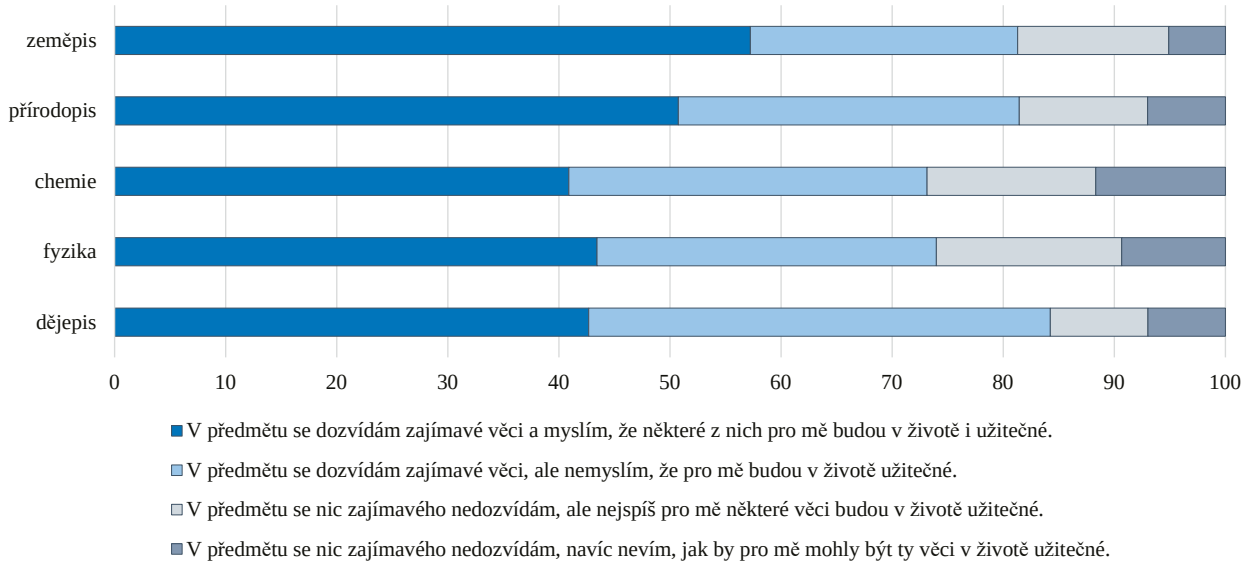
GRAF 4 | Průměrná úspěšnost žáků v testech jednotlivých předmětů a průměrný SES žáků vzhledem k jejich kategorizaci podle známky z daného předmětu na posledním vysvědčení (v %)



5.2 Zajímavost a užitečnost předmětů

Za zajímavé nebo užitečné považuje hodnocené předměty přibližně 90 % žáků, zcela odmítavý postoj žáků k těmto předmětům tedy není úplně častý. Za zajímavý a zároveň užitečný předmět označil nejvyšší podíl žáků zeměpis, dále pak přírodopis, o něco hůře byly hodnoceny dějepis, fyzika a chemie. Častěji měli žáci problémy vnímat užitečnost předmětů než jejich zajímavost, nejvíce zřetelně se tato skutečnost projevila v případě dějepisu. O něco častěji považovali žáci za nezajímavou fyziku a chemii (graf 5).

GRAF 5 | Zajímavost a užitečnost předmětu – podíl žáků v kategoriích odpovědí (v %)



Hodnocené předměty považují za zajímavé a užitečné významně častěji ti žáci, kteří dostali na posledním vysvědčení známku 1 a v řešených testech byli kategorizováni do nejvyšší úrovně dosažených výsledků. Vztah vnímané zajímavosti a užitečnosti předmětů a studovaného oboru žáka (a také SES žáka) je výrazně slabší, gymnazisté o něco pozitivněji vnímali především dějepis a zeměpis. V tomto ohledu je také zajímavé, že odmítavý postoj k zajímavosti i užitečnosti zeměpisu a dějepisu je charakteristický pro žáky v průměru

se zřetelně nižším SES. Chlapci častěji než dívky považovali za zajímavou a užitečnou fyziku, dívky pak především přírodopis.

5.3 Další postoje žáků k předmětům

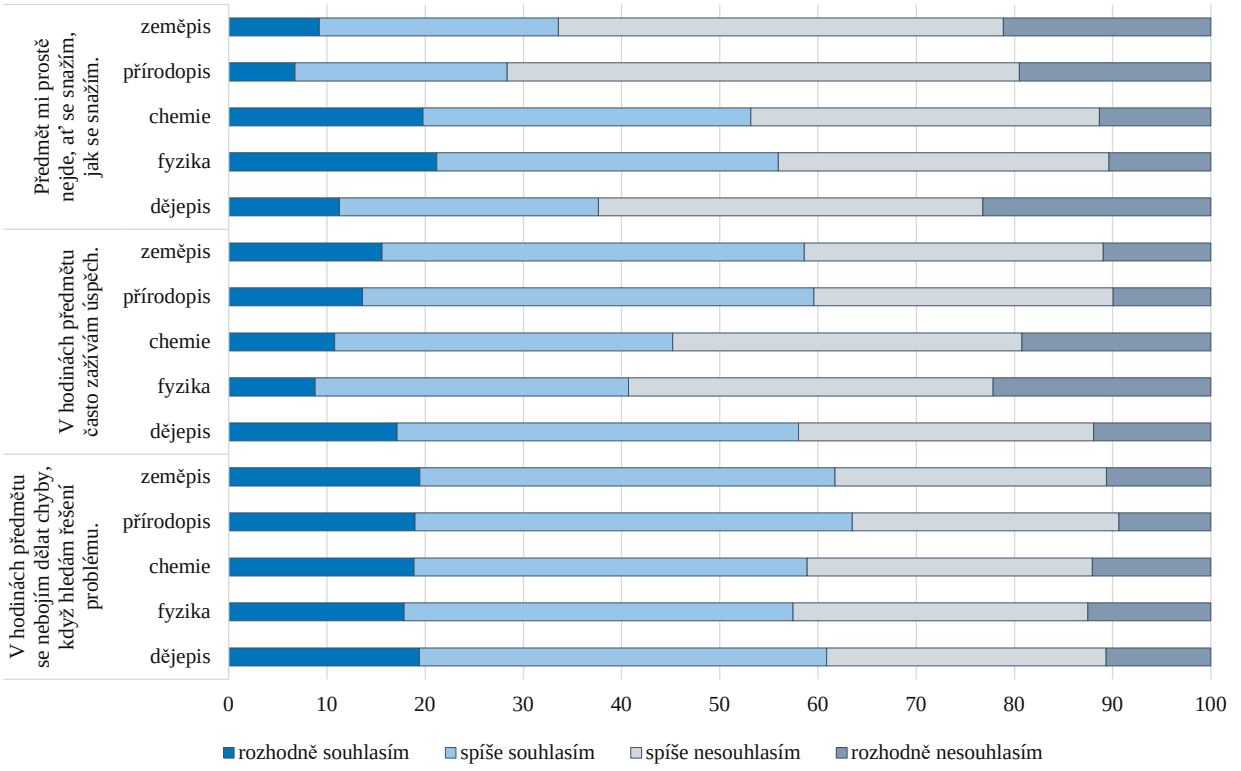
Vedle vnímané zajímavosti a užitečnosti byly hodnoceny také další postoje žáků ke sledovaným předmětům. Ty se týkaly jednak obav žáků z předmětů, jednak situací spojených s úspěchem žáků v nich. Základní poznatek ukazuje, že fyzika a chemie jsou dva předměty, o kterých si vysoký a ve srovnání s dalšími třemi předměty zřetelně vyšší podíl žáků myslí, že jim prostě nejdou a že v nich méně často zažívají úspěch. V posouzení obav žáků z chyb již nebyly předmětové rozdíly zaznamenány (graf 6).

Hodnocení rozdílů mezi různými skupinami žáků ukazuje následující:

- Dívky si s výjimkou přírodopisu častěji než chlapci myslí, že jim předmět prostě nejde a že v něm nezažívají častý úspěch. Ve všech předmětech pak dívky častěji vyjadřují obavy z chyb. Nejvíce markantní je takový postoj dívek ve fyzice, dále pak v dějepise a zeměpise.
- Existují zásadní rozdíly mezi žáky, kteří byli zařazeni do odlišných skupin vzhledem k jejich výsledkům vzdělávání, ať již vyjádřeno kategorií úrovně výsledků, či známkou na posledním vysvědčení. Žáci s horšími výsledky si výrazně častěji myslí, že jim předmět prostě nejde a že v něm nezažívají častý úspěch. Podobný podíl žáků s horšími a lepšími výsledky vyjadřuje své obavy z chyb.
- 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.
- Žáci ze základních škol a žáci s nižším SES se častěji domnívají, že jim daný předmět prostě nejde. V hodnocení zažívání úspěchu v hodinách předmětu či obav z chyb se neukázaly výraznější rozdíly mezi žáky základních škol a gymnázií i žáky s různou úrovní SES.

Z uvedeného hodnocení stojí za pozornost rozdíly v sebedůvěře a četnosti zažívání úspěchu mezi žáky s lepšími a horšími výsledky ve všech předmětech. Silným se také jeví mechanismus, kdy žák považuje předmět za zajímavý a užitečný – motivace a zájem žáka. Takový postoj žáků může zjevně kompenzovat negativa spojená s jejich nižším SES. Za důležitý lze rovněž považovat poznatek, že obavy z chyb jsou vlastní jak žákům s výbornými výsledky, tak žákům se slabými výsledky. Této skutečnosti by proto měla být věnována pozornost také na výběrových základních školách a víceletých gymnáziích.

GRAF 6 | Pocity žáků z předmětu – podíl žáků podle míry souhlasu s tvrzením (v %)



5.4 Další aktivity žáků se vztahem k předmětům

Hodnocení odpovědí žáků ukazuje, že škola je pro většinu z nich hlavním, ne-li jediným místem, kde se věnují sledovaným předmětům. O něco častějším zdrojem informací jsou diskuse vedené v rodině, nicméně i zde většina žáků nesouhlasí či spíše nesouhlasí s tím, že by takto mohli přicházet s novými nápady v hodinách předmětů. Za pozornost stojí, že v obou těchto případech je o něco méně příznivě hodnocena fyzika a chemie (graf 7).

Hodnocení rozdílů mezi různými skupinami žáků ukazuje v tomto případě následující:

- Rozdíly v četnosti odpovědí různých skupin žáků na otázku, zda se danému předmětu často věnují i mimo školu, jsou spíše omezené. Nejvýznamnější rozdíly lze zaznamenat v častější aktivitě žáků, kteří považují daný předmět za zajímavý a užitečný. Chlapci se mimo školu o něco častěji než dívky věnují fyzice, dějepisu a zeměpisu. Rozdíly vzhledem k výsledkům žáků v předmětu (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků), studovanému oboru vzdělání i SES jsou minimální.
- Rovněž v případě otázky, zda jim domácí diskuse pomáhají přicházet s novými nápady v daném předmětu, byly zaznamenány jen omezené rozdíly v odpovědích různých skupin žáků. Takové zjištění se týká pohlaví, studovaného oboru vzdělání, SES i výsledků žáků v předmětu (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků). Nejvíce zřetelné rozdíly tak jsou i v tomto případě pozorovány vzhledem k postoji žáků k zajímavosti a užitečnosti předmětu. Žáci, kteří považují daný předmět za zajímavý a užitečný, častěji čerpají nové náměty z diskusí v domácím prostředí.

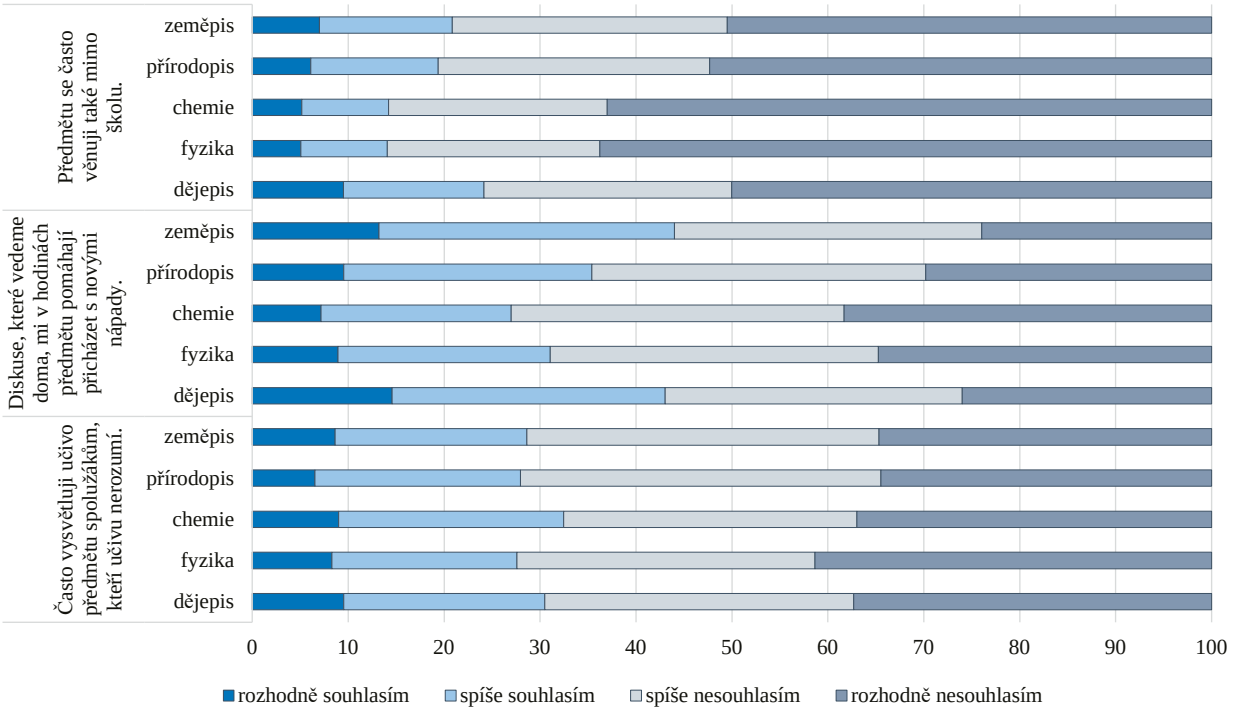
Uvedená zjištění dále potvrzují přínosnost situace, kdy žák považuje předmět za zajímavý a užitečný, tj. faktor motivace a zájmu žáka.

Příležitosti pro rozvíjení znalostí a dovedností vysokého počtu žáků lze napříč sledovanými předměty zaznamenat v širším využití vrstevnického učení v hodinách (graf 7 a graf 8). Žáci, kteří často pomáhají při vysvětlování učiva svým spolužákům, se častěji vyznačují pozitivním názorem na zajímavost a užitečnost předmětu a lepšími výsledky v předmětu (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků). S výjimkou

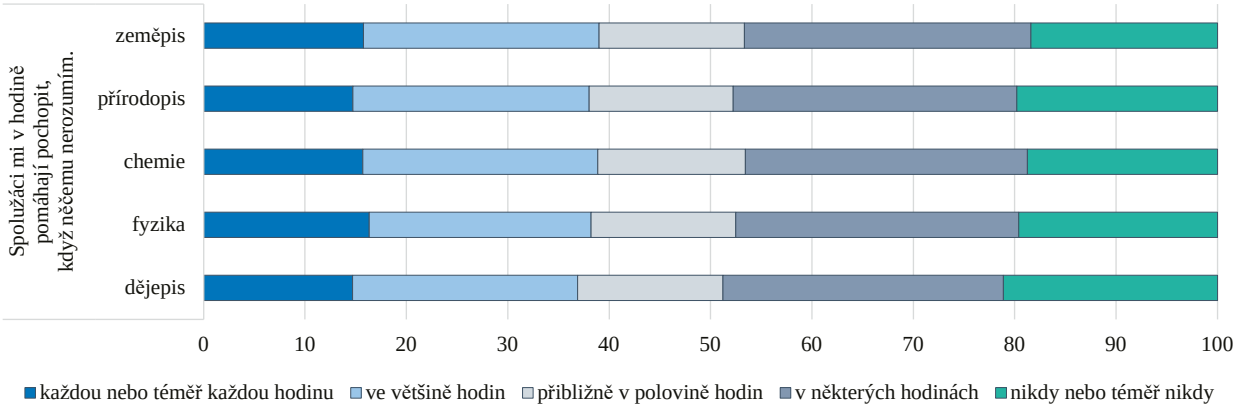
přírodopisu se o něco častěji jedná o chlapce. Rozdíly nebyly zaznamenány mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií a nebyl pozorován ani silnější vztah k SES žáků.

Žádná z hodnocených charakteristik žáků se neukázala být relevantní pro existenci rozdílů v jejich odpovědích na otázku, jak často jim v hodinách pomáhají spolužáci pochopit učivo, kterému nerozumí. Neukazuje se tak, že by v případě neznalosti byli žáci s nižším SES či žáci s horšími výsledky v předmětu častěji vystaveni pomoci ze strany svých spolužáků.

GRAF 7 | Další aktivity žáků se vztahem k předmětu – podíl žáků podle míry souhlasu s tvrzením (v %)



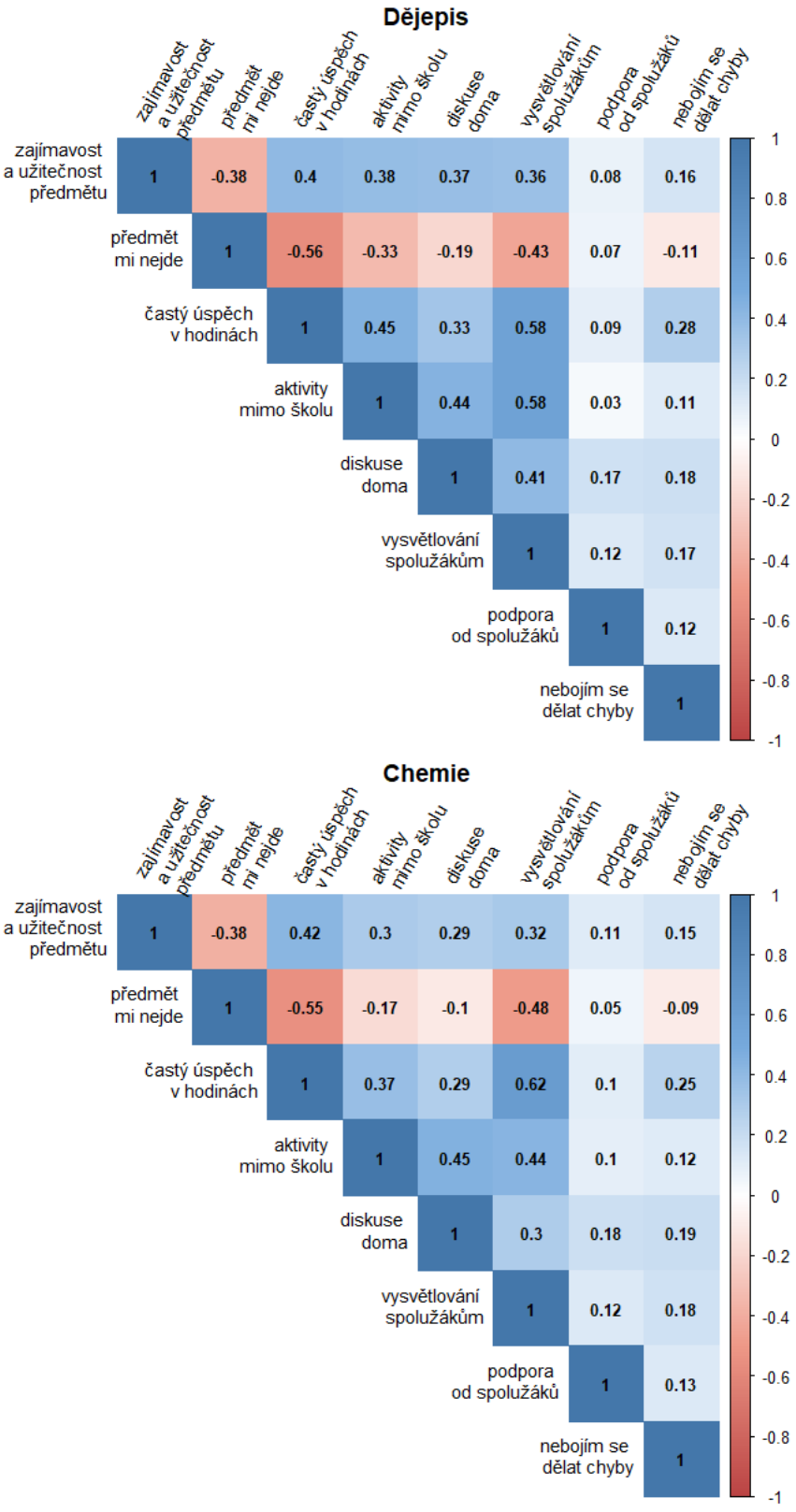
GRAF 8 | Četnost podpory spolužáků v hodinách předmětu – podíl žáků podle odpovědí (v %)



Upozorněme ještě na jeden poznatek, který je spojený s odpověďmi žáků na otázky týkající se jejich postojů a dalších aktivit se vztahem ke sledovaným předmětům. Tímto poznatkem je existence různě silných, nicméně posilujících se vztahů mezi dílčími postoji a aktivitami žáků. Graf 9 dokládá tyto vztahy pro předměty dějepis a chemie, nicméně podoba vztahů zůstává zachována také pro tři zbývající předměty – fyziku, přírodopis a zeměpis. Žák, který považuje předmět za zajímavý a užitečný, má rovněž tendenci si v takovém předmětu věřit a zažívat úspěch. Vedle toho se v rámci předmětu věnuje také mimoškolním aktivitám a ná-

měty čerpá také z debat ve svém domácím prostředí. Pro prostředí školy je pak zásadní, že jsou to především tito žáci, kteří svým spolužákům pomáhají pochopit učivo, pokud mu nerozumí (vrstevnické učení).[12]

GRAF 9 | Vztahy mezi odpověďmi žáků na vybrané otázky – dějepis a chemie



[12] Zajímavým námětem pro další posouzení je otázka, jaké jsou charakteristiky těchto žáků a škol, v nichž studují.

5.5 Vybrané znaky výuky

Dotazování žáků se dále věnovalo jejich pohledu na četnost výskytu čtyř vybraných znaků výuky ve sledovaných předmětech: (i) rozdělení aktivity učitele a žáka v hodině; (ii) zařazování reálných příkladů z běžného života do výuky; (iii) využívání digitálních technologií v hodinách; (iv) poskytování hodnocení formativního charakteru ze strany učitele. Primární poznatek hodnocení ukazuje na více méně obdobná zjištění napříč pěti sledovanými předměty a současně na existenci příležitostí vzhledem k četnosti jejich zařazování do výuky (graf 10).

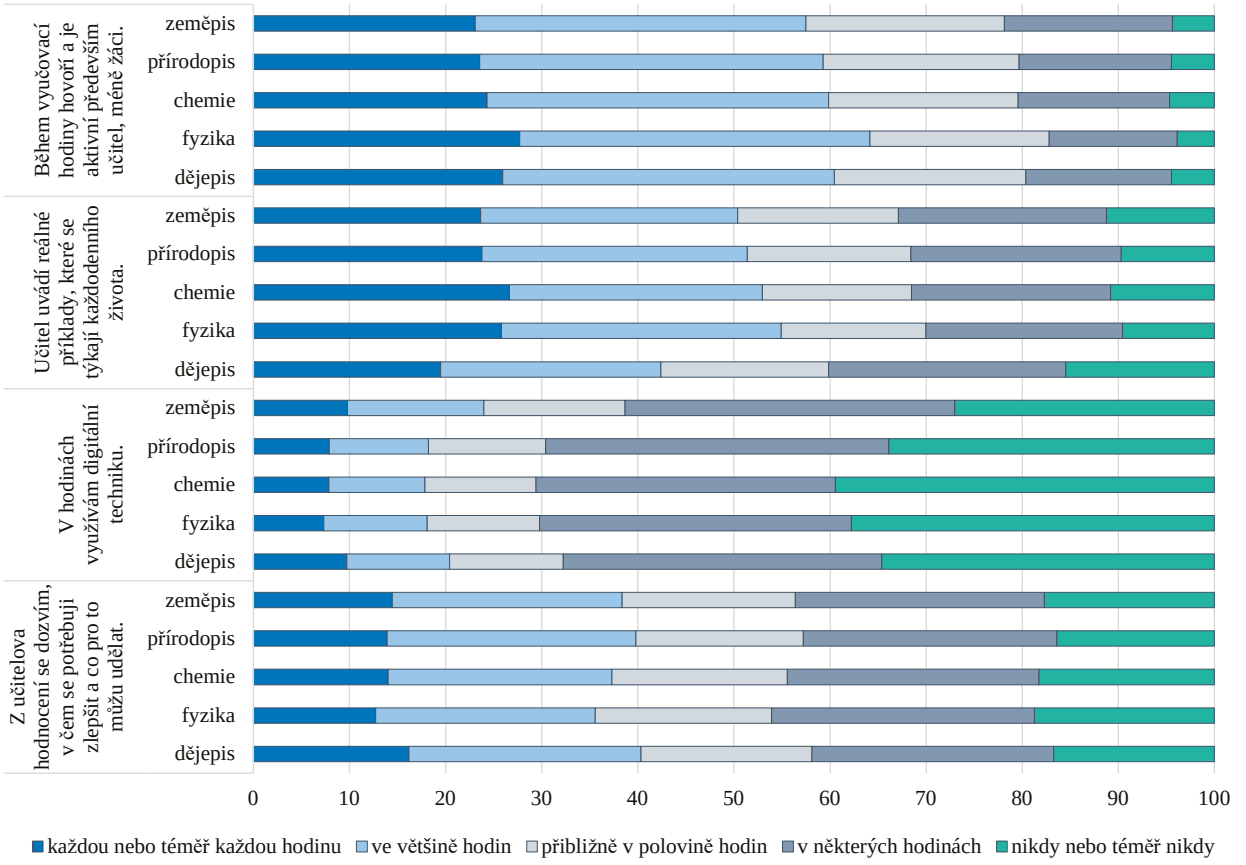
Pro většinu žáků je převažující charakter výuky všech sledovaných předmětů založený na vyšší aktivitě učitele a nižší aktivitě samotných žáků. Nelze zaznamenat významnější rozdíly v odpovědích dívek a chlapců, stejně jako žáků základních škol a víceletých gymnázií. Významné rozdíly nelze pozorovat ani vzhledem k výsledkům žáků (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků) či SES, o něco častěji pak na své aktivní zapojení ve výuce ukazují žáci, kteří poukazují na zajímavost daného předmětu.

Většina žáků se poměrně často setkává ve výuce sledovaných 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. Dokládání užitečnosti předmětu na „příkladech z běžného života“ je však bezesporu důležité také pro další předměty. 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. Rozdíly vzhledem k pohlaví a studovanému oboru vzdělání žáka jsou méně zřetelné, o něco častěji se s „příklady z běžného života“ ve výuce setkávají gymnazisté.

Častější využití digitální techniky ve sledovaných předmětech není běžnou praxí ve výuce pro většinu žáků. Nebyly zaznamenány zásadní rozdíly vůči hodnoceným charakteristikám žáků, včetně dosažených výsledků v předmětu (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků).

Velmi různorodé jsou odpovědi žáků na otázku, jak často se z učitelova hodnocení dozvídají, v čem se potřebují zlepšit a co pro to mohou udělat. O něco častěji se učitelova zpětná vazba dostává chlapcům, žákům základních škol a žákům v průměru s nižším SES. Poněkud překvapivě však nelze zaznamenat významnější rozdíly v četnosti poskytovaného formativního hodnocení učitelem u žáků s lepšími a horšími výsledky (známka na vysvědčení i kategorie úrovně výsledků). Právě v případě slabších žáků by četné formativní hodnocení bylo jistě žádoucí. Naopak významně častěji je učitelova zpětná vazba poskytována žákům, kteří daný předmět vnímají jako zajímavý a užitečný.

GRAF 10 | Četnost výskytu vybraných znaků výuky v hodinách sledovaných předmětů – podíl žáků podle odpovědi (v %)



5.6 Některé další souvislosti výsledků a vzdělávací dráhy žáků

Pro dokreslení poznatků o vztazích mezi výsledky žáků v řešených testech jednotlivých předmětů na jedné straně a postoji a aktivitami žáků se vztahem k předmětům a četnosti výskytu sledovaných znaků ve výuce předmětů na straně druhé bylo opětovně využito víceúrovňové modelování. Do základního modelu, který je uveden v tabulce 4, byly postupně po jedné přidávány proměnné, které byly diskutovány v této kapitole. Vztah mezi těmito proměnnými a úspěšností žáků v testech jednotlivých předmětů tak je hodnocen při kontrole působení dalších relevantních proměnných – studovaný obor žáka, SES žáka, pohlaví žáka, status SVP žáka, typ zřizovatele školy a kraj lokalizace školy.

Tabulka 11 ukazuje pozitivní vztah mezi dosaženým výsledkem žáků na straně jedné a (i) častějším zařazováním reálných příkladů ve výuce; (ii) častým zažíváním úspěchu ve výuce; (iii) častým vysvětlováním učiva spolužákům, kteří mu nerozumí; (iv) provozováním dalších mimoškolních aktivit se vztahem k předmětu; (v) vnímáním zajímavosti a užitečnosti předmětu na straně druhé. Negativní vztah k úspěšnosti žáků v řešení testů všech předmětů byl zaznamenán také v případě těch žáků, kteří uvedli, že jim předmět prostě nejde, a kteří vyžadovali častější podporu od svých spolužáků. V případě všech předmětů byl zaznamenán nevýznamný vztah mezi výsledky žáků na jedné straně a četností rozdělení úrovně aktivity učitele a žáků ve výuce a četností využití digitální techniky ve výuce na straně druhé.

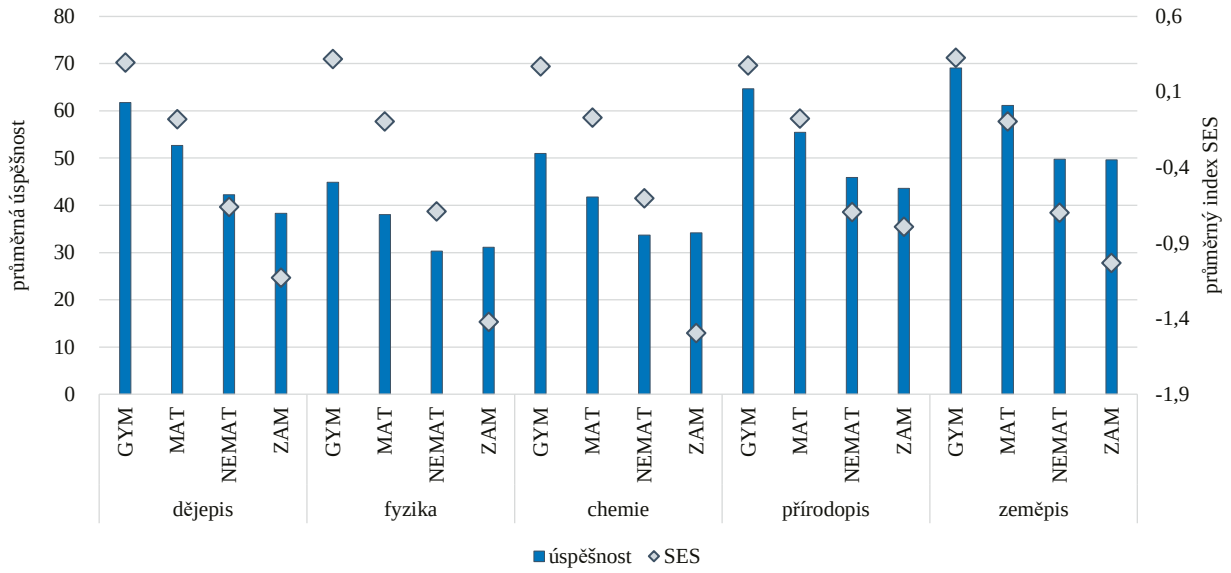
U tří proměnných se jejich vztah k dosažené úspěšnosti žáků v testech odlišoval mezi předměty. Častější poskytování formativního hodnocení žákům ze strany učitele mělo pozitivní vztah k dosaženým výsledkům pouze v případě chemie, v ostatních předmětech byl zaznamenán nevýznamný vztah (tabulka 11). V tomto kontextu je relevantní otázka týkající se kvality takto poskytované zpětné vazby. Vyšší obava z chyb měla negativní vztah k úspěšnosti žáků pouze v testu z dějepisu a chemie, nikoliv však v případě dalších předmětů. Konečně domácí diskuse k předmětu se pozitivně promítaly v případě fyziky, chemie a především dějepisu a zeměpisu, tj. předmětů s vyšším předpokladem orientace ze strany starších členů domácnosti.

TABULKA 11 | Statistická významnost vztahů mezi vybranými charakteristikami žáků a škol a výsledky žáků v testech jednotlivých předmětů

Předmět	Častější reálné příklady ve výuce	Častější formativní hodnocení učitele	Častý úspěch ve výuce	Časté vysvětlování spolužákům	Další aktivity mimo školu	Zajímavost a užitečnost předmětu
Dějepis	pozitivní	nevýznamný	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
Fyzika	pozitivní	nevýznamný	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
Chemie	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
Přírodopis	pozitivní	nevýznamný	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
Zeměpis	pozitivní	nevýznamný	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní

Pozn.: Statistická významnost byla posuzována prostřednictvím tříúrovňových (škola, žák, třída) regresních modelů s úspěšností žáků v testu jako vysvětlovanou proměnnou. Příslušná proměnná byla přidána do základního modelu, který je popsán v tabulce 4. Statistická významnost regresních koeficientů vysvětlujících proměnných byla posuzována na 0,01 hladině významnosti.
Pozn.: V případě proměnné „Zajímavost a užitečnost předmětu" hodnota „pozitivní" znamená, že žáci považující předmět za zajímavý i užitečný dosáhli statisticky významně vyšší úspěšnosti než žáci ostatních tří kategorií této proměnné.

GRAF 11 | Průměrná úspěšnost žáků v testech jednotlivých předmětů a průměrný SES žáků vzhledem ke kategorizaci žáků podle jejich rozhodnutí o další vzdělávací dráze na střední škole (v %)



Pozn.: GYM – gymnaziální obory vzdělání; MAT – ostatní maturitní obory vzdělání; NEMAT – nematuritní obory vzdělání; ZAM – zaměstnání.
Pozn.: Do hodnocení nebyli zahrnuti žáci nižšího stupně víceletých gymnázií.

Konečně poukažme na některé rozdíly mezi žáky 9. ročníku základní školy vzhledem k jejich rozhodnutí, kde pokračovat na střední škole. Podle očekávání je zachován gradient gymnázium – střední odborné školy s maturitou – střední odborné učiliště bez maturity – odchod ze vzdělávání do zaměstnání v ukazatelích průměrných výsledků vzdělávání i SES (graf 11). Z odpovědí žáků je však zároveň patrná tendence žáků nematuritních oborů vzdělání a žáků odcházejících ze vzdělávání orientovat se relativně častěji na mimoškolní aktivity.

6

Doporučení

6 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Věnovat ve výuce vysokou pozornost motivaci a zájmu žáků tak, aby sledované předměty vnímali jako zajímavé a také jako užitečné (např. výběr vhodných příkladů z běžného života žáků, poukázání na mezipředmětové vazby, posilování principů aktivního učení žáků), zohlednit přitom určitá specifika předmětů (např. otázka zajímavosti fyziky a chemie, otázka užitečnosti učiva dějepisu).
- Ve výuce věnovat pozornost také náročnějším úlohám vyžadujícím jednak hledání vlastních cest řešení, jednak využití širšího spektra znalostí a dovedností současně. Úspěšným řešením takových úloh posilovat sebedůvěru žáků i v předmětech, které sami vnímají jako náročné (např. fyzika a chemie). Při posilování aktivního učení žáků neslevovat z nároků na žáky kladených. Zvyšovat kvalitu formativního hodnocení a zpětné vazby poskytované žákům.
- Rozvíjet čtenářskou i matematickou gramotnost žáků a posilovat schopnost žáků kriticky pracovat s informačními zdroji.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Zohlednit poznatky šetření v rámci přípravy revizí Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (např. výsledky žáků v dílčích tématech předmětů, charakteristiky testových položek s vysokou a nízkou úspěšností žáků); propojovat v RVP související témata napříč vzdělávacími oblastmi i obory.
- Identifikovat a systematicky podporovat základní školy s vysokým podílem žáků s nedostatečnou úrovní výsledků žáků, které se často nacházejí v socioekonomicky problémových územích. Využívat za tímto účelem vhodné nástroje hodnocení a opatření podpory (např. podporu charakteru projektu Pilot 14).
- Využívat vhodné příklady škol či tříd, jejichž vysoký podíl žáků dosahuje nejvyšší úrovně výsledků ve sledovaných předmětech, ve smyslu inspirativní praxe.

ČŠI | Česká školní inspekce

Výuka dalšího cizího jazyka

Průběh výuky a výsledky žáků v základním vzdělávání

Tematická zpráva

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 364

1.1 Metodologie tematického šetření 364

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 368

3 DALŠÍ CIZÍ JAZYK V KURIKULU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 372

3.1 Další cizí jazyk v RVP pro základní vzdělávání 372

3.1.1 Další cizí jazyk a SERRJ 373

3.1.2 Situace před rokem 2013 a současný stav 374

3.1.3 Žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními a žáci cizinci 376

3.2 Rozsah výuky cizího jazyka 376

3.2.1 První cizí jazyk 376

3.2.2 Další cizí jazyk 378

3.2.3 Další cizí jazyk podle velikosti školy a regionu 380

3.2.4 Další cizí jazyk podle státního občanství 382

3.2.5 Cizí jazyk jako nepovinný předmět 383

4 VÝUKA DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA 386

4.1 Zjištění z hospitační činnosti 386

4.2 Co říkají o výuce učitelé 390

4.2.1 Učitelé a povinnost žáků studovat další cizí jazyk 394

4.2.2 Pohled učitelů, kteří vyučují oba předměty 396

4.3 Výuka dalšího cizího jazyka pohledem žáků 397

5 VÝSLEDKY ŽÁKŮ 400

5.1 Výsledky testu 400

5.1.1 Anglický jazyk 401

5.1.2 Německý jazyk 402

5.1.3 Francouzský jazyk 404

5.1.4 Španělský jazyk 405

5.2 Známky žáků na vysvědčení 406

5.3 Zkušenosti žáků s použitím cizího jazyka a jejich postoje 408

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ 412

PŘÍLOHA 1 | Vývoj počtu žáků studujících méně často vyučované jazyky 416

PŘÍLOHA 2 | Obsahová struktura testu 418

PŘÍLOHA 3 | Vyhodnocování znalostních testů ČŠI 419

1

Úvod

1 ÚVOD

Jazykové vzdělávání v evropském prostoru tradičně představovalo základní cíl (i prostředek) školního vzdělávání. Vzdělanost dlouho spočívala zejména ve znalosti latiny jako jazyka liturgie, ale i vědy, literatury a administrativy. V novější době se dostaly do popředí „živé" cizí jazyky.

Aktivní znalost cizích jazyků usnadňuje přístup k informacím a odlišným kulturám, umožňuje účinnější mezinárodní komunikaci i intenzivnější osobní kontakty a orientaci jedince v řadě oblastí a témat. Představuje nástroj pro prevenci etnocentrismu a xenofobie. Z hlediska vzdělávání podstatným způsobem zvyšuje mobilitu žáků v průběhu studia a absolventům rozšiřuje možnosti uplatnění na trhu práce. Současně jde o vhodný nástroj pro snižování potenciálně negativních vlivů rodinného zázemí a socioekonomického statusu, což ve svém důsledku podporuje snižování nerovností ve vzdělávání. Proto je jazykové vzdělávání v České republice dlouhodobě reflektováno jako jedna z priorit. Česká školní inspekce (dále také „ČŠI") ve školním roce 2022/2023 realizovala hodnocení průběhu vzdělávání žáků na úrovni základních škol v dalším cizím jazyce včetně hodnocení dosažené úrovně jazykových znalostí a dovedností žáků na výstupu ze základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV") rozlišuje mezi obory cizí jazyk a další cizí jazyk. Výuka dalšího cizího jazyka jako povinného předmětu v základním vzdělávání je dlouhodobě předmětem diskuzí na různých úrovních, kdy zaznívají argumenty pro i proti ní. Diskuze se však ne vždy opírá o dostatečně podrobné poznatky o rozsahu, průběhu a kvalitě vzdělávání. ČŠI v rámci komplexní inspekční činnosti soustavně získává poznatky o výuce dalšího cizího jazyka v míře jejího podílu na celkové výuce ve školách, v rámci specifického úkolu však svoji pozornost soustředila do této oblasti hlouběji tak, aby bylo možné zhodnotit jak pozorovanou kvalitu, tak posoudit a vyhodnotit podmínky v širším kontextu jazykového vzdělávání.

1.1 Metodologie tematického šetření

Základem pro tematickou zprávu bylo několik datových zdrojů. Nejvíce dat pochází z prezenční komplexní inspekční činnosti. Ve školním roce 2022/2023 inspekční týmy navštívily více než tři tisíce vyučovacích hodin cizích jazyků v 1 044 základních školách (z toho 961 bylo běžných[1]), z nich 742 mělo druhý stupeň (663 běžných). Přitom se (s výjimkou hodin anglického jazyka) v převážné míře jednalo právě o hodiny dalšího cizího jazyka. Zastoupení hospitací jednotlivých jazyků odpovídá tomu, jaký podíl žáků se danému jazyku jako dalšímu cizímu jazyku učí (tabulka 1).

TABULKA 1 | Hospitační činnost České školní inspekce v roce 2022/2023 zaměřená na výuku cizích jazyků

Jazyk	Hospitované hodiny		Podíl dalšího jazyka na hospitacích v daném jazyce (%)
	Celkem	Z toho další	
Anglický	2 385	55	2,3
Německý	549	470	85,6
Francouzský	18	15	83,3
Španělský	37	36	97,3
Ruský	152	147	96,7
Celkem	**3 141**	**723**	**23,0**

Zdroj dat: ČŠI

Současně bylo provedeno ověření vybraných znalostí a dovedností v dalším cizím jazyce (prostřednictvím testu zadaného v inspekčním systému elektronického testování InspIS SET) žáků na úrovni 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále také jen „žáků") s cílem získat informace o dosahovaných vzdělávacích výsledcích žáků na výstupu ze základního vzdělávání. Souběžně s testováním žáci i jejich učitelé vyplňovali dotazníky (popis souboru škol, žáků a učitelů uvádějí tabulky 2 až 4).

[1] Jako „běžná" je označena škola, která nemá pouze speciální třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

TABULKA 2 | Účast škol v testování dalšího cizího jazyka ve školním roce 2022/2023

Jazyk	Počet škol			Podíl škol (%)	
	Celkem	Základní školy	Víceletá gymnázia	Základní školy	Víceletá gymnázia
Anglický	165	122	43	73,9	26,1
Německý	412	334	78	81,1	18,9
Francouzský	51	19	32	37,3	62,7
Španělský	62	26	36	41,9	58,1

Zdroj dat: ČŠI

TABULKA 3 | Účast žáků v testování dalšího cizího jazyka ve školním roce 2022/2023

Jazyk	Počet žáků							Podíl žáků (%)					
	Celkem	Chlapci	Dívky	Základní školy	Víceletá gymnázia	Bez SVP	Se SVP	Chlapci	Dívky	Základní školy	Víceletá gymnázia	Bez SVP	Se SVP
Anglický	4 633	2 336	2 297	3 357	1 276	4 273	360	50,4	49,6	72,5	27,5	92,2	7,8
Německý	10 192	5 184	5 008	8 528	1 664	9 438	754	50,9	49,1	83,7	16,3	92,6	7,4
Francouzský	629	223	406	218	411	615	14	35,5	64,5	34,7	65,3	97,8	2,2
Španělský	993	434	559	413	580	949	44	43,7	56,3	41,6	58,4	95,6	4,4

Zdroj dat: ČŠI

TABULKA 4 | Počet učitelů cizího jazyka v dotazníkovém šetření ve školním roce 2022/2023[2]

Jazyk	Počet učitelů			Podíl učitelů (%)	
	Celkem	Základní školy	Víceletá gymnázia	Základní školy	Víceletá gymnázia
Anglický	306	197	109	64,4	35,6
Německý	1 204	808	396	67,1	32,9
Francouzský	162	45	117	27,8	72,2
Španělský	143	56	87	39,2	60,8
Ruský	272	198	74	72,8	27,2
Celkem	**2 119**	**1 324**	**795**	**62,5**	**37,5**

Zdroj dat: ČŠI

Tam, kde to bylo možné a vhodné, byla využita i již existující data – zejména školní matriky a z nich generované výkonové výkazy a statistické ročenky.[3]

[2] Jaký cizí jazyk vyučují, neuvedlo 32 učitelů.

[3] Za poskytnutí některých dat děkujeme pracovníkům oddělení statistických výstupů sekce informatiky, statistiky a analýz Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Výuka dalšího cizího jazyka (dále také „DCJ“) v základních školách a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií poměrně věrně odráží podmínky, průběh a výsledky v českém základním vzdělávání, jak je známe z jiných analýz České školní inspekce i ze zjištění dalších subjektů.

- Od roku 2013 je DCJ povinným předmětem. Při nedávné tzv. malé revizi RVP ZV byla minimální hodinová dotace některých vzdělávacích oblastí redukována, ale oblasti jazykového vzdělávání celkově ani DCJ stejně jako matematiky a dalších oblastí se redukce nedotkla.
- Volbu DCJ omezuje ustanovení, že jím musí být angličtina, pokud se jí žák neučí jako prvnímu cizímu jazyku.
- I když se jako další cizí jazyk vyučuje asi tucet různých jazyků, dominantní postavení mají němčina a ruština, následovány španělštinou, francouzštinou a angličtinou. Podíl žáků, kteří se učí jiné jazyky, je velmi malý.
- Studium cizího jazyka jako nepovinného předmětu je málo zastoupené a nerovnoměrně dostupné.
- I když jsou školy povinny zařazovat DCJ do učebního plánu nejpozději od 8. ročníku, většina základních škol začíná výuku DCJ v 7. ročníku. Zdaleka nejčastěji je tento předmět dotován celkem 6 hodinami.
- Výuka prvního a dalšího jazyka je v řadě charakteristik podobná. To nelze považovat za jednoznačně pozitivní zjištění, neboť cíle obou vzdělávacích oborů i podmínky výuky (dané např. motivací žáků učit se jazyk) se liší. Navíc hodiny dalšího cizího jazyka byly inspektory hodnoceny méně často jako pestré a s využitím skupinové práce, naopak častěji se vyskytovaly frontální a frontální neúčelné hodiny.
- Jak v hodinách prvního, tak i dalšího cizího jazyka reagoval vzdělávací cíl na výsledky a potřeby žáků jen v malém počtu hospitovaných hodin (o něco více než polovina hodin). Málokdy také byl uplatňován diferencovaný přístup, kdy učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb (bylo zaznamenáno jen asi ve čtvrtině hodin). Podobně málo učitelé posilují metakognitivní dovednosti.
- Jen ve velmi malém počtu všech hodin cizího jazyka inspektoři zaznamenali cílený rozvoj postojů žáků nebo řešení netriviálních problémů. V hodinách DCJ jsou méně využívány zkušenosti žáků z reálného života než v hodinách prvního cizího jazyka (tj. de facto méně než v hodinách angličtiny).
- Nepříznivé je, že kromě anglického jazyka většina žáků další cizí jazyk, který se učí ve škole, v běžném životě zatím nepoužila. Šanci účastnit se školou organizované návštěvy země, kde se mluví studovaným dalším cizím jazykem, mají podstatně nižší žáci základních škol než žáci víceletých gymnázií. Trochu překvapivě se to týká i německy mluvících zemí, jež jsou nám geograficky blízké. To může přispívat k nižší motivaci žáků ke studiu dalšího cizího jazyka, pokud jím není angličtina.
- Učitelé, kteří vyučují jak první, tak i další cizí jazyk, spatřují největší rozdíl mezi oběma předměty v nižší motivaci žáků ke studiu DCJ.
- V základních školách velký počet testovaných žáků dosáhl jen úrovně znalostí v DCJ, kterou autoři testu označují jako nedostačující (od 23 % u angličtiny po 42 % u francouzštiny).
- Podmínky, průběh i výsledky výuky DCJ v základních školách vykazují většinou méně příznivé charakteristiky, než je tomu ve víceletých gymnáziích. V důsledku odlišného složení žáků u obou typů škol se tak reprodukují vzdělávací nerovnosti podmíněné sociokulturním prostředím, v němž žáci žijí.
- Postoje k učení DCJ i výsledky chlapců jsou systematicky horší než u děvčat. Tento trend není specifikem pouze českého školství, ale je pozorován i v mezinárodním měřítku.
- Při interpretaci všech zjištění založených na dotazování žáků, a zejména při hodnocení výsledků testování, je nutno brát v úvahu, že školní rok 2022/2023, kdy šetření ČŠI probíhalo, následoval bezpro-

středně po období pandemie covidu-19 spojené se značným narušením školní výuky. V uvedeném školním roce se vzdělávací instituce také vyrovnávaly s velkým množstvím uprchlíků z Ukrajiny.

- Vzhledem k probíhající diskusi o postavení DCJ v revidovaném RVP ZV je významné, že tři pětiny dotazovaných učitelů cizích jazyků v základních školách by souhlasily s návrhem, aby DCJ nebyl povinným předmětem. V případě ruštinářů na ZŠ dokonce jen 29 % považuje za vhodné, aby DCJ zůstal povinný. Učitelé jazyků ve víceletých gymnáziích spíše podporují zachování současného stavu. Žáci v naprosté většině vnímají užitečnost dalšího cizího jazyka. Přesto jen menšina žáků ZŠ uvádí, že by si tento předmět zvolila, kdyby nemusela (výjimku představuje angličtina).
- Podle odhadu učitelů základních škol by si další cizí jazyk zvolila necelá polovina žáků, což koresponduje s odhadem žáků, zda by si další cizí jazyk zvolili. V porovnání se situací v období zavedení povinné výuky dalšího cizího jazyka v roce 2013 se jeví oba odhady jen mírně vyšší oproti reálnému podílu žáků, kteří se tehdy další cizí jazyk učili (okolo 40 %).
- Poznatky o výuce DCJ v této zprávě se týkají především germánských a románských jazyků, případně ruštiny; o výuce jiných evropských nebo mimoevropských jazyků (nebo o zájmu o ně) šetření neposkytuje informace.
- Žáci, kteří jsou občané Ukrajiny a Běloruska, se učí ruštině jako DCJ častěji, než je průměr pro všechny žáky. Může to být dáno nabídkou tam, kde se tito žáci vzdělávají, nebo zájmem ze strany zákonných zástupců, protože pro významnou část z nich je ruština mateřštinou, s níž si mohou chtít uchovat kontakt.
- V září sledovaného školního roku 2022/2023 byl vykazován nevelký počet žáků studujících ukrajinštinu jako první nebo další cizí jazyk (celkem asi tři sta žáků). Ve všech případech se jednalo o občany s ukrajinským občanstvím. Je to jen velmi malá část všech žáků s ukrajinskou státní příslušností, kterých bylo v té době zhruba 51 tisíc; nějaký další cizí jazyk se učilo skoro 14 tisíc z nich.

3

Další cizí jazyk v kurikulu základního vzdělávání

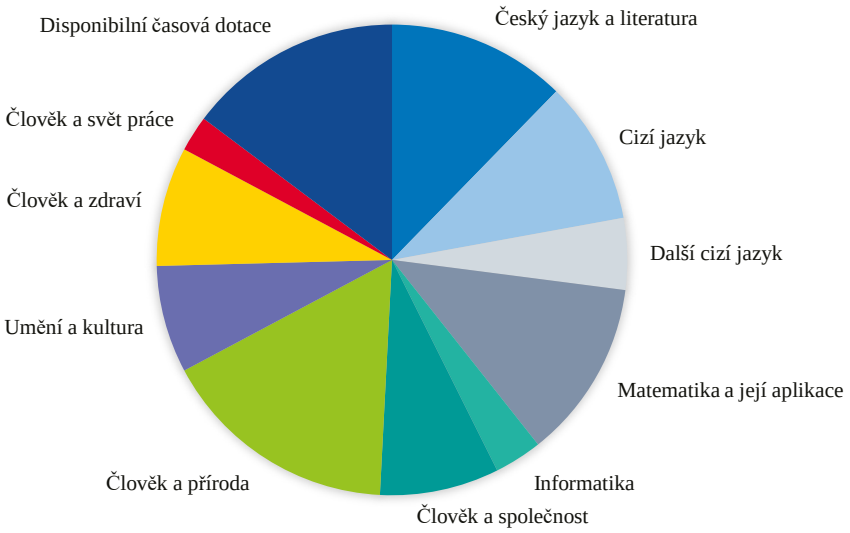
3 DALŠÍ CIZÍ JAZYK V KURIKULU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávací oblast **jazyk a jazyková komunikace** zaujímá ve škole stěžejní postavení. Ne náhodou ji české i zahraniční dokumenty řadí obvykle na první místo ve výčtu školních předmětů. Podle RVP ZV jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

3.1 Další cizí jazyk v RVP pro základní vzdělávání

Obsah vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Další cizí jazyk má s minimální dotací 6 hodin podíl 5 % na celkové povinné dotaci všech oborů na druhém stupni základního vzdělávání (graf 1). Ke kultivaci jazykových dovedností žáka však mají přispívat všechny vzdělávací oblasti, každá svým specifickým způsobem.

GRAF 1 | Podíl jazykového vzdělávání na celkové povinné časové dotaci všech oblastí na 2. stupni základního vzdělávání



Zdroj dat: RVP ZV

Podle RVP ZV obory **cizí jazyk** a **další cizí jazyk** přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, čímž přispívá ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice a srovnávat je s kulturou vlastní.

Další cizí jazyk může být německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk; anglický jazyk jako další cizí jazyk musí škola nabídnout žákům, kteří nezvolili anglický jazyk jako cizí jazyk. Škola zařazuje další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Specifikem oblasti Jazyk a jazyková komunikace je to, že minimální časová dotace je rozepsána až na úroveň jednotlivých oborů. To pro DCJ znamená, že v případě dodržení pouze minimální časové dotace je odpovídající předmět ve škole vyučován například od 7. do 9. ročníku s dotací dvě hodiny týdně nebo v posledních dvou ročnících a v každém jsou mu věnovány tři hodiny týdně.

Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v mateřském jazyce a v cizích jazycích, ale závisí také na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání, kultury školy (včetně jejího materiálního prostředí), extrakurikulárních aktivit aj.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace dle RVP ZV

Vzdělávání […] směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti,
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů,
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace,
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama,
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Zdroj: RVP CZ

3.1.1 Další cizí jazyk a SERRJ

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*[4], který popisuje různé úrovně ovládání cizího jazyka. Úprava očekávaných výstupů podle rámce byla provedena v roce 2013. Vzdělávání v cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2, ve vzdělávání v dalším cizím jazyce jde o dosažení úrovně A1.

To znamená, že je důraz kladen na ústní komunikaci a vytváření základu (zejména ve fonetice a syntaxi) pro další osvojování jazyka. Cílem je rovněž rozvoj jazykového povědomí ve vztahu k mateřskému jazyku, případně dalším jazykům. Další cizí jazyk se žáci navíc začínají učit obvykle až ve věku, kdy se výrazně mění jejich potřeby a zájmy. Tomu je rovněž potřeba přizpůsobit témata i metody, aby výuka byla motivující a úspěšná. Na druhou stranu žáci již mají zkušenost se studiem cizího jazyka a je vhodné podpořit je v reflexi a využití získaných učebních strategií a metod, jež se jim osvědčily.

Úroveň A2: Žák rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.

Úroveň A1: Žák rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.

Zdroj: RVP ZV

[4] Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky (https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky).

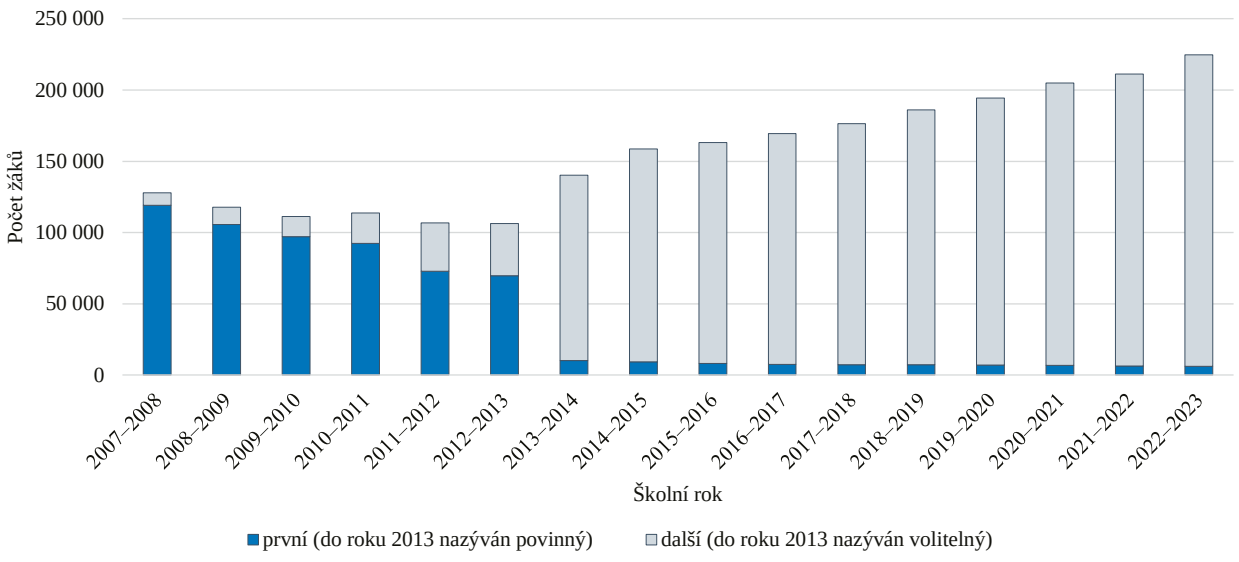
3.1.2 Situace před rokem 2013 a současný stav

V původním RVP ZV byl další cizí jazyk vymezen jako *doplňující vzdělávací obor*, který musela škola všem žákům *nabídnout* ve stanovené hodinové dotaci ve formě volitelného předmětu. Zavedením dalšího cizího jazyka byla kromě angličtiny podpořena výuka ostatních cizích jazyků, byla oživena klesající tendence výuky jiných jazyků než angličtiny a bylo podpořeno fungující další vzdělávání učitelů cizích jazyků. V textu bylo navíc uvedeno, že šestihodinová časová dotace bude do školního roku 2011/2012 využívána jako volitelný předmět. Důvodem bylo vytvoření časového prostoru pro zajištění dostatečných personálních kapacit na základních školách.

MŠMT tímto rozhodnutím alespoň částečně naplnilo doporučení EU o zavedení dvou povinných cizích jazyků do výuky v základním vzdělávání a směřuje k uplatňování principu mnohojazyčnosti (viz např. tehdejší dokumenty doporučení Evropského parlamentu z 13. prosince 2001, usnesení Evropské rady z Barcelony 2002, akční plán Evropské komise z roku 2003, Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost z roku 2005 apod.). Do školního roku 2012/2013 se tedy rozlišoval povinný a volitelný předmět, od roku 2013/2014 jsou oba předměty povinné, rozlišuje se první a další cizí jazyk. Zároveň byla řešena jeho závaznost pro žáky a školu. Další cizí jazyk je od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Do roku 2016 platilo, že škola musí daných 6 disponibilních hodin využít pouze pro výuku dalšího cizího jazyka a v odůvodněných případech pro upevňování a rozvíjení cizího jazyka. Příklady odůvodněných případů: žáci se SVP, nedostatečné personální a organizační zajištění výuky apod. Toto neplatilo v roce 2013/2014 pro 9. ročník. V roce 2016 byly z RVP ZV odebrány tzv. odůvodněné případy, které mohly u některých škol vést k tomu, že další cizí jazyk žákům vůbec nenabídly. Od 1. 9. 2016 tedy všechny školy bez výjimky musely žákům další cizí jazyk nabídnout.

Další cizí jazyk je třeba odlišovat od druhého jazyka, kterým se rozumí čeština z hlediska žáků s odlišným mateřským jazykem (dále také „OMJ“).[5] Grafy 2 až 4 ukazují, jak se vyvíjel počet žáků, kteří se učí jednotlivým cizím jazykům (vyjma angličtiny). Pro jiné, méně často vyučované jazyky, jsou odpovídající grafy uvedeny v příloze 1.

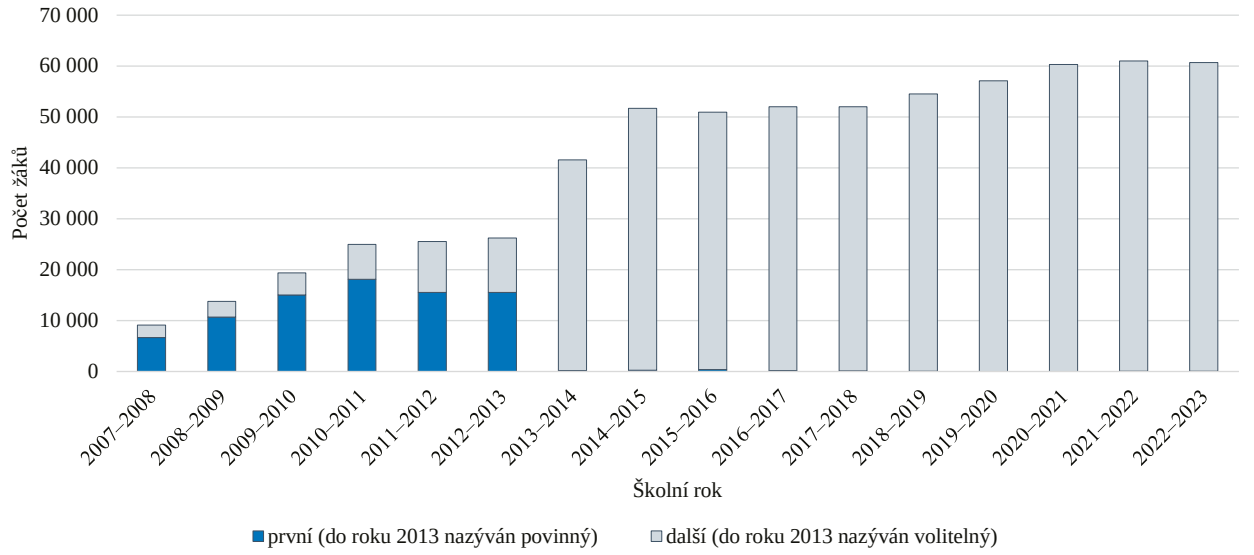
GRAF 2 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí němčině jako cizímu jazyku



Zdroj dat: MŠMT ČR

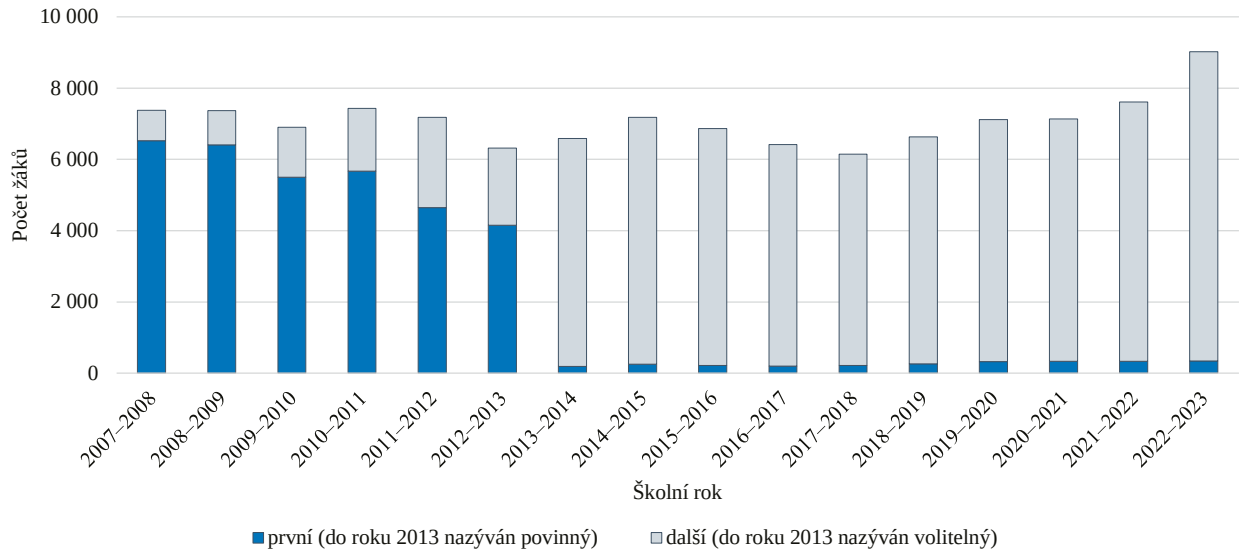
[5] RVP ZV to vysvětluje takto: „Druhý jazyk se oproti cizímu jazyku liší především významem v životě žáka, neboť jde o jazyk, na kterém je žák závislý z hlediska školní docházky a integrace do společnosti. V souvislosti s tím jsou v případě druhého jazyka také zvýšené nároky na míru rozvoje sociokulturní kompetence. (…) Rozdíl mezi druhým a cizím jazykem je v neposlední řadě také v tom, že žák je velmi záhy vystaven různým variantám češtiny jak na rovině slovní zásoby, tak stylistické a fonetické. Jako podpůrný materiál lze využít *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*.“

GRAF 3 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí ruštině jako cizímu jazyku



Zdroj dat: MŠMT ČR

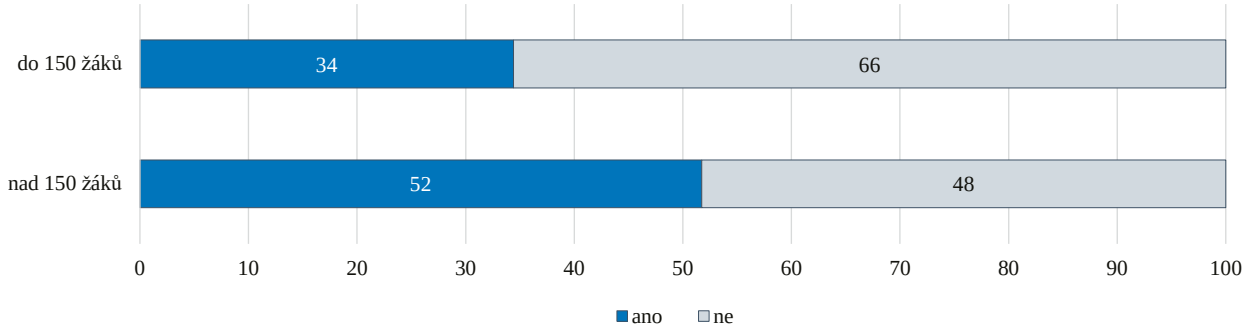
GRAF 4 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí francouzštině jako cizímu jazyku



Zdroj dat: MŠMT ČR

Při komplexní inspekční činnosti se ve sledovaném školním roce ředitelé vyjadřovali i k tomu, zda výuka dalšího cizího jazyka pro všechny žáky probíhala ve škole povinně již před rokem 2013. Jak ukazuje graf 5, odpovědi se liší podle velikosti školy. Vzhledem k časovému odstupu deseti let většina ředitelů již neuvedla, jaký podíl žáků si další cizí jazyk jako volitelný předmět vybíral tam, kde jazyk nebyl povinný.

GRAF 5 | Výuka dalšího cizího jazyka probíhala pro všechny žáky ve škole povinně již před rokem 2013 – podíl škol (%)



Zdroj dat: ČŠI

Ve školním roce 2022/2023 byl pro školy závazný RVP ZV ve verzi z roku 2017. V roce 2021 byl vydán upravený RVP ZV (tzv. malá revize), podle nějž školy mohly začít vyučovat od roku 2021, ale povinně na něj přešly ve všech ročnících prvního stupně od 1. září 2023. Pro všechny ročníky druhého stupně pak stejná povinnost platí od 1. září 2024. I když se při uvedené změně RVP ZV u některých vzdělávacích oblastí změnilo relativní zastoupení v učebním plánu, oblasti jazyk a jazyková komunikace se změna nedotkla a dalšímu cizímu jazyku po celou dobu byla vymezena na druhém stupni minimální časová dotace 6 hodin.

3.1.3 Žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními a žáci cizinci

V roce 2016 byla připravena nová verze RVP ZV v rámci prohlubování zavádění inkluzivního vzdělávání. Dosavadní příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP) byla zrušena a vedle standardních očekávaných výstupů byly formulovány doporučené minimální úrovně pro úpravu očekávaných výstupů. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů cizí jazyk a další cizí jazyk je od 1. 9. 2017 možné nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně jiným vzdělávacím obsahem v rámci individuálního vzdělávacího plánu (na základě doporučení školského poradenského zařízení).

Další úprava RVP ZV nastala v roce 2023 jako reakce na nárůst počtu žáků cizinců v českých školách – vzdělávací obsah vzdělávacího oboru další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka cizince vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru cizí jazyk nebo vzdělávacím obsahem češtiny jako druhého jazyka (lze využít *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*). V těchto případech se nejedná o podpůrné opatření, vzdělávací obsah se nahrazuje bez vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Češtinu jako druhý jazyk pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka lze realizovat také v rámci disponibilní časové dotace.

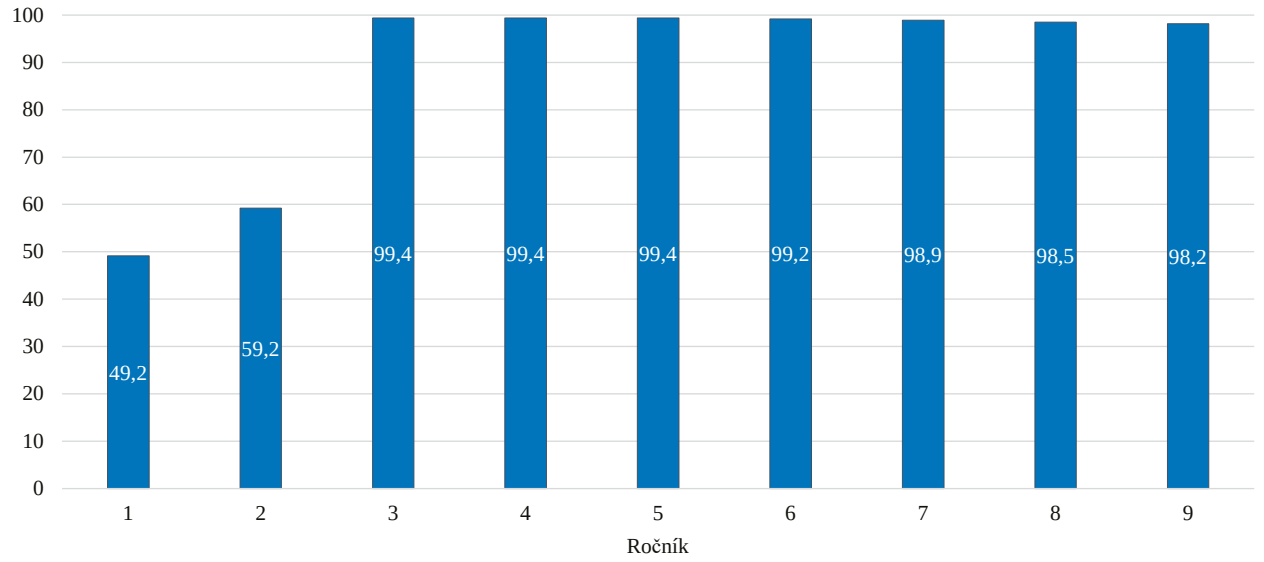
3.2 Rozsah výuky cizího jazyka

Volba dalšího cizího jazyka je závislá na tom, který cizí jazyk žák studuje jako první. Proto jsou nejprve uvedeny základní údaje o výuce *prvního* cizího jazyka, kterým je v českém prostředí dominantně angličtina.

3.2.1 První cizí jazyk

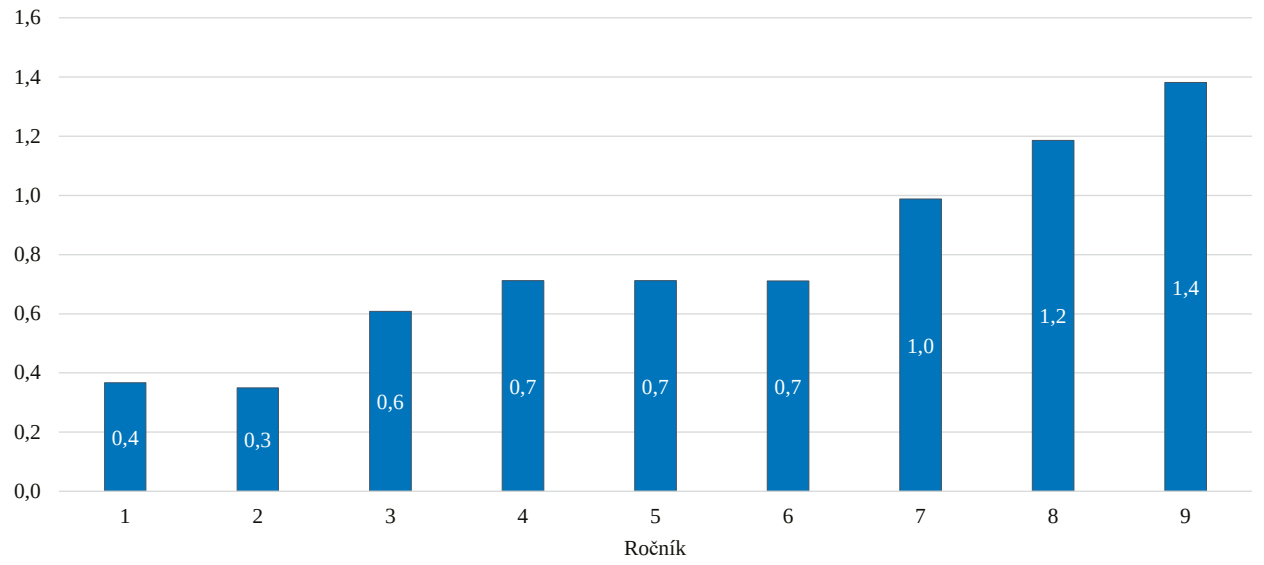
Grafy 6 až 8 ukazují, jak nabíhá výuka *prvního* jazyka v základních školách v průběhu školní docházky (nejde o počet žáků, kteří se v daném ročníku *začali* učit prvnímu cizímu jazyku). V prvním ročníku se některému prvnímu cizímu jazyku učí 49 % a v druhém již 59 % žáků základních škol. Od třetího ročníku se počet žáků, kteří se *neučí* žádnému cizímu jazyku, pohybuje jen kolem 1 %.

GRAF 6 | Podíl žáků ročníku učících se angličtinu jako první jazyk podle ročníku – základní školy (%), 2022/2023



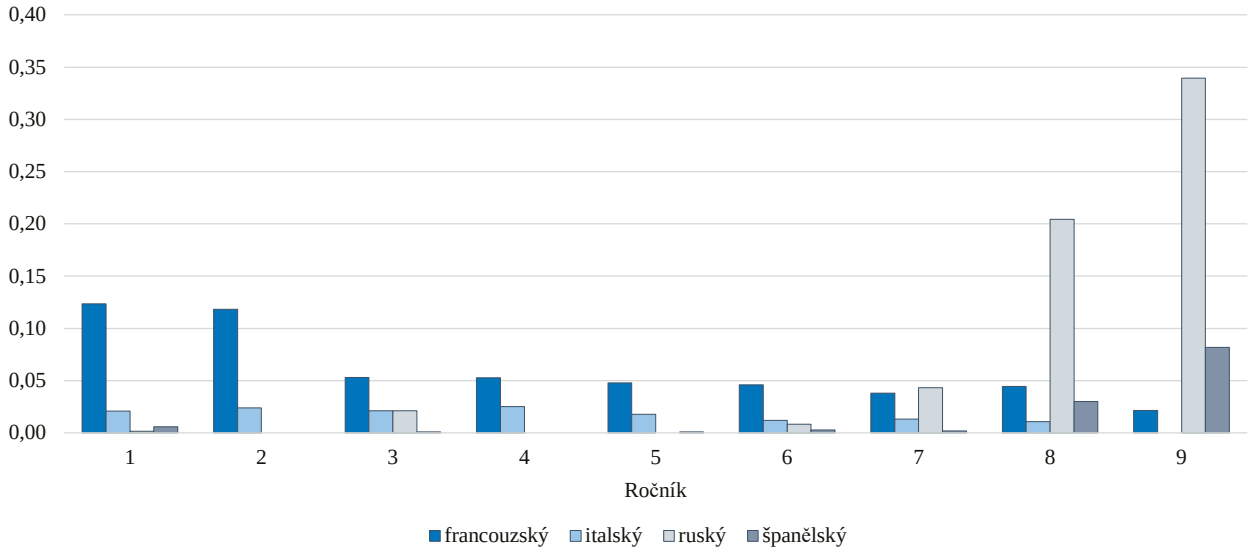
Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 7 | Podíl žáků ročníku učících se němčinu jako první jazyk podle ročníku – základní školy (%), 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 8 | Podíl žáků ročníku učících se jiný evropský jazyk jako první jazyk podle ročníku – základní školy (%), 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

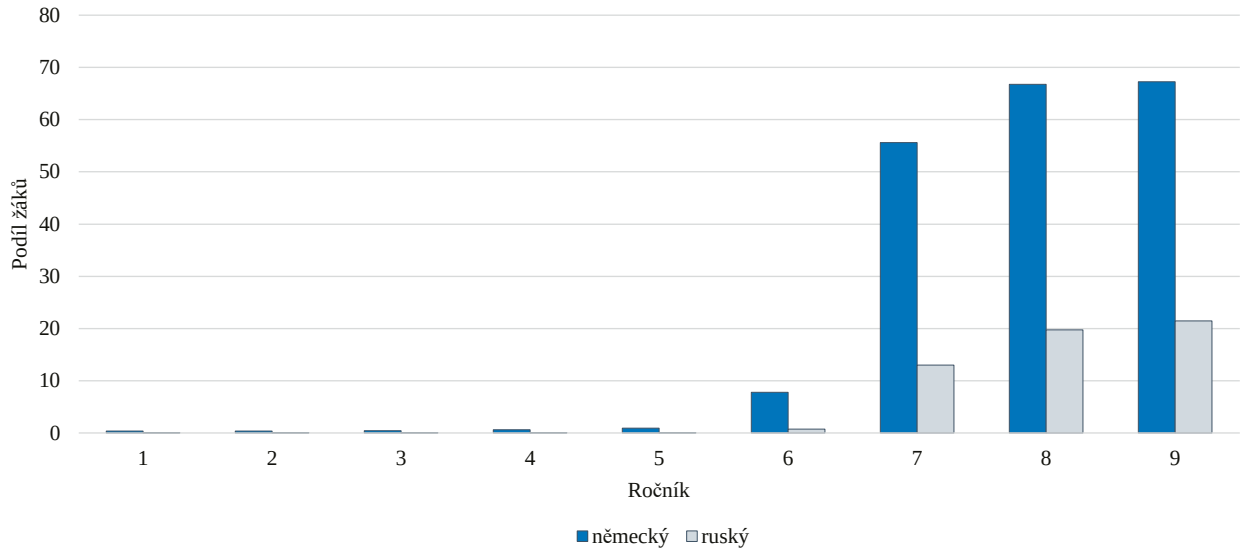
V grafech nejsou uvedeny jazyky, kterým se učí jako prvnímu cizímu jazyku celkem méně než 10 žáků. Nejsou započteni ani žáci v desátém ročníku (z celkem 1 041 žáků se 914 neučí žádnému jazyku, 114 angličtině a 13 němčině), a žáci nezařazení do ročníku (z 2 089 se více než polovina neučí žádnému jazyku, 929 žáků se učí angličtině a 46 jinému evropskému jazyku).

Více žáků studuje němčinu jako první cizí jazyk v krajích, které sousedí se Spolkovou republikou Německo, popř. s Rakouskem. To v daných krajích komplementárně ovlivňuje povinnost studovat angličtinu jako další cizí jazyk.

3.2.2 Další cizí jazyk

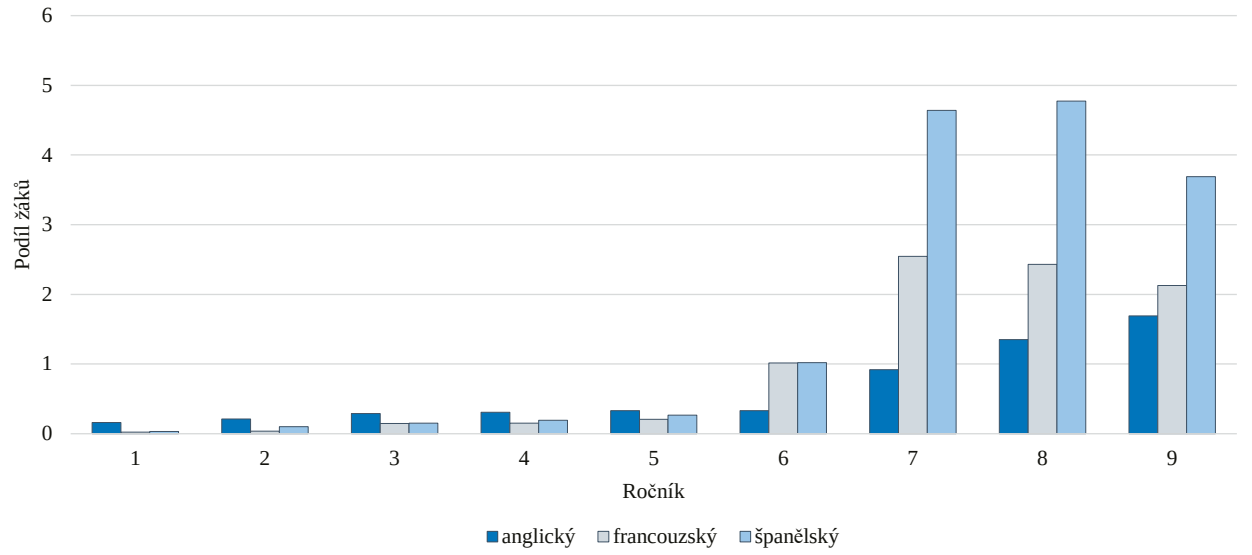
Další cizí jazyky, které jsou vyučovány v základních školách, můžeme rozdělit do tří skupin. Desítky tisíc žáků se jako druhému z cizích jazyků učí němčině nebo ruštině (graf 9); dohromady takřka 89,8 % žáků studuje jeden z těchto jazyků. Počet žáků, kteří se jako dalšímu cizímu jazyku učí angličtině, francouzštině nebo španělštině, dosahuje tisíců (graf 10), takže podíl těchto jazyků je v součtu 9,9 %. Stovky žáků se jako dalšímu jazyku učí italštině, polštině, slovenštině a ukrajinštině, u hebrejštiny to jsou jen desítky žáků – celkem se jedná asi o čtvrt procenta žáků (graf 11). Jako nejméně zastoupené další cizí jazyky jsou školami vykázány čínština (3 žáci), japonština (6 žáků) a korejština (1 žák).

GRAF 9 | Podíl žáků ročníku, kteří se učí nejčastěji vyučované další cizí jazyky na základních školách (%), 2022/2023



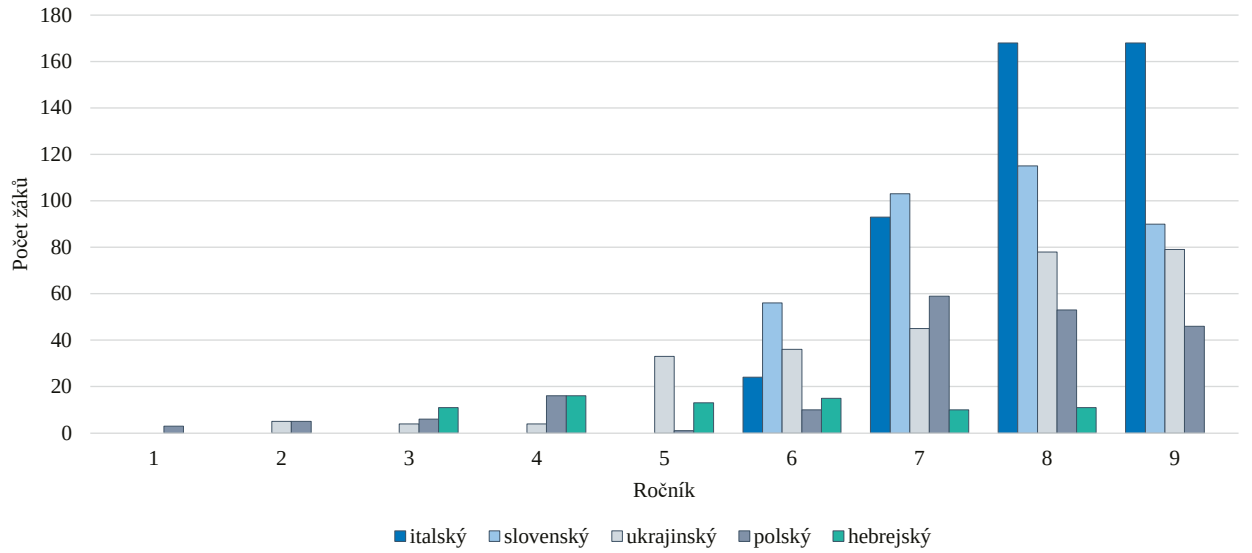
Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 10 | Podíl žáků ročníku, kteří se učí poměrně často vyučované další cizí jazyky na základních školách (%), 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 11 | Méně často vyučované další cizí jazyky na základních školách (řazeno podle celkového počtu žáků), 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

V základních školách je jen málo využívaná možnost zařadit do kurikula více než dva jazyky (tabulka 5). Nejméně tři jazyky se učí asi půl procenta žáků základních škol, čtyři jazyky pak už jen půl promile žáků. V naprosté většině případů výuka třetího jazyka začíná až na druhém stupni základní školy. Přitom v některých případech může být jako další cizí jazyk opět vykazována rozšiřující výuka prvního nebo druhého jazyka.

TABULKA 5 | Počet žáků, kteří se učí více než dva cizí jazyky, 2022/2023

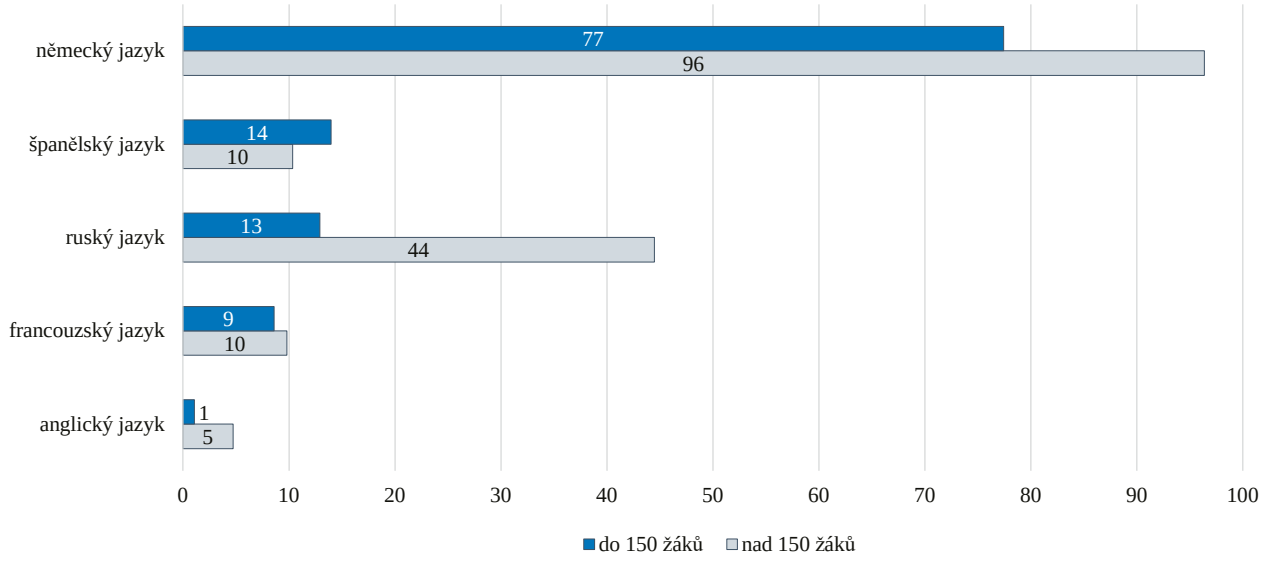
Jazyk	Počet žáků	
	Třetí jazyk	Čtvrtý jazyk
Anglický	83	–
Francouzský	762	163
Italský	53	–
Německý	1 831	14
Ruský	2 244	58
Španělský	346	283

Zdroj dat: MŠMT ČR

3.2.3 Další cizí jazyk podle velikosti školy a regionu

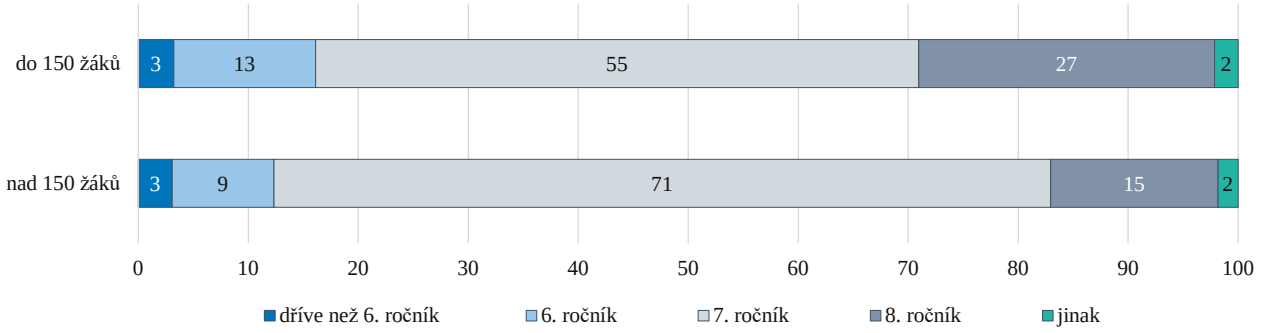
Data vycházející z komplexní inspekční činnosti ČŠI ve sledovaném školním roce ukazují dílčí rozdíly ve výuce dalšího cizího jazyka mezi menšími a většími školami (grafy 12 a 13). Podle očekávání je nabídka dalších cizích jazyků v menších školách omezenější (rozdíl je největší u ruštiny, kterou žáci studují jen na osmině menších plně organizovaných základních škol ve srovnání se skoro polovinou škol větších). V menších školách je častěji výuka dalšího cizího jazyka zahajována až od 8. ročníku, avšak počet hodin, které žáci celkem na druhém stupni stráví studiem dalšího cizího jazyka, se v obou typech škol neliší: ve čtyřech pětinách škol se jedná o 6 hodin, které jsou stanoveny jako minimum v rámcovém učebním plánu.

GRAF 12 | Podíl škol, v nichž jsou vyučovány různé další cizí jazyky, podle velikosti školy – běžné základní školy s druhým stupněm (%)



Zdroj dat: KIČ ČŠI

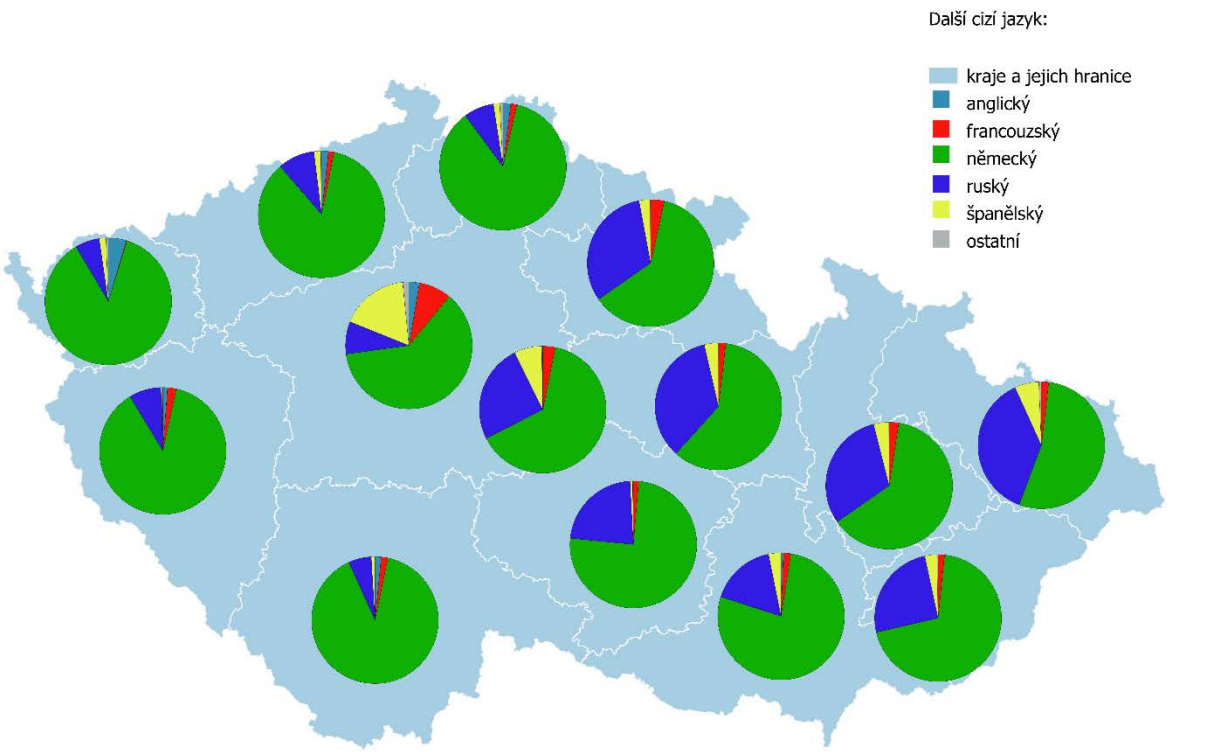
GRAF 13 | Ve kterém ročníku je další cizí jazyk ve škole vyučován, podle velikosti školy – běžné základní školy s druhým stupněm (%)



Zdroj dat: KIČ ČŠI

Zastoupení různých jazyků vyučovaných jako DCJ je rovněž nerovnoměrné z regionálního hlediska (mapa 1). I když všude převládá němčina, v krajích sousedících s Německem a Rakouskem je její dominance nejvýraznější; tam se také častěji v pozici DCJ objevuje angličtina. V Praze a Středočeském kraji je škála vyučovaných jazyků pestřejší.

MAPA 1 | Relativní podíl různých dalších cizích jazyků v krajích 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

3.2.4 Další cizí jazyk podle státního občanství

Tabulka 6 uvádí rozložení *dalších* cizích jazyků, které se učí žáci podle své státní příslušnosti, přičemž do tabulky jsou zahrnuty státy, jejichž občanů je v českých základních školách více než sto (nejsou při tom zohledněny případy, kdy má žák dvojí občanství). Z tabulky vyplývá, že občané Ukrajiny a Běloruska se učí ruštině jako dalšímu cizímu jazyku častěji, než je průměr pro všechny žáky. Není jasné, zda je to dáno nabídkou ve školách, kde se tito cizinci vzdělávají, nebo zájmem ze strany rodičů, protože pro významnou část žáků z těchto zemí je ruština mateřštinou, se kterou si mohou chtít uchovat kontakt. U občanů Ruské federace tento trend není patrný.[6] Z dat nelze vyčíst, jaké cizí jazyky studují žáci s OMJ, kteří jsou českými občany. Zjištění v této oblasti nicméně dává podnět k zamyšlení, jaké reálné možnosti studia cizího/dalšího cizího jazyka mají žáci, kteří jsou rodilými mluvčími právě těch jazyků, jež škola nabízí jako CJ nebo DCJ. Pokud je totiž takový žák zařazen do výuky s cílem udržet si kontakt se svým prvním jazykem, je to pochopitelné, ale v podstatě to odporuje cíli RVP ZV, kdy každý žák získá za dobu ZV dva cizí jazyky. Situace je o to komplikovanější, když je pro žáka čeština cizím, resp. druhým jazykem, a přesto musí dva cizí jazyky dle nabídky školy absolvovat.

V září sledovaného školního roku 2022/2023 byl vykazován malý počet žáků studujících ukrajinštinu jako první (10 žáků) nebo další cizí jazyk (284 žáků). Ve všech případech se jednalo o žáky s ukrajinským občanstvím. Je to jen velmi malá část všech žáků s ukrajinskou státní příslušností, kterých bylo v té době zhruba 51 tisíc a *další* cizí jazyk se učilo skoro 14 tisíc z nich.

[6] Pokud jde o první cizí jazyk, studuje italštinu asi čtvrtina žáků s občanstvím Itálie. Určité zvýšení, ale podstatně menší, lze pozorovat u podílu občanů Spolkové republiky Německo studujících jako první cizí jazyk němčinu.

TABULKA 6 | Podíl jazyků, kterým se učí žáci základních škol jako dalšímu cizímu jazyku, podle státní příslušnosti (%)

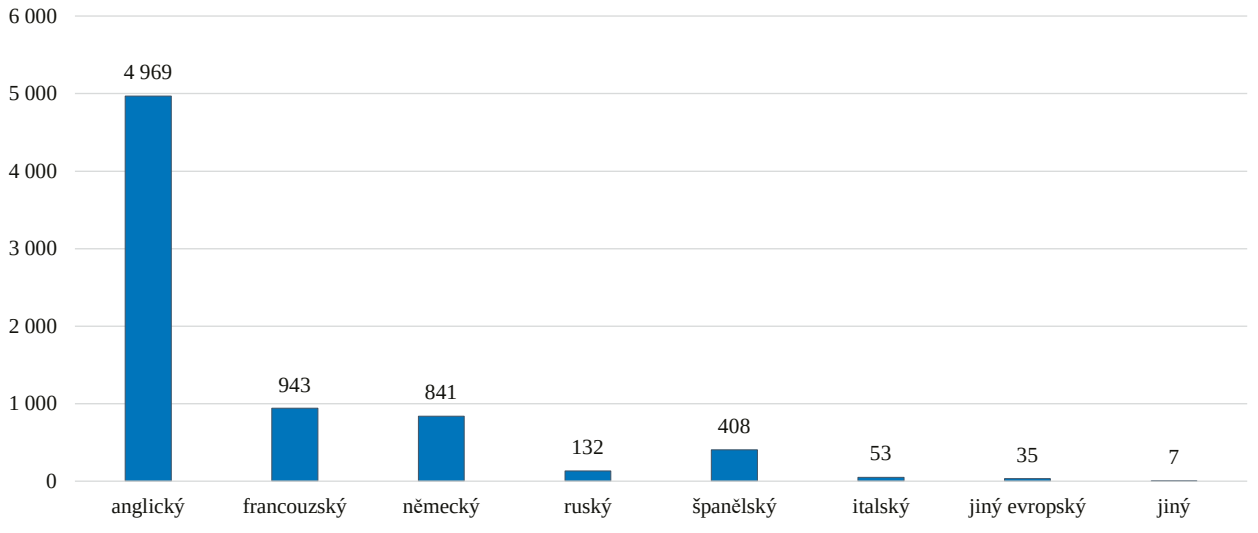
Státní příslušnost žáka	Další cizí jazyk					
	Anglický	Francouzský	Německý	Ruský	Španělský	Ukrajinský
Česká republika	2	3	71	19	5	0
Ukrajina	2	3	63	27	3	2
Slovenská republika	3	4	69	15	8	0
Vietnam	2	3	86	4	4	0
Ruská federace	4	10	60	12	14	0
Mongolsko	0	1	86	13	0	0
Rumunsko	2	7	70	15	6	0
Bulharská republika	2	4	73	11	10	0
Moldavská republika	0	7	70	17	7	0
Polská republika	1	7	65	17	9	0
Maďarsko	2	6	72	15	5	0
Čínská lidová republika	1	9	82	4	5	0
Běloruská republika	1	5	65	25	5	0
Republika Kazachstán	7	4	64	17	8	0
Spolková republika Německo	10	0	76	12	2	0
Republika Uzbekistán	6	6	61	18	10	0
Srbská republika	0	12	67	10	12	0
Spojené království	0	16	58	10	16	0
Indická republika	0	9	78	6	6	0
Arménská republika	0	10	65	12	14	0

Zdroj dat: MŠMT ČR

3.2.5 Cizí jazyk jako nepovinný předmět

Cizímu jazyku se žák může také učit jako nepovinnému předmětu (viz graf 14). V tomto případě se neopakuje dominance němčiny, popř. ruštiny jako dalšího cizího jazyka, ale nejvýrazněji je zastoupena angličtina – podobně jako u prvního cizího jazyka. Zpravidla se bude jednat o kroužky (na prvním stupni), hodiny konverzace nebo výuku ve výkonově vyrovnanějších skupinách zaměřených na jejich potřeby.

GRAF 14 | Žáci učící se cizí jazyk jako nepovinný předmět, 2022/2023



Zdroj dat: MŠMT ČR

4

Výuka dalšího cizího jazyka

4 VÝUKA DALŠÍHO CIZÍHO JAZYKA

V této kapitole přinášíme tři pohledy na výuku DCJ: zjištění o průběhu výuky vyplývající z hospitační činnosti ČŠI ve sledovaném školním roce; dále výsledky dotazování učitelů těch žáků, kteří se zúčastnili testování; a konečně i výpovědi těchto žáků samých o jejich vnímání výuky DCJ.

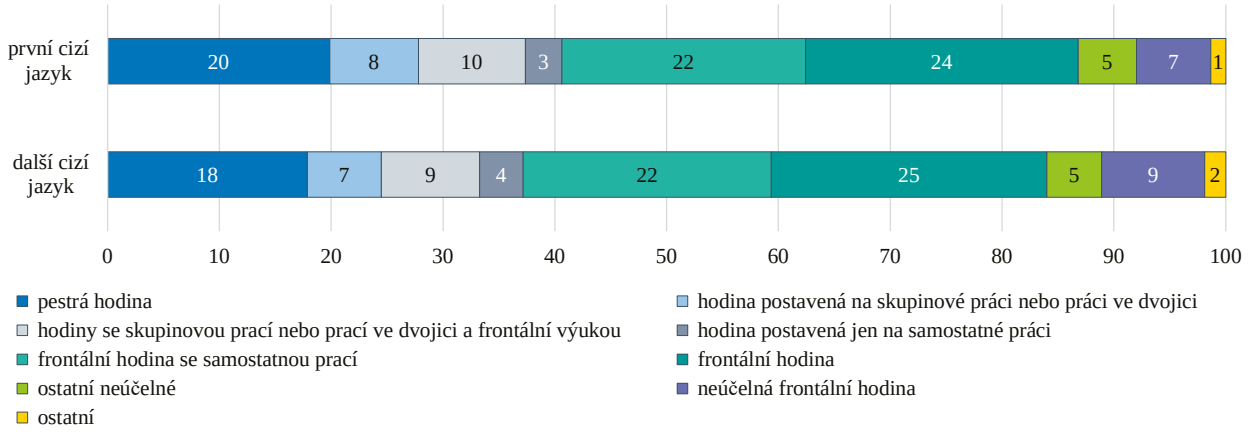
4.1 Zjištění z hospitační činnosti

Česká školní inspekce se při své prezenční komplexní inspekční činnosti ve školním roce 2022/2023 zaměřila na výuku cizích jazyků; hospitované hodiny zahrnovaly jak první, tak další cizí jazyk. Některé jazyky jsou však jako první cizí jazyk vyučovány jen ve velmi malém počtu škol (tedy i nízkém podílu hospitovaných hodin) a výsledky pro tyto jazyky by byly zatíženy velkou výběrovou chybou, proto je srovnání provedeno pouze sumárně pro první a pro další cizí jazyk bez rozlišení, o který konkrétní jazyk se jednalo. Pro doplnění kontextu jsme také vybrané ukazatele porovnali s průměrnými hodnotami za všechny předměty pro daný školní rok.

Hodiny dalšího cizího jazyka byly častěji (v 90 % procentech případů) vedeny učiteli s odbornou kvalifikací dle zákona o pedagogických pracovnících a také s odpovídající aprobací[7] (71 %), než tomu bylo u hodin prvního cizího jazyka (odpovídající hodnoty jsou 84 % a 65 %). Při omezení srovnání pouze na hodiny na druhém stupni se kvalifikovanost i aprobovanost výuky v hospitovaných hodinách prvního jazyka mírně zvýší (o 1–2 procentní body).

Struktura hospitovaných hodin prvního a dalšího cizího jazyka se celkově příliš neliší (graf 15), ovšem skoro polovina hospitací v hodinách prvního cizího jazyka proběhla na prvním stupni, zatímco výuka dalšího cizího jazyka v naprosté většině případů probíhá nejčastěji od 7. ročníku, tedy u žáků v jiném vývojovém období. Porovnání jsou proto provedena také pro výuku prvního a dalšího cizího jazyka pouze na druhém stupni (graf 16). V tomto srovnání byly hodiny dalšího cizího jazyka hodnoceny méně často jako pestré a s využitím skupinové práce, naopak častěji se vyskytovaly frontální a frontální neúčelné hodiny.

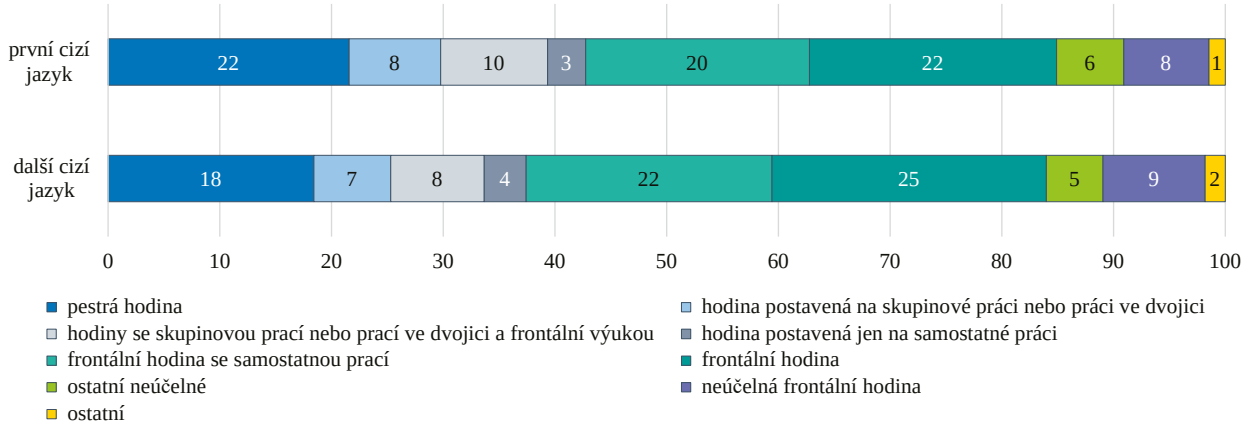
GRAF 15 | Srovnání celkového průběhu hodiny prvního a dalšího cizího jazyka v základních školách (%; N_1 = 2 395; N_D = 694)



Zdroj dat: KIČ ČŠI

[7] Tedy učiteli, kteří hospitovaný předmět absolvovali na vysoké škole.

GRAF 16 | Srovnání celkového průběhu hodin prvního a dalšího cizího jazyka na 2. stupni základních škol (%; N_1 = 1 233; N_D = 694)

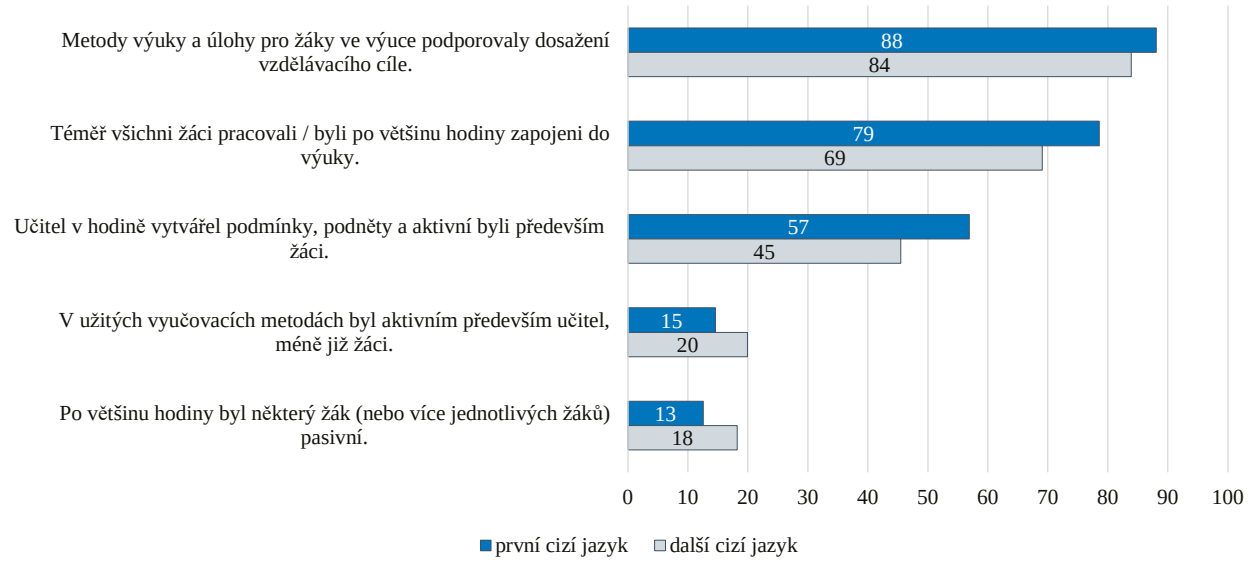


Zdroj dat: KIČ ČŠI

Uvedenému celkovému hodnocení výuky odpovídá i podrobnější srovnání organizace výuky, činnosti učitele a žáků i interakce žáků ve sledovaných hodinách (grafy 17 a 18). Pokud jde o organizaci výuky, nejvýznamněji se hodiny dalšího cizího jazyka negativně lišily tím, že v nich častěji byl některý žák nebo skupina žáků po většinu doby pasivní. Naopak v hodinách prvního cizího jazyka téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky, což souviselo s tím, že učitel častěji v hodině vytvářel podmínky a podněty proto, aby aktivní byli především žáci. Pokud porovnáme organizaci výuky pouze prvního a dalšího cizího jazyka na druhém stupni, rozdíly se výrazně sníží, s výjimkou posledního z uvedených ukazatelů (učitel častěji v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci). To naznačuje, že chování žáků v hodině může souviset s vývojovými znaky dané věkové skupiny žáků, jak bylo naznačeno výše, a není primárně důsledkem způsobu, jímž učitel hodinu organizuje. Pro první cizí jazyk jsou charakteristiky uvedené v grafu 17 vesměs srovnatelné s průměrem jiných vzdělávacích oblastí, resp. předmětů. Výuka dalšího cizího jazyka se z tohoto hlediska podobá např. výuce chemie, což by mohlo opět souviset s věkovými specifiky žáků, neboť oba tyto předměty jsou vyučovány často pouze v nejvyšších ročnících základního vzdělávání.

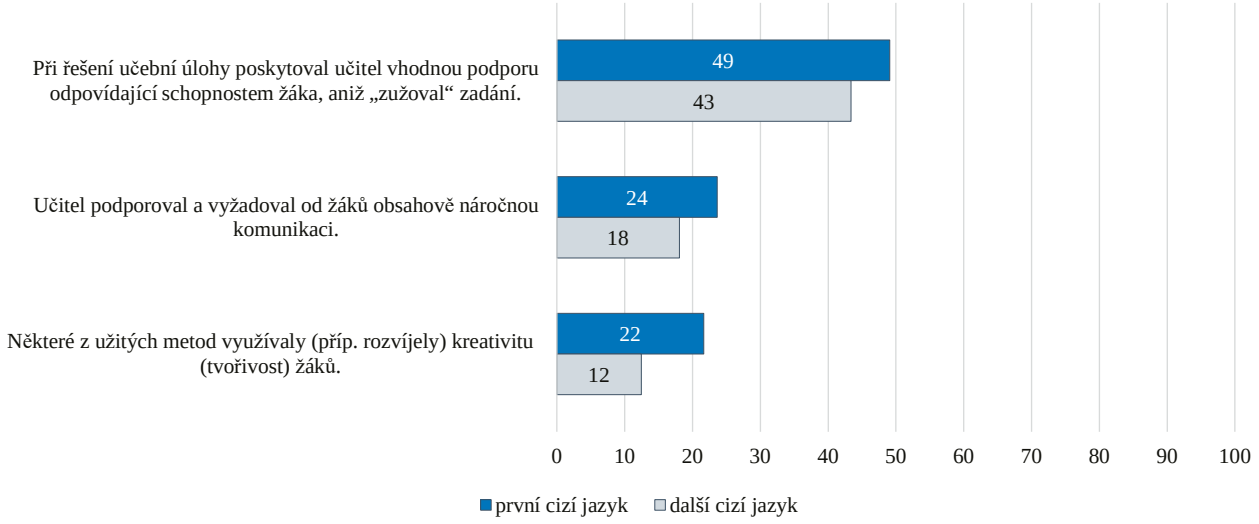
Při interpretaci těchto rozdílů je třeba si uvědomit, že podoba výuky nezáleží jen na učiteli, ale je výsledkem komplexní interakce učitele a žáků. Prvním jazykem je ve velké většině případů angličtina, pro niž vykazují žáci vyšší motivaci (viz kapitola 3.4.2) a učí se ji déle, mají tedy i vyšší znalosti a dovednosti. Obojí může vést k jejich větší aktivitě v hodině a umožňuje učiteli pracovat i náročnějšími formami. Na druhou stranu, právě nižší vstupní motivace části žáků ke studiu dalšího cizího jazyka a odlišné cíle vyučování tohoto předmětu v kurikulu jsou výzvou pro odlišné přístupy k vyučování dalšího cizího jazyka.

GRAF 17 | Charakteristiky, v nichž se nejvíce lišila organizace hodin prvního a dalšího cizího jazyka (%; N_1 = 2 431; N_D = 708)



Zdroj dat: KIČ ČŠI

GRAF 18 | Charakteristiky, v nichž se nejvíce lišila činnost učitele v hodinách prvního a dalšího cizího jazyka (%; N_1 = 2 431; N_D = 708)



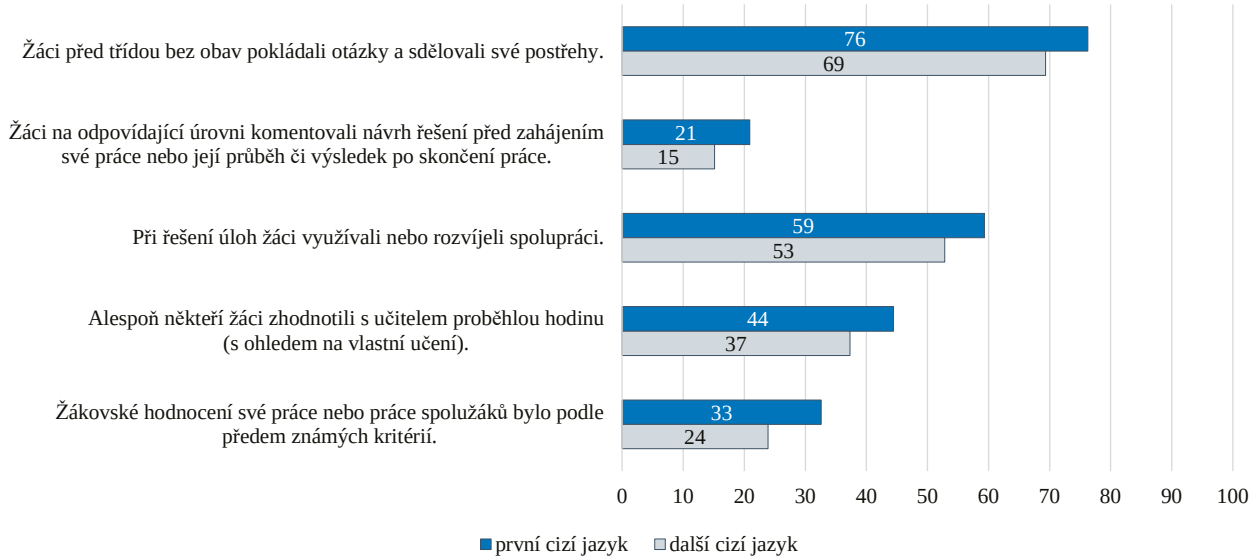
Zdroj dat: KIČ ČŠI

V oblasti činnosti učitele se největší rozdíly mezi prvním a dalším cizím jazykem týkaly podpory a vyžadování obsahově náročné komunikace a zejména rozvoje tvořivosti žáků (graf 18). Výuka cizího jazyka by měla být založena na komunikativním přístupu, a skutečně v pozorovaných hodinách prvního cizího jazyka učitel podporoval a od žáků vyžadoval obsahově náročnou komunikaci o pět procentních bodů častěji než v ostatních předmětech. Ovšem u DCJ se tato charakteristika vyskytovala jen stejně často jako v průměru ostatních předmětů. Výuka jak prvního, tak dalšího cizího jazyka výrazně zaostávala za průměrem jiných předmětů ve využití metod využívajících nebo rozvíjejících kreativitu (tvořivost) žáků.

U obsahově náročné komunikace je opět potřeba vzít v úvahu, že žáci se prvnímu cizímu jazyku učí déle, a jejich kompetence jsou proto vyšší. Pokud jde o podporu kreativity, zdá se, že potenciál vyplývající z navrženého pojetí jazyka v rámcovém kurikulárním dokumentu není využíván a výuka se zaměřuje především na tradiční akademické cíle. Ovšem podpora tvořivosti byla celkově pozorována jen v nízkém počtu hodin cizího jazyka (prvního i dalšího).

V některých činnostech učitele se hodiny prvního a dalšího cizího jazyka příliš nelišily, ale celkově jejich přítomnost byla rovněž zaznamenána jen v poměrně malém počtu hospitovaných hodin. Šlo zejména o situace, kdy vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků (o něco více než polovina hodin), a zejména o diferencovaný přístup, kdy učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb (bylo zaznamenáno jen v 29 % hodin prvního a 26 % hodin druhého cizího jazyka).

GRAF 19 | V čem se nejvíce lišila činnost a interakce žáků v hodinách prvního a dalšího cizího jazyka (%; N_1 = 2 431; N_D = 708)

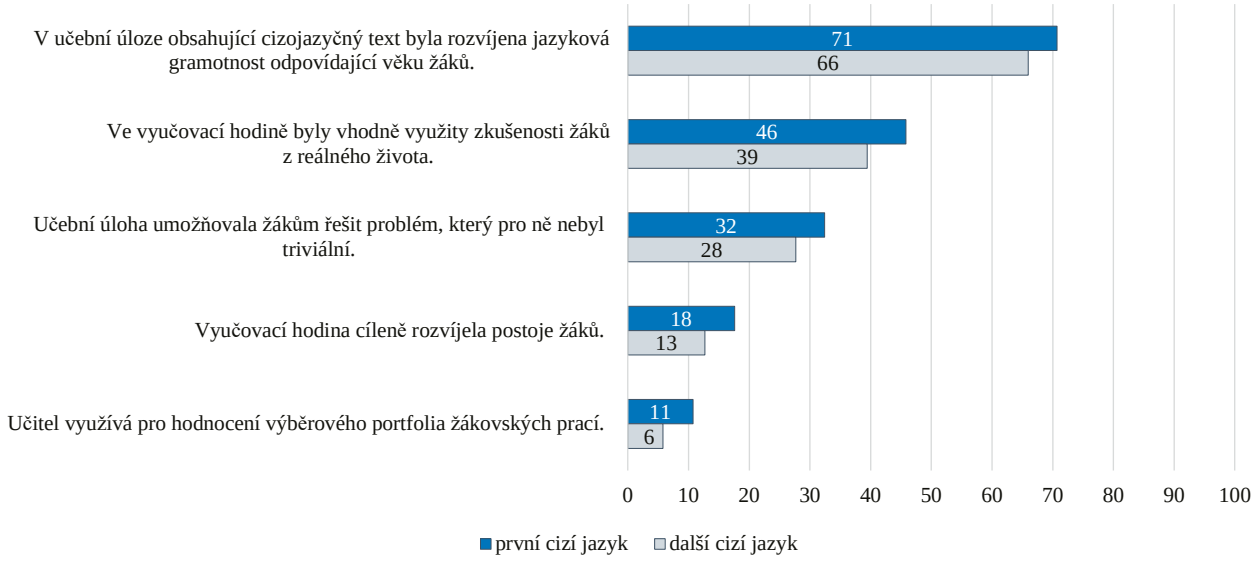


Zdroj dat: KIČ ČŠI

Pokud jde o činnosti žáků, je opět potřeba upozornit na celkově nízké zastoupení některých činností jak ve výuce prvního, tak i dalšího cizího jazyka. Na prvním místě jde opět o diferenciaci, kdy jen zhruba v každé dvacáté hodině měli žáci možnost vybírat si v hodině z úloh odlišné kognitivní náročnosti. V méně než desetině hodin žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali" nové poznatky bádáním; samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy; případně porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolu. Velmi málo žáci rovněž uváděli vhodné příklady z regionu / místní sociální komunity nebo příklady z jiných předmětů. Celkově jen v menšině všech hodin cizího jazyka byli žáci vedeni k hodnocení vlastní práce nebo práce spolužáků, ať už s učitelem, nebo na základě předem známých kritérií.

Z hlediska srovnání prvního a dalšího cizího jazyka (graf 19) se největší rozdíly týkaly toho, nakolik žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy – tady ovšem může hrát roli odlišná úroveň kompetencí žáků. Při porovnání pouze žáků druhého stupně se v tomto ukazateli rozdíl snižuje, což může být dáno celkově nižší ochotou žáků v rané adolescenci komunikovat před třídou. Vyučovací hodiny se lišily v neprospěch dalšího cizího jazyka také z hlediska toho, jak žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce. Zde je však třeba upozornit na celkově nízký výskyt tohoto typu metakognitivní aktivity ve všech hospitovaných hodinách cizích jazyků, které se tím negativně odlišují od průměru ostatních předmětů, což platí také pro příležitost hodnotit s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení). Jak vyplývá již z výše uvedených poznatků o organizaci hodiny, ve výuce dalšího cizího jazyka mají žáci méně příležitostí ke spolupráci a k diskusi nad zadaným úkolem, přičemž při srovnání pouze hodin na druhém stupni se tento rozdíl ještě o něco zvyšuje (v tomto případě se ovšem další cizí jazyk neliší příliš od průměru ostatních předmětů).

GRAF 20 | Vzdělávací obsah a učební úlohy v hodinách prvního a dalšího cizího jazyka (%; N_1 = 2 431; N_D = 708)



Zdroj dat: KIČ ČŠI

Jen ve velmi malém počtu všech hodin cizího jazyka inspektoři zaznamenali cílený rozvoj postojů žáků (graf 20) – zde je výskyt oproti průměru ostatních předmětů zhruba poloviční. V hodinách cizích jazyků jsou rovněž méně využívány zkušenosti žáků z reálného života (další cizí jazyk v této charakteristice navíc dále zaostává a komplementárně žáci méně aplikovali, příp. uváděli příklad využití znalostí a dovedností z předmětu v jejich životní situaci). To je nepříznivé zejména proto, že motivace žáků k učení dalšímu cizímu jazyku je výrazně menší než k učení angličtině (která je dominujícím prvním cizím jazykem). Ze stejného důvodu je významné, že v hodinách dalšího cizího jazyka učitelé méně často účelně využívají digitální technologie (na druhém stupni 60 % hodin dalšího cizího jazyka oproti 67 % hodin prvního cizího jazyka) nebo je nevyužívají vůbec.

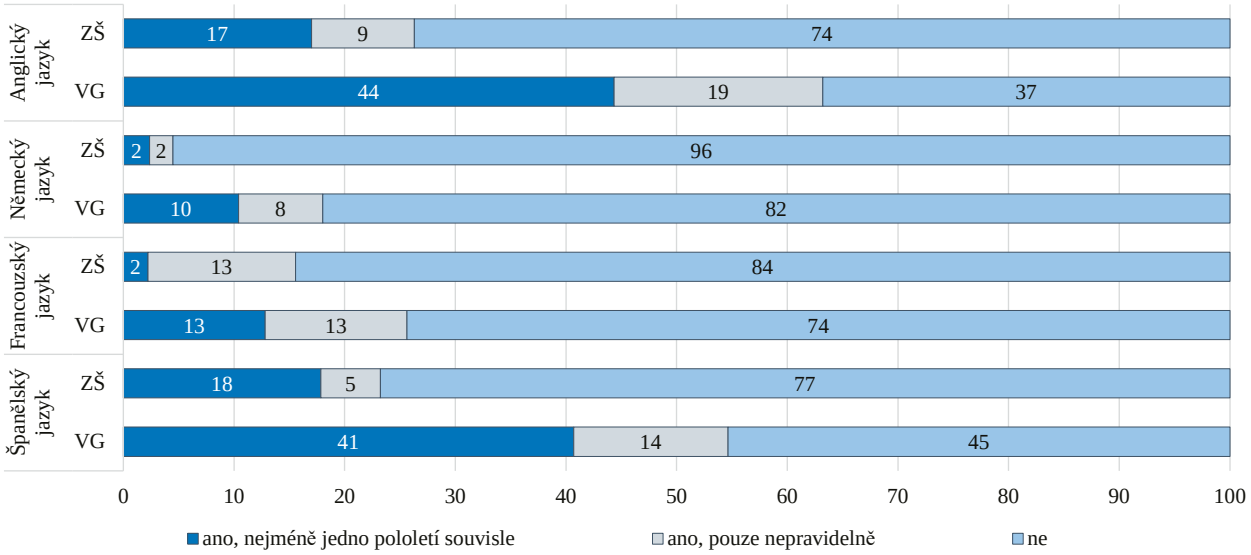
4.2 Co říkají o výuce učitelé

Dalším zdrojem informací o podobě výuky jsou dotazníky, které souběžně s testováním žáků vyplňovali i jejich učitelé (popis souboru respondentů, kteří vyplnili dotazník, uvádí tabulka 4 v úvodu). Na rozdíl od poznatků z hospitační činnosti dotazníky (učitelské i žákovské) přinášejí i poznatky o výuce cizích jazyků na víceletých gymnáziích (která jsou ve výběru mírně nadreprezentována). Výpovědi učitelů o podobě výuky se poněkud odlišují od obdobných informací ze žákovského dotazníku (viz kapitola 4.2.2) – rozdíl může být způsoben tím, že zkušenost konkrétního žáka nebo třídy se může odlišovat od převládající praxe školy, zejména ale u žáků účastnících se tohoto šetření byl průběh vzdělávání na druhém stupni výrazně ovlivněn distančním vzděláváním vynuceným pandemií covidu-19.

Jak bylo uvedeno v kapitole 3.2.4, většina základních škol zařazuje další cizí jazyk od 7. ročníku, přičemž menší školy častěji zahajují výuku o rok později. Tři pětiny oslovených učitelů si myslí, že 7. ročník je pro zahájení výuky dalšího cizího jazyka vhodný, zatímco více než třetina by s ním začala dříve, ale později než s prvním cizím jazykem. Mezi učiteli různých jazyků nejsou výrazné rozdíly. Učitelé působící na víceletých gymnáziích by preferovali dřívější počátek výuky DCJ (hlavně učitelé němčiny).

Asi 80 % škol vyučuje DCJ s časovou dotací 6 hodin, tedy minimální dotací závazně stanovenou v rámcovém učebním plánu. Dvě třetiny učitelů považují časovou dotaci předmětu za dostatečnou, 34 % by vyhovovalo více hodin. Za dostatečný považují časový rozsah hlavně angličtináři, učitelé ostatních jazyků častěji vyjádřili názor, že dotace by měla být vyšší. Jen menšina učitelů (od 4 % u němčinářů do 8 % v případě španělštinářů) se domnívá, že časový rozsah výuky dalšího cizího jazyka by mohl být i nižší.

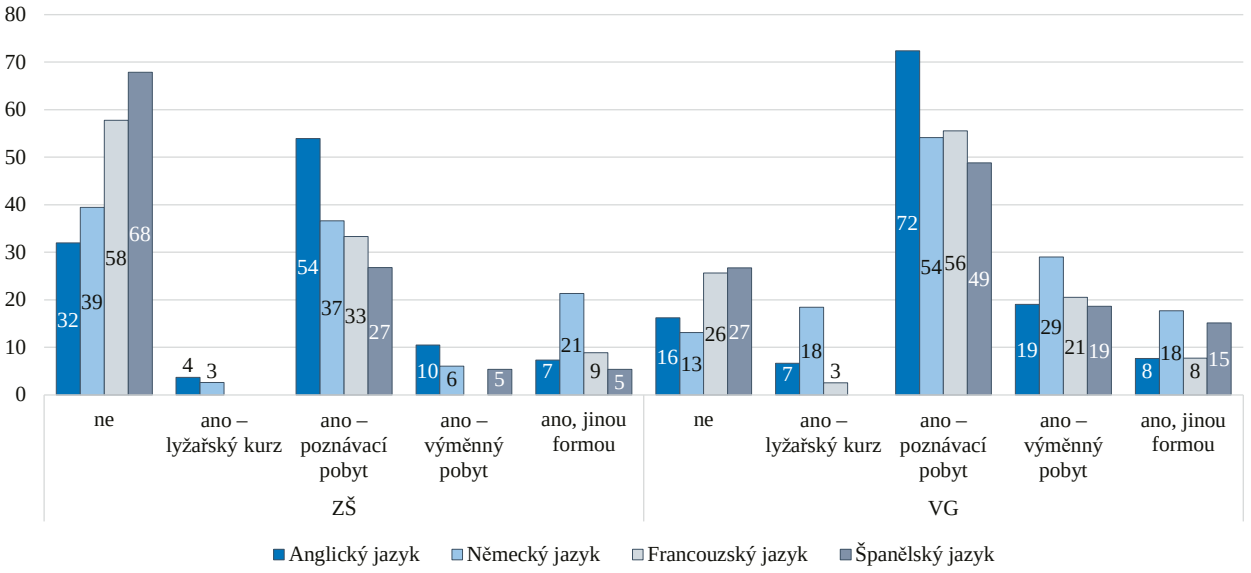
GRAF 21 | Podílí se na výuce dalšího cizího jazyka ve vaší škole rodilý mluvčí – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

S ohledem na to, že zdaleka nejčastěji je dalším cizím jazykem němčina, lze za nejvíce reprezentativní obraz výuky dalšího cizího jazyka považovat právě odpovědi vztahující se k výuce německého jazyka. Je nepříznivé, že se s výukou DCJ vedenou rodilým mluvčím setkává jen velmi nízký podíl žáků zejména na základních školách (graf 21 a graf 31 dále). Zapojení rodilého mluvčího patří k tématům, kde se poněkud liší výpovědi učitelů a žáků; obě skupiny se však shodují na tom, že na výuce němčiny (a francouzštiny) se rodilí mluvčí podílejí méně než u angličtiny a španělštiny.

GRAF 22 | Možnost žáků vycestovat v rámci akce organizované školou do země, v níž se hovoří jazykem, který se učí jako další cizí jazyk – podíl odpovědí učitelů (%)

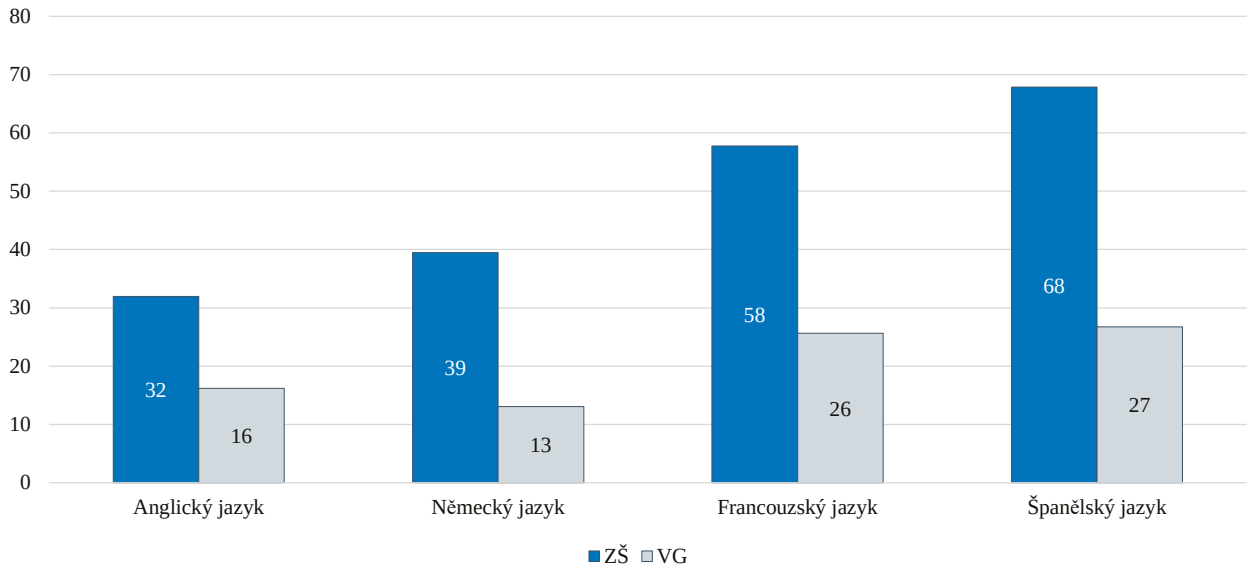


Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

Žáci víceletých gymnázií mají podle výpovědi učitelů ve všech cizích jazycích ve srovnání se žáky základních škol větší šanci navštívit v rámci každého typu akcí organizovaných školou zemi, kde se hovoří jazykem, který studují (graf 22). K tomuto nepoměru nepochybně přispívá i rozdíl v průměrném socioekonomickém statusu (SES) žáků základních škol a gymnázií. Výjimku představuje možnost navštívit německy mluvící země jinou formou než během akcí, které byly ve výčtu výslovně uvedeny, kde je příslušný ukazatel u obou typů škol přibližně stejný. Důsledkem tohoto stavu je, že podíl učitelů základních škol, jejichž

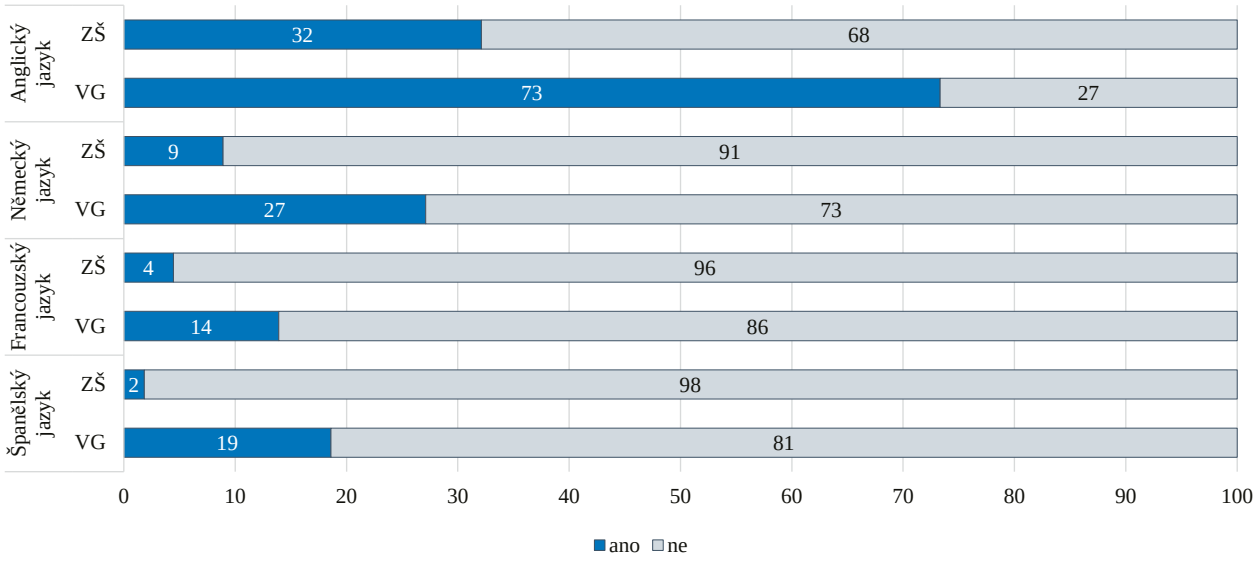
žáci díky školní akci *nemají* možnost vycestovat, je vždy nejméně dvojnásobný. Paradoxně u geograficky blízkých německy mluvících zemí je tento poměr v neprospěch žáků základních škol dokonce trojnásobný (graf 23).

GRAF 23 | Žáci školy nemají možnost vycestovat v rámci akce organizované školou do země, v níž se hovoří jazykem, který se učí jako další cizí jazyk – podíl odpovědí učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

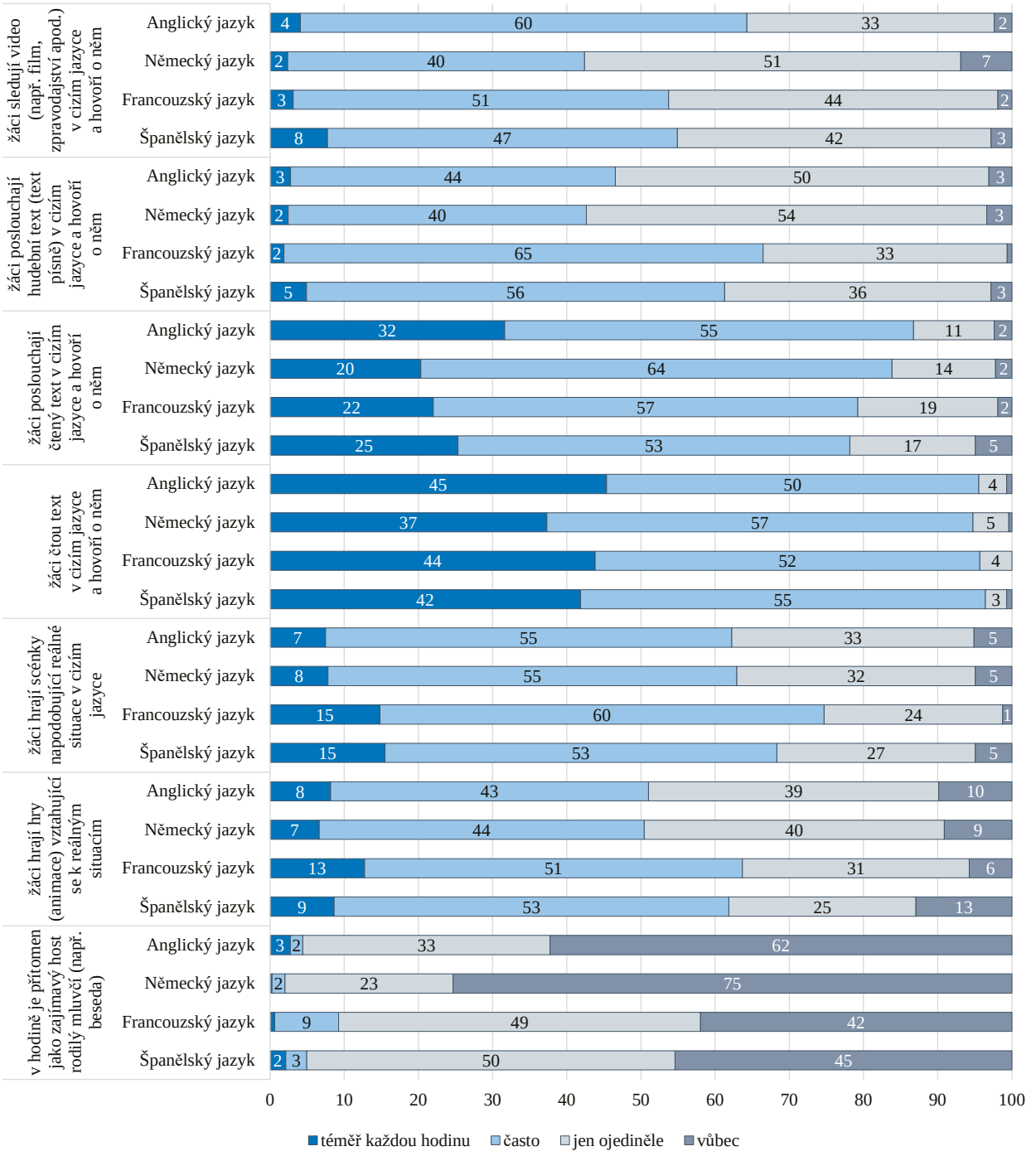
GRAF 24 | Možnost prostřednictvím školy odebírat časopis v jazyce, který se učí jako další cizí jazyk – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

Z hlediska možnosti odebírat časopis v DCJ se výpovědi učitelů různých jazyků výrazně odlišují (graf 24). S výjimkou angličtiny mají tuto možnost jen jednociferné podíly žáků. Je však otázkou, nakolik jsou pro současné mladé lidí tištěná média relevantním prostředkem učení a zábavy.

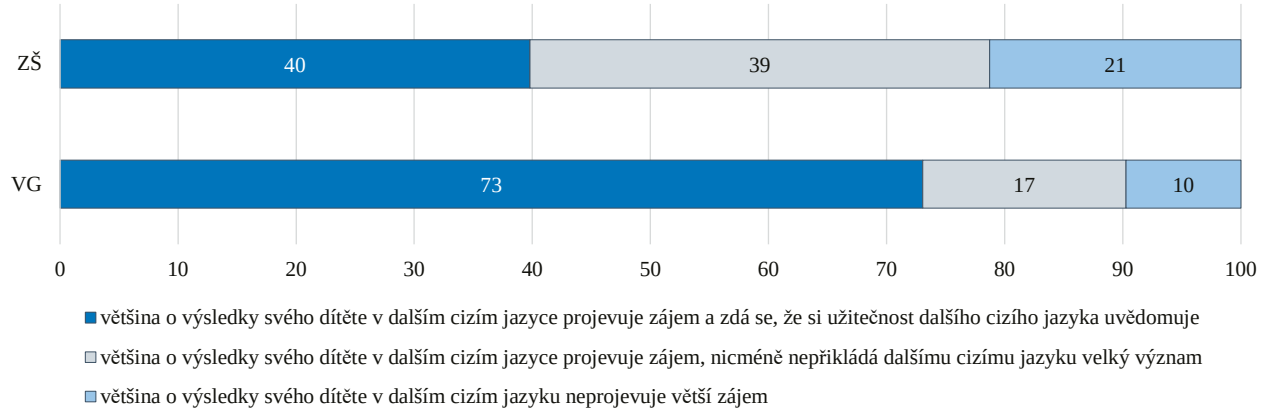
GRAF 25 | Jak často do výuky dalšího cizího jazyka zařazujete následující aktivity – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

Ve výuce ve víceletých gymnáziích je podle výpovědi učitelů většina dotazovaných typů aktivit častější než v základních školách; výjimku představuje poslech hudebního textu v hodinách angličtiny a francouzštiny. Největší rozdíly mezi víceletými gymnázii a základními školami se týkaly přítomnosti zajímavého hosta v hodině (graf 25).

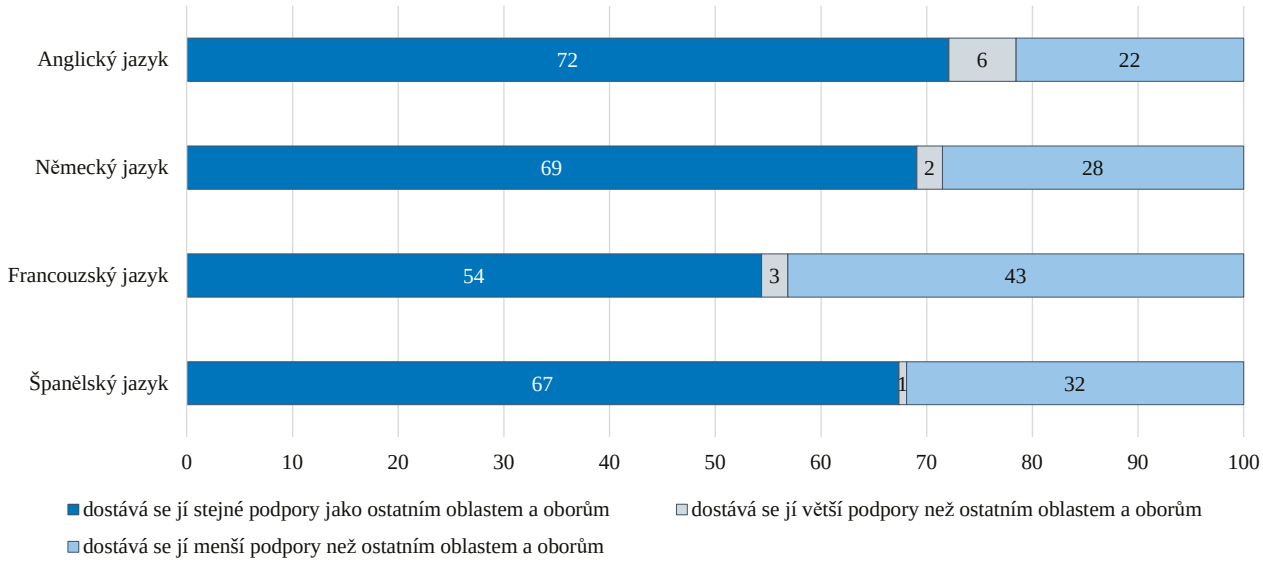
GRAF 26 | Vztah zákonných zástupců žáků k výuce dalšího cizího jazyka (např. podle kontaktů během třídních schůzek, konzultací apod.) – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

Učiteli vnímané postoje rodičů nebo zákonných zástupců žáků k výuce DCJ (graf 26) se příliš neliší pro různé jazyky s výjimkou francouzštiny, kde učitelé častěji uváděli, že většina rodičů o výsledky svého dítěte v cizím jazyce projevuje zájem a zdá se, že si jeho užitečnost uvědomuje. Důvodem může ale být fakt, že ve vzorku měli proporčně větší zastoupení francouzštináři z víceletých gymnázií, kde četnost této odpovědi byla ze všech jazyků nejvyšší.

GRAF 27 | Vnímání podpory vzhledem k potřebám výuky dalšího cizího jazyka, které se jí dostává ve srovnání s dalšími vzdělávacími oblastmi a obory – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

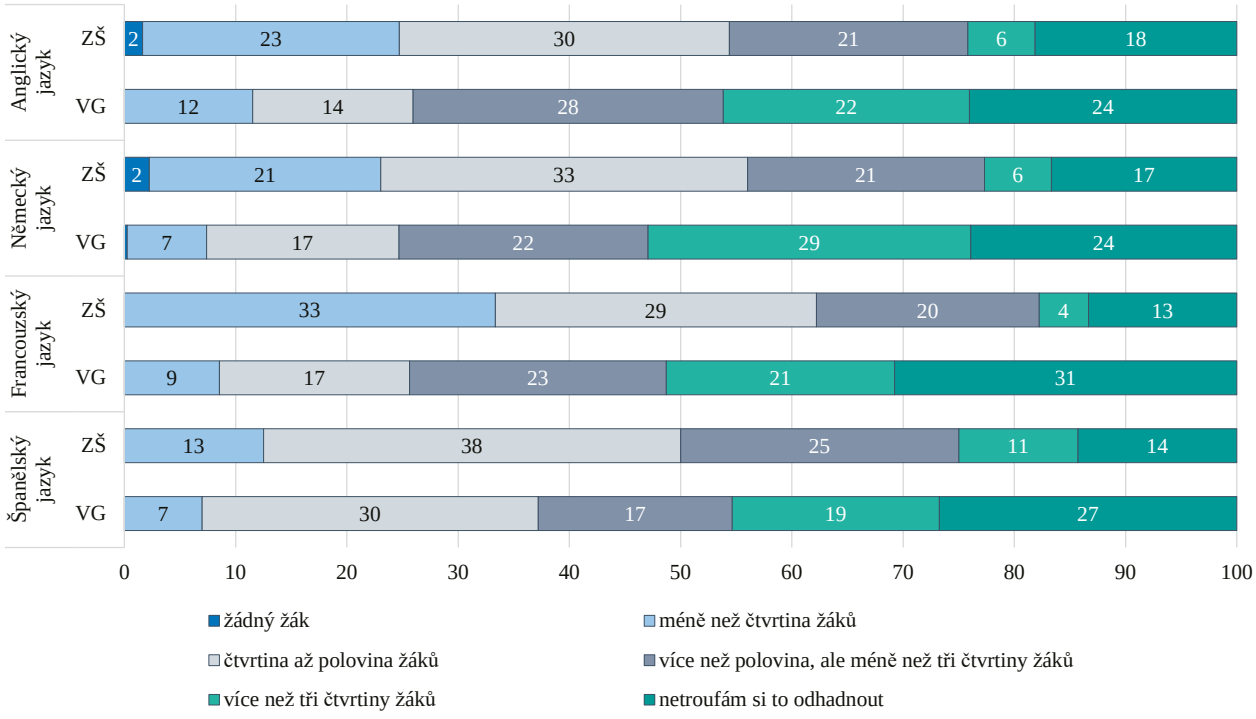
Dvě třetiny učitelů se domnívají, že se dalšímu cizímu jazyku dostává stejné podpory jako jiným předmětům. O něco spokojenější jsou učitelé víceletých gymnázií, přičemž rozdíl oproti učitelům základních škol je výrazný zejména u francouzštinářů, kde je s podporou spokojeno jen 40 % učitelů základních škol (graf 27). Více než dvě třetiny učitelů rovněž uvedly, že jejich škola využívá nabídku vzdělávacích institucí v oblasti DCJ.

4.2.1 Učitelé a povinnost žáků studovat další cizí jazyk

V rámci tzv. velké revize RVP ZV je diskutována možnost, aby další cizí jazyk nebyl předmětem povinně volitelným, ale pouze povinně školou nabízeným, jako tomu bylo do roku 2013. Většina učitelů základních

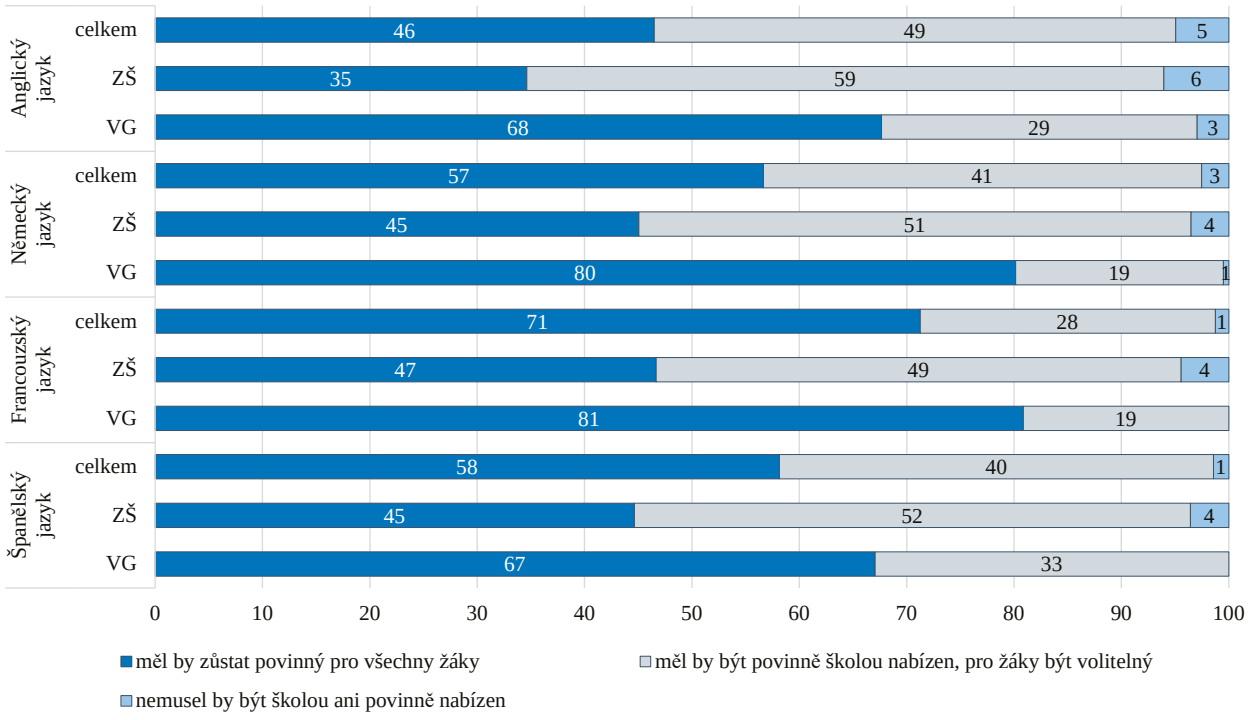
škol se domnívá, že v takovém případě by si tento předmět vybrala jen polovina nebo méně žáků (a to i v případě angličtiny). Učitelé víceletých gymnázií jsou v tomto ohledu o něco optimističtější (graf 28).

GRAF 28 | Odhad učitelů, jaká část žáků by si vybírala další cizí jazyk, kdyby nebyl povinný – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

GRAF 29 | Postavení dalšího cizího jazyka ve výuce na jejich škole – podíl učitelů (%)



Zdroj dat: dotazníkové šetření ČŠI

V souvislosti s diskutovanými změnami si více než polovina učitelů cizích jazyků myslí, že by měl zůstat další cizí jazyk povinný (graf 29). Tento názor však výrazně častěji zastávají učitelé na víceletých gymná-

ziích, kteří byli ve vzorku nadreprezentováni. Učitelé základních škol by se naopak spíše přikláněli k výše uvedenému návrhu vrátit se k uspořádání před rokem 2013, nebo dokonce zrušit i povinnost školy další cizí jazyk nabízet. Postoje žáků k této otázce uvádíme v kapitole 5.3.

4.2.2 Pohled učitelů, kteří vyučují oba předměty

Celkem 14 % učitelů, jejichž hodiny byly hospitovány, vyučuje jak první, tak další cizí jazyk (pokud hospitace proběhla v hodině dalšího cizího jazyka, pak daný vyučující v 24 % případů vyučoval i první cizí jazyk, v případě hodiny prvního cizího jazyka hospitovaný učitel vyučoval předmět další cizí jazyk jen v 11 % případů). Tito učitelé porovnávali podmínky výuky obou předmětů. Nejčastěji učitelé uváděli, že při výuce dalšího cizího jazyka je problémem nižší motivace žáků. To je v souladu s postoji, které v dotazníku vyjadřovali žáci (zejména nízký význam připisovaný jiným jazykům než angličtině).

TABULKA 7 | Existují a případně v čem rozdíly ve výuce cizího jazyka a dalšího cizího jazyka – podíl učitelů, kteří vyučují oba předměty (%)

Tvrzení	Podíl souhlasných odpovědí
Žádné výraznější rozdíly nejsou	50,1
Nižší motivace žáků v dalším cizím jazyce	35,4
Vysoká náročnost dalšího cizího jazyka pro významnou skupinu žáků	20,6
Nízký počet hodin vzhledem k cílům dalšího cizího jazyka	14,5
Vysoký počet žáků ve skupině dalšího cizího jazyka	5,3
Nevhodné učebnice pro další cizí jazyk	2,9

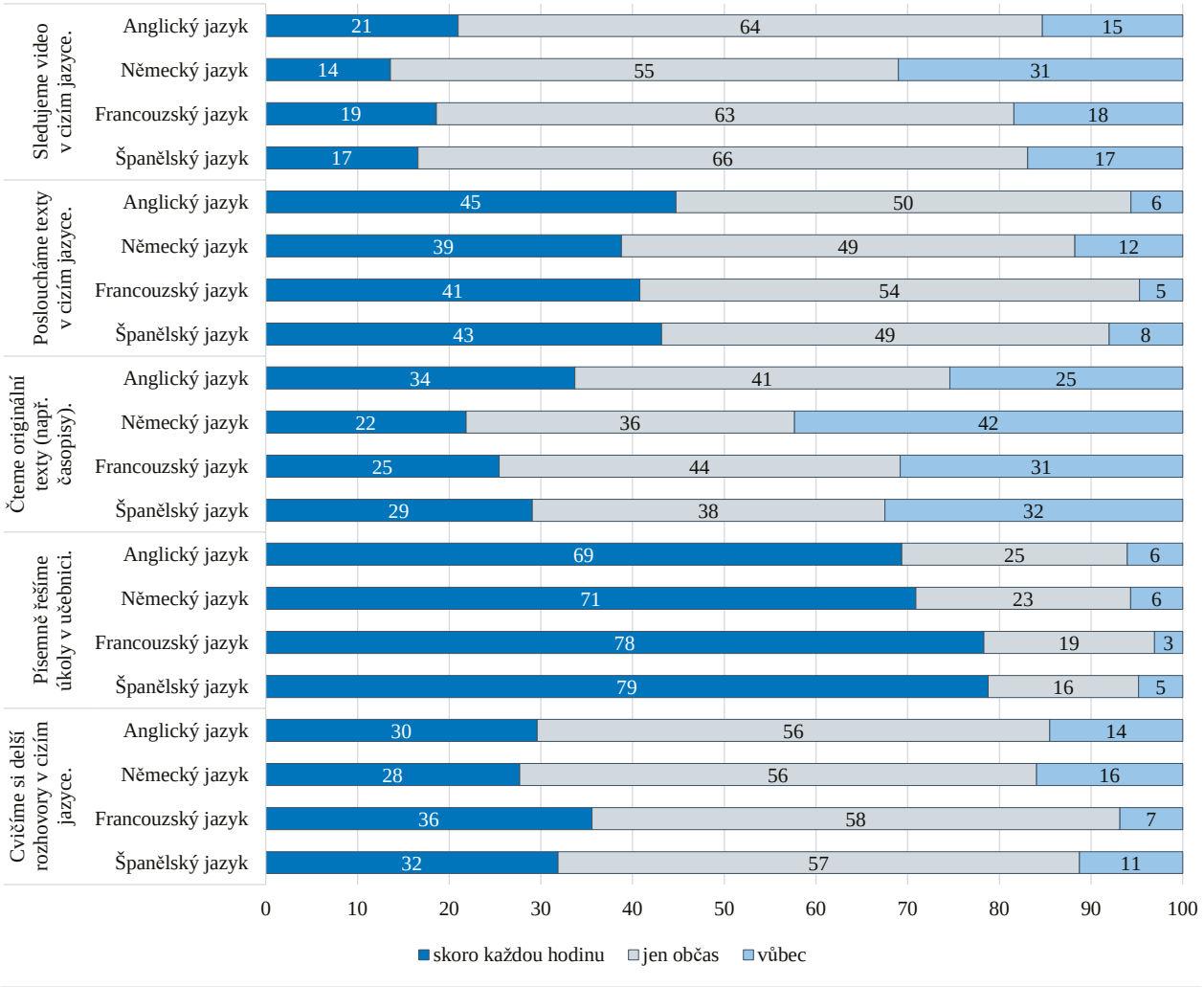
Zdroj dat: KIČ ČŠI

4.3 Výuka dalšího cizího jazyka pohledem žáků

Další pohled na výuku poskytují dotazníky, jež vyplňovali testovaní žáci (viz tabulka 3 výše a kapitola 5).

Spektrum činností, s nimiž se žáci ve výuce dalšího cizího jazyka setkávají, ukazuje graf 30. Kromě sledování videa v hodinách angličtiny se ostatní činnosti vyskytují ve vyšší míře v hodinách na víceletých gymnáziích, kde zejména častěji poslouchají texty a sledují videa v cizím jazyce ve výuce němčiny a španělštiny, v němčině také častěji procvičují rozhovory. Žákovské výpovědi o činnostech ve výuce jsou podobné obrazu výuky podle učitelského dotazníku (graf 25 výše).

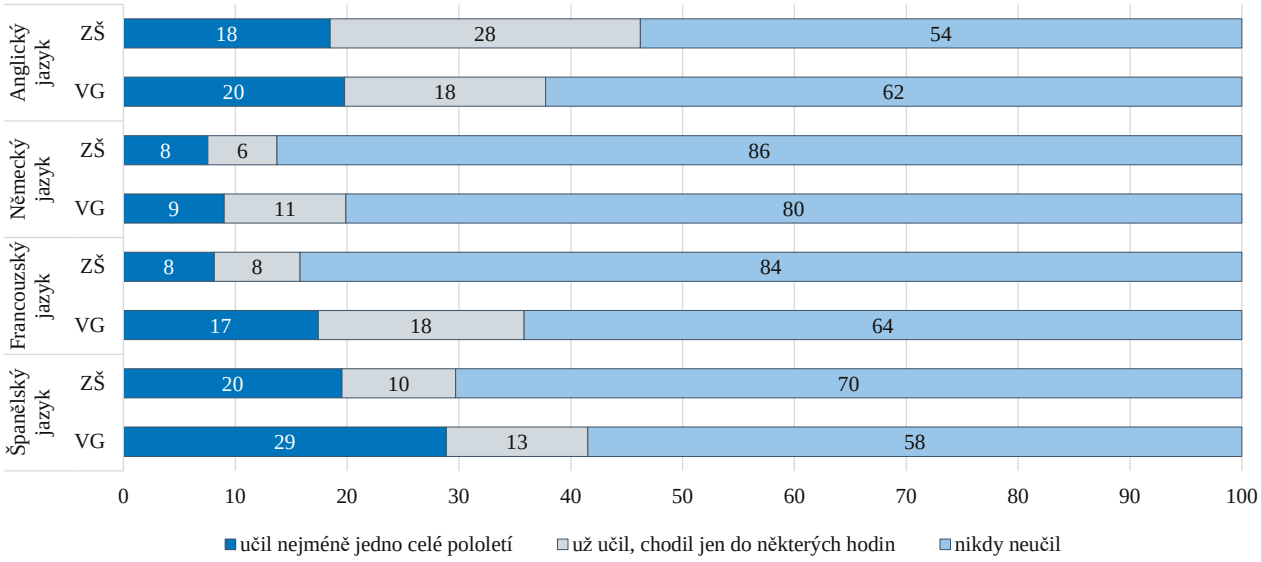
GRAF 30 | Výskyt činností ve výuce dalšího cizího jazyka – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

Čtvrtina žáků, kteří se učí španělsky, resp. 19 % žáků v případě anglického jazyka jako dalšího cizího jazyka, uvedla, že je nejméně jedno pololetí vyučoval rodilý mluvčí, naopak tuto variantu odpovědi v dotazníku označilo jen 8 % žáků učících se německý jazyk (graf 31). Tento rozdíl by si zasloužil další analýzu – u španělštiny je třeba vzít v úvahu, že se jí učí výrazně méně žáků než němčině a jde spíše o školy v urbánních centrech. Snad hraje roli i určitá odlišnost v pojetí výuky daného předmětu.

GRAF 31 | Výuka dalšího cizího jazyka rodilým mluvčím podle typu školy – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

Žákovské odpovědi na tuto otázku se poněkud rozcházejí s výpověďmi z učitelského dotazníku (graf 21 výše). Rozdíly výpovědí může vysvětlovat fakt, že zkušenost žáků s výukou DCJ je do značné míry omezena na specifické období pandemie covidu-19.

5

Výsledky žáků

5 VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Za výsledky výuky můžeme považovat kognitivní a komunikační znalosti a dovednosti žáků, ale v obecnějším smyslu také jejich postoje k cizímu jazyku nebo kultuře a další hodnoty, kterým se věnuje druhá část kapitoly. Při interpretaci všech zjištění – jak výsledků testování, tak odpovědí v dotazníku, je třeba mít na paměti, že testové úlohy řešili a dotazník vyplňovali žáci devátých ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, jejichž vzdělávací dráha na druhém stupni nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia byla výrazně narušena pandemií covidu-19.

5.1 Výsledky testu

Žáci škol řešili test obsahující 15 až 20 úloh s 56 až 81 otázkami (podle jazyka; ze všech cizích jazyků vyučovaných ve školách jako další cizí jazyk byly pro zjišťování výsledků vzdělávání vybrány pouze čtyři jazyky – viz tabulka 8), které ověřovaly různé očekávané výstupy RVP ZV pro vzdělávací obor další cizí jazyk (viz příloha 2). Obtížnost a struktura úloh byly nastaveny na úroveň A1 dle Společného evropského referenčního rámce jazyků (dále také „SERRJ“). Každý test obsahoval většinu úloh ověřujících porozumění poslechovým úryvkům a jednoduchým textům, ve výrazně menším rozsahu otázky sledující znalost základní slovní zásoby a elementárních gramatických jevů[8] Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami řešili zkrácenou verzi testu (tabulka 8).

TABULKA 8 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testů z dalšího cizího jazyka

Jazyk	Verze testu	
	Základní	Přizpůsobená
Anglický jazyk	4 273	360
Německý jazyk	9 438	754
Francouzský jazyk	615	14
Španělský jazyk	949	44

Zdroj dat: testování ČŠI

Výsledky testu byly vyhodnoceny dvěma způsoby: a) Jako žáky dosažená úroveň úspěšnosti (se zohledněním obtížnosti úspěšně vyřešených úloh, podrobněji viz příloha). Nejvyšší úroveň 1 je formulována jako výborná úroveň odpovídající velmi dobré orientaci žáka ve sledované oblasti, nejnižší úroveň 4 indikuje v podstatě nevyhovující stav (žák nedosahuje ani minimální akceptovatelné úrovně). Vzhledem k potřebě dostatečného počtu testových položek (otázek) byl tímto způsobem vyhodnocen pouze celý test, nikoli jeho jednotlivé tematické části. b) Úspěšnost řešení jednotlivých úloh (podíl žáků správně řešících danou položku).

V následujících oddílech jsou pro jednotlivé jazyky uvedeny jak celkové výsledky žáků, tak příklady konkrétních úloh, které žáci řešili s nejvyšší a s nejnižší úspěšností. Výsledky ve všech jazycích přitom vykazují obdobné trendy:

- Dívky vykazují lepší výsledky než chlapci, což je vztah popisovaný v oblasti učení cizímu jazyku všeobecně. Podle řady výzkumných zjištění z jiných zemí mají dívky vyšší motivaci učit se cizímu jazyku i vyšší jazykové dovednosti.[9]

[8] Přestože SERRJ upozaďuje znalosti gramatických jevů a slovní zásoby ve prospěch komunikativních dovedností, zařazení menšinové části úloh vztahujících se k elementární gramatice a základní slovní zásobě je reakcí na poznatky o obsahu výuky dalšího cizího jazyka a závazek ověřovat výsledky reálné výuky, jakkoli není zcela v souladu se záměrem kurikula.

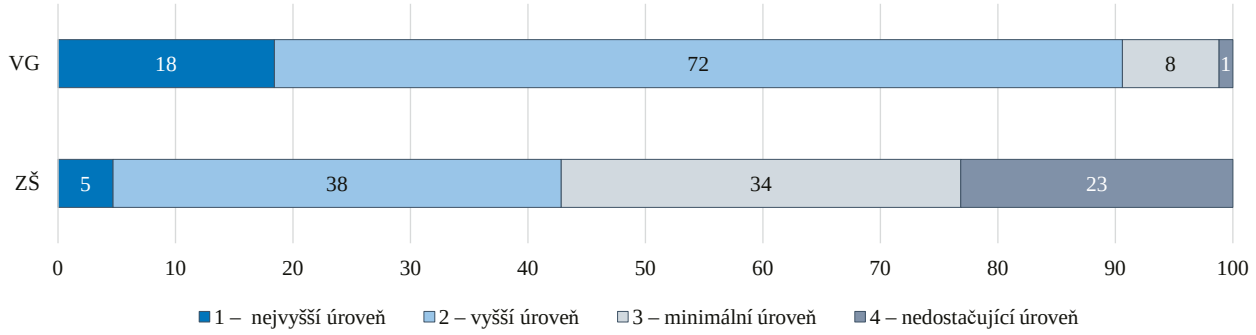
[9] Například Vonkova, H., Jones, J., Moore, A., Altinkalp, I., & Selcuk, H. (2021). A review of recent research in EFL motivation: Research trends, emerging methodologies, and diversity of researched populations. *System*, *103*, článek 102622. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102622

- Výrazné rozdíly jsou zaznamenány v závislosti na typu navštěvované školy (žáci základních škol dosahují horších výsledků než žáci víceletých gymnázií), což je jistě nepřímo ovlivněno rozdílným průměrným socioekonomickým statusem (SES) žáků ve školách různého typu.
- Velmi silně se projevuje souvislost úspěšnosti v testu a SES i v rámci podsouboru žáků základních škol.
- Podobně ve všech jazycích vyšší četnost hodnotných aktivit v hodině i větší zkušenost s použitím cizího jazyka v mimoškolním prostředí koreluje s lepšími výsledky v testu.

5.1.1 Anglický jazyk

Výsledky testu v anglickém jazyce vykazují základní meziskupinové rozdíly uvedené v předchozím odstavci, avšak genderové rozdíly jsou menší než u jiných jazyků (graf 32). Může zde hrát roli celkově větší motivace žáků ke studiu angličtiny a také více zkušeností s jazykem i z mimoškolního prostředí.

GRAF 32 | Rozložení dosažených úrovní v testu z anglického jazyka podle typu školy – podíl žáků (%)



Zdroj dat: testování ČŠI

Nejúspěšněji žáci řešili úlohu zaměřenou na porozumění poslechu a označení obrázku odpovídajícího obsahu slyšeného (98 % žáků odpovědělo správně) – vztahuje se k očekávanému výstupu RVP ZV *Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.*

Which animals live on the farm?



Naopak nejméně úspěšně řešenou byla úloha na porozumění textu, která testovala očekávaný výstup *Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům.* Nejhůře dopadla odpověď na podotázku (5) a (6) – úspěšnost 55 %, resp. 66 %. Na podotázku (5) častěji správně odpověděli chlapci (rozdíl činí 4 procentní body) a jedná se tak o jednu z mála otázek, kde byli chlapci úspěšnější.

COOL TIPS FOR A HOT SUMMER

Soon summer will come and you will enjoy the most beautiful time of the year. But sometimes it gets too hot on summer days! Do you know how to stay cool and safe in hot weather?

Drink before you get thirsty and drink more water than usual. If you don't feel well, it may be because you get *dehydrated* (your body doesn't have enough water) and you need to drink more! If water is too

boring to drink, make it more fun. Drink it with lemon or aloe vera juice. Remember that it is a mistake to drink Coca-Cola and other soft drinks when it is very hot.

Eat fruit and vegetables rich in water. Melons, tomatoes and cucumbers are the best. Vegetable soup is a super thing too. You can also grill fruit and vegetables, or you can make fruit kebabs with different types of fruit. Your mobile can be a great help to keep you fit. There are apps like *Water Your Body* or *Eight Glasses a Day* that tell you to take a drink if you forget.

If it is hotter outside than inside, keep the windows closed and open them in the evening or at night. Places like shopping centres can be better cooled than your house, you can go there if you live near one. Always wear light-coloured clothes, sunglasses, and a hat if you are in the street. Don't go out when the sun is the hottest (between 11 a.m. and 3 p. m.).

A good night's sleep in hot weather is difficult but there are some very cheap tricks. In the evening, don't have a cold shower but a warm one! Sleep with cool socks on to keep your feet cool or put something cold in bed. If nothing helps, you can try sleeping on the floor. Always have a cold drink before you go to bed.

Hot weather can make you sick. Think of yourself, be informed, and enjoy the summer 😊!

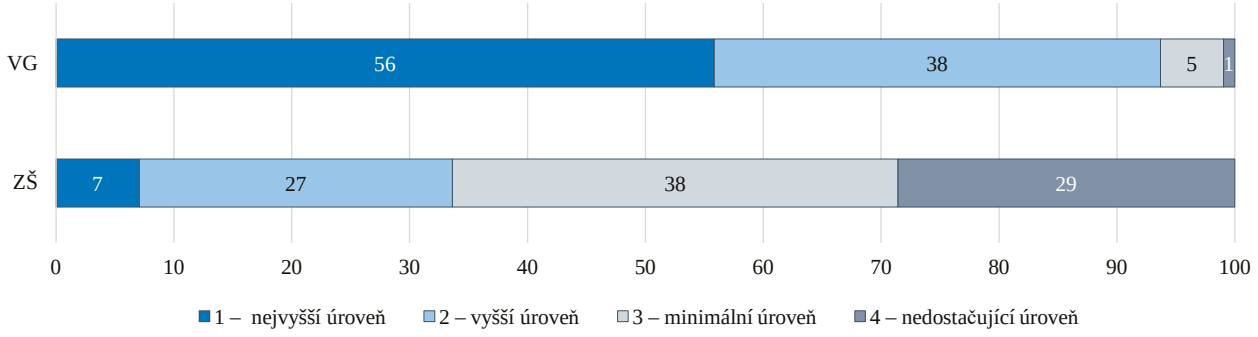
Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda je vzhledem k textu pravdivé (TRUE), nebo nepravdivé (FALSE). Pokud text informaci nezmiňuje, označ (DOESN'T SAY).

(1) *Dehydrated* people drink little water.
(2) Water with lemon juice is boring.
(3) On hot days, drinking Coca-Cola helps.
(4) Tomatoes have a lot of water.
(5) We can cook fruit.
(6) It is important to eat different kinds of fruit.
(7) On a hot day, keeping the windows open from morning to night helps.
(8) On a hot day, a white T-shirt is better than a black T-shirt.
(9) A cold shower on a hot evening is a good idea.
(10) Ice cream helps us sleep in the summer.

5.1.2 Německý jazyk

Němčina je nejčastěji vyučovaným dalším cizím jazykem na základní škole a v testovaném souboru byl nejvyšší podíl žáků základních škol ze všech jazyků. Tím lze vysvětlit také nejvyšší podíl žáků na čtvrté, nedostačující úrovni. I v němčině výsledky testu odrážejí stejné trendy zmíněné v úvodu této kapitoly, přičemž vliv navštěvované školy a SES je výrazně větší než u testu z anglického jazyka (graf 33).

GRAF 33 | Rozložení dosažených úrovní v testu z německého jazyka podle typu školy – podíl žáků (%)



Zdroj dat: testování ČŠI

Jako u angličtiny, i zde byly nejúspěšněji řešeny úlohy na poslech a označení správné odpovědi (očekávaný výstup *Žák rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat.*). Ukázková úloha měla úspěšnost 92 %.

Prohlédni si úlohu, přečti si možné odpovědi. Potom poslouchej a vyber správnou odpověď.



Wann hat Mia Zeit fürs Schwimmen?

am Mittwoch

am Donnerstag

am Freitag

Nejméně úspěšně žáci řešili úlohu na výběr správného tvaru slovesa do souvislého textu (výstup *Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům.*; základem pro úspěšné řešení úlohy byla schopnost správně uplatnit znalost základních gramatických pravidel). Podotázku (4) a (6) mělo špatně více než 50 % žáků.

Vyber do textu vždy jedno správné slovo z nabídky.

Hallo,

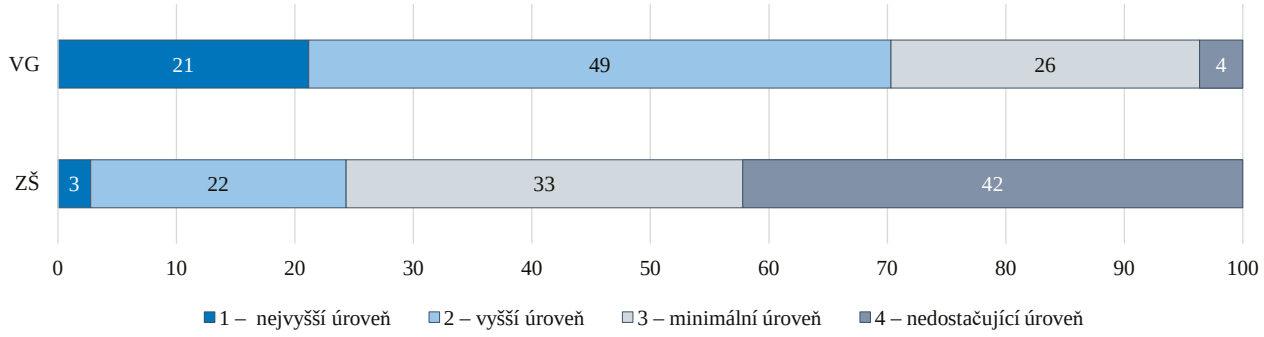
ich bin Maria, ich __(1)__ seit 3 Jahren Deutsch und wohne in Cartagena.__(2)__ du, wo das ist? Cartagena liegt in Südspanien. Die Stadt __(3)__ über 200.000 Einwohner und viele Sehenswürdigkeiten, wie das „Römische Theater“ und das Rathaus. Du kannst auch viele Museen besuchen oder Ausflüge in die Natur __(4)__. Die Stadt liegt direkt am Meer, also ist es zum Baden auch nicht weit. Wir haben immer viel Sonne. Es __(5)__ hier etwa 320 Sonnentage pro Jahr und fantastisches Essen! Und wie __(6)__ deine Stadt? Auch so schön und interessant? Liebe Grüße, Maria

(1) lernen lernt lerne	(2) Weiß Wisst Weißt	(3) hast haben hat
(4) machst macht machen	(5) gebt gibst gibt	(6) bist sein ist

5.1.3 Francouzský jazyk

Ve vzorku testovaných žáků byli v případě francouzštiny nejvíce zastoupeni gymnazisté. Základní trendy v rozdílech mezi skupinami žáků se neliší od ostatních jazyků (graf 34), ale vzhledem k celkově výrazně nižšímu počtu testovaných žáků než u angličtiny a němčiny je potřeba interpretovat je opatrněji.

GRAF 34 | Rozložení dosažených úrovní v testu z francouzského jazyka podle typu školy – podíl žáků (%)



Zdroj dat: testování ČŠI

Nejúspěšnější úlohy byly na rozhodnutí o správnosti (*Žák rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům*).

Observe la recette et réponds aux questions.



Lis la recette et coche Vrai ou Faux.

(1) C'est un plat mexicain.
(2) Il faut un quart d'heure pour tout préparer.
(3) La recette est chère à préparer.
(4) Le plat ne nécessite pas de cuisson.
(5) Les internautes n'aiment pas cette recette.

Nejméně úspěšně byla řešena úloha na poslech a na přiřazení výrazů, výsledky jsou ale ovlivněny typem úlohy, protože chyba v jedné podotázce ovlivňuje i následující položky (poslední podotázku správně odpovědělo pouze 27 % žáků).

Phrase 1 - Bon, alors, ça va ce matin? Bien, asseyez-vous, on va commencer…
Phrase 2 - Oh là là, quel beau match - je pense qu'on va gagner!
Phrase 3 - Où se trouve le rayon des boissons, maman?
Phrase 4 - Alors, la pharmacie, c'est la deuxième rue à gauche.
Phrase 5 - Tiens, réveille ton frère, c'est lundi, il faut aller à l'école…

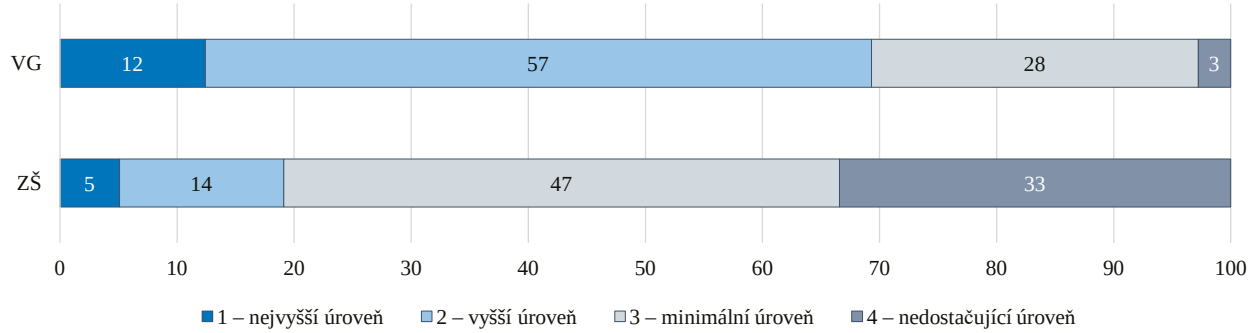
Où tu peux entendre ces phrases? Écoute et glisse le mot à côté de la phrase correspondante.

École Stade Supermarché Rue Maison

5.1.4 Španělský jazyk

Vzorek žáků testovaných ve španělštině vykazoval podobné charakteristiky jako v případě francouzštiny (celkově nižší počet testovaných jedinců a nižší podíl žáků základních škol). Opět se projevily výrazné rozdíly ve prospěch dívek, gymnazistů a žáků s vyšším SES, ale vzhledem k velikosti a struktuře vzorku mohou být data zatížena větší výběrovou chybou (graf 35).

GRAF 35 | Rozložení dosažených úrovní v testu ze španělského jazyka podle typu školy – podíl žáků (%)



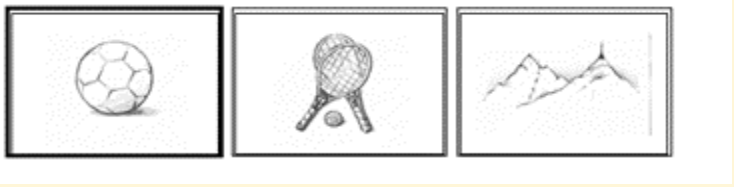
Zdroj dat: testování ČŠI

Jako u jiných jazyků, nejvyšší úspěšnosti (94 %) dosahovali žáci při řešení úlohy na poslech a výběr správného obrázku (*Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu*).

Společný poslech – Clara a Luis

Poslechni si rozhovor a vyber správnou odpověď.

¿Qué hace Luis el sábado por la mañana?



Nejméně úspěšní byli žáci při řešení úlohy vyžadující spojení začátku a konce vět, ale podobně jako u obtížné otázky ve francouzštině se zde pravděpodobně projevila struktura úlohy.

Spoj správně začátek a konec vět.

– quisiera tres billetes de ida y vuelta a Bilbao
– reservamos la habitación de la derecha – en el primer piso
– se pronuncia el nombre de la calle en alemán
– va al cine con Pedro esta noche
– tengo que levantarme a las 6 para ir al colegio

Por favor __(1)__.

Normalmente __(2)__.

¿Cómo __(3)__?

¿Quién __(4)__?

Los lunes __(5)__.

5.2 Známky žáků na vysvědčení

Bezprostředně po dokončení testu ověřujícího vybrané znalosti a dovednosti byl žákům předložen dotazník obsahující otázky zjišťující některé kontextové informace a postoje (tabulka 9).

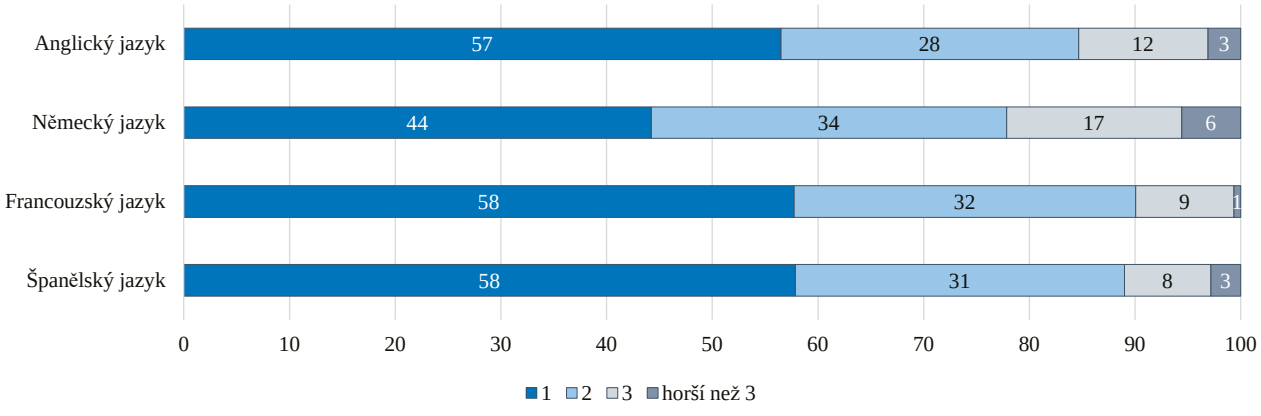
TABULKA 9 | Počty žáků, kteří vyplnili žákovský dotazník

Absolvovaný test	Počet žáků
Anglický jazyk	4 437
Německý jazyk	9 904
Francouzský jazyk	615
Španělský jazyk	965

Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

Zjišťováno bylo mimo jiné to, jakou známku měli žáci na posledním vysvědčení (graf 36). Zajímavé je, že rozložení známek se na základních školách a víceletých gymnáziích téměř neliší, ačkoli mezi dovednostmi obou skupin žáků v testu jsou významné rozdíly. Současně je poměrně málo žáků hodnoceno na vysvědčení horší známkou než trojkou, přestože značný podíl žáků dosáhl v testu nedostačující úrovně. Může to znamenat, že učitelé další cizí jazyk hodnotí převážně normativně (ve vztahu k dané žákovské skupině) a s ohledem na motivování žáků spíše benevolentně.

GRAF 36 | Známka z dalšího cizího jazyka na posledním vysvědčení – podíl žáků (%)

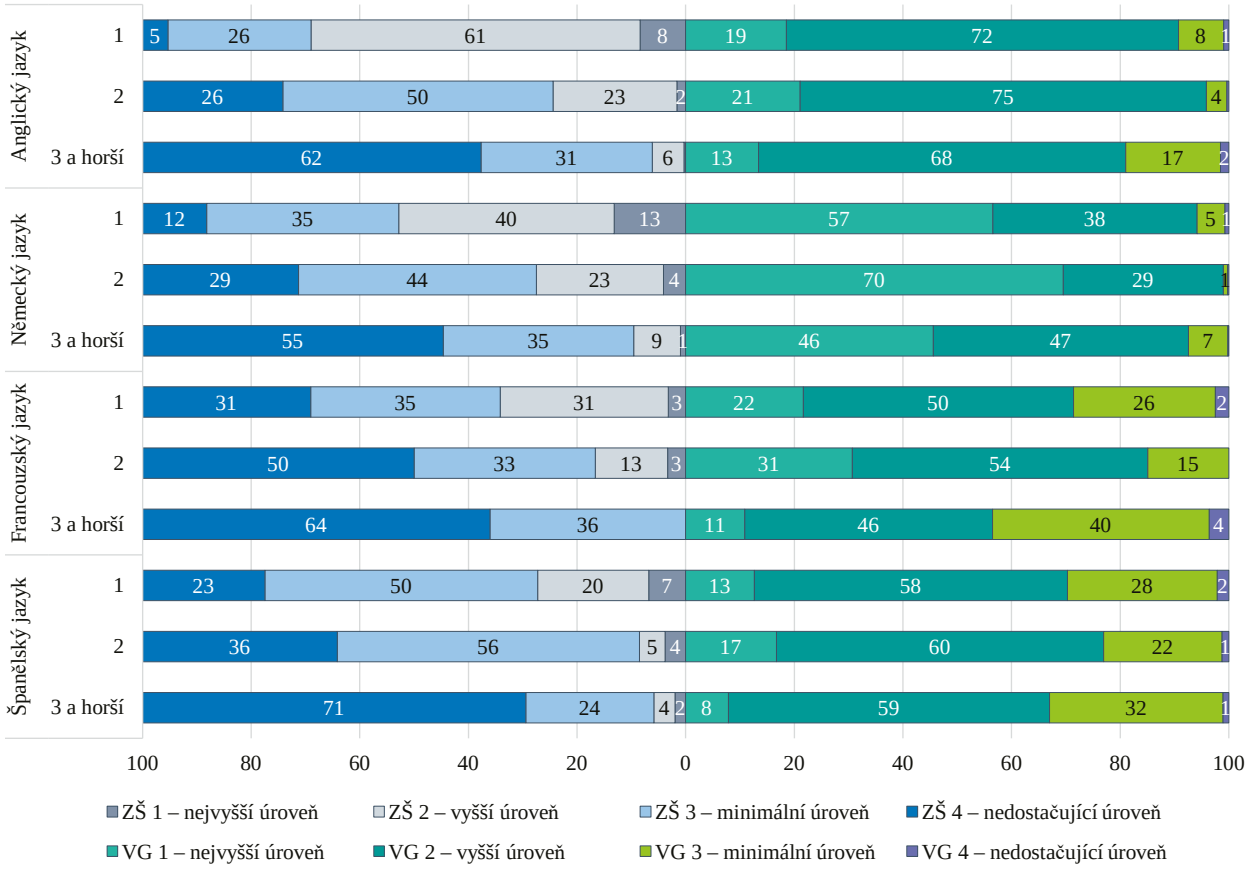


Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

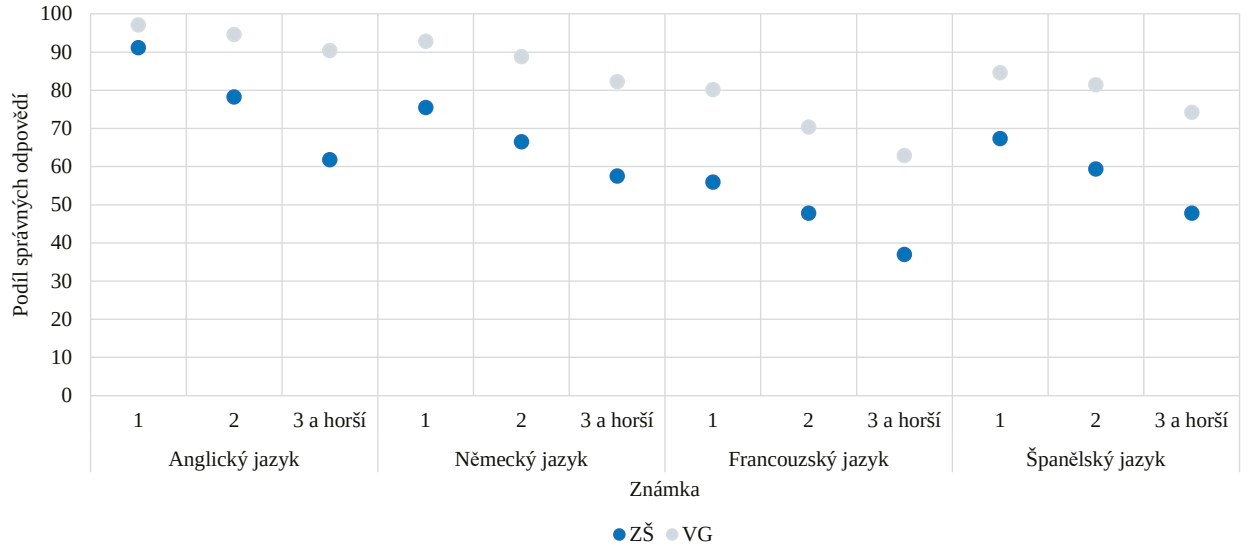
Porovnání žáky uváděné známky na vysvědčení s úrovní dosaženou v testu dalšího cizího jazyka (graf 37) a s dosaženým podílem správných odpovědí (graf 38) v podstatě tyto závěry potvrzuje. V případě víceletých

gymnázií pravděpodobně možná měl test menší rozlišovací schopnost u žáků s vyššími úrovněmi znalostí a dovedností, proto je vztah známky a úrovně výkonu méně jednoznačný.

GRAF 37 | Souvislost známky z dalšího cizího jazyka na posledním vysvědčení s dosaženou úrovní v testu – podíl žáků (%)

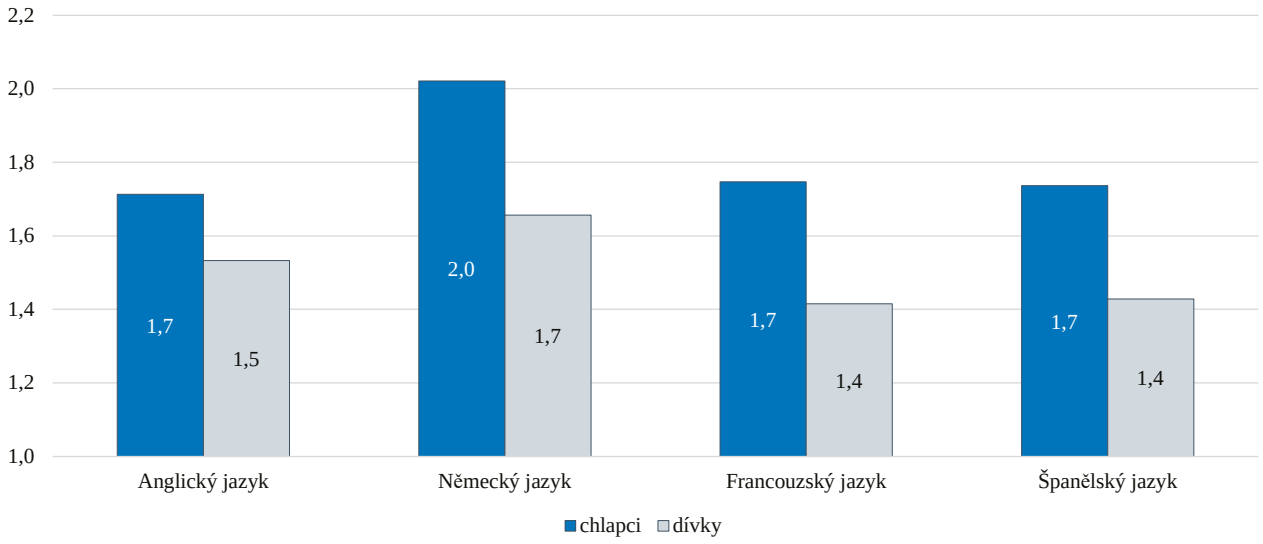


GRAF 38 | Souvislost známky z dalšího cizího jazyka na posledním vysvědčení s průměrným podílem správných odpovědí v testu – podíl správných odpovědí (%)



Dívky a žáci s vyšším SES mají z dalšího cizího jazyka lepší známky na vysvědčení, což odpovídá typickým trendům ve výsledcích testů (graf 39).

GRAF 39 | Průměrná známka z dalšího jazyka na posledním vysvědčení podle pohlaví – podíl žáků (%)

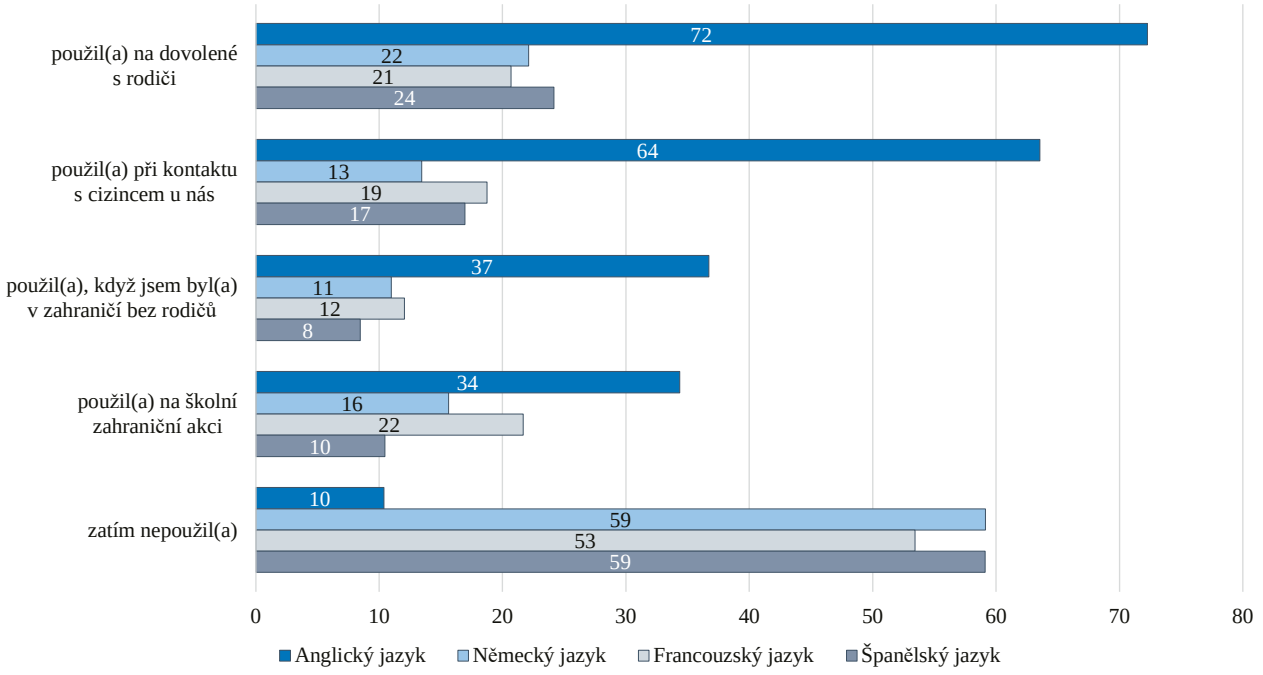


Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

5.3 Zkušenosti žáků s použitím cizího jazyka a jejich postoje

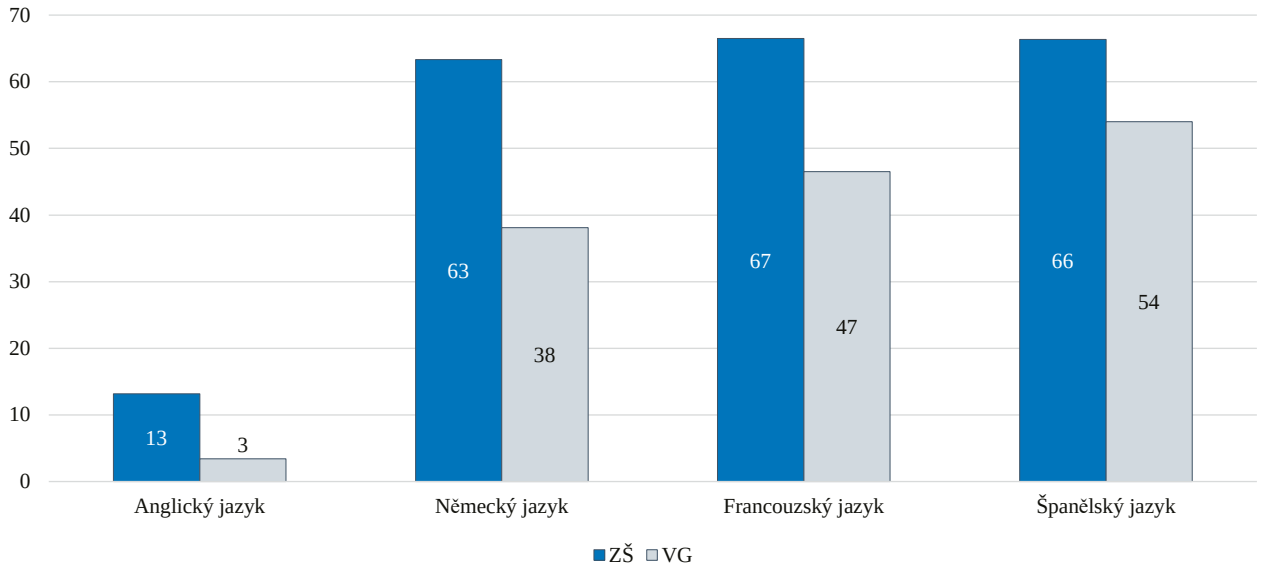
Nepříznivé je, že kromě anglického jazyka většina žáků další cizí jazyk, který se učí ve škole, v běžném životě zatím nepoužila (graf 40). Důvodem může být i skutečnost, že žáci se v naprosté většině případů učí angličtině déle než jinému dalšímu cizímu jazyku. Mohou proto mít tendenci v komunikaci upřednostňovat angličtinu a nepoužívat další cizí jazyk, i když mluví s jeho rodilými mluvčími. Méně často použili další cizí jazyk v běžném životě žáci základních škol než víceletých gymnázií, což může být dáno odlišným SES v obou typech škol (graf 41).

GRAF 40 | Použití mluveného dalšího cizího jazyka v běžném životě – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

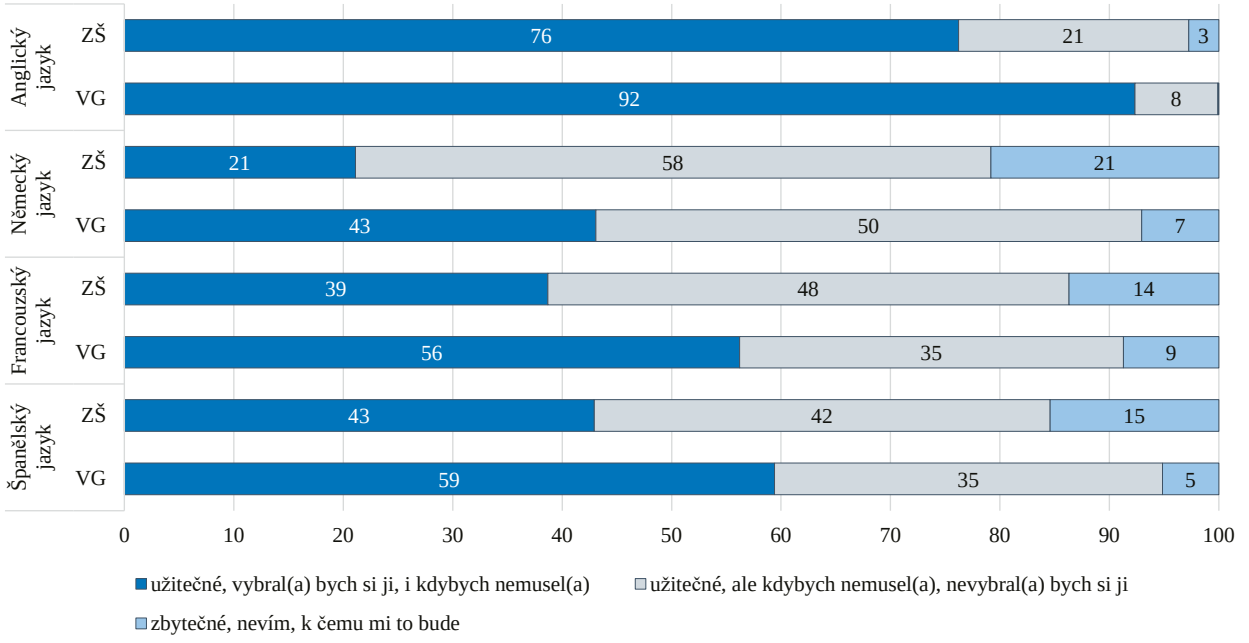
GRAF 41 | Další cizí jazyk jsem v běžném životě zatím nepoužil(a), podle typu školy – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

Podíl žáků, kteří další cizí jazyk považují za zbytečný, je nejnižší u angličtiny (graf 42). Naopak téměř pětina žáků základních škol učících se němčinu to považuje za zbytečné. Chlapci častěji považují výuku dalšího cizího jazyka za zbytečnou – kromě angličtiny je rozdíl více než 10 procentních bodů. Genderové rozdíly v postojích odpovídají obecnému trendu, který popisuje odborná literatura i z jiných zemí.

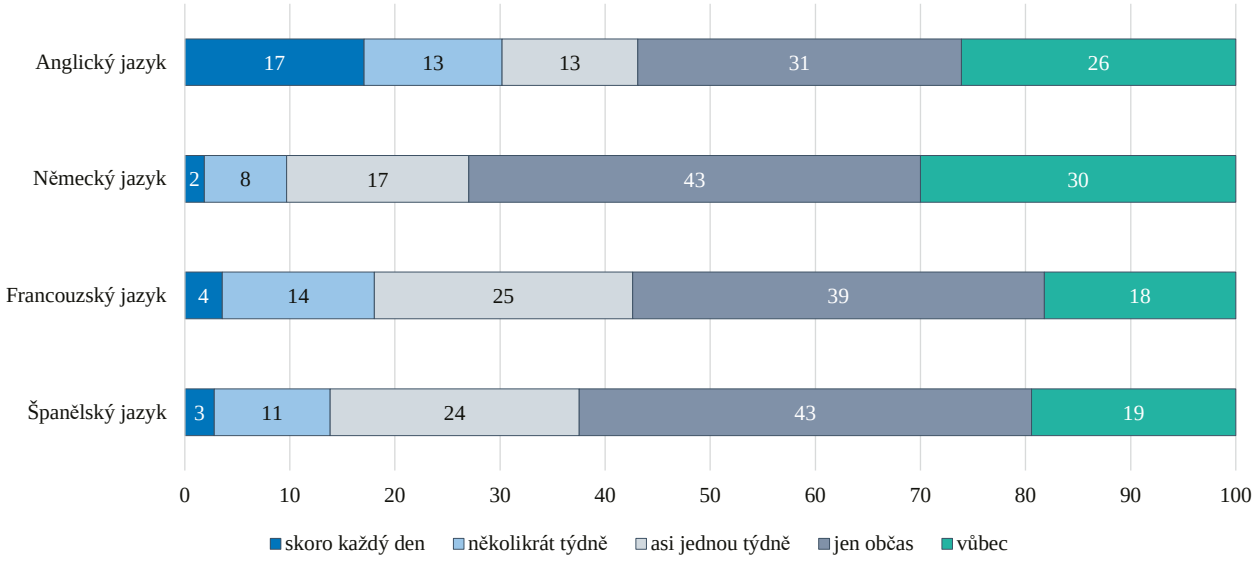
GRAF 42 | Vztah k výuce dalšího cizího jazyka – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

Postoji k učení dalšímu cizímu jazyku odpovídá i četnost domácí přípravy na jeho výuku. Nejvíce se žáci doma učí angličtinu, aspoň občas se doma častěji učí dívky. Na výuku jiného jazyka než angličtiny se častěji doma připravují žáci víceletých gymnázií (graf 43).

GRAF 43 | Jak často se doma učíš další cizí jazyk? – podíl žáků (%)



Zdroj dat: žákovský dotazník ČŠI

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Závěry a doporučení pro školy

- Cíle výuky DCJ by měly odrážet skutečnost, že pojetí tohoto vzdělávacího oboru v RVP ZV není shodné s prvním cizím jazykem a že část žáků má ke studiu DCJ nižší vstupní motivace.
- V hodinách DCJ častěji zařazovat pestřejší škálu forem a metod, vytvářet příležitosti pro spolupráci žáků a jejich komunikaci o zadaných úkolech a pro rozvoj metakognice.
- Výuka by měla více cíleně rozvíjet postojů žáků a více využívat jejich zkušenosti z reálného života.
- Učitelé by měli více uplatňovat diferencovaný přístup a specificky pracovat se žáky celého spektra nadání, zájmů a potřeb.
- Využívat možnost, že vzdělávací obsah vzdělávacích oborů cizí jazyk a další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP a podobně lze postupovat u žáka cizince a vzdělávacího obsahu češtiny jako druhého jazyka (lze využít *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*).
- Pro žáky s odlišným mateřským jazykem může být DCJ, pokud je jím jejich mateřština, prostředkem kontaktu s původní vlastí a uchování jazykové identity.
- Věnovat pozornost jiným formám přítomnosti cizích jazyků ve škole (například orientační systém školy a informace pro žáky i zákonné zástupce, vybavení školní knihovny, extrakurikulární akce).

Závěry a doporučení pro zřizovatele

- Ve spolupráci s dalšími partnery (neziskové organizace apod.) hledat zdroje a možnosti, jak podpořit žáky znevýhodněné sociokulturním prostředím, v němž žijí, a umožnit jim například účast na školou organizovaných návštěvách zemí, kde se mluví jazykem, který ve škole studují. To by pomohlo kompenzovat nerovnosti a mohlo zvýšit motivaci žáků ohrožených vzdělávacím neúspěchem.
- Tam, kde obec zřizuje více škol nebo kde dobře funguje spolupráce různých zřizovatelů, lze využít již existující příklady dobré praxe a sdílet pro více škol např. rodilé mluvčí. Pro kontakt žáků s rodilými mluvčími jazyka lze také využívat různé formy eTwinningu, zkušenosti získané v době on-line výuky apod. Rozvoj informačních technologií a softwarových prostředků může přinést v poměrně brzké době další příležitosti, ale i výzvy pro výuku cizích jazyků i jazykové komunikace obecně.

Závěry a doporučení na systémové úrovni

- Ověřit, zda počáteční příprava učitelů jazyků i jejich další vzdělávání, metodologie, učební materiály a přístupy k evaluaci reflektují rozdíly mezi cíli a podmínkami pro výuku prvního a dalšího cizího jazyka.
- Rozhodnutí ohledně postavení dalšího cizího jazyka je politickým rozhodnutím zahrnujícím hodnoty aktérů, které nelze přímo odvodit z výsledků inspekční činnosti ani jiných empirických zjištění. Více než polovina dotázaných učitelů cizích jazyků si myslí, že by měl zůstat další cizí jazyk povinný. Tento názor však výrazně častěji zastávají učitelé na víceletých gymnáziích. Učitelé základních škol by se naopak spíše přikláněli k návrhu vrátit se k uspořádání před rokem 2013, nebo dokonce zrušit i povinnost školy další cizí jazyk nabízet.
- Diskuse o postavení DCJ jako povinně volitelného, anebo povinně nabízeného předmětu, kterou otevřela příprava revize RVP ZV, je příležitostí k novému promýšlení cílů a průběhu výuky DCJ v české škole. Pokud dojde ke zvažované změně postavení dalšího cizího jazyka v rámcovém učebním plánu RVP ZV, argumentovat především pozitivními faktory spojenými s větší flexibilitou kurikula pro žáky.
- Vytvářet systémové podmínky pro snižování socioekonomicky nebo sociokulturně podmíněných nerovností v přístupu ke kvalitní jazykové výuce a v jejích výsledcích. Mimoevropské jazyky jsou vyučovány v českém školství v minimální míře. I když samozřejmě platí, že evropské jazyky jsou mateřským nebo úředním jazykem i na mnoha dalších místech světa, s ohledem na současný multipolární svět a rozmanitost hospodářských a kulturních vazeb Česka by měla probíhat diskuse o rozšíření nabídky mimoevropských nebo i zatím nezastoupených evropských cizích jazyků.
- Je třeba vést debatu o roli jazykové výuky (a to jak ukrajinštiny a ruštiny, tak jiných cizích jazyků) v rámci vhodné koncepce integrace migrantů a současně potřeby uchování jejich národní identity i jazyka a udržení vazeb k původní kultuře nebo vlasti.

Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Vývoj počtu žáků studujících méně často vyučované jazyky

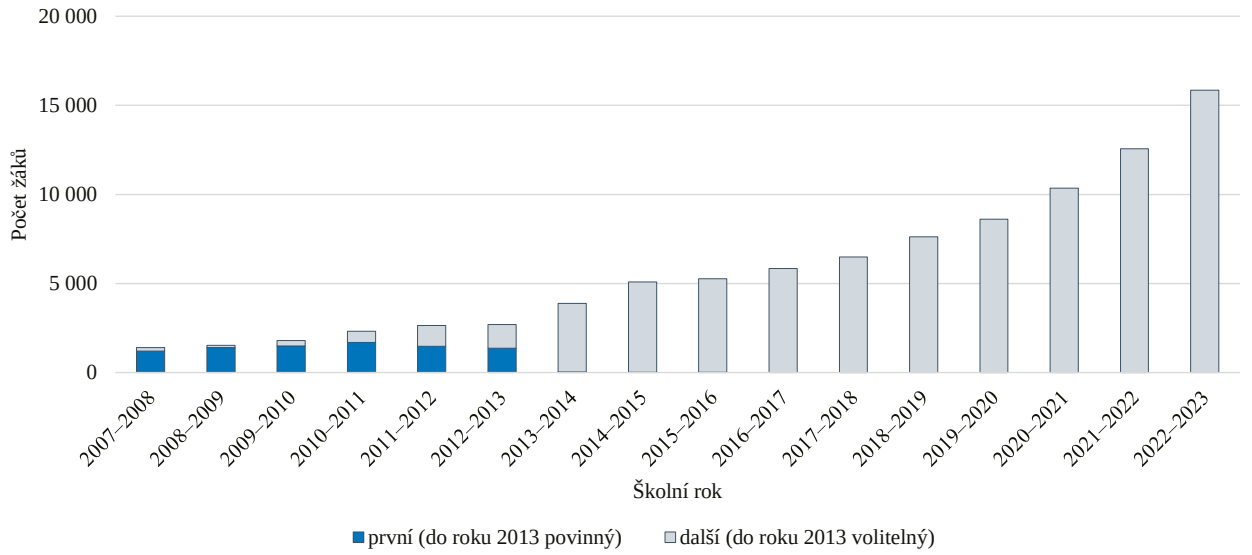
PŘÍLOHA 2 | Obsahová struktura testu

PŘÍLOHA 3 | Vyhodnocování znalostních testů ČŠI

PŘÍLOHA 1 | Vývoj počtu žáků studujících méně často vyučované jazyky

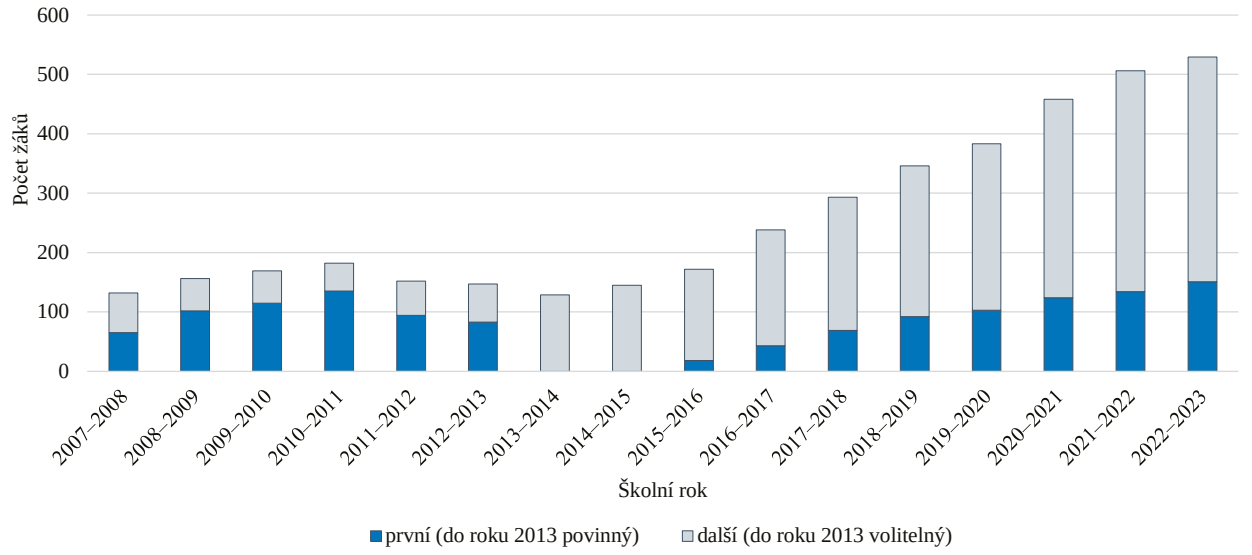
Grafy 44–47 ukazují, jak se vyvíjel počet žáků, kteří se učí méně často vyučovaným dalším cizím jazykům. Do školního roku 2012/2013 se rozlišoval povinný a nepovinný předmět, od následujícího školního roku jsou oba předměty povinné, rozlišuje se první a další cizí jazyk.

GRAF 44 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí španělštině jako cizímu jazyku



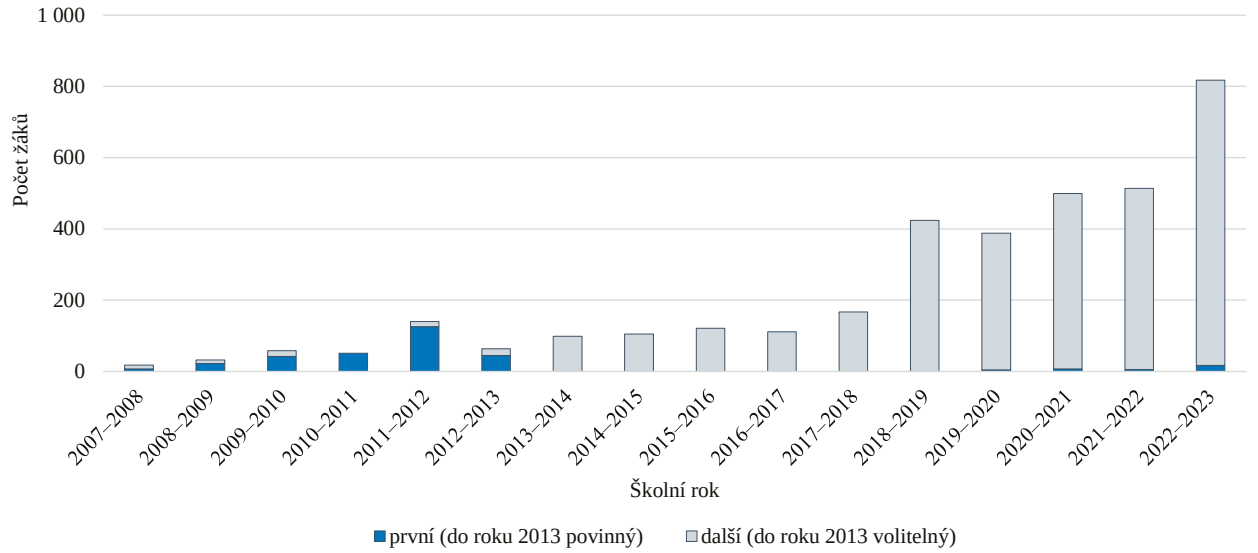
Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 45 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí italštině jako cizímu jazyku



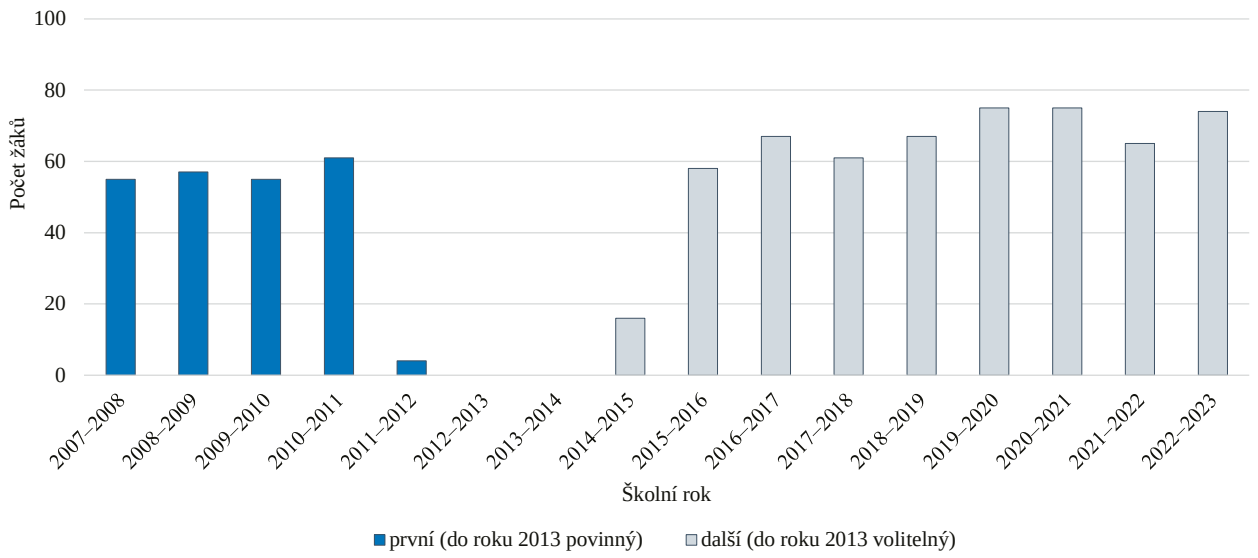
Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 46 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí jinému evropskému cizímu jazyku



Zdroj dat: MŠMT ČR

GRAF 47 | Celkový počet žáků základních škol, kteří se učí mimoevropskému cizímu jazyku



Zdroj dat: MŠMT ČR

PŘÍLOHA 2 | Obsahová struktura testu

Tabulka 10 uvádí obsahovou strukturu testů pro jednotlivé jazyky z hlediska počtu úloh ověřujících jednotlivé očekávané výstupy RVP ZV pro vzdělávací obor další cizí jazyk.

TABULKA 10 | Počet úloh vycházejících z očekávaných výstupů tematických okruhů

Očekávaný výstup	Počet úloh			
	AJ	NJ	FJ	ŠJ
Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou pronášeny pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně.	–	–	1	1
Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.	7	–	1	1
Žák rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat.	2	10	4	6
Žák rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům.	–	–	2	2
Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům.	6		5	5
Žák rozumí krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, a vyhledá v něm požadovanou informaci.	1	5	6	5

Zdroj dat: testování ČŠI

PŘÍLOHA 3 | Vyhodnocování znalostních testů ČŠI

Česká školní inspekce v návaznosti na připravovanou revizi RVP přistoupila k prezentaci výsledků testů ověřujících znalosti žáků ve čtyřech úrovních – nedostačující, minimální, vyšší, nejvyšší. Rozřazení výsledků do kategorií probíhá pomocí modelu latentních tříd (LCA/LCM), který je příbuzný modelům Item response theory / Teorie odpovědi na položku (IRT/LTA/LTM). Tento způsob vyhodnocení testů zohledňuje obtížnost jednotlivých úloh a zvyšuje rozlišovací schopnost úloh i testu jako celku.

Výstupní kategorie kalibrujeme vůči úrovním minimální, optimální, excelentní definovaným v metodických materiálech RVP. Vzhledem k absenci referenčních úloh přímo v materiálech stávajícího RVP provádí základní kalibraci oslovení odborníci (autoři úloh z řad učitelů a akademických pracovníků). Základní kalibraci následně zpřesňujeme analýzou dat z testování a při dalších testováních revidujeme. V současnosti také úzce spolupracujeme na přípravě revize RVP, kde mj. usilujeme o vytvoření banky referenčních úloh, která by napříště kalibraci vůči RVP zjednodušila.

Následující čtyři úrovně jsou vymezeny jen na obecné úrovni, protože pro každou gramotnost či vzdělávací obsah nejsou prozatím konkrétní znalosti a dovednosti dané úrovně specifikovány.

1) NEJVYŠŠÍ ÚROVEŇ – žáci spadající do této kategorie dosáhli v testu velmi dobrých výsledků, byli schopni řešit i komplikované úlohy v dané oblasti.
2) VYŠŠÍ ÚROVEŇ – žáci spadající do této kategorie v testu dosáhli dobrých výsledků a prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni včetně náročnějších úloh.
3) MINIMÁLNÍ ÚROVEŇ – žáci v této kategorii v testu prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima základního vzdělávání.
4) NEDOSTAČUJÍCÍ ÚROVEŇ – žáci spadající do této kategorie neprokázali v testu ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat.

ČŠI | Česká školní inspekce

Společná výuka běžných tříd a tříd speciálních

Tematická zpráva

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 426

1.1 Metodologie šetření 427

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 430

3 ORGANIZACE A DŮVODY SPOLEČNÉ VÝUKY 434

3.1 Realizace, formy a charakter společné výuky či vzdělávání 434

3.1.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami 434

3.1.2 Navštívené školy 437

3.2 Podoba a organizace výuky – podle typu třídy 438

3.3 Podpůrná opatření, asistent pedagoga 443

4 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE A VZTAHY 446

4.1 Spolupráce mezi pedagogy 446

4.2 Vztahy mezi žáky 448

4.3 Spolupráce se zákonnými zástupci 449

4.4 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními 450

5 PŘÍNOSY A RIZIKA SPOLEČNÉ / ODDĚLENÉ VÝUKY 452

5.1 Přínosy a rizika společné výuky 452

5.1.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami 452

5.1.2 Navštívené školy 454

5.2 Sociální a personální kompetence žáků, kompetenční výsledky vzdělávání 456

5.3 Důvody oddělené výuky, integrace žáků se SVP 457

5.3.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami 457

5.3.2 Navštívené školy 459

5.4 Oddělená, nebo společná výuka? 460

6 PROMĚNY A VÝVOJ 462

7 DOPORUČENÍ 466

1

Úvod

1 ÚVOD

Společná výuka žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb (dále také „SVP“) a se SVP je většinou diskutována a hodnocena především z hlediska přínosů pro znevýhodněné žáky. Podle některých zahraničních výzkumů je však společné vzdělávání identifikováno jako jeden ze znaků zvyšujících úspěšnost vzdělávání obou skupin žáků. Ukazuje se, že inkluzivní vzdělávací prostředí, umožňující společné vzdělávání bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění, může poskytnout krátkodobé i dlouhodobé přínosy nejenom žákům se znevýhodněním, ale i žákům intaktním. Zjištění uvedených šetření naznačují, že žáci účastnící se společného vzdělávání disponují lepšími čtenářskými a matematickými dovednostmi, mají nižší absence, menší výchovné problémy a mají větší šanci dokončit školu než žáci, kteří se společného vzdělávání neúčastní. Zdůrazňován je přitom význam kvalitní koncepce a účinné implementace společného vzdělávání, podporujících plné využití potenciálu možných přínosů pro všechny žáky.[1]

Společné vzdělávání se netýká pouze zajištění kvalitní výuky, ale má pozitivní dopady i v oblasti sociálního začleňování, další vzdělávací a profesní dráhy a promítá se také do osobního života. Naopak vzdělávání v segregačním prostředí brání úspěšnému sociálnímu začleňování.

Realizované výzkumy rovněž zdůrazňují klíčovou roli vedení při podpoře zavádění inovativních změn na poli společných vzdělávacích aktivit a podtrhují význam aktivní spolupráce zapojených pedagogických pracovníků.[2]

V České republice bylo vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP od roku 2005 upraveno vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která vešla v platnost společně se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Pro žáky se zdravotním postižením bylo umožněno zřizovat školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem měli právo se vzdělávat v základní škole speciální. Do zákona byla rovněž zanesena funkce asistenta pedagoga a pro žáky s těžšími formami mentálního postižení byla stanovena možnost individuálního vzdělávání.

Významným mezníkem se stal školní rok 2016/2017, ve kterém vešla v platnost novela školského zákona[3], měnící svou úpravou především v § 16 podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a podporující trend inkluze. Vydána byla rovněž vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravující organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a činnosti asistenta pedagoga. Na rozdíl od dřívějších znění školského zákona uvedená novelizace rozděluje žáky s jistou specifickou potřebou nikoli na jednotlivé kategorie (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění) či druhy postižení, ale podle míry podpory potřebné při jejich vzdělávání.

Začlenění tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (tzv. speciálních tříd) mezi třídy běžné nebo naopak jejich striktní oddělení přitom hraje nezanedbatelnou roli nejenom z hlediska možné realizace společných vzdělávacích aktivit, ale rovněž i z pohledu přirozeného setkávání a utváření vazeb mezi těmito dvěma skupinami žáků.

Od 1. ledna 2020 vešla v platnost novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. (v podobě vyhlášky č. 248/2019 Sb.[4]), v důsledku čehož začalo docházet k preferencím individuální integrace před integrací skupinovou, tj. zařa-

[1] Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. Prospects, 49, 135–152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2.

[2] Ainscow and Sandill, 2010; Fullan, 2002; Harris, 2012, in Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. Prospects, 49, 135–152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2.

[3] Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

[4] Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

zení žáka se SVP do běžné školy a třídy s adekvátní podporou, v případech, kdy je to možné. Zákon zavádí také další kontrolní mechanismy proti zařazování dětí do speciálních škol, tříd či skupin.

Již od počátku školního roku 2016/2017 se Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) věnovala monitorování procesu zavádění společného vzdělávání v kontextu legislativních změn, zjišťování a analyzování potřeb škol a sledování naplňování parametrů společného vzdělávání v praxi. Výsledky inspekčních zjišťování realizovaných v mateřských, základních a středních školách byly prezentovány formou tematických zpráv, které se převážně zaměřovaly na podmínky a průběh integrace žáků v běžných třídách (Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017, Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018, Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky).

Relevantní zhodnocení společné výuky žáků běžných a speciálních tříd, která ale na některých běžných školách probíhá, však nebylo doposud zpracováno. Záměrem šetření bylo proto zhodnocení a vymezení základních podmínek a principů nutných pro kvalitní společnou výuku žáků běžných a speciálních tříd, tak aby umožnila rozvoj celému spektru přítomných žáků.

Pro potřeby tohoto šetření tedy bude termín společná výuka chápán výhradně jako společná výuka běžných a speciálních tříd, přičemž žáci se SVP integrovaní v běžných třídách budou považováni za žáky běžných tříd.

1.1 Metodologie šetření

Tematické šetření bylo zaměřeno na běžné školy se třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona (tzv. speciálními třídami), ve kterých dochází ke společné výuce žáků běžných a speciálních tříd alespoň v určitém rozsahu. Cílem sledování a hodnocení je jednak popsat organizaci společné výuky, její obsah, organizační formy, případně vyučovací metody, jednak identifikovat a formulovat možné přínosy, případně rizika společné výuky uvedených žáků, a následně zobecnit principy ve sledované oblasti, které mohou vést k úspěšnějšímu dosahování vzdělávacích cílů.

Sledovanými aspekty jsou např. organizační uspořádání výuky, personální zajištění výuky, prolínání s běžnými třídami, kooperace učitelů v běžných a speciálních třídách, práce asistentů pedagoga, výsledky vzdělávání či klima školy.

V průběhu října a listopadu 2019 bylo realizováno inspekční elektronické zjišťování (INEZ) zaměřené na získání konkrétních informací zejména o způsobech organizace případné společné výuky žáků ze speciálních tříd a žáků z běžných tříd a také o přínosech či rizicích takto koncipované výuky.

TABULKA 1 | Přehled škol účastnících se elektronického zjišťování

Kraj	Počet běžných škol se speciálními třídami	Počet běžných škol realizujících společnou výuku běžných a speciálních tříd
Jihočeský	2	2
Jihomoravský	17	15
Karlovarský	11	7
Královéhradecký	6	3
Liberecký	9	6
Moravskoslezský	24	12
Olomoucký	9	5
Pardubický	2	1
Plzeňský	9	5
Hlavní město Praha	7	5
Středočeský	15	9
Ústecký	21	16
Vysočina	13	7
Zlínský	7	4
Celkový součet	**152**	**97**

Na základě údajů získaných v rámci elektronického zjišťování bylo vytipováno deset základních škol, ve kterých byla uskutečněna tematická inspekční činnost, opírající se o úvodní a závěrečný strukturovaný rozhovor s ředitelem školy, hospitační činnost včetně pohospitačních rozhovorů a žákovské dotazníky vyplňované žáky vybraných běžných tříd.

Realizace šetření byla narušena pandemií covidu-19, v jejímž důsledku musela být dočasně pozastavena, obnovena pak byla ve školním roce 2022/2023.

Navštívené školy jsou v tematické zprávě anonymizovány a označeny písmeny A až J (viz tabulka 2).

TABULKA 2 | Přehled škol zařazených do tematické inspekční činnosti

Označení školy	Kraj	Zřizovatel	Rok uskutečnění TIČ	Počet žáků v roce realizace TIČ	Počet běžných tříd v roce realizace TIČ	Počet speciálních tříd v roce realizace TIČ
Škola A	Olomoucký	Obec	2019/2020	526	23	3
Škola B	Ústecký	Obec	2019/2020	386	18	2
Škola C	Středočeský	Obec	2019/2020	598	24	4
Škola D	Středočeský	Obec	2019/2020	465	22	2
Škola E	Plzeňský	Obec	2022/2023	423	19	3
Škola F	Hlavní město Praha	Obec	2022/2023	603	27	2
Škola G	Jihomoravský	Obec	2022/2023	406	18	2
Škola H	Jihomoravský	Obec	2022/2023	786	32	2
Škola I	Zlínský	Privátní sektor	2022/2023	177	9	2
Škola J	Ústecký	Obec	2022/2023	356	18	4

Ve **škole E** se podle vyjádření vedení školy společná výuka neosvědčila, jelikož žáci speciálních tříd odmítali docházet na předměty společné výuky (tělesná výchova, pracovní činnosti) z důvodu narušení stálého školního režimu spočívajícího ve změně prostředí, větším počtu žáků, rychlejším tempu výuky, větší soutěživosti, menší úspěšnosti, nepřijetí do kolektivu běžné třídy či pocitech méněcennosti. V současné době tak pravidelné společné vzdělávací aktivity neprobíhají, pouze výjimečně se žáci z běžných tříd a žáci speciálních tříd společně účastní mimořádných aktivit (návštěva divadelního představení, pěvecká soutěž, dny dětí) či zájmového vzdělávání. Z uvedených skutečností vyplývá, že možnosti využití informací zjištěných během inspekční činnosti ve škole E jsou v rámci analýz výrazně omezené, nicméně vzhledem k předchozím zkušenostem se společnou výukou nebude tato škola ze zpracování získaných dat zcela eliminována.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- Počet běžných základních škol, které mají alespoň jednu třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona (tzv. speciální třídu), činil 157 ve školním roce 2019/2020, což představovalo 4,1 % z celkového počtu 3 868 běžných základních škol. V následujících letech se ani uvedený podíl, ani počet běžných škol se speciálními třídami či celkový počet speciálních tříd zřízených v rámci běžných základních škol nijak výrazně neměnily.
- Ve školním roce 2019/2020 realizovalo společnou výuku běžných a speciálních tříd 64 % z celkového počtu 152 běžných škol se speciálními třídami.
- Více než polovinu z celkového počtu 97 škol uskutečňujících společnou výuku běžných a speciálních tříd vedly k její realizaci především pedagogické důvody v podobě rozvoje sociálních a osobnostních kompetencí žáků, nicméně nezanedbatelný vliv na realizaci společné výuky mají také organizační a ekonomické aspekty, jakými jsou zejména nedostatečné prostorové či personální kapacity.
- Společná výuka a vzdělávací aktivity běžných a speciálních tříd podle názoru škol usnadňují začleňování žáků speciálních tříd do společných činností a kolektivu vrstevníků a přispívají k výchově k toleranci, pomoci druhým, vzájemné spolupráci, překonávání překážek a problémů.
- Společná výuka běžných a speciálních tříd realizovaná v některých předmětech po celý rok se týká především výuky cizích jazyků a předmětů s výchovným zaměřením, jako je tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti či hudební výchova. K propojování výuky přitom dochází zejména v případě, kdy je v běžné i speciální třídě nižší počet žáků.
- Pravidelně zařazované společné vzdělávání běžných a speciálních tříd mimo běžné vyučovací hodiny má podobu zejména celoškolních projektových dnů či menších projektů jednotlivých ročníků, kterých se účastní i žáci speciálních tříd.
- Více než polovina dotázaných škol realizujících společnou výuku běžných a speciálních tříd pořádá spíše ojedinělé, příležitostné vzdělávací akce, jako jsou například společné pobytové akce (školy v přírodě, adaptační kurzy, lyžařské kurzy), plavecký výcvik, exkurze, návštěvy divadelních představení, kin, muzeí, knihoven, výstav, výchovně-vzdělávací programy, soutěže či preventivní programy. Jedná se přitom o vzdělávací akce týkající se jak celé školy, tak i pouze vybraných ročníků či jednotlivých tříd.
- Společné akce v rámci zájmového vzdělávání pořádá přibližně třetina škol, jedná se o zájmové útvary či kroužky a školní družinu.
- Přibližně v polovině škol, které realizují společnou výuku či vzdělávací akce, probíhají tyto aktivity ve stejné míře pod vedením učitelů z běžných i speciálních tříd.
- Poznatky z navštívených vyučovacích hodin českého jazyka a matematiky naznačují, že vzdělávací cíle, obsah a organizace vyučovacích hodin jsou v běžných třídách, speciálních třídách a během společné výuky do určité míry odlišné. Ve speciálních třídách je kladen větší důraz na individuálnější přístup a na výraznější diferenciaci. Do výuky byly v podstatně větší míře oproti běžným třídám i celorepublikovým hodnotám zařazovány příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci, výrazně častěji bylo zaznamenáno také stanovení odlišné úrovně vzdělávacího cíle pro některé žáky, účelné využívání názorných učebních pomůcek, resp. střídání odlišných metod výuky. Při výuce ve speciálních třídách zažívají zřetelně častěji úspěch i slabší žáci.
- Zatímco v běžných a speciálních třídách je nejčastěji využívaným podpůrným opatřením úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, přičemž asistent pedagoga figuruje až na druhém místě v pořadí, v rámci společné výuky je toto pořadí opačné.
- Z hlediska zapojení asistenta pedagoga do průběhu vyučovací hodiny je nejvíce zřetelný rozdíl mezi běžnými třídami na jedné straně a speciálními třídami a společnou výukou na straně druhé. Zatímco pouze pomocnou roli měl asistent pedagoga ve třech čtvrtinách navštívených hodin v běžných třídách, ve třídách speciálních a v rámci společné výuky byla pozorována pomocná role asistenta

jen v 57 % hospitovaných hodin. V souladu s tím byl zaznamenán výrazný rozdíl ve střídání práce pedagoga a asistenta pedagoga ve speciálních třídách a v rámci společné výuky oproti situaci v běžných třídách. Celkově se činnost asistenta pedagoga jevila jako přínosná, a to jak pro žáky se SVP, tak i pro ostatní.

- Výklad nové látky zajišťuje téměř výhradně učitel jak v běžných, tak speciálních třídách. Do jejího dovysvětlení se však ve větší či menší míře zapojuje také asistent pedagoga, a to ve speciálních třídách a v rámci společné výuky. Ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga probíhá většinou také procvičování učiva, podpora při vypracovávání úkolů a kontrola porozumění úkolům, přičemž nejvýraznější je tato spolupráce vždy ve speciálních třídách.
- Spolupráce učitele ve spolupráci s asistentem pedagoga byla patrná především v oblasti podpory aktivizace žáka, podpory pozornosti, podpory očekávaného chování žáka a podpory vytváření sociálních dovedností.
- Ve většině navštívených škol probíhá kromě organizované spolupráce v rámci např. předmětové komise také vzájemná výpomoc pedagogů v různých oblastech souvisejících s výukou. Jedná se zejména o výměnu nebo zapůjčování materiálů a pomůcek do výuky, které si vytvářejí pedagogové sami, či zakoupených pomůcek a materiálů. Velice častá je také spolupráce při rozvoji didaktických dovedností nebo spolupráce při organizování společenských akcí.
- Spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (dále také „ŠPZ“) považují školy většinou za přínosnou, nicméně v některých případech mají navštívené školy k uvedené spolupráci určité výhrady. Jedná se například o změnu stupně podpůrných opatření nebo neochotu zařazovat žáky do speciálních tříd. Úspěšnost spolupráce se ŠPZ je ovlivněna také fungující komunikací mezi rodinou a školou.
- Necelé dvě třetiny škol, ve kterých společná výuka běžných a speciálních tříd neprobíhá, vzdělávají žáky speciálních tříd odděleně od vzdělávání běžných žáků ve všech ročnících. Důvodem jsou především odlišné potřeby žáků i vyučujících speciálních tříd, včetně případných speciálních pomůcek či technických požadavků na třídu. Také samotnou výuku ve speciálních třídách označují školy za organizačně náročnější.
- V řadě škol mají speciální třídy (na rozdíl od běžných tříd) podobu víceročníkových tříd, což může představovat další překážku pro společnou výuku. Některé školy realizující společnou výuku však umožňují účast žákům určitého ročníku z malotřídních speciálních tříd na vybraných předmětech v běžných třídách i v takovýchto případech.
- Školy zavádějící společnou výuku běžných a speciálních tříd nejčastěji očekávají přínosy v podobě osobnostního rozvoje a rozvoje sociálních kompetencí žáků, navázání přirozených sociálních vazeb v rámci vrstevnické skupiny i celé komunity či posílení vzájemné tolerance.
- Z hlediska realizace společného vzdělávání žáků z běžných a speciálních tříd označují školy za nejvíce potřebnou personální, finanční a metodickou podporu, přičemž jde především o zajištění pedagogů a asistentů pedagoga s odpovídajícím odborným vzděláním, zajištění finančních prostředků jak pro kvalitní ohodnocení pedagogických pracovníků, tak pro potřebné materiální vybavení, a také o cílené metodické vedení pro všechny zainteresované pedagogy.
- Mezi hlavními faktory nejvýrazněji ovlivňujícími charakter společné výuky běžných a speciálních tříd figurují snaha zkvalitňovat sociální a osobnostní kompetence či kognitivní schopnosti žáků a rovněž i organizační specifika, jakými jsou nedostatečné prostorové či personální kapacity, případně vytváření dívčích a chlapeckých skupin ze žáků různých tříd v ročníku.
- Společná výuka běžných a speciálních tříd sice umožňuje rozvíjení sociálních kompetencí obou skupin žáků, ale výuka v rámci speciálních tříd nabízí prostor pro větší diferenciaci a individualizaci. Zástupci vedení škol i samotní učitelé se shodují v názoru na obtížnou realizaci společné výuky v předmětech naukového charakteru, kde je potřeba pro žáky ze speciální třídy používat odlišné metody výuky.

- Společná výuka a společné vzdělávací aktivity žáků běžných a speciálních tříd jsou realizovány v rámci existujícího legislativního rámce. Jejich konkrétní podoba je však výrazně ovlivněna řadou různých faktorů, jako jsou materiální a organizační podmínky, aktuální složení speciálních tříd, resp. závažnost postižení či znevýhodnění žáků speciálních tříd, vydaná doporučení ŠPZ, postoj vedení školy ke společným aktivitám, ale také iniciativa samotných učitelů.
- Přijetí novely vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných v podobě vyhlášky č. 248/2019 Sb., která vstoupila v platnost k 1. lednu 2020, se promítlo také do existence speciálních tříd. V důsledku posílení preferencí individuální integrace před integrací skupinovou začalo docházet podle vyjádření některých škol k častějšímu zařazování žáků se SVP do běžných tříd s adekvátní podporou a oslabení zájmu o třídy speciální. Jde přitom jak o změny v doporučeních vydávaných ŠPZ, tak o určitý tlak ze strany zákonných zástupců.
- Z hlediska realizace společného vzdělávání běžných a speciálních tříd je podstatný charakter postižení či znevýhodnění žáků se SVP. V případě středně těžkého či těžkého mentálního postižení není integrace do běžných tříd možná ani žádoucí, přínosné nicméně mohou být právě vybrané společné aktivity žáků běžných a speciálních tříd, kteří tak mají možnost setkávat se například na kulturních a sportovních akcích.

3

Organizace a důvody společné výuky

3 ORGANIZACE A DŮVODY SPOLEČNÉ VÝUKY

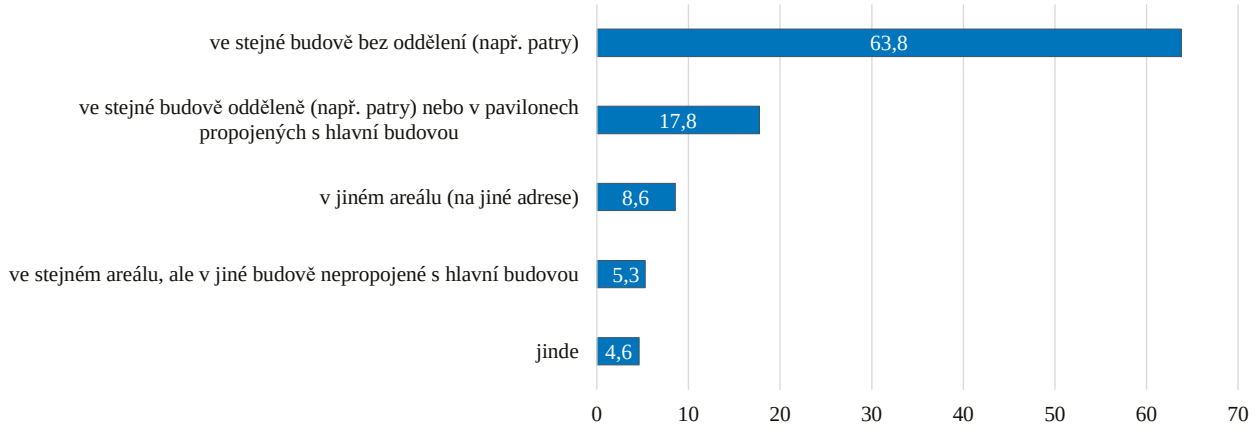
Počet běžných základních škol, které mají alespoň jednu speciální třídu, činil 157 ve školním roce 2019/2020, což představovalo 4,1 % z celkového počtu 3 868 běžných základních škol. V následujícím školním roce tento podíl nepatrně poklesl na úroveň 3,8 %, na které zůstal i nadále, přičemž ani samotný počet běžných škol se speciálními třídami se nijak výrazně nemění, pohybuje se v rozmezí 147–151. Navzdory mírnému poklesu ve školním roce 2020/2021 oproti předchozímu školnímu roku zůstává nadále stabilní rovněž i celkový počet speciálních tříd zřízených v rámci běžných základních škol.

3.1 Realizace, formy a charakter společné výuky či vzdělávání

3.1.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami

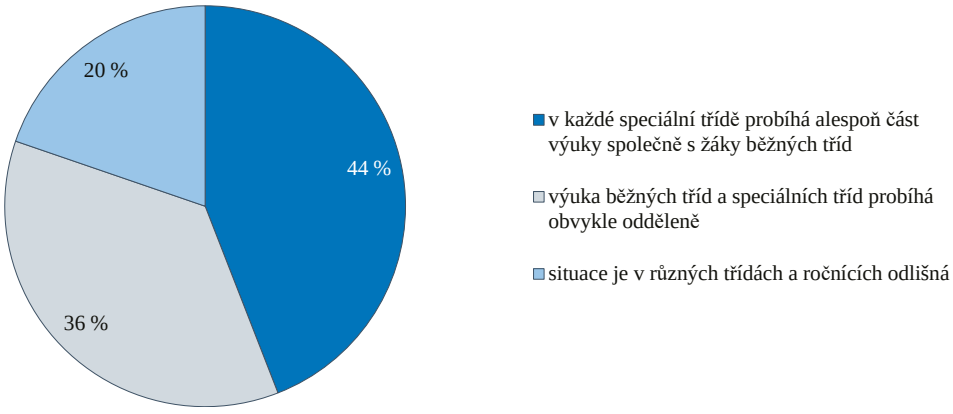
Ve školním roce 2019/2020 byly speciální třídy umístěné ve stejné budově bez jakéhokoli oddělení od běžných tříd v 64 % z celkového počtu 152 dotazovaných škol. V těchto školách by mohla probíhat společná výuka nebo společné výukové aktivity. V menší části škol (18 %) se speciální třídy nacházejí buď ve stejné budově odděleně od běžných tříd, nebo v pavilonech propojených s hlavní budovou. V jiném areálu (tzn. na jiné adrese) se speciální třídy nacházely v 9 % dotázaných škol.

GRAF 1 | Umístění speciálních tříd (N = 152), v %



Ve 44 % dotázaných škol realizovala společnou výuku s žáky běžných tříd alespoň částečně každá speciální třída. Striktně oddělená výuka probíhala ve 36 % škol, ve zbývajících 20 % škol se situace v různých třídách a ročnících lišila. **Společnou výuku** tedy **realizovalo** ve školním roce 2019/2020 **97 škol**, což je **64 %** z celkového počtu **152 běžných škol se třídami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona**.

GRAF 2 | Realizace společné výuky běžných a speciálních tříd (N = 152)



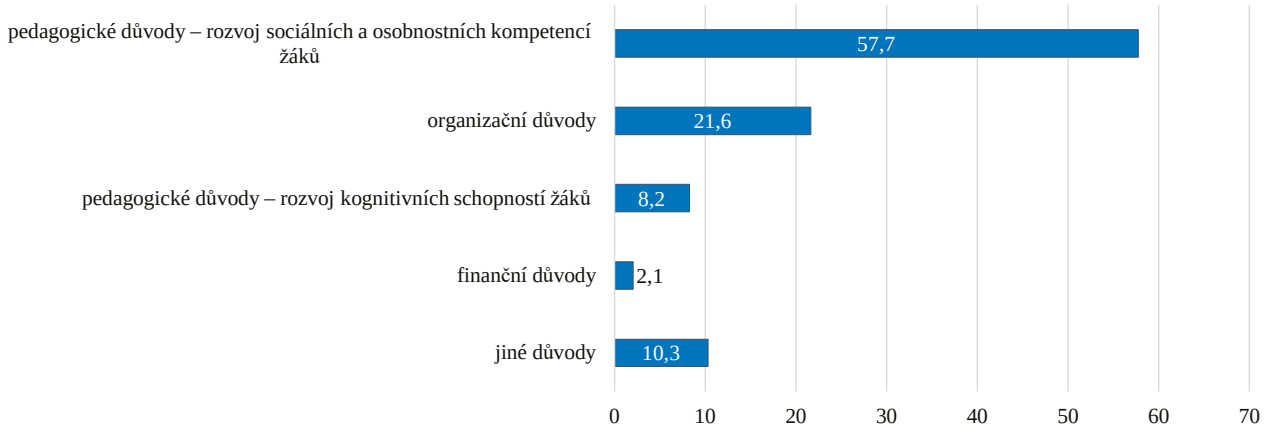
Více než polovinu (58 %) z celkového počtu 97 škol uskutečňujících společnou výuku vedly k její realizaci především pedagogické důvody v podobě snahy o **rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí** žáků, desetina škol označila za jeden z hlavních důvodů také **rozvoj kognitivních schopností žáků**. Za klíčovou je přitom považována vzájemná interakce žáků, která vede k rozvoji jejich sociálního cítění a pochopení vzájemných rozdílů. Společná výuka a vzdělávací aktivity podle názoru škol usnadňují začleňování žáků speciálních tříd do společných činností a kolektivu vrstevníků a přispívají k výchově k toleranci, pomoci druhým, vzájemné spolupráci, překonávání překážek a problémů.

Přibližně pro pětinu škol jsou podstatné **organizační důvody**, jakými jsou zejména nedostatečné prostorové či personální kapacity. S ohledem na nízký počet žáků ve speciálních třídách tak společné vyučovací hodiny a akce usnadňují organizaci výuky a provoz školy.

Finanční důvody jakožto hlavní motivaci pro realizaci společné výuky uvedla pouze 2 % škol – jedná se např. o nedostatek prostředků na platy učitelů potřebných pro oddělenou výuku či úsporu finančních prostředků ve vazbě na neplacení přespočetných hodin.

Mezi **jinými důvody** figuruje například zajištění kvalifikovanosti výuky cizích jazyků nebo socializace žáků a jejich začlenění do majoritní společnosti.

GRAF 3 | Hlavní důvody vedoucí k realizaci společné výuky (N = 97, podíl ze škol realizujících společnou výuku), v %



Kromě výše uvedených přínosů vedoucích k realizaci společné výuky si školy zároveň uvědomují i možná rizika či překážky, které mohou společnou výuku znesnadňovat nebo narušovat. Těmto aspektům je věnována kapitola 5.1.

Realizaci společné výuky v některých předmětech **po celý rok nebo po většinu roku** deklarovalo 70 % škol uskutečňujících společné vzdělávací aktivity žáků běžných a speciálních tříd. Jde především o výuku cizích jazyků a předmětů s výchovným zaměřením, jako je tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti či hudební výchova. V některých případech byly uváděny také předměty jako chemie, informatika, fyzika, přírodopis nebo občanská výchova. K propojování výuky přitom dochází zejména v případě, kdy je v běžné i speciální třídě nižší počet žáků.

Další poměrně častou variantou je **pravidelně zařazované vzdělávání mimo běžné vyučovací hodiny** (58 %), přičemž školy zmiňují především celoškolní projektové dny či menší projekty jednotlivých ročníků, kterých se účastní i žáci speciálních tříd. Dále se jedná o preventivní programy, besedy, přednášky, workshopy, muzejní dny, školní jarmark, školní akademie, návštěvy kulturních akcí apod. Příkladem jsou aktivity uváděné jednou z oslovených škol.

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.

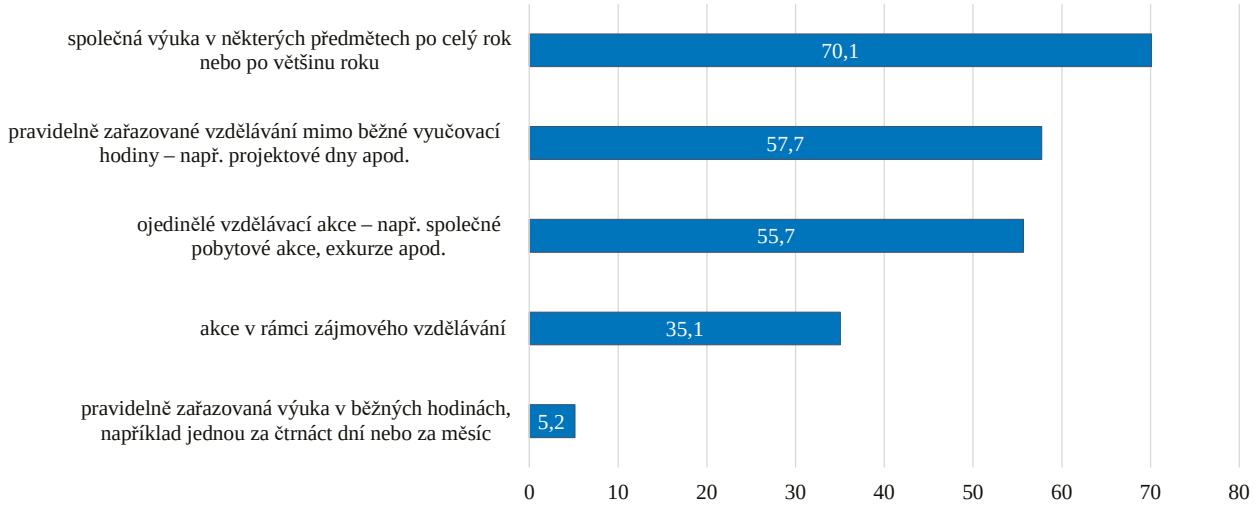
Více než polovina dotázaných škol realizujících společnou výuku pořádá spíše ojedinělé, **příležitostné vzdělávací akce**. Jde především o společné pobytové akce (školy v přírodě, adaptační kurzy, lyžařské kurzy), plavecký výcvik, exkurze, návštěvy divadelních představení, kin, muzeí, knihoven, výstav, výchovně-vzdělávací programy, soutěže či preventivní programy. Jedná se přitom o vzdělávací akce týkající se jak celé školy, tak i pouze vybraných ročníků či jednotlivých tříd.

Přibližně třetina škol pořádá společné **akce v rámci zájmového vzdělávání**. Žáci z běžných i speciálních tříd společně navštěvují zájmové útvary či kroužky a školní družinu. Některé školy ovšem upozorňují, že i pro zapojení do těchto aktivit záleží na individuálních a fyzických možnostech jednotlivých žáků se SVP. Příkladem propojování zájmového vzdělávání skupin běžných žáků a žáků se zdravotním postižením dle § 16/9 školského zákona je vyjádření jedné z oslovených škol.

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.

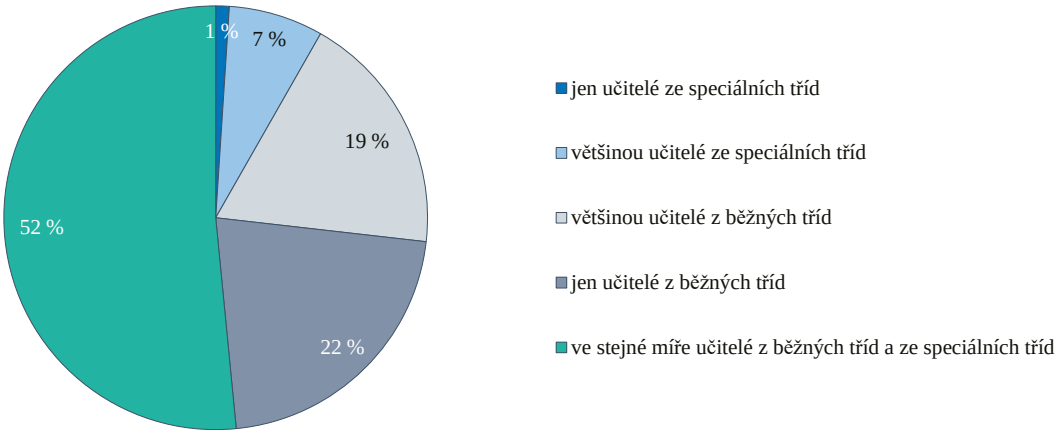
Spíše okrajově má realizace společných vzdělávacích aktivit formu **pravidelně zařazované výuky v běžných hodinách** – sice nikoli každou hodinu daného předmětu, ale například jednou za čtrnáct dní nebo za měsíc, přičemž se zpravidla jedná o předmět výchovného charakteru.

GRAF 4 | Forma společné výuky nebo vzdělávání žáků běžných a speciálních tříd (N = 97; podíl ze škol realizujících společnou výuku), v %



Přibližně v polovině škol, které realizují společnou výuku či vzdělávací akce, probíhají tyto aktivity ve stejné míře pod vedením učitelů z běžných i speciálních tříd, zhruba ve **dvou pětinách** škol vedou společnou výuku většinou **učitelé z běžných tříd** a pouze v malé míře jsou vyučujícími společných hodin převážně učitelé ze speciálních tříd.

GRAF 5 | Kdo vede společnou výuku nebo společné vzdělávací akce žáků běžných a speciálních tříd (N = 97; podíl ze škol realizujících společnou výuku)



3.1.2 Navštívené školy

Speciální třídy v deseti navštívených školách se ve většině případů nacházejí ve stejné budově bez oddělení od běžných tříd (školy A, B, C, D, F, I, J), ve dvou školách jsou umístěny ve stejné budově odděleně (např. patry) nebo v pavilonech propojených s hlavní budovou (školy E, H) a v případě školy G se speciální třídy nacházejí v jiném areálu.

Hlavním iniciátorem zavádění společné výuky a společných výukových aktivit bylo zhruba v polovině navštívených škol jejich **vedení** (ať už stávající, či dřívější), ve druhé polovině škol vyplynulo zavedení společné výuky **přirozeně z vývoje situace**.

TABULKA 3 | Kdo inicioval zavádění společné výuky a společných výukových aktivit

Kdo inicioval zavádění společné výuky a společných výukových aktivit?	Počet	Škola
Jednalo se o záměr vedení školy	5	A, B, C, D, F
Zavedení společné výuky přirozeně vyplynulo z vývoje situace	4	B, E, G, H, J
Zájem o realizaci společné výuky měli pedagogové	1	D
Někdo jiný – *škola byla za tímto účelem založena již v roce 1992*	1	I

Z rozhovorů s vedením škol dále vyplynulo, že ve škole D měli kromě vedení zájem o realizaci společné výuky rovněž pedagogové. V případě školy B se jednalo o záměr vedení školy, nicméně zároveň zavedení společné výuky přirozeně vyplynulo z vývoje situace. Škola také upozorňuje na patrnou souvislost se zaváděním inkluze počínaje rokem 2016/2017, v jejímž důsledku se původní počet tří speciálních tříd přechodně snížil. Škola I byla za účelem společné výuky zřízena již v roce 1992, jednalo se tedy o iniciativu vycházející ze strany zřizovatele. V žádné z navštívených škol prvotní impuls k zavedení společné výuky nevzešel ze strany rodičů.

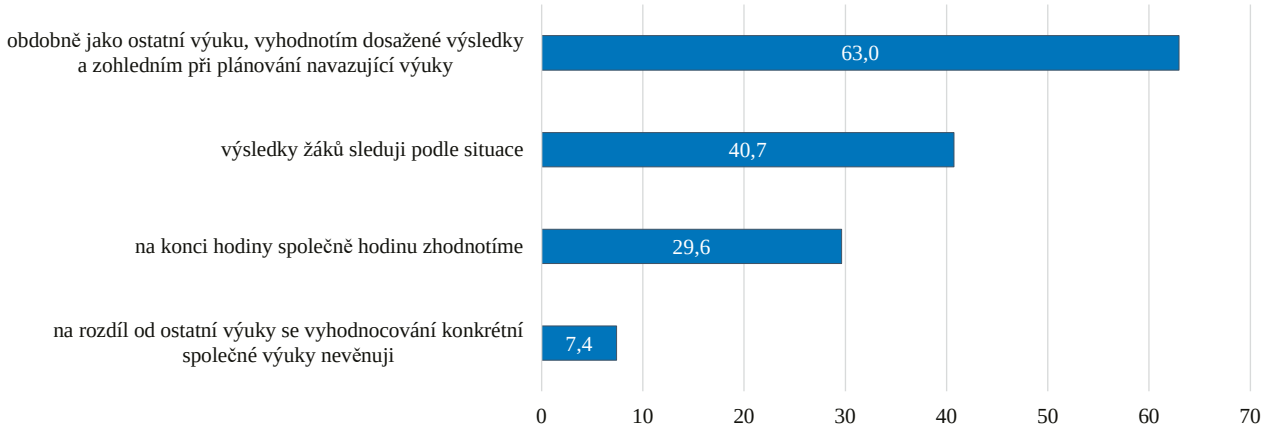
Ve škole A bylo iniciátorem společné výuky její vedení, nicméně v současné době pozoruje i výrazný zájem o společnou výuku ze strany rodičů. Iniciátorkou společné výuky ve škole C se stala ředitelka školy, která měla předchozí zkušenost s výukou v tzv. dyslektických třídách. Ve škole E byla společná výuka zavedena v návaznosti na sloučení základní školy se základní školou speciální a probíhala až do roku 2019/2020, přičemž byla zaměřena především na výchovné předměty (tělesná výchova, Člověk a svět práce). V případě školy F došlo ke zřízení speciálních tříd již v 90. letech v rámci profilace školy a společná výuka tříd běžných a speciálních v některých předmětech vznikla podle vyjádření současného vedení pravděpodobně z organizačních a finančních důvodů.

Téměř v 90 % navštívených hodin společné výuky se jednalo o **standardní hodiny vybraného vyučovacího předmětu** (tělesná výchova, německý jazyk, Člověk a svět práce, chemie, ruský jazyk, hudební výchova, český jazyk, výtvarná výchova, informační a komunikační technologie). O nepravidelnou hodinu

výjimečně zařazenou do výuky šlo přibližně v desetině případů (hudební výchova, výtvarná výchova a Člověk a svět práce).

Z pohospitačních rozhovorů s učiteli plyne, že přibližně ve dvou třetinách případů je společná výuka vyhodnocována obdobně jako ostatní výuka. Zhruba dvě pětiny učitelů sledují výsledky žáků v závislosti na situaci a necelá třetina vyučujících hodnotí hodinu společně s žáky.

GRAF 6 | Vyhodnocování společné výuky učitelem – podíl odpovědí učitelů, v % (N = 27)



Nejenom v rámci společné výuky běžných a speciálních tříd, ale i v běžných hodinách je přitom důležité přistupovat k hodnocení žáků tak, aby mělo pozitivněmotivační charakter, vycházet z možností jednotlivých žáků, usilovat o dosažení jejich osobního maxima, a směřovat tak k reálně dosažitelným výsledkům. Zároveň je vhodné posuzovat aktuální výkon žáka jak ve vztahu k cílům vyučování, tak také ve vztahu k jeho předcházejícím výkonům a celkovým možnostem.

3.2 Podoba a organizace výuky – podle typu třídy

Realizované hospitace naznačují, že vzdělávací cíle, obsah a organizace vyučovacích hodin jsou v běžných třídách, speciálních třídách a během společné výuky do určité míry odlišné, nerovnoměrné zastoupení jednotlivých předmětů v rámci vzorku hospitovaných hodin a celkově nízký počet hodin společné výuky však neumožňují provést detailní analýzu z hlediska uvedených dílčích aspektů výuky (viz tabulky 4 a 5).

TABULKA 4 | Přehled realizovaných hospitací – podle typu výuky

Typ výuky	Počet hospitovaných hodin
Běžná výuka	241
z toho: běžné třídy	117
z toho: speciální třídy	123
Společná výuka	31
Celkem	**272**

TABULKA 5 | Přehled realizovaných hospitací podle vyučovaného předmětu – společná výuka

Vzdělávací oblast / předmět	Počet hospitovaných hodin
Tělesná výchova	9
Německý jazyk	5
Člověk a svět práce	3
Ruský jazyk	3
Český jazyk	2
Hudební výchova	2
Chemie	2
Informační a komunikační technologie	2
Výtvarná výchova	2
Jiný společenskovědní předmět	1
Celkem	**31**

Vyhodnotit však lze alespoň výsledky pozorování hodin nejpočetněji zastoupených předmětů v rámci běžné výuky ve speciálních a běžných třídách a provést porovnání s výsledky všech standardních hospitačních záznamů základního vzdělávání ze školního roku 2019/2020, což umožní identifikovat případné odlišnosti typické pro práci s žáky se SVP.

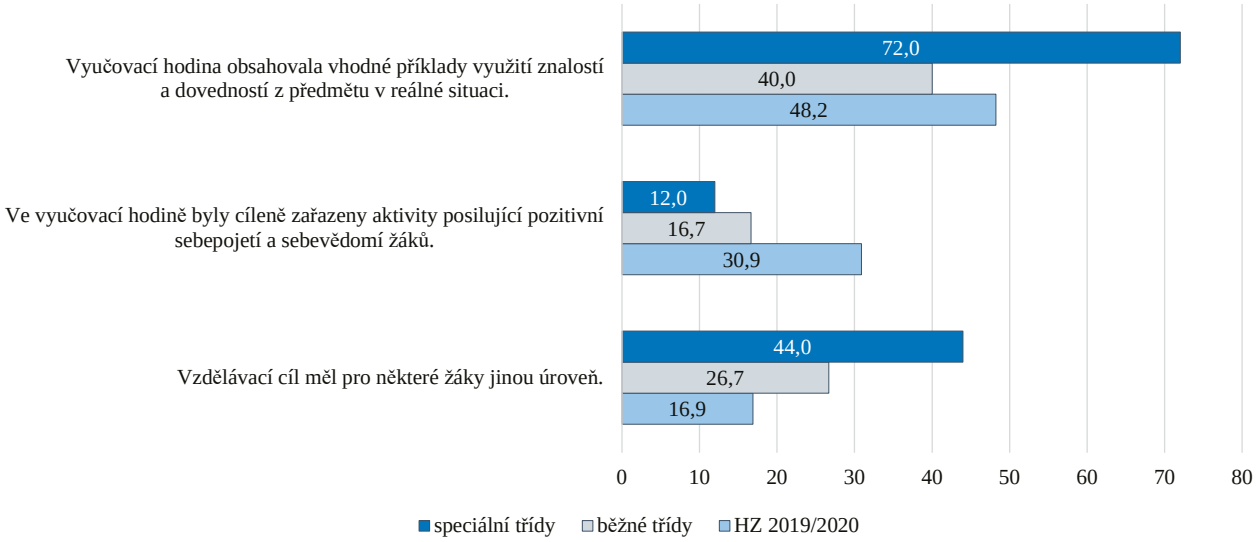
Pro srovnání jsou tedy dále použity pouze předměty **český jazyk** a **matematika**, jejichž zastoupení v souboru hospitovaných hodin bylo nejvyšší, přičemž pozornost bude věnována zejména **nejvýraznějším odchylkám** od celorepublikových výsledků.

TABULKA 6 | Přehled realizovaných hospitací v rámci běžné výuky – český jazyk a matematika

Vzdělávací oblast / předmět	Počet hospitovaných hodin – běžná výuka	
	Běžné třídy	Speciální třídy
Český jazyk	30	25
Matematika	29	15

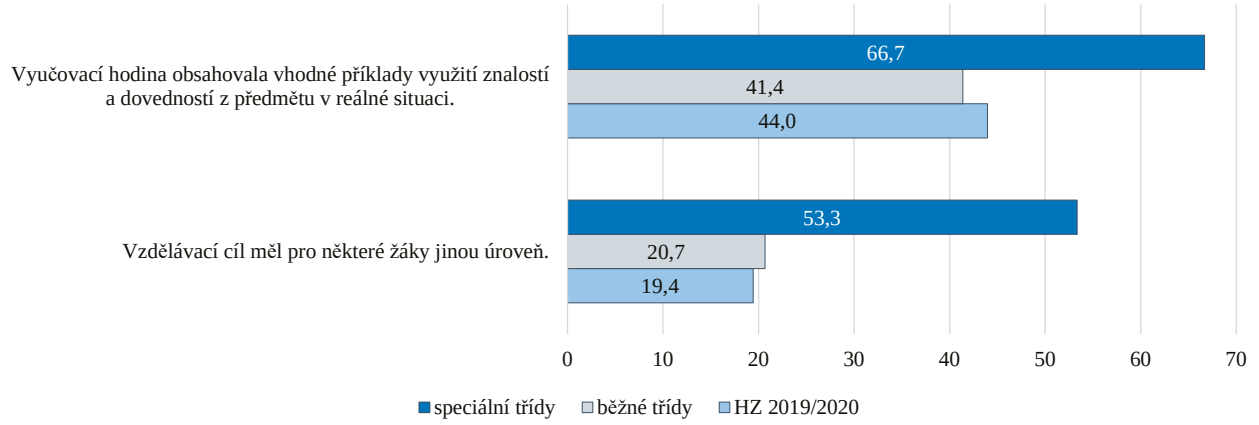
Z hlediska **vzdělávacího cíle a obsahu vyučovací hodiny** jsou v případě **českého jazyka** patrné statisticky významné rozdíly ve třech dílčích aspektech. Ve speciálních třídách navštívených škol byly do výuky v podstatně větší míře oproti běžným třídám i celorepublikovým hodnotám zařazovány příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci a výrazně častěji bylo zaznamenáno také stanovení odlišné úrovně vzdělávacího cíle pro některé žáky. Zejména ve speciálních, ale i v běžných třídách jsou naopak v menší míře v porovnání s celorepublikovými výsledky cíleně zařazovány aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.

GRAF 7 | Vzdělávací cíl a obsah vyučovací hodiny – český jazyk, ve speciálních třídách, v běžných třídách a ve výuce ve školním roce 2019/2020 (dále jen HZ 2019/2020), v % (N = 25 / 30 / 1984)



V hodinách **matematiky** podobně jako v případě českého jazyka byly ve speciálních třídách výrazně častěji zařazovány příklady využití znalostí a dovedností v reálné situaci a rovněž byl zaznamenán statisticky významný rozdíl týkající se stanovení odlišné úrovně vzdělávacího cíle pro některé žáky, což úzce souvisí se zvýšenou potřebou individuální podpory znevýhodněných žáků včetně rozvíjení schopnosti využívat a uplatňovat nabyté znalosti a dovednosti v reálném životě.

GRAF 8 | Vzdělávací cíl a obsah vyučovací hodiny – matematika, v % (N = 15 / 29 / 1888)

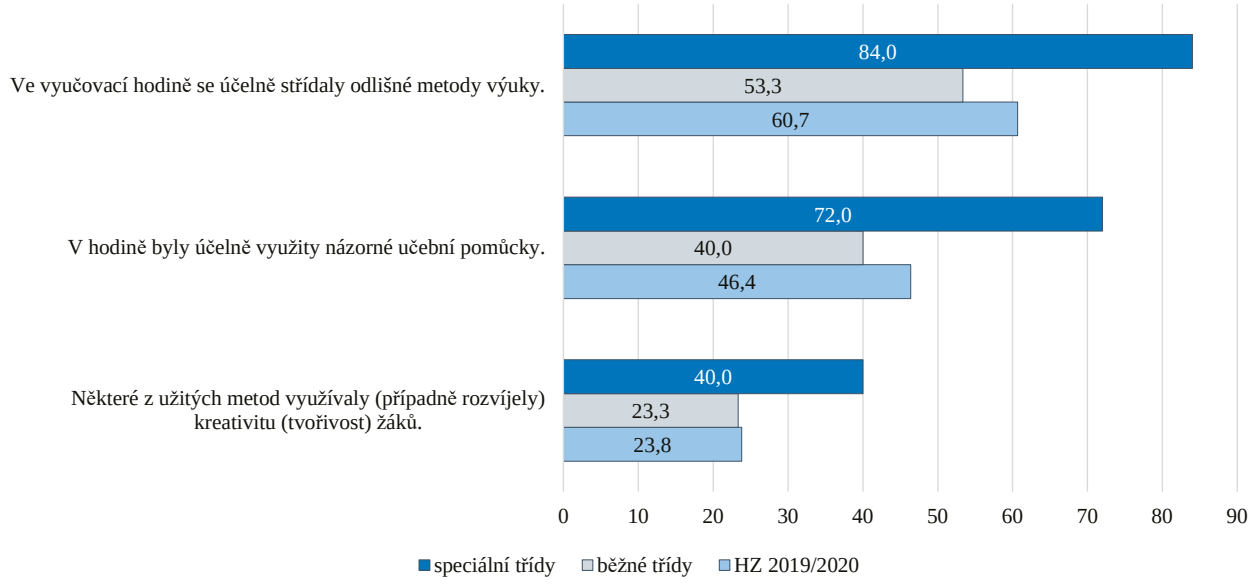


Z hlediska inkluzivního přístupu k výuce a učení je podstatné překonávat rozdíly mezi žáky rozšiřováním možností, které jsou k dispozici pro všechny, spíše než rozlišovat aktivity pouze pro některé žáky, zároveň je však žádoucí reflektovat potřeby každého žáka.

Výraznější, statisticky významné odlišnosti od celorepublikových hodnot byly v hospitovaných hodinách pozorovány také z hlediska **organizace výuky a užitých metod**.

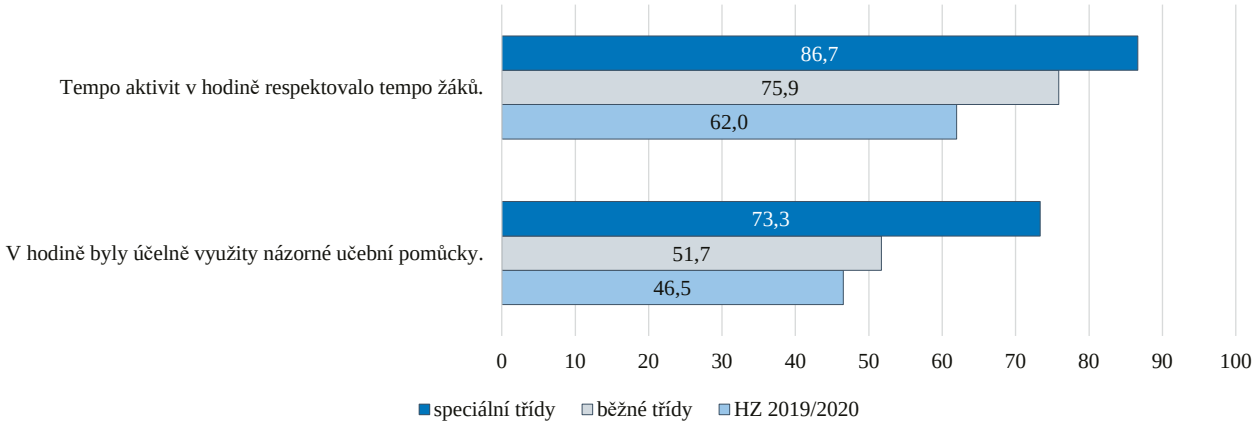
V hodinách **českého jazyka** byly ve speciálních třídách zhruba ve dvojnásobné míře oproti celorepublikovým výsledkům zaznamenány metody využívající kreativitu žáků, výrazně častější bylo také účelné využívání názorných učebních pomůcek, resp. střídání odlišných metod výuky, což je dokladem diferencovaného přístupu a přizpůsobování výukových metod speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Jestliže učitel volí takové vyučovací metody, které jsou pro naplnění cíle v hodině nejvhodnější, může jejich prostřednictvím také zohledňovat různé učební styly jednotlivých žáků.

GRAF 9 | Organizace výuky a užité metody – český jazyk, v % (N = 25 / 30 / 1984)



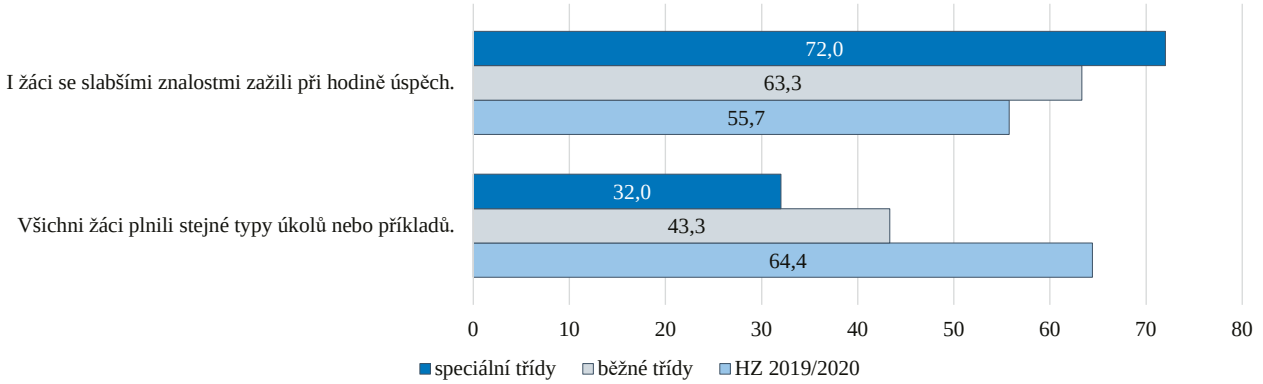
V hodinách **matematiky** bylo ve speciálních třídách relativně častěji pozorováno tempo aktivit respektující tempo žáků a účelné využívání názorných učebních pomůcek, což potvrzuje využívání takových pomůcek a postupů, které žákům umožňují pracovat tempem, jež odpovídá jejich schopnostem a potřebám.

GRAF 10 | Organizace výuky a užité metody – matematika, v % (N = 15 / 29 / 1988)



Také z hlediska vybraných aspektů organizace výuky týkajících se samotných žáků jsou v hodinách **českého jazyka** ve speciálních třídách zřejmé některé výraznější odlišnosti týkající se zřetelně častějšího výskytu situací, kdy i žáci se slabšími výsledky zažili úspěch (tento rozdíl však není statisticky významný), a naopak relativně méně častých situací, kdy všichni žáci ve třídě plnili stejné typy úloh. To vypovídá o uplatňování výraznější diferenciace a individuálního přístupu k žákům se SVP a rovněž o respektování odlišného potenciálu žáků speciálních tříd včetně potřeby zažít úspěch.

GRAF 11 | Organizace výuky – žáci – český jazyk, v % (N = 25 / 30 / 1984)



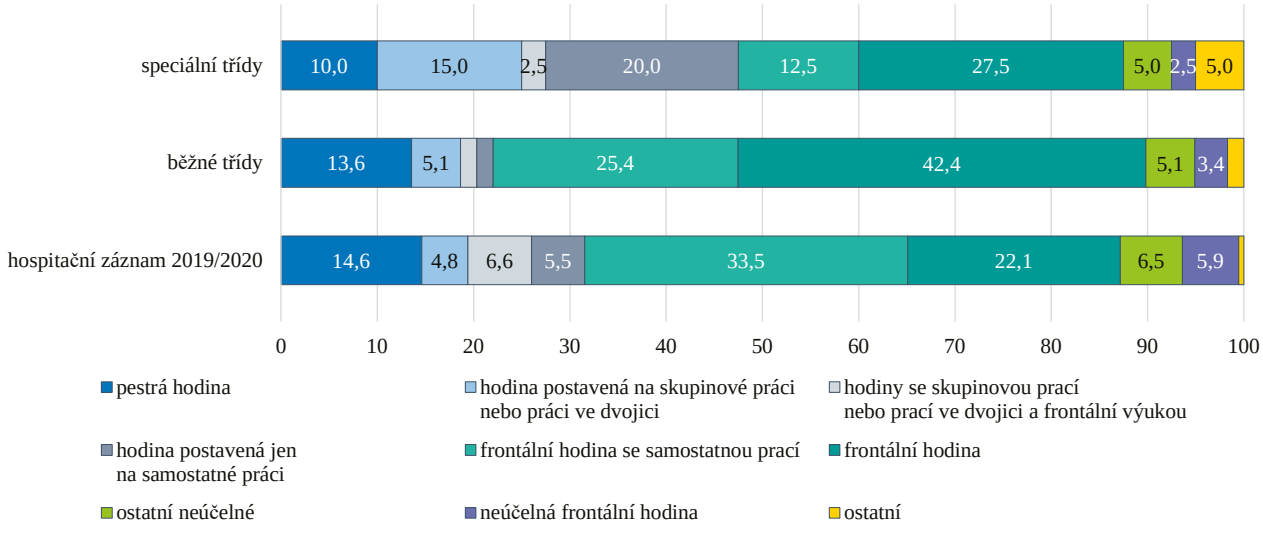
V organizaci výuky v hodinách **matematiky** nebyly žádné statisticky významné rozdíly zaznamenány.

Z hlediska **organizačních forem výuky** a jejich účelného využívání byly ve speciálních třídách zaznamenány ve větší míře oproti celorepublikovým výsledkům hodiny postavené na skupinové práci nebo práci ve dvojici a hodiny postavené výhradně na samostatné práci. Naopak relativně méně často vzhledem k výuce v běžných třídách ve školním roce 2019/2020 byly ve speciálních třídách pozorovány frontální hodiny se samostatnou prací; zastoupení frontálních hodin bylo přitom obdobné jako na celorepublikové úrovni.

Využívání skupinové formy výuky zvyšuje aktivitu při učení a umožňuje zapojit do práce více žáků včetně těch pomalejších. Zároveň učí žáky spolupracovat, pracovat v týmu a komunikovat. Žáci si tak osvojují učivo nejen ve formě znalostí a dovedností, ale také dochází k rozvoji příslušných klíčových kompetencí. Společné učební situace dávají žákům prostor učit se jeden od druhého a rozvíjet tak vrstevnické učení a pozitivní vztahy ve skupině.[5]

V rámci společné výuky se tedy nabízí možnost zařazovat ve větší míře prvky kooperativního učení, resp. vyučování, založeného na principu spolupráce žáků buď v celé třídě, nebo ve skupinách či dvojicích, přičemž spolupráce žáků je využívána pro optimalizaci učení každého z nich.[6] V procesu kooperativního učení dochází k rozvoji vzájemné spolupráce, komunikace, poskytování zpětné vazby, pomoci a podpory, sdílení odpovědnosti, rozdělení a zastávání specifických rolí ve skupině.[7]

GRAF 12 | Organizační formy výuky – český jazyk a matematika, v % (N = 40 / 59 / 3872)



[5] https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-5-jak-motivovat-zaky-ke-kooperativnimu-uceni-cast-i

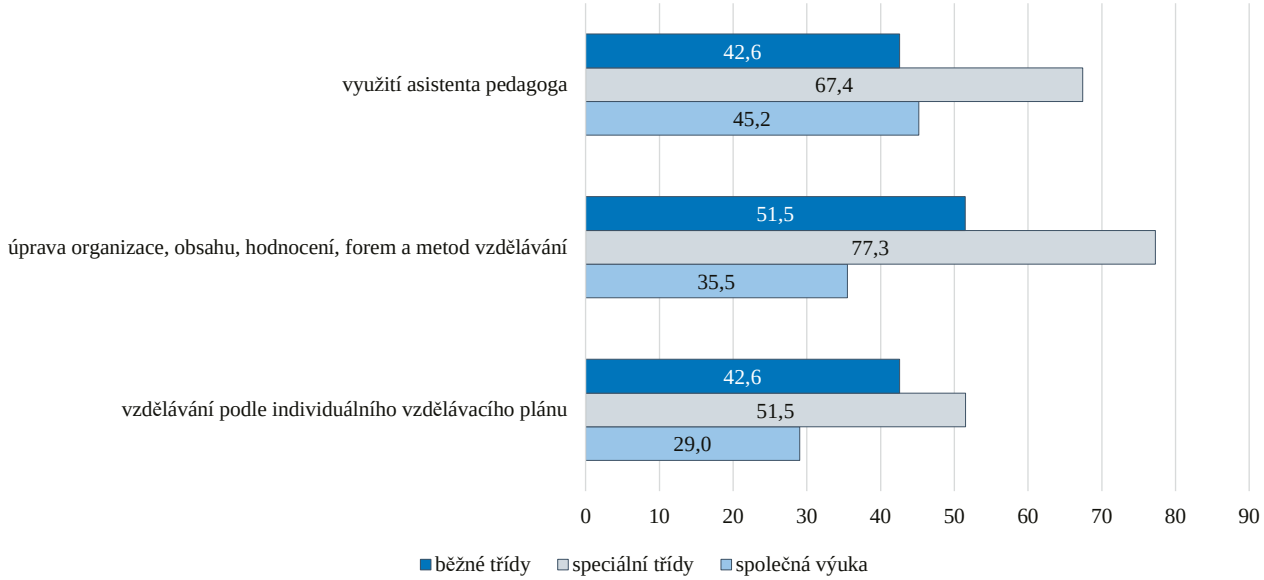
[6] https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html

[7] Kolář, Z. a kol. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012.

3.3 Podpůrná opatření, asistent pedagoga

Zatímco v běžných a speciálních třídách je nejčastěji využívaným podpůrným opatřením úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, přičemž asistent pedagoga figuruje až na druhém místě, v rámci společné výuky je toto pořadí opačné. Dalším častým podpůrným opatřením je vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

GRAF 13 | Využití podpůrných opatření pro žáky se SVP (N = 117 / 123 / 31), v %



Asistent pedagoga je podpůrný pedagogický pracovník, jehož hlavním úkolem je spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se SVP, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku, u žáků se zdravotním postižením rovněž pomoc při sebeobsluze. Asistent pedagoga je sice přidělován do tříd, ve kterých jsou vzděláváni žáci se SVP, jeho úkolem je však nejen práce s konkrétním žákem nebo konkrétní skupinou žáků, ale má také umožňovat učiteli, aby i on sám věnoval více času a pozornosti podpoře žáků s postižením či znevýhodněním.[8]

Týmová spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka ve vyučovacím procesu spočívá především ve vzájemném vymezení pracovních kompetencí, v informovanosti o každodenním chodu výuky, v konzultacích nad problémy žáka a jeho individuálního vzdělávacího plánu, hodnocení, klasifikaci apod.[9] Nastavení spolupráce a rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem by přitom mělo odpovídat odborné úrovni obou pedagogických pracovníků.[10]

V navštívených školách je jednoznačně hlavním důvodem pro přidělení asistenta pedagoga do třídy zdravotní postižení žáka či žáků, a to jak v případě běžných tříd, tak i speciálních tříd a společné výuky. Sdílený asistent působí relativně nejčastěji v běžných třídách a v rámci společné výuky.

Z hlediska **zapojení asistenta pedagoga** do průběhu vyučovací hodiny je markantní rozdíl mezi běžnými třídami na jedné straně a speciálními třídami a společnou výukou na straně druhé. Zatímco pouze pomocnou roli měl asistent pedagoga ve třech čtvrtinách navštívených hodin v běžných třídách, ve třídách speciálních a v rámci společné výuky byla pozorována pomocná role asistenta jen v 57 % hospitovaných hodin. V souladu s tím zaznamenaly inspekční týmy výrazný rozdíl ve střídání práce pedagoga a asistenta pedagoga ve speciálních třídách a v rámci společné výuky oproti situaci v běžných třídách, ve kterých bylo střídání méně časté, přičemž tento rozdíl činil zhruba 21 p. b.

8 https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace
9 https://repozitar.cz/repo/38066/Inkluzivni_pedagogika.pdf
10 https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2

Jak v běžných, tak speciálních třídách zajišťuje **výklad nové látky** téměř výhradně učitel. Do jejího dovysvětlení se však ve větší či menší míře zapojuje také asistent pedagoga, a to ve speciálních třídách i v rámci společné výuky. Ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga probíhá většinou také procvičování učiva, podpora při vypracovávání úkolů a kontrola porozumění úkolům, přičemž nejvýraznější je tato spolupráce vždy ve speciálních třídách. Situace, kdy uvedené aktivity vykonává výhradně asistent pedagoga, byly během hospitací zaznamenány pouze v malé míře, jednalo se zejména o podporu při vypracovávání úkolů či o procvičování učiva.

Spolupráce učitele s asistentem pedagoga byla během výuky ve velké míře patrná v oblasti podpory aktivizace žáka, podpory pozornosti, podpory očekávaného chování žáka a podpory vytváření sociálních dovedností.

Během hodin zajišťovali asistenti pedagoga relativně nejčastěji přímou pedagogickou práci se žákem (žáky) se SVP, a to přibližně ve stejné míře jak v běžných a speciálních třídách, tak i v rámci společné výuky. Přímé pedagogické práci s ostatními žáky se asistenti pedagoga věnovali v největší míře v rámci společné výuky. Přípravu pomůcek a učebních textů pro žáka se SVP zajišťovali asistenti pedagoga zejména ve speciálních třídách.

Je evidentní, že podle vyjádření škol jsou stěžejní pedagogické důvody, nicméně nezanedbatelný vliv na realizaci společné výuky žáků běžných a speciálních tříd mají také organizační a ekonomické aspekty. To potvrzují i rozhovory uskutečněné s vedením škol v rámci tematické inspekční činnosti, ze kterých vyplynulo, že vliv organizačních či ekonomických aspektů na realizaci společných vzdělávacích aktivit může být ještě výraznější, než ředitelé škol v dotazníku uvedli.

Výše uvedená zjištění dále vypovídají o větším důrazu kladeném na **individuálnější přístup k žákům** a výraznější **diferenciaci výuky ve speciálních třídách**. Důležité je rovněž zjištění, že při výuce ve speciálních třídách **zažívají** zřetelně častěji **úspěch i slabší žáci**.

Vzhledem k tomu, že kooperativní vyučování je považováno za jednu z vhodných forem práce při realizaci efektivního inkluzivního vzdělávání, je z hlediska realizace společné výuky běžných a speciálních tříd zřejmý určitý potenciál při využívání prvků **kooperativního učení**, resp. **funkční kooperace** žáků.

Celkově se **činnost asistenta pedagoga** v rámci hospitovaných hodin jevila z pohledu inspekčních týmů vesměs jako **rozhodně či spíše přínosná**, a to jak pro žáky se SVP, tak i pro ostatní žáky.

Správné nastavení vzájemné spolupráce v náplni práce asistenta pedagoga, ale i náplni práce učitele by mělo v praxi podléhat průběžné kontrole ze strany vedení školy, prostřednictvím ředitele nebo jeho zástupce, event. s podporou školního speciálního pedagoga nebo výchovného poradce. Pokud není spolupráce mezi asistentem a učitelem zcela správně nastavena, mělo by vedení školy iniciovat nápravu.[11]

Poměrně výrazné zapojení asistentů pedagoga do výuky a jejich efektivní spolupráce s učiteli, které byly pozorovány v rámci samotných speciálních tříd i společné výuky s třídami běžnými, může sloužit jako inspirace pro rozvoj a obohacení spolupráce asistentů s pedagogy i v běžných třídách.

[11] https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2

4

Vzájemná spolupráce a vztahy

4 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE A VZTAHY

Vzájemná spolupráce, komunikace a vztahy mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu a zejména jejich efektivita jsou podstatnými znaky kvalitního vzdělávání, což je mj. reflektováno v rámci hodnoticího kritéria *1.3 Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci*.

Prolíná a doplňuje se zde několik aspektů a je potřeba nahlížet na tuto oblast z pohledu pedagogických pracovníků (tzn. nejen učitelů, ale například i asistentů pedagoga), z pohledu žáků, zákonných zástupců, pracovníků ŠPZ či dalších zainteresovaných subjektů. Důležitá je přitom interakce nejen v rámci jednotlivých zmíněných skupin, ale rovněž mezi skupinami navzájem.

Podle hodnocení inspekčních týmů se nad běžným průměrem pohybuje relativně nejčastěji kvalita vztahů mezi pedagogy (včetně asistentů pedagoga) navzájem a také kvalita vztahů mezi žáky běžnými a žáky ze speciálních tříd, resp. žáky s podpůrnými opatřeními. V případě školy E, ve které již společná výuka neprobíhá, byly však právě vztahy mezi žáky běžnými a žáky ze speciálních tříd hodnoceny jako méně kvalitní, než odpovídá běžnému průměru.

TABULKA 7 | Charakter kvality vztahů mezi jednotlivými aktéry

Jak byste charakterizovali kvalitu vztahů?	Kvalitnější než běžný průměr		Podobné jako průměr		Méně kvalitní než průměr	
Mezi žáky běžnými a žáky ze speciálních tříd	3	A, B, D	6	C, F, G, H, I, J	1	E
Mezi pedagogy (včetně asistentů pedagoga) navzájem	3	D, F, J	7	A, B, C, E, G, H, I		
Mezi pedagogy z běžných tříd a žáky ze speciálních tříd	1	A	9	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
Mezi pedagogy ze speciálních tříd a žáky z běžných tříd			10	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		

Vztahy mezi pedagogy z běžných tříd a žáky ze speciálních tříd byly hodnoceny převážně jako odpovídající průměru, pouze v jedné z navštívených škol byly označeny za kvalitnější než běžný průměr.

Vztahy mezi pedagogy ze speciálních tříd a žáky z běžných tříd byly ve všech navštívených školách hodnoceny jako průměrné.

Inspekční týmy dále hodnotily tzv. „otevřenost školy pro každého žáka“, a to v několika vybraných aspektech. Jako nadprůměrně vstřícné byly hodnoceny navštívené školy především z hlediska psychosociálních podmínek či z hlediska nastavení komunikačního prostředí vně i uvnitř školy. Relativně hůře byla hodnocena otevřenost škol v oblasti materiálně-technických podmínek pro vzdělávání – v případě sedmi navštívených škol byla z tohoto pohledu klasifikována jako průměrná, v případě tří škol dokonce jako podprůměrně vstřícná.

TABULKA 8 | Otevřenost školy pro každého žáka

Charakterizujte „otevřenost školy pro každého žáka“.	Nadprůměrně vstřícná		Průměrná		Podprůměrně vstřícná	
Z hlediska materiálně-technických podmínek pro vzdělávání			7	B, E, F, G, H, I, J	3	A, C, D
Z hlediska psychosociálních podmínek	4	G, H, I, J	4	B, D, E, F	2	A, C
Z hlediska nastavení komunikačního prostředí (vně i uvnitř školy)	3	F, G, J	4	D, E, H, I	3	A, B, C

4.1 Spolupráce mezi pedagogy

Pozitivním zjištěním je, že ve většině navštívených škol probíhá (podle vyjádření jejich vedení) kromě organizované spolupráce v rámci např. předmětové komise také vzájemná výpomoc v různých oblastech

souvisejících s výukou. Pouze ve dvou školách je spolupráce mezi pedagogy či asistenty úzce vázána jen na výuku v některých třídách a ostatní spolupráce má spíše jen formální charakter.

TABULKA 9 | Vzájemná spolupráce pedagogů (případně asistentů a pedagogů)

Jak spolupracují pedagogové (případně asistenti a pedagogové) mezi sebou?	Počet	Škola
Mimo organizovanou spolupráci v rámci např. předmětové komise funguje vzájemná výpomoc v různých oblastech souvisejících s výukou	8	A, C, D, F, G, H, I, J
Spolupráce je jen úzce vázána na výuku v některých třídách, ostatní spolupráce má spíše jen formální charakter	2	B, E

Konkrétní podmínky či situaci v navštívených školách dokreslují vyjádření inspekčních týmů. Ve škole A je kladen důraz na rozvíjení a udržování nejenom profesní spolupráce, ale také mezilidských vztahů.

Ve škole B docházelo ve školním roce 2019/2020 mezi asistenty pedagoga a učiteli ke vzájemnému setkávání, výměně zkušeností či konzultacím, nicméně výraznější spolupráce byla minimální a někteří učitelé ještě přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nepřijali. Právě to, aby se asistentům pedagoga a učitelům spolupracovalo dobře nejen po pracovní, ale i lidské stránce, zohledňuje při zařazování asistentů pedagoga do tříd škola F. Častá je spolupráce asistentů pedagoga se speciálními pedagogy, jak dokládají například zjištění ze školy B či D.

Z rozhovorů s vedením škol dále vyplývá, že nejčastěji je **obsahem spolupráce mezi pedagogy** výměna nebo zapůjčování materiálů a pomůcek do výuky, které si vytvářejí pedagogové sami, či zakoupených pomůcek a materiálů. Velice častá je také spolupráce při rozvoji didaktických dovedností nebo spolupráce při organizování společenských akcí.

Škola C připravuje dvakrát ročně dílny pro pedagogy, jako je např. dílna zaměřená na Excel, tvořivá škola, ukázkové hodiny matematiky, vzájemné hospitace apod.

TABULKA 10 | Náplň spolupráce mezi pedagogy

Jaká je náplň spolupráce mezi pedagogy?	Počet	Škola
Spolupráce při výměně nebo zapůjčování materiálů a pomůcek do výuky, které si vytvářejí pedagogové sami	9	A, B, C, E, F, G, H, I, J
Spolupráce při využívání zakoupených pomůcek a materiálů	8	A, C, E, F, G, H, I, J
Spolupráce při organizování společných akcí	8	A, B, C, E, F, H, I, J
Spolupráce při rozvoji didaktických dovedností (zkušenosti s výukovými metodami apod.)	8	A, B, C, E, F, H, I, J
Jiná	3	A, D, E

Kromě výše uvedeného byly vedením škol zmíněny (v rámci položky „jiná“) také vzájemné náslechy v hodinách (škola E), resp. hospitace výchovných poradců a speciálních pedagogů ve třídách, ve kterých pracují asistenti pedagoga (škola D), případně spolupráce i v rámci mimoškolních aktivit (např. škola A).

Pokud jde o vzájemnou spolupráci pedagogů z běžných a z tzv. speciálních tříd, v polovině dotázaných škol je míra spolupráce pedagogů napříč třídami podobná bez rozdílu, přičemž u větší části z nich se zároveň jedná o nejčastější podobu spolupráce mezi pedagogy.

TABULKA 11 | Spolupráce mezi pedagogy ve speciální a běžné třídě, resp. mezi speciálními a ostatními pedagogy

Jak funguje spolupráce mezi pedagogy ve třídě speciálně zřízené a třídě běžné, resp. mezi speciálními pedagogy a ostatními pedagogy?	Počet	Škola
Míra spolupráce pedagogů je napříč třídami podobná bez rozdílu	5	A, C, D, I, J
Jedná se o nejčastější podobu spolupráce mezi pedagogy	4	A, C, G, J
Na rozdíl od běžné spolupráce tato je využívána méně	2	E, H
Převažuje zájem ze strany běžných pedagogů	1	F
Jinak	1	B

Podle zjištění inspekčních týmů působil ve škole B ve školním roce 2019/2020 jeden speciální pedagog, se kterým ostatní pedagogové spolupracovali na základě aktuálních potřeb a okolností. Funkční spolupráce všech pedagogů na základě kolegiality mezi učiteli z běžných i speciálních tříd probíhá ve škole C. Ta disponovala v době inspekčního hodnocení čtyřmi speciálními pedagogy a také v rámci školního poradenského pracoviště byla ustanovena pozice speciálního pedagoga. Ve škole F se při řešení problémů žáků se SVP radí běžní pedagogové se speciálními pedagogy o postupech a vhodných metodách.

Podle hodnocení inspekčních týmů je **efektivita spolupráce asistentů pedagoga s učiteli** v polovině navštívených škol stejná jako v průměrné běžné škole, v dalších čtyřech školách je dokonce efektivnější. Pouze v jedné z navštívených škol byla efektivita uvedené spolupráce hodnocena jako nižší, což bylo dáno zejména nedostatečným odborným vybavením asistentů pedagoga a s tím souvisejícím neefektivním rozdělením kompetencí mezi nimi a učiteli.

TABULKA 12 | Efektivita spolupráce asistentů pedagoga a učitelů

Jak byste charakterizovali zapojení asistentů pedagoga ve škole?	Počet	Škola
Asistenti pedagoga spolupracují s pedagogy stejně efektivně jako v průměrné běžné škole	5	A, C, E, F, I
Asistenti pedagoga spolupracují s pedagogy efektivněji než v průměrné běžné škole	4	D, G, H, J
Asistenti pedagoga spolupracují s pedagogy méně efektivně než v průměrné běžné škole	1	B

Spíše netradiční model zvolila podle zjištění inspekčního týmu škola J, na jejímž druhém stupni působí oborově zaměření asistenti pedagoga, kteří jsou přiděleni k výuce konkrétního předmětu, a spolupracují tak zpravidla s několika učiteli.[12] Toto uspořádání bylo zavedeno na základě získaných zkušeností, podle vyjádření vedení školy je oborového asistenta možné lépe zapojit do přípravy na výuku a do výuky samotné. Škola se přitom snaží zohledňovat, resp. využívat případnou oborovou orientaci jednotlivých asistentů.

4.2 Vztahy mezi žáky

Vedení více než poloviny z navštívených škol se podle zjištění inspekčních týmů shoduje v názoru, že **mezi žáky běžnými a žáky se SVP** se bez rozdílu nevyskytují jiné než běžné konflikty, ve dvou školách jsou mezi zmíněnými skupinami žáků dobré vztahy bez rozdílu. Žáci dvou dalších škol mají dobré vztahy v rámci každé skupiny, ale problémy se vyskytují ve vzájemných vztazích mezi skupinami.

TABULKA 13 | Vztahy mezi žáky běžnými a žáky se SVP

Jaké jsou vztahy mezi žáky běžnými a žáky se SVP?	Počet	Škola
Mezi žáky se bez rozdílu nevyskytují jiné konflikty než běžné	6	A, C, E, G, H, I
Mezi žáky jsou dobré vztahy bez rozdílu	2	B, D
Žáci mají dobré vztahy v rámci každé skupiny, ale ve vzájemných vztazích se vyskytnou problémy	2	F, J

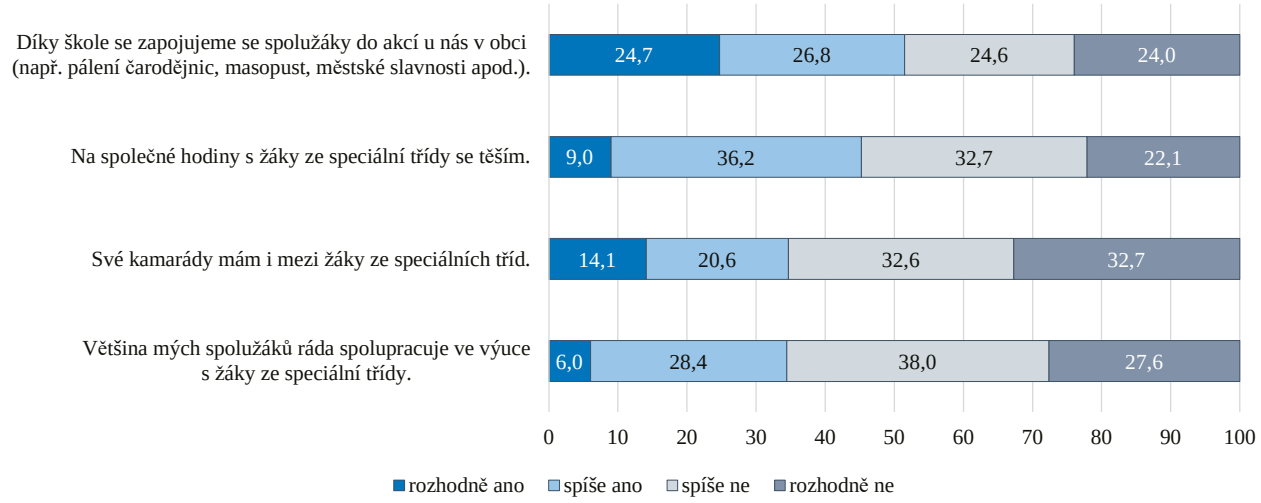
Podle názoru vedení školy F společná výuka více zviditelňuje rozdíly mezi žáky z běžných tříd a tříd speciálních. Mnohdy se jedná o nálepkování žáků ze speciálních tříd, přičemž někdy si takový názor žáci přinesou ze svých rodin.

Ke vzájemné interakci se žáky ze speciálních tříd měli možnost se vyjádřit také žáci vybraných běžných tříd navštívených škol, a to prostřednictvím dotazníků. Zhruba polovina dotázaných žáků využívá možnosti zapojovat se společně se svými spolužáky do místních společenských akcí, které představují příležitost pro neformální setkávání žáků bez ohledu na to, zda pochází z běžných, nebo speciálních tříd.

Necelá polovina dotázaných žáků se podle svého vyjádření na společné hodiny se žáky ze speciálních tříd těší, přičemž zhruba třetina žáků má ve speciálních třídách kamarády. Obdobný podíl žáků se také domnívá, že většina jejich spolužáků ráda spolupracuje se žáky ze speciální třídy.

[12] S podobným konceptem má zkušenost také například ZŠ Lyčkovo náměstí (viz https://zapojmevsechny.cz/clanek/video-jake-vyzvy-cekaji-oborove-asistenty-pedagoga-na-druhem-stupni-zs).

GRAF 14 | Vztahy se spolužáky ze speciálních tříd, v % (N = 643)



Je však třeba zároveň upozornit, že záporné odpovědi žáků mohou v některých případech pramenit i z absence osobní zkušenosti se společnou výukou či interakcí se žáky ze speciálních tříd.

4.3 Spolupráce se zákonnými zástupci

Podle zjištění inspekčních týmů téměř všechny navštívené školy spolupracují se zákonnými zástupci žáků na obvyklé úrovni průměrné běžné školy. V případě školy B je patrné intenzivnější zapojování zákonných zástupců, což ovšem souvisí zejména s vysokou koncentrací sociálně slabých žáků a snahou zahrnout do výchovně-vzdělávacího procesu i jejich rodiny, přičemž významná role v tomto ohledu připadá asistentům pedagoga či školním asistentům, případně jsou zapojováni i terénní pracovníci.

TABULKA 14 | Kvalita komunikace se zákonnými zástupci žáků

Jak byste podle dostupných indicií charakterizovali kvalitu komunikace se zákonnými zástupci žáků?	Počet	Škola
Škola spolupracuje se zákonnými zástupci na obvyklé úrovni průměrné běžné školy	9	A, C, D, E, F, G, H, I, J
Škole se daří zapojovat zákonné zástupce do aktivit více, než je obvyklé u průměrné běžné školy	1	B

V pohledu na to, jak se promítá vzdělávání žáků se SVP a žáků běžných do komunikace s jejich zákonnými zástupci, se většina navštívených škol v zásadě shoduje. Mezi zástupci vedení těchto škol převládá názor, že se daří rozvíjet spolupráci s oběma skupinami rodičů. V souhrnném pohledu tak nenastávají situace, kdy by školy narážely na problémy s rozvojem spolupráce se zákonnými zástupci, nebo situace, kdy škola lépe spolupracuje s rodiči jedné či druhé skupiny žáků. Navštívené školy vesměs zastávají názor, že snahou je zapojit do komunikace se školou všechny zákonné zástupce, jelikož prioritní je zájem o vzdělávání a úspěch žáka. Vedení školy F dále upřesnilo, že rozdíl je pouze v komunikovaných tématech, popř. přístupu k zákonným zástupcům, jelikož zákonným zástupcům žáků se SVP je potřeba srozumitelně vysvětlit podobu spolupráce, aby měla pro dítě maximální efekt.

TABULKA 15 | Jak se promítá vzdělávání žáků se SVP a žáků běžných do komunikace s jejich zákonnými zástupci

Jak se promítá vzdělávání žáků se SVP a žáků běžných do komunikace s jejich zákonnými zástupci?	Počet	Škola
Daří se rozvíjet spolupráci s oběma skupinami rodičů	8	A, C, E, F, G, H, I, J
Jinak	2	B, D

Podle vyjádření školy B se do spolupráce se zákonnými zástupci promítá skutečnost, že rodiče, kteří přihlásí dítě do této školy, nemají vůči vzdělávání žáků se SVP výhrady, řada rodičů však pro své děti vybírá jinou školu než spádovou.

4.4 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Fungující spolupráce se ŠPZ je důležitou podmínkou pro poskytování efektivní podpory žákům se SVP, přičemž diagnostika ze strany ŠPZ je nezbytná pro stanovení podpůrných opatření vyšších stupňů. Podstatným prvkem spolupráce škol a ŠPZ je metodické vedení pedagogů a dalších pracovníků školy v podpoře znevýhodněných žáků prostřednictvím podpůrných opatření. Žádoucí je rovněž zajistit, aby ŠPZ kromě diagnostiky mělo prostor pro práci s učiteli a žáky přímo ve škole.[13]

V případě více než poloviny navštívených škol lze považovat spolupráci se ŠPZ za přínosnou u všech ŠPZ, se kterými daná škola spolupracuje. Ze zjištění inspekčních týmů ale plyne, že v některých případech (školy C, F, J) mají navštívené školy ke spolupráci s ŠPZ určité výhrady, přičemž se jedná například o změnu stupně podpůrných opatření nebo neochotu zařazovat žáky do speciálních tříd, což v důsledku znesnadňuje zachování existence těchto tříd.

Z vyjádření vedení školy J plyne, že rodiče (mimořádně) nadaných žáků mnohdy necítí potřebu nechávat dítě vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně, jelikož celý proces považují za příliš zdlouhavý a zatěžující, zároveň ale vědí, že škola dokáže s nadanými žáky dobře pracovat.

TABULKA 16 | Charakteristika spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Jak byste charakterizovali spolupráci se školskými poradenskými zařízeními?	Počet	Škola
Přínosnou u všech ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	6	A, B, D, E, G, H, I
Přínosnou jen u některých ŠPZ, se kterými škola spolupracuje	3	C, F, J

Z hlediska úspěšné inkluze je potřebné zajistit nejenom dobré klima třídy, ale snažit se zapojit, resp. propojit žáky, učitele, ostatní pracovníky školy a v neposlední řadě i zákonné zástupce a rozvíjet jejich vzájemnou spolupráci a vztahy. Fungující komunikace rodiny a školy je zároveň důležitým faktorem, který ovlivňuje úspěšnost spolupráce se ŠPZ.[14]

[13] https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/spoluprace-skoly-a-spz-a-maximalni-vyuziti-podpurnych-opatreni-pro-vzdelavani-deti-a-zaku-s-svp-personalni-podpurna-opatreni-pomucky-uprava-vystupu-hodnoceni-specialni-ped-podpora-atd

[14] http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2043-spoluprace-skol-s-poradnami

5

Přínosy a rizika společné / oddělené výuky

5 PŘÍNOSY A RIZIKA SPOLEČNÉ / ODDĚLENÉ VÝUKY

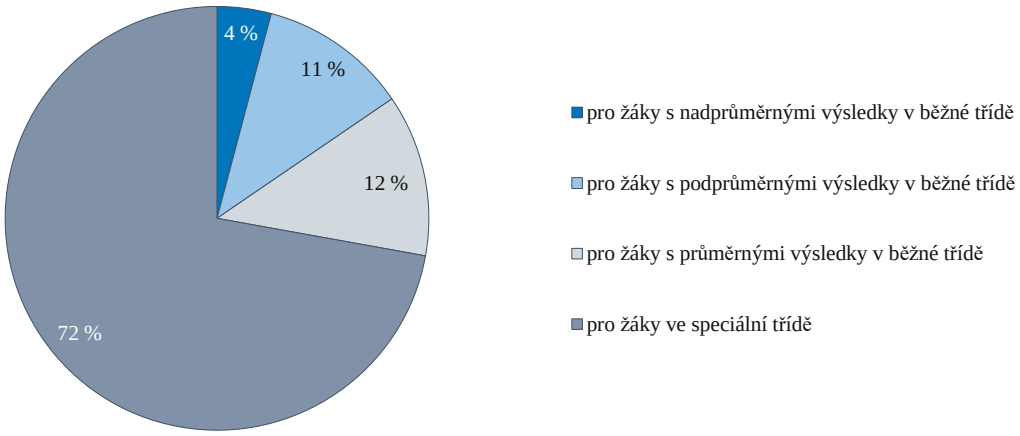
5.1 Přínosy a rizika společné výuky

Poměrně komplexní pohled na hodnocení pozitivních aspektů a případných překážek či rizik společné výuky nebo vzdělávacích aktivit v rámci tohoto šetření poskytuje jednak inspekční elektronické zjišťování realizované na podzim 2019, jednak výsledky tematické inspekční činnosti. Dílčí přínosy či naopak rizika přitom nelze hodnotit pouze souhrnně, nýbrž ve vztahu k jednotlivým aktérům.

5.1.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami

Relativně nejvíce škol realizujících společnou výuku či vzdělávací aktivity (72 %) se domnívá, že největší pozitivní efekty (jak v kognitivní oblasti, tak v rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí apod.) má společná výuka pro žáky tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, tzv. speciálních tříd. Případy, kdy školy hodnotí společnou výuku jako nejpřínosnější pro žáky z běžných tříd, se vyskytují pouze v menšině, přičemž zhruba ve stejné míře jde o žáky s podprůměrnými nebo průměrnými výsledky a pouze okrajově o žáky nadprůměrné. I s ohledem na zjištění z předchozích kapitol lze předpokládat, že v těchto případech půjde zejména o přínosy plynoucí z větší diferenciace a individualizace společných hodin a z užití vyučovacích metod zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků ze speciálních tříd, které mohou více vyhovovat i relativně slabším žákům z běžných tříd a umožňovat jim častěji zažít úspěch.

GRAF 15 | Přínos společné výuky z hlediska skupin žáků (N = 97; podíl ze škol realizujících společnou výuku)



Detailnější pohled na vyhodnocení hlavních přínosů a rizik společné výuky nejenom z hlediska žáků, ale také učitelů i ve vztahu k dalším vybraným aspektům poskytuje tabulka 17.

TABULKA 17 | Hlavní přínosy a rizika společné výuky

Přínosy – organizace výuky	Rizika – organizace výuky
■ zjednodušení z hlediska tvorby rozvrhu hodin, počtu úvazků ■ úspora finančních prostředků ■ příprava žáků ze speciálních tříd na zařazení do běžných tříd ve vyšších ročnících	■ komplikované sestavení rozvrhu vyučovacích hodin ■ náročnější organizace společného vzdělávání oproti běžné výuce ■ časová náročnost přípravy na společné vzdělávací aktivity ■ obtížná realizace v předmětech naukového charakteru ■ náročné na administraci (zápisy v třídní knize) ■ zvýšený počet žáků ve třídě
Přínosy – žáci	**Rizika – žáci**
■ princip vzájemného obohacování a učení se účastníků vzdělávání (žáci poznají jiného učitele, jiný styl práce a pracují se žáky z jiných kolektivů) ■ posílení sociálních vazeb – kontakt s vrstevníky ■ podpora a rozvoj vzájemné tolerance, respektu, pomoci druhým, spolupráce ■ vzájemné poznávání a porozumění společenské diverzitě ■ posílení sebedůvěry žáků, možnost zažít úspěch i v kolektivu žáků z běžných tříd ■ motivace k přiblížení se výkonům žáků běžných tříd ■ sociální inkluze ■ vytváření pocitu sounáležitosti ve školním prostředí	■ rozdíly v úrovni dovedností a případné nerespektování vzdělávacích rozdílů mezi žáky ■ pomalejší pracovní tempo žáků speciálních tříd ■ riziko neúspěchu, nezvládnutí pracovního tempa ■ neschopnost žáků ze speciálních tříd plnohodnotně se při společných aktivitách prosadit, zažít úspěch ■ častější vzájemné konflikty ■ narušování výuky žáky ze speciálních tříd ■ větší psychická zátěž pro žáky speciálních tříd ■ případná ztráta motivace a problémy s kázní žáků ze speciálních tříd ■ možnost výskytu nevhodného chování žáků běžných tříd vůči „slabším spolužákům“ (opovrhování, zesměšňování, ponižování) ■ při některých společných aktivitách se žáci speciálních tříd necítí komfortně
Přínosy – učitelé	**Rizika – učitelé**
■ sociální, osobnostní a profesní růst učitelů ■ rozvoj organizačních dovedností ■ rozvoj diferenciace a individualizace výuky ■ častější kontakt s rodiči ■ hledání nových metod práce se žáky z obou tříd ■ možnost využití odborné specializace pedagogů	■ náročnost výuky pro pedagoga i asistenta pedagoga ■ omezena možnost individuálního přístupu ■ obtížné zvolit vhodné tempo výuky ■ nezkušenost či nedostatečná odborná úroveň učitelů v práci s žáky s lehkým mentálním postižením ■ někdy problematická vzájemná komunikace mezi žáky i učitelem
Přínosy – ostatní	**Rizika – ostatní**
■ otevřené klima, rovné příležitosti ve vzdělávacím procesu ■ posílení soudržnosti jednotlivých aktérů ■ přínos společných vzdělávacích aktivit také pro zákonné zástupce obou skupin žáků	■ negativní postoje zákonných zástupců obou skupin žáků

Stručné shrnutí nejčastěji uváděných přínosů a rizik společné výuky lze dokreslit konkrétními zkušenostmi a pohledy zástupců škol na tuto problematiku.

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****.*

U některých žáků je možnost „vytažení se“ pomocí spolužáků, ale záleží na charakteru postižení či znevýhodnění. Někteří však tuto možnost nezvládnou a dostávají se do těžké pozice a úspěch, který by je posílil, zažijí opravdu málokdy.

Časová náročnost přípravy pedagoga na společné vzdělávací aktivity – diferenciace aktivit, metod, forem práce dle úrovně vzdělávacích a osobnostních schopností a možností jednotlivých žáků či skupin žáků, materiál, pomůcky apod.

Někdy je velmi těžké skloubit všechny požadavky žáků a připravit přínosné podmínky pro jejich společné vzdělávání.

Učitel se velmi často věnuje těm nejslabším, premianti často zvládají s malou dopomocí a „střed“, tedy největší počet žáků, bývá „zanedbáván“.

Zatížení učitelů při realizaci vzdělávání. Asistent pedagoga nemá vzdělání v oboru speciální pedagogika. Tudíž je učitel při vzdělávání mimořádně zatížený a žák se zdravotním postižením (např. lehké mentální postižení, autismus) frustrovaný.

5.1.2 Navštívené školy

Mezi nejvýznamnější dopady společné výuky patří z pohledu inspekčních týmů dopady na **vnímání otevřenosti školy pro každého** žáka, na **přizpůsobení podmínek školy** vzdělávání každého žáka nebo na **rozvoj pedagogů**. V případě tří navštívených škol se společná výuka významně promítla do proměny vyučovacích metod a organizace výuky a v jednom případě i do výsledků vzdělávání žáků ve speciálních třídách, resp. žáků s podpůrnými opatřeními (PO).

Například škola C má podle zjištění inspekčního týmu ve městě dobré jméno a rodiči žáků se SVP je vyhledávaná, přičemž čerpá ze zkušeností s vedením tzv. dyslektické třídy v dřívější době.

TABULKA 18 | Nejvýznamnější dopady společné výuky

Vyberte, které z dopadů společné výuky jsou nejvýznamnější.	Počet	Škola
Na vnímání otevřenosti školy pro každého žáka	7	A, B, C, G, H, I, J
Na přizpůsobení podmínek školy vzdělávání každého žáka	6	A, D, G, H, I, J
Na rozvoj pedagogů (vzdělávání, rozšiřování obzorů apod.)	6	A, D, F, G, I, J
Na proměny vyučovacích metod a organizace výuky	3	G, I, J
Na výsledky vzdělávání žáků ve speciálních třídách, resp. žáků s PO	1	G

Jako faktor či aspekt, který nejvýrazněji ovlivňuje charakter společné výuky, byla inspekčními týmy označena snaha **zkvalitňovat sociální a osobnostní kompetence** či **kognitivní schopnosti** žáků. Mezi dalšími faktory figurují také organizační specifika, jako jsou nedostatečné prostorové či personální kapacity nebo vytváření dívčích a chlapeckých skupin ze žáků různých tříd v ročníku, jak uvedla škola F.

Škola H podle vyjádření svého vedení naráží na vysoký počet žáků ve třídách na druhém stupni, který znemožňuje realizaci společné výuky z důvodu překročení povoleného počtu žáků ve třídě.

TABULKA 19 | Faktory nejvýrazněji ovlivňující charakter společné výuky

Vyberte, co podle inspekčního zjištění nejvýrazněji ovlivňuje charakter společné výuky ve škole.	Počet	Škola
Snaha zkvalitňovat sociální a osobnostní kompetence žáků	7	A, B, C, G, H, I, J
Snaha zkvalitňovat kognitivní schopnosti žáků	4	C, D, G, H
Organizační specifika – např. nedostatečné prostorové či personální kapacity	2	H, I
Finanční problémy	1	J
Jiné	1	F

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.

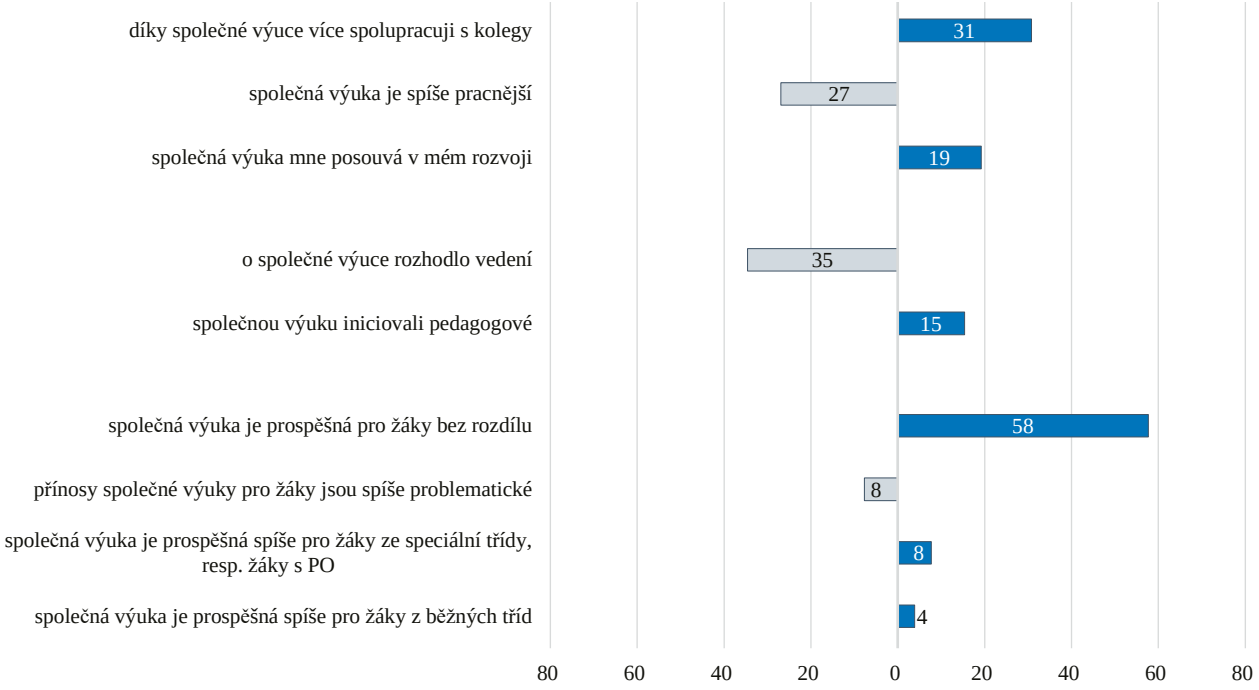
Vedení školy J v této souvislosti zdůrazňuje, že pokud se žáci naučí společně se učit a spolupracovat, budou umět společně žít a respektovat se i v dospělosti.

TABULKA 20 | Jakou oblast považuje vedení školy za hlavní přínos společné výuky

Jakou oblast považuje vedení školy za hlavní přínos společné výuky?	Počet	Škola
Rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky z obou skupin	9	A, B, C, D, F, G, H, I, J
Možnost rozvíjet spolupráci mezi pedagogy, asistenty pedagoga apod.	6	B, D, G, H, I, J
Vzájemné pedagogické a didaktické ovlivňování pedagogů	3	C, H, I
Rozvoj spolupráce se zákonnými zástupci	2	I, J
Zkvalitnění materiálních podmínek pro vzdělávání každého žáka	2	D, J

Rozdílnost pohledů na přínosy či naopak rizika společné výuky dokládají také odpovědi učitelů získané v rámci pohospitačních rozhovorů. Graf 16 zachycuje, která tvrzení (podle názoru inspekčních týmů) charakterizují hodnocení společné výuky učitelem. Šedou barvou jsou zvýrazněny položky s určitou negativní konotací, naopak modré položky mají pozitivní význam.

GRAF 16 | Hodnocení společné výuky učitelem, v % (N = 27)



Učitelé více než poloviny navštívených hodin v rámci společné výuky považují společnou výuku za prospěšnou pro žáky bez rozdílu. Pro ilustraci uveďme vyjádření inspekčního týmu, který popsal atmosféru v hospitované hodině výtvarné výchovy ve škole B jako pohodový vztah mezi žáky z obou tříd, kdy se žáci ze speciálních tříd do výuky bez problémů zapojovali a navzájem si žáci z obou tříd pomáhali.

Ve dvou případech byla společná výuka označena za prospěšnější pro žáky ze speciální třídy, resp. pro žáky s podpůrnými opatřeními. Pouze jeden dotázaný učitel se domnívá, že prospěch ze společné výuky mají spíše žáci z běžných tříd, a podle názoru dvou vyučujících jsou přínosy společné výuky pro žáky spíše problematické.

Téměř třetina učitelů díky společné výuce více spolupracuje s kolegy a necelá pětina vyučujících ji hodnotí pozitivně z hlediska svého rozvoje. Více než čtvrtina učitelů nicméně hodnotí společnou výuku v porovnání s oddělenými hodinami jako pracnější.

Oproti výsledkům z elektronického inspekčního zjišťování je tak patrný nesrovnatelně nižší podíl odpovědí považujících společnou výuku za prospěšnější pro žáky ze speciálních tříd a naopak dominance názoru, že společná výuka je prospěšná pro žáky bez rozdílu. Tento nesoulad pravděpodobně úzce souvisí s odlišnými pozicemi, které respondenti ve škole zastávají (v rámci elektronického zjišťování odpovídali prostřednictvím dotazníku ředitelé škol, zatímco zde jsou zachyceny názory samotných učitelů získané v rámci pohospitačních rozhovorů), a z toho plynoucí různorodostí pohledu na danou problematiku. Nezanedbatelnou roli jistě sehrává také samotný rozdíl v počtech respondentů, případně i způsob sběru uvedených dat.

Realizace společné výuky se také promítá do **proměny materiálních podmínek a úprav prostor**, a to různým způsobem. Zatímco ve třech navštívených školách společná výuka nevyžaduje z hlediska materiálních podmínek v podstatě žádné změny a dvě školy využívají již zajištěné materiální podmínky, tři školy pro společnou výuku materiální podmínky postupně zkvalitňují, případně upravují potřebné prostory. Pouze škola I nemá společnou výuku vždy dostatečně materiálně zabezpečenu – funguje v zastaralých prostorách v majetku města, nicméně dlouhodobě usiluje o rekonstrukci, aktuálně je vypracován investiční záměr a škola shání finanční prostředky.

TABULKA 21 | Proměna materiálních podmínek a úpravy prostor

Jak se společná výuka promítla do proměny materiálních podmínek a do úprav prostor?	Počet	Škola
Společná výuka nevyžaduje proměnu materiálních podmínek, příp. úpravu prostor	3	B, F, J
Pro společnou výuku škola postupně zkvalitňuje materiální podmínky, příp. upravuje prostory	3	A, C, D
Pro společnou výuku škola využívá již zajištěné materiální podmínky, příp. upravené prostory	2	G, H
Společnou výuku škola nemá vždy dostatečně kvalitně zabezpečenu materiálními podmínkami, příp. úpravou prostor	1	I

5.2 Sociální a personální kompetence žáků, kompetenční výsledky vzdělávání

Sociální a personální kompetence žáků jsou obecně považovány za důležitý prvek klíčových kompetencí, k jejichž rozvoji by měl vzdělávací proces významnou měrou přispívat, a na významu ještě nabývají v souvislosti s účinnou realizací společného vzdělávání žáků se SVP a žáků intaktních, resp. společné výuky žáků běžných a speciálních tříd. Jak plyne již z předchozích kapitol, právě podpora a rozvoj vzájemné spolupráce, tolerance, respektu, pomoci druhým a vzájemné obohacování se, poznávání, porozumění společenské diverzitě a upevňování dobrých mezilidských vztahů je považováno za jeden z významných přínosů společné výuky či společných vzdělávacích aktivit. Následující text přináší na toto téma detailnější pohled.

Z pohledu inspekčních týmů je v polovině navštívených škol pro vedení i pedagogy rozvoj sociálních a personálních kompetencí žáků jedním z evidentních cílů, který se promítá v chodu školy a je v nějaké míře také vyhodnocován. Ve třech školách se sice rozvoj těchto kompetencí promítá v chodu školy, ale jeho vyhodnocování nebylo zaznamenáno. Pouze v jedné ze škol nejsou využívané strategie a metody rozvíjející sociální a personální kompetence žáků patrné, nicméně sledovatelná úroveň těchto kompetencí není u žáků výrazně nižší.

TABULKA 22 | Kompetenční výsledky vzdělávání žáků – sociální a personální kompetence

Jaké jsou kompetenční výsledky vzdělávání?	Počet	Škola
Pro vedení i pedagogy je rozvoj sociálních a personálních kompetencí jedním z evidentních cílů, který se promítá v chodu školy a je v nějaké míře vyhodnocován	5	C, F, H, I, J
Pro vedení i pedagogy je rozvoj sociálních a personálních kompetencí jedním z evidentních cílů, který se promítá v chodu školy, ale nebylo zaznamenáno jeho vyhodnocování	3	A, B, G
Nejsou patrné využívané strategie a metody rozvíjející sociální a personální kompetence, ale sledovatelná úroveň kompetence není u žáků výrazně nižší	1	D

Společné vzdělávací aktivity žáků ze speciálních a běžných tříd představují jeden z důležitých způsobů rozvoje sociálních a personálních kompetencí pro 6 z 10 navštívených škol, dvě školy doplňují společnou výukou jiné využívané strategie a za jakýsi vedlejší efekt společné výuky považuje rozvoj sociálních a personálních kompetencí jedna z navštívených škol.

TABULKA 23 | Využívání společných vzdělávacích aktivit pro rozvoj sociálních a personálních kompetencí žáků speciálních tříd a žáků běžných

Jsou pro rozvoj sociální a personální kompetence žáků využívány společné vzdělávací aktivity žáků se SVP (ze tříd speciálně zřízených) a žáků běžných?	Počet	Škola
Ano, je to jeden z důležitých způsobů rozvoje těchto kompetencí	6	A, C, G, H, I, J
Ano, doplňuje to jiné využívané strategie	2	B, F
Ano, ale spíše jako vedlejší efekt společné výuky	1	D

Podle vyjádření inspekčních týmů vycházejícího z dostupného vyhodnocení výběrového zjišťování výsledků vzdělávání ČŠI se úroveň dosahovaných výsledků vzdělávání u žáků bez podpůrných opatření v běžných třídách v zaznamenaných předmětech pohybuje okolo obvyklého průměru ve většině předmětů téměř ve všech navštívených školách.

TABULKA 24 | Výsledky vzdělávání u žáků bez podpůrných opatření v běžných třídách

Jaké jsou výsledky vzdělávání u žáků bez podpůrných opatření v běžných třídách v zaznamenaných předmětech?	Počet	Škola
Úroveň dosahovaných výsledků se pohybuje okolo obvyklého průměru ve většině předmětů	6	A, C, D, E, F, G, H, I, J
Úroveň dosahovaných výsledků je pod obvyklým průměrem ve většině předmětů	1	B

5.3 Důvody oddělené výuky, integrace žáků se SVP

V návaznosti na předchozí analýzu deklarovaných přínosů a rizik společné výuky je potřebné zaměřit se také na důvody, které naopak vedou školy k nepropojování výuky běžných a speciálních tříd, a zároveň na realizované způsoby začleňování žáků se SVP do běžných tříd.

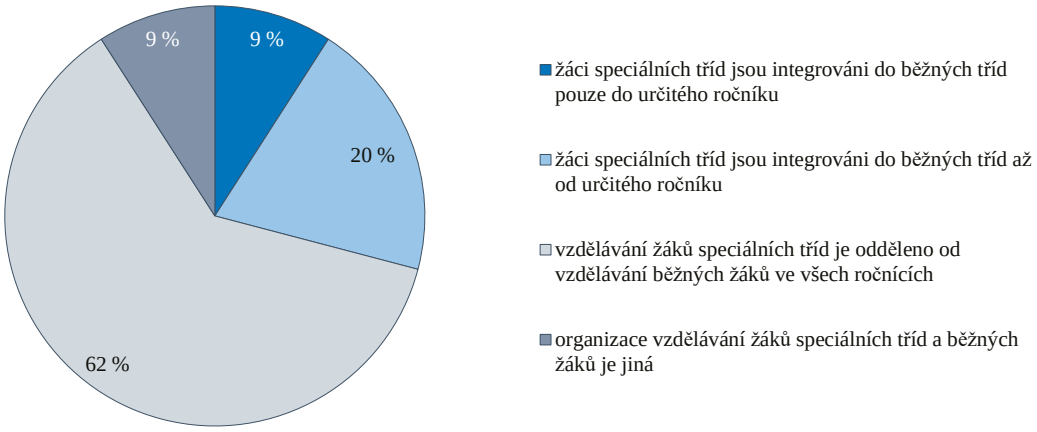
5.3.1 Všechny běžné školy se speciálními třídami

Necelé dvě třetiny škol, ve kterých společná výuka běžných a speciálních tříd neprobíhá, vzdělávají žáky se SVP zařazené do tzv. speciálních tříd **odděleně** od vzdělávání běžných žáků **ve všech ročnících**. Důvodem jsou především odlišné potřeby žáků i vyučujících speciálních tříd, včetně případných speciálních pomůcek či technických požadavků na třídu. Také samotnou výuku ve speciálních třídách označují školy za organizačně náročnější. Nižší počty žáků speciálních tříd umožňují pedagogům výuku lépe diferencovat a individualizovat, žáci mají větší možnost se seberealizovat a zažít úspěch.

Skutečnost, že se často jedná o speciální třídy zřízené pro žáky s poruchou autistického spektra či středně těžkým až těžkým mentálním postižením, do značné míry znesnadňuje realizaci společných vzdělávacích aktivit s běžnými třídami, nicméně žáci mívají alespoň možnost setkávat se s žáky z běžných tříd na kulturních a sportovních akcích.

Nelze opomenout ani fakt, že v řadě škol mají speciální třídy (na rozdíl od běžných tříd) podobu „malotřídek“ sdružujících několik ročníků prvního, resp. druhého stupně, což může představovat další překážku pro společnou výuku. Některé školy realizující společnou výuku však umožňují účast žákům určitého ročníku z „malotřídních“ speciálních tříd na vybraných předmětech v běžných třídách i v takovýchto případech.

GRAF 17 | Způsob integrace žáků speciálních tříd do tříd běžných (N = 55; podíl ze škol, které nemají společnou výuku)



Žáky se SVP navštěvující speciální třídy **integruje** do běžných tříd až **od určitého ročníku** pětina škol s oddělenou výukou. Často se jedná o žáky s vadami řeči, přičemž většinou jsou do běžných tříd zařazováni

od třetího nebo čtvrtého ročníku. V případě žáků s dalšími SVP či žáků s těžšími vadami navštěvujících speciální třídy nicméně probíhá oddělené vzdělávání po celou dobu školní docházky.

Necelá desetina škol naopak **integruje** žáky se SVP do běžných tříd pouze **do určitého ročníku**. V těchto případech se podle vyjádření škol jedná zpravidla o integraci v rámci prvního stupně ZŠ, od 6. ročníku jsou pak daní žáci vzděláváni ve speciálních třídách. Školy však zároveň upozorňují, že situace se může měnit v závislosti na aktuálních podmínkách.

Pro dokreslení uveďme některé konkrétní situace z dotázaných škol.

Situace se mění v závislosti na podmínkách daného školního roku. Většinou je speciální třída zřízena od 6. ročníku a dále je pro každý další rok zřizována až do 9. ročníku. Společně probíhá vždy TV a někdy např. praktické činnosti či HV.

Důvodem zřizování speciálních tříd je vysoký počet žáků se SVP obdobného druhu a nemožnost zařazení tak vysokého počtu do běžných tříd.

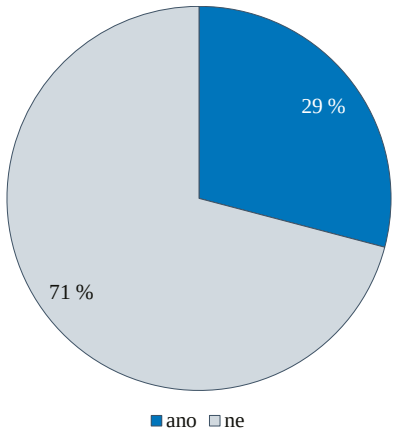
Integrování např. 2–3 žáků do běžné třídy je v pořádku, ale skupiny větší než 10 by stejně vedly k neformálnímu vzniku dvou tříd v jedné třídě.

Speciální třída je zřízena pouze pro žáky s LMP na 2. stupni. Stejná třída na 1. st. byla z kapacitních důvodů zrušena a žáci byli integrováni do běžných tříd, což nepovažujeme za ideální řešení. Integraci žáků s LMP do běžné třídy podle našich zkušeností lze realizovat na 1. st. (ne u každého dítěte), na 2. st. už to z mnoha důvodů nefunguje (upravený obsah a výstupy, disponibilní hodiny na jiné předměty, žáci si navzájem nerozumí, i přes veškerou snahu dochází k izolaci).

Žák běžné třídy se žákem třídy zřízené dle § 16, odst. 9 stane pouze na základě doporučení ŠPZ. Do té doby se vzdělává v běžné třídě. Vzdělávání žáka ve třídě dle § 16, odst. 9 jde pouze v případě, že takovou třídu škola zřizuje. Navíc to musí být třída vhodného typu. Pokud třídu dle § 16, odst. 9 vhodného typu pro žáka nemáme, vzdělává se v hlavním proudu.

Necelá desetina škol, které společnou výuku běžných a speciálních tříd nerealizují, uvedla, že vzdělávání žáků se SVP je **organizováno jiným způsobem**. Jedná se například o integraci žáků se SVP na prvním stupni v jedné běžné třídě „malotřídního“ charakteru, případně s přiděleným individuálním vzdělávacím plánem či plánem pedagogické podpory.

GRAF 18 | Uvažujete v budoucnosti o zařazení společné výuky nebo vzdělávacích aktivit pro žáky běžných a speciálních tříd? (N = 55; podíl ze škol, které nemají společnou výuku)



Pouze 29 % škol, které ve školním roce 2019/2020 společnou výuku nebo vzdělávací aktivity nerealizovaly, uvažovalo o jejím možném zavedení do budoucna, a to hlavně v případě výchovně-vzdělávacích předmětů, jako je výtvarná či tělesná výchova, nebo v rámci školních projektů a školních akcí či zájmových kroužků.

Tyto školy nejčastěji očekávaly **přínosy** v podobě osobnostního rozvoje a rozvoje sociálních kompetencí žáků, navázání přirozených sociálních vazeb v rámci vrstevnické skupiny i celé komunity či posílení vzájemné tolerance. Zmiňován byl rovněž pozitivní vliv na klima školy díky společným aktivitám žáků

z různých tříd nebo posílení sebevědomí žáků speciálních tříd plynoucí z toho, že zvládají činnosti i v jiném kolektivu.

Z hlediska toho, co by školy pro realizaci společného vzdělávání žáků z běžných a speciálních tříd nejvíce potřebovaly, byla nejčastěji zmiňována **potřeba personální, finanční a metodické podpory**. V oblasti personální podpory jde především o zajištění pedagogů a asistentů pedagoga s odpovídajícím odborným vzděláním. Finanční podpora se týká zajištění finančních prostředků jak pro odpovídající ohodnocení pedagogických pracovníků, tak pro potřebné materiální vybavení. Školy v neposlední řadě upozorňují na potřebu cíleného metodického vedení, a to pro všechny zainteresované pedagogy.

Zbývajících 71 % škol, které ve školním roce 2019/2020 společnou výuku nebo vzdělávací aktivity běžných a speciálních tříd nerealizovaly, o jejich zavedení ani do budoucna neuvažovalo. Mezi **důvody**, kvůli kterým preferují školy **oddělené vzdělávání**, dominuje závažnost postižení či znevýhodnění žáků, možnost individuálnějšího přístupu či odlišné vzdělávací potřeby.

Je zřejmé, že nejčastější důvody vedoucí k oddělenému vzdělávání, resp. jeho hlavní přínosy do značné míry korespondují s tabulkou 16 obsahující hlavní pozitiva a rizika společné výuky.

TABULKA 25 | Nejčastější důvody vedoucí k oddělenému vzdělávání běžných a speciálních tříd

Závažnost postižení či znevýhodnění žáků v kombinaci s vystaveným doporučením školského poradenského zařízení
Možnost individuálnějšího přístupu k žákům speciálních tříd daná nízkým počtem žáků ve třídě
Adekvátní rozvoj všech skupin žáků v oblasti kognitivní i osobnostní
Odlišné vzdělávací potřeby
Možnost volit efektivní metody a formy práce
Možnost používat speciální didaktické pomůcky a postupy
Všichni žáci mají možnost realizovat se a zažít úspěch
Pocit sounáležitosti žáků, psychická pohoda žáků
Nezájem o společnou výuku ze strany rodičů žáků speciálních tříd
Výuka speciálních tříd je zabezpečena pedagogem s kvalifikací pro speciální pedagogiku
Provozní a praktické důvody
Potřebné sociální kontakty vytvářejí žáci ve školní družině a při celoškolních akcích

5.3.2 Navštívené školy

Téměř všechny navštívené školy považují za hlavní přínos společné výuky běžných a speciálních tříd rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky z obou skupin (jedinou výjimkou je škola E, která společnou výuku nerealizuje). Dalším často uváděným přínosem je možnost rozvíjet spolupráci mezi pedagogy a asistenty pedagoga, třetina navštívených škol pozitivně hodnotí i vzájemné a didaktické ovlivnění pedagogů. Spíše v menší míře je přínosem také zkvalitnění materiálních podmínek pro vzdělávání každého žáka nebo rozvoj spolupráce se zákonnými zástupci.

TABULKA 26 | Hlavní přínos společné výuky z pohledu vedení školy

Jakou oblast považuje vedení školy za hlavní přínos společné výuky?	Počet	Škola
Rozvoj vzájemných vztahů mezi žáky z obou skupin	9	A, B, C, D, F, G, H, I, J
Možnost rozvíjet spolupráci mezi pedagogy, asistenty apod.	6	B, D, G, H, I, J
Vzájemné pedagogické a didaktické ovlivnění pedagogů	3	C, H, I
Zkvalitnění materiálních podmínek pro vzdělávání každého žáka	2	D, J
Rozvoj spolupráce se zákonnými zástupci	2	I, J

Příkladem inspirativní praxe může být zjištění inspekčního týmu ve škole J, ve které učitel anglického jazyka ve speciální víceročníkové třídě na prvním stupni spolupracuje s učitelkou angličtiny, jež vede výuku v běžných třídách. Tito dva vyučující se společně snaží sladit výukové plány tak, aby bylo možné žáky

z běžné a speciální třídy pravidelně propojovat – tento přístup umožňuje diferencovat výuku v závislosti na rozdílné jazykové úrovni žáků ze speciální třídy (žák třetího ročníku s pokročilejší znalostí angličtiny se účastní výuky s žáky čtvrtého ročníku a vyučující má možnost věnovat se individuálně žákovi třetího ročníku, přičemž probírané téma je totožné).

5.4 Oddělená, nebo společná výuka?

Z výše uvedeného hodnocení pozitivních aspektů a případných překážek či rizik ve vztahu k jednotlivým aktérům vyplývají hlavní faktory nejvýrazněji ovlivňující charakter společné výuky žáků běžných a speciálních tříd. Mezi nimi figurují především snaha zkvalitňovat sociální a osobnostní kompetence či kognitivní schopnosti žáků a rovněž i organizační specifika, jakými jsou nedostatečné prostorové či personální kapacity, případně vytváření dívčích a chlapeckých skupin ze žáků různých tříd v ročníku.

Je zřejmé, že společná výuka běžných a speciálních tříd sice umožňuje rozvíjení sociálních kompetencí obou skupin žáků, ale výuka v rámci speciálních tříd nabízí prostor pro větší diferenciaci a individualizaci. Zástupci vedení škol i samotní učitelé se shodují v názoru na obtížnou realizaci společné výuky v předmětech naukového charakteru, kde je potřeba pro žáky ze speciální třídy používat odlišné metody výuky.

Podle názoru téměř tří čtvrtin škol uskutečňujících společnou výuku či vzdělávací aktivity přináší jejich realizace největší pozitivní efekty žákům speciálních tříd, a to jak v kognitivní oblasti, tak v rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí. Zdůrazňován je přitom význam podpory a rozvoje vzájemné spolupráce, tolerance, respektu, pomoci druhým a vzájemného obohacování se, poznávání, porozumění společenské diverzitě a upevňování dobrých mezilidských vztahů.

Školy hodnotící společnou výuku jako nejpřínosnější pro žáky z běžných tříd tvoří pouze menšinu, nicméně i v těchto případech se zřejmě jedná především o přínosy plynoucí z větší diferenciace a individualizace společných hodin a využívání výukových metod respektujících speciální vzdělávací potřeby žáků ze speciálních tříd, které mohou více vyhovovat i relativně slabším žákům z běžných tříd a umožňovat jim častěji zažít úspěch.

Vyhodnotit prokazatelný přínos realizované společné výuky pro žáky běžných tříd z hlediska jejich dosahovaných výsledků nicméně není možné s ohledem na velikost zapojených škol a nízký počet žáků běžných tříd, kteří se účastnili výběrového zjišťování výsledků vzdělávání.

Dále je evidentní, že možnosti společných výukových aktivit jsou určitým způsobem limitované závažností znevýhodnění žáků. Zejména v případě žáků s poruchou autistického spektra či středně těžkým až těžkým mentálním postižením může mít společná výuka běžných a speciálních tříd spíše negativní dopady. Nejčastěji uváděnými důvody vedoucími k oddělené výuce jsou především odlišné potřeby žáků i vyučujících speciálních tříd, včetně případných speciálních pomůcek či technických požadavků na třídu. Ačkoli závažnější charakter postižení žáků speciálních tříd do značné míry znesnadňuje realizaci společných vzdělávacích aktivit s běžnými třídami, žáci alespoň mívají možnost se setkávat na kulturních a sportovních akcích.

Dalším faktorem limitujícím realizaci společné výuky může být „malotřídní“ charakter některých speciálních tříd, sdružujících několik ročníků prvního, resp. druhého stupně. I v takovém případě však některé školy umožňují účast žákům určitého ročníku z „malotřídních“ speciálních tříd na vybraných předmětech v běžných třídách.

Z pozorování inspekčních týmů vyplývá, že konkrétní podoba společných výukových aktivit žáků běžných a speciálních tříd do značné míry závisí jednak na poskytované podpoře ze strany vedení školy, jednak na iniciativě a proaktivním přístupu samotných pedagogů. Zároveň se ukazuje, že významný přínos může mít společná výuka nejen z hlediska samotných žáků, ale také z pohledu pedagogů, kteří mají možnost rozvíjet vzájemnou spolupráci a didaktické schopnosti a dovednosti.

6

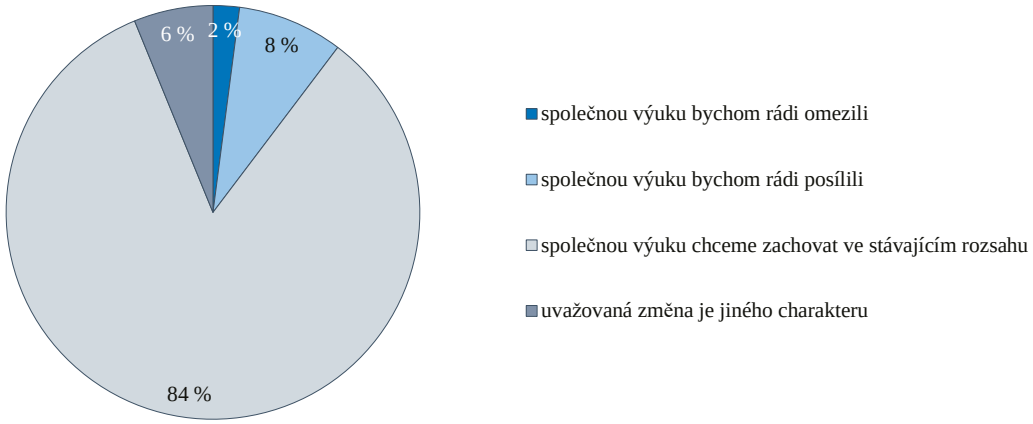
Proměny a vývoj

6 PROMĚNY A VÝVOJ

Společná výuka a společné vzdělávací aktivity žáků běžných a speciálních tříd jsou realizovány v rámci existujícího legislativního rámce. Jejich konkrétní podoba je však výrazně ovlivněna řadou různých faktorů, jako jsou materiální a organizační podmínky, aktuální složení speciálních tříd, resp. závažnost postižení či znevýhodnění žáků se SVP, vydaná doporučení školských poradenských zařízení, postoj vedení školy ke společným aktivitám, ale také iniciativa samotných učitelů.

Více než 80 % škol, které ve školním roce 2019/2020 uskutečňovaly společnou výuku, ji plánovalo zachovat ve stávajícím rozsahu. Necelá desetina škol zamýšlela společnou výuku posílit, naopak pouze 2 % škol měla v úmyslu ji omezit. Zbývajících 6 % škol uvažovalo o změně jiného charakteru.

GRAF 19 | Zvažované změny rozsahu společné výuky žáků běžných a speciálních tříd (N = 97; podíl ze škol realizujících společnou výuku)



Přijetí novely vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných v podobě vyhlášky č. 248/2019 Sb., která vstoupila v platnost k 1. lednu 2020, se promítlo také do existence tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona. V důsledku posílení preferencí individuální integrace před integrací skupinovou začalo docházet podle vyjádření některých škol k častějšímu zařazování žáků se SVP do běžných tříd s adekvátní podporou a oslabení zájmu o třídy speciální. Jde přitom jak o změny v doporučeních vydávaných školskými poradenskými zařízeními, tak o určitý tlak ze strany rodičů.

Pro ilustraci uveďme několik příkladů z vyjádření dotazovaných škol.

S nárůstem počtu hodin odborných předmětů na 2. stupni posílíme počet hodin společné výuky.

Společné vzdělávání nastavujeme podle potřeby pro daný školní rok.

Společnou výuku provádíme z organizačních důvodů. Někdy ji zařadíme, jindy nikoli, záleží na situaci.

Třída zřízená podle § 16 odst. 9 je ve škole poslední školní rok, žáci s LMP budou zařazeni již jen v běžných třídách.

Uvažujeme o zrušení tříd podle § 16 vzhledem k organizačním změnám týkajícím se asistenta pedagoga od 1. 1. 2020.

Vzhledem k nárůstu žáků máme na prvním stupni dvě běžné třídy, třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona již z prostorových důvodů nemůžeme otevírat.

Konkrétní zkušenost popsalo také vedení školy F, ve které fungují speciální třídy pouze v 8. a 9. ročníku a nové se nezřizují z důvodu nedostatku žáků, kteří by mohli být do speciálních tříd zařazeni. Podle vyjádření vedení školy se přitom jedná o důsledky změn v doporučeních vydávaných ŠPZ (snižování stupňů podpory), požadavků zákonných zástupců preferujících zařazení žáků raději do běžné třídy a zavedeného inkluzivního vzdělávání.

Zároveň však stále platí, že podstatný je charakter postižení či znevýhodnění žáků se SVP. V případě závažnějšího postižení je integrace do běžných tříd spíše problematická. Přínosné nicméně mohou být právě vybrané společné aktivity žáků běžných a speciálních tříd.

Vzhledem k popsanému vývoji a možné změně podmínek byly školy navštívené ve školním roce 2019/2020 (tzn. školy A až D) opětovně kontaktovány s dotazem, zda společnou výuku realizují ve stejném rozsahu jako v roce zjišťování a zda došlo k nějakým významnějším změnám. Zjišťovány byly také případné důvody, které ke změnám vedly, a současný názor vedení škol na společnou výuku běžných a speciálních tříd.

TABULKA 27 | Je společná výuka žáků z běžných tříd a speciálních tříd realizována i v současnosti? (odpovědi škol navštívených ve školním roce 2019/2020)

Škola A	Společná výuka ve škole je stále realizována především ve výchovných předmětech (TV, PV, VV), ale i ve výuce cizích jazyků, někdy i druhého cizího jazyka. Samozřejmostí jsou akce školy (např. projekty, výlety, exkurze) a zájmové vzdělávání.
Škola B	Došlo ke změně situace – pravidelná společná výuka v předmětech, které byly uvedeny do dotazníku (tělesná výchova, pracovní vyučování, volitelné předměty) již neprobíhá.
Škola C	Společnou výuku běžných tříd a speciálních tříd škola nadále realizuje. Ve školním roce 2022/2023 fungují dvě speciální třídy: 8. ročník (11 žáků, všichni plní 8. rok školní docházky), třída pro žáky s vadami řeči, narušenou komunikativní schopností. Jeden žák ve 4. stupni podpůrných opatření (pracuje s ním asistentka pedagoga). 9. ročník (8 žáků), třída pro žáky s vadami řeči, ADHD, lehké mentální postižení. Všichni žáci byli přijati ke středoškolskému studiu (6 žáků na SOU, 2 žáci na SOŠ, maturitní obor).
Škola D	Situace se nezměnila, společná výuka stále probíhá v rámci předmětů a vzdělávacích akcí, které škola uvedla do dotazníku v roce 2019.

TABULKA 28 | Došlo od roku 2019/2020 k nějakým výraznějším změnám? (odpovědi škol navštívených ve školním roce 2019/2020)

Škola A	Ve škole je nově realizována tzv. studovna (doučování) pro žáky z běžných i speciálních tříd. Studovna je prozatím organizována v ranních hodinách před vyučováním, zvažovány jsou odpolední hodiny po vyučování. O studovnu mají žáci zájem, aktuálně v souvislosti s přijímacím řízením. Výsledek se projevil na úspěšnosti žáků při přijímacím řízení. Podle vyjádření ředitele školy i někteří žáci z jejich speciálních tříd studují VŠ.
Škola B	Pravidelná společná výuka již není realizována, ale řada jednotlivých aktivit probíhá za společné účasti všech žáků, tzn. intaktních i ze speciálních tříd. Jedná se např. o projektové dny Den bezpečnosti, Dětský den. Společně a bez problémů fungují o přestávkách (speciální třídy nejsou separovány), ve školní jídelně, snídaňovém klubu apod.
Škola C	K výraznějším změnám během uplynulých tří let nedošlo, ale změnil se celkový trend vzdělávání. Škola dále realizuje společnou výuku žáků speciálních tříd a běžných tříd podle organizačních možností, v letošním školním roce se jedná o jazykovou výuku (Aj, Nj, Rj) a výuku tělesné výchovy. Škola má z důvodu nedostačující kapacity odloučená pracoviště ve dvou místních SOŠ s třídami ukrajinských žáků. I tam se daří podle možností propojit některé vzdělávací a zájmové aktivity ukrajinských žáků se žáky speciálních tříd. Běžnou praxí je setkávání žáků v projektových činnostech, ve školní družině, na výletech apod.
Škola D	Změny nenastaly a ani se o změně nastaveného systému neuvažuje. Škola považuje tuto praxi za efektivní pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Tlak ze strany zákonných zástupců na zařazení dětí do běžných tříd není pociťován.

TABULKA 29 | Důvody realizace společné výuky běžných a speciálních tříd, případně důvody, proč od společné výuky či přímo od existence speciálních tříd školy upouští (odpovědi škol navštívených ve školním roce 2019/2020)

Škola A	Důvody realizace společné výuky přetrvávají, jedná se o rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí žáků. Žáci jak z běžných tříd, tak paragrafových tříd jsou si rovni, nikdo se nikomu neposmívá, naopak si pomáhají. Škola cíleně podporuje vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi všemi žáky.
Škola B	Od společné výuky škola upustila v důsledku zjištění, že se žáci ze speciálních tříd necítili komfortně. Rozdíly mezi skupinami žáků byly natolik výrazné, že způsobovaly narušení dobrých vztahů, a v důsledku toho se handicapovaní žáci necítili dobře. Např. v tělesné výchově se občas nedařilo „ukočírovat" intaktní žáky, aby se nedopouštěli výsměchu, a to nejen pro snížený intelekt, ale i nedostatečné fyzické dovednosti spolužáků ze speciálních tříd. Dále po aktualizaci ŠVP se ukázalo společné vzdělávání jako problematické např. i ve volitelných předmětech.
Škola C	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.
Škola D	Společná výuka připravuje všechny žáky na reálný život, učí se spolupráci a sociálním kompetencím. Žáci ze speciálních tříd neztrácejí kontakt s běžnou populací a nemají pocit vyčlenění z běžné společnosti.

TABULKA 30 | Názory škol na společnou výuku i na samotnou existenci speciálních tříd v porovnání se začleňováním těchto žáků do běžných tříd (odpovědi škol navštívených ve školním roce 2019/2020)

Škola A	Samotná existence paragrafových tříd je ve škole stále podporována z důvodu samotné (vlastní) úspěšnosti jednotlivých žáků (menší počet žáků ve třídě, pomalejší tempo, individuální přístup, spousta názorů, využití AP apod.), kteří pak pokračují ve studiu na různých typech škol.
Škola B	Aktuálně má škola tři speciální třídy (jednu na prvním a dvě na druhém stupni, po cca 13–14 žácích), což je o jednu víc než v roce 2019/2020. Zájem o umístění žáků do těchto tříd trvá, rušení speciálních tříd škola nepředpokládá. Na handicapované žáky není ve speciální třídě vyvíjen takový tlak, většina vyučujících jsou speciální pedagogové s potřebnými kompetencemi a zkušenostmi a jsou schopni poskytnout adekvátní metody, postupy a podporu. Případný asistent pedagoga – pokud by byl žák zařazen do běžné třídy – nemůže takového odborníka nahradit. Navíc učitel v běžné třídě nemá na takového žáka dostatek času – diferenciace v běžné třídě není na takové úrovni, aby to fungovalo.
Škola C	Základní škola je veřejností vnímána jako škola otevřená pro každého. Je dlouhodobě vyhledávána rodiči žáků se SVP (dříve byly ve škole tzv. dyslektické třídy). O přijetí dětí do školy je i v tomto školním roce velký zájem. Pracovníci PPP, příp. SPC, se dotazují na možnosti umístění jejich dětských klientů právě do této školy. V telefonickém rozhovoru ředitelka školy doslova uvedla: „Nemám odvahu se ozvat a zeptat na možnost zřízení speciální třídy na 1. stupni. Přestože bychom ji zcela naplnili." Inkluzivní trend umožňující vzdělávání žáků se SVP v běžných třídách je zřizovatelem školy i krajským úřadem zcela prosazován. Ředitelka školy vyjádřila obavy, zdali jí bude vůbec vyhověno v žádosti pro příští školní rok, aby současná speciální třída 8. ročníku mohla ve stávající podobě pokračovat dále do 9. ročníku.
Škola D	Stále jsou zřízeny dvě speciální třídy podle § 16 odst. 9 ŠZ. Pravděpodobně by naplnili i více speciálních tříd. Žáci se SVP, u kterých je to možné, jsou zařazeni do běžných tříd. Charakter postižení či znevýhodnění některých žáků ale toto neumožňuje a pro ty je účelnější docházka do speciální třídy – v běžné třídě strádají, ve speciální „rozkvetou" a lépe prospívají.

7

Doporučení

7 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Společnou výuku a společné vzdělávací akce běžných a speciálních tříd ve škole realizovat metodami, formami a způsoby, které všem žákům vyhovují a mají možnost při nich zažívat pocit úspěchu.
- Snažit se minimalizovat případné negativní dopady společných vzdělávacích aktivit.
- V případech, kdy to charakter postižení či znevýhodnění žáků speciálních tříd umožňuje, podporovat společné vzdělávací aktivity žáků běžných a speciálních tříd (zejména v předmětech výchovného zaměření, v rámci výuky cizího jazyka, projektů, zájmového vzdělávání). Společné vzdělávací aktivity mohou mít podobu pravidelně či příležitostně zařazovaných akcí – ať už celoškolních, nebo pro vybrané ročníky.
- Při společné výuce nebo vzdělávacích aktivitách běžných a speciálních tříd je potřebné, aby žáci speciálních tříd měli k dispozici dostatek různorodých výukových pomůcek v závislosti na typu znevýhodnění.
- Podporovat vzájemnou spolupráci pedagogů, vzájemné náslechy a hospitace.
- Snažit se zapojovat do společných aktivit běžných a speciálních tříd nejenom žáky, učitele a ostatní pracovníky školy, ale také zákonné zástupce a rozvíjet jejich vzájemnou spolupráci a dobré vztahy, propojovat školu se širší komunitou.
- Podporovat a rozvíjet účelné zapojení asistentů pedagoga. Průběžně kontrolovat správné nastavení spolupráce asistentů pedagoga s učiteli, případně iniciovat nápravu.
- Funkční a efektivní prvky spolupráce učitelů s asistenty pedagoga ve speciálních třídách využívat jako inspirativní praxi pro rozvoj a obohacení spolupráce asistentů s pedagogy i v běžných třídách.
- Prostřednictvím dalšího vzdělávání umožnit zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků zejména v oblasti individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů a formativního hodnocení.
- Podporovat iniciativu a invenci v oblasti společných výukových aktivit, inspirovat se příklady dobré praxe.

Doporučení pro zřizovatele

- Umožňovat zřizování tříd podle § 16 odst. 9 v běžných školách – výhodné jak z hlediska dostupnosti, tak z hlediska možných kontaktů s běžnými třídami.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- V oblasti personální podpory jde především o zajištění pedagogů a asistentů pedagoga s odpovídajícím odborným vzděláním.
- V oblasti finanční podpory zajistit dostatečné finanční prostředky, aby společná výuka běžných a speciálních tříd nebyla důsledkem nedostatečné ekonomické situace školy.
- Vzhledem k vysokým nárokům na pedagogické zvládnutí společné výuky běžných a speciálních tříd je nezbytné zajistit kvalitní metodickou podporu pro všechny zainteresované pedagogické pracovníky.

ČŠI | Česká školní inspekce

Přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání

na základních a středních školách

Tematická zpráva

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 472

1.1 Definice přírodovědné gramotnosti 473

1.2 Směřování přírodovědného vzdělávání 474

1.3 Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 474

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 478

3 ÚROVEŇ PŘÍRODOVĚDNÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 482

3.1 Výsledky žáků v testu přírodovědné gramotnosti 482

3.2 Výsledky žáků a dílčí oblasti přírodovědné gramotnosti 485

4 PODMÍNKY A PRŮBĚH ROZVOJE PŘÍRODOVĚDNÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 490

4.1 Personální podmínky 490

4.2 Materiální a technické podmínky 492

4.3 Průběh přírodovědného vzdělávání 493

4.3.1 Metody a formy výuky 493

4.3.2 Další související aktivity 497

4.4 Příležitosti pro rozvoj přírodovědné gramotnosti 499

5 DISKUSE A DOPORUČENÍ 504

5.1 Diskuse 504

5.2 Doporučení 507

6 POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ 510

1

Úvod

1 ÚVOD

Přírodovědné gramotnosti a přírodovědnému vzdělávání je připisována vysoká důležitost v životě současné společnosti.[1] Důležitost přírodních věd je mimo jiné spojována s potřebami jedince reagovat na existující životní situace a lépe porozumět fungování světa, s potřebami trhu práce (tj. s požadavky na znalosti a dovednosti zaměstnanců daných pracovních míst) či s potřebami porozumění argumentům pro odpovědné chování ve společnosti a pro účast jedinců na věcech veřejných.[2] I v kontextu těchto skutečností realizovala Česká školní inspekce v prvním pololetí školního roku 2022/2023 tematické šetření, jehož záměrem bylo:

- ověřit dosaženou úroveň ve vybraných aspektech přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, tj. žáků, kteří aktuálně ukončili základní vzdělávání;
- zhodnotit kvalitu podmínek a průběhu přírodovědného vzdělávání na střední škole a na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (dále také „2. stupeň základních škol“), a to s důrazem kladeným na přírodovědné vzdělávací obory (dále využíván všeobecně zažitý pojem „předmět“);
- formulovat navazující doporučení k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků a zvyšování kvality přírodovědného vzdělávání na úrovni školy, zřizovatele i systému.

Při nastavení podoby šetření (viz tabulka 1 pro přehled dílčích šetření) reflektovala Česká školní inspekce jeho zaměření na žáky na přechodu mezi základním a středním vzděláváním. Dosažená úroveň přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol i jejich postoje k přírodním vědám jsou bezesporu zásadním způsobem ovlivněny děním na 2. stupni základních škol, související zkoumanou otázkou pak bylo, do jaké míry je střední škola připravena a schopna kompenzovat případné nedostatky přenášené ze základního vzdělávání a reagovat na ně vhodnými opatřeními. Obsahově jsou dílčí šetření založena na východiscích, která jsou představena v následujících podkapitolách.

TABULKA 1 | Základní informace o dílčích šetřeních využitých v tematické zprávě

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Ověřování úrovně přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol – testování na podzim 2022	Bližší informace k dílčímu šetření jsou uvedeny v úvodu kapitoly 3.1.	Ověřování se účastnilo necelých 26,5 tis. žáků 1. ročníku středních škol (blíže viz úvod kapitoly 3.1).
Elektronické dotazování žáků 1. ročníku středních škol jako doplňující šetření k ověřování úrovně jejich přírodovědné gramotnosti	Dotazování se především zaměřilo na hodnocení socioekonomických podmínek žáků, na jejich pohled na průběh výuky přírodovědných předmětů a na jejich postoje k přírodovědnému vzdělávání.	
Elektronické dotazování učitelů přírodovědných předmětů na středních školách (podzim 2022) jako doplňující šetření k ověřování úrovně přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol	Dílčí šetření se především zaměřilo na to, jak učitelé přírodovědných předmětů na středních školách hodnotí jednak připravenost žáků přicházejících ze základních škol, jednak průběh jimi vyučovaných hodin. Doplněn byl pohled učitelů na přínosnost dílčích opatření pro zvýšení přírodovědné gramotnosti žáků školy.	Hodnocení je založeno na odpovědích 961 učitelů přírodovědných předmětů na středních školách účastnících se šetření.

[1] Grabau, Lavonen a Juuti (2021), Altun a Kalkan (2021), Snow a Dibner (2016).
[2] Snow a Dibner (2016).

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Dotazování učitelů přírodovědných předmětů během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 *Pozn.: Výběrový soubor škol, na nichž učitelé působí, není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.*	Doplňující informace týkající se postojů učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol a na středních školách poskytlo dotazování během pravidelné inspekční činnosti. Získány byly především informace o spokojenosti učitelů s materiálně-technickými podmínkami přírodovědného vzdělávání, o průběhu výuky jimi vyučovaných předmětů, o profesním rozvoji učitelů a o jimi preferovaných oblastech podpory přírodovědné gramotnosti žáků.	Hodnocení je založeno na odpovědích necelých 4,9 tis. učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol (bez gymnázií) a necelých 1,9 tis. učitelů přírodovědných předmětů na středních školách (včetně gymnázií).
Hospitace hodin přírodovědných předmětů během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 *Pozn.: Výběrový soubor škol, v nichž probíhaly hospitace, není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.*	Pro doplnění informací týkajících se průběhu výuky přírodovědných předmětů bylo využito hodnocení výskytu vybraných znaků a situací výuky v hodinách navštívených během pravidelné inspekční činnosti na 2. stupni základních škol a na středních školách.	Hodnocení je založeno na hospitacích v necelých 3,8 tis. hodinách přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol (včetně nižšího stupně víceletých gymnázií), respektive v necelých 1,1 tis. hodinách přírodovědných předmětů na středních školách (včetně vyššího stupně víceletých gymnázií).
Informace o základních a středních školách zaznamenané inspekčními týmy na základě pozorování a rozhovorů s učiteli a vedením škol (školní rok 2021/2022)	Dotazování poskytlo informace o prostorových, materiálně-technických a personálních podmínkách přírodovědného vzdělávání. Získány byly rovněž některé další informace o organizaci přírodovědného vzdělávání, včetně metod a forem výuky, respektive o charakteristice zadávaných testů v přírodovědných předmětech.	Hodnocení je založeno na odpovědích relevantní osoby ve 151 základních a ve 142 středních školách (včetně gymnázií).
Na vybraných místech tematické zprávy byly využity také poznatky z elektronického dotazování žáků 9. ročníku základních škol (včetně žáků nižšího stupně víceletých gymnázií), které proběhlo na jaře školního roku 2022/2023 a které se zaměřilo na hodnocení postojů a názorů žáků na výuku čtyř přírodovědných předmětů – fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis. Dotazování se účastnilo téměř 27,8 tis. žáků, kdy každý z nich odpovídal na otázky týkající se právě jednoho přírodovědného předmětu. Zjištění z celého šetření jsou uvedena v samostatné tematické zprávě věnované výsledkům vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol.[3]		

1.1 Definice přírodovědné gramotnosti

Přístupy k vymezení konceptu přírodovědné gramotnosti jsou různé.[4] Poznatky z hodnocení způsobů definování přírodovědné gramotnosti lze založit na syntéze hlavních znaků v definicích obsažených. Mezi takové znaky především patří:[5]

- porozumění základnímu koncepčnímu rámci přírodovědných znalostí/témat/procesů a jejich uplatnění při řešení praktických situací;
- porozumění práci v přírodních vědách – navržení a naplánování výzkumu či experimentu, analýza, interpretace, vysvětlení, případně inovativnost v nezvyklých situacích – a uplatnění poznatků při řešení praktických situací, včetně argumentace a rozhodování založených na důkazech (evidenci);
- postoje osoby k přírodním vědám a přírodovědným tématům a jejich vnímání ve smyslu hodnot pro osobní a společenský život (např. velká témata současnosti – energetika, klimatická změna), vazba přírodních věd a společnosti, včetně etického rozměru a aktivní účasti;
- vazba k dalším gramotnostem (např. matematická, čtenářská, informační), propojení přírodních věd, matematiky a technologií v rámci konceptu STEM (přírodní vědy, technologie, technika a matematika).

[3] ČŠI (2023).
[4] Glaze (2018), Alivernini a Manganelli (2015), Snow a Dibner (2016).
[5] Snow a Dibner (2016), Glaze (2018), Alivernini a Manganelli (2015), Altun a Kalkan (2021), Pleasants (2020).

V návaznosti na uvedené definiční znaky je přírodovědná gramotnost diskutována jednak ve vztahu ke kognitivním a afektivním (postoje, hodnoty) cílům a výsledkům přírodovědného vzdělávání, jednak ve vazbě na faktory související s přírodovědnou gramotností žáků (např. rodinné prostředí, pohlaví, sebedůvěra a motivace žáků, podmínky a průběh vzdělávání a další).[6] Vlastní měření přírodovědné gramotnosti pak může být nastaveno různě, například ve smyslu porozumění konceptům přírodních věd, porozumění práci v přírodních vědách či ve smyslu postojů k přírodním vědám.[7]

Česká školní inspekce ve svých šetřeních již dlouhodoběji využívá definici přírodovědné gramotnosti reflektující výše uvedené skutečnosti:[8]

> *„Přírodovědná gramotnost je způsobilost využívat přírodovědné poznání, klást relevantní otázky a na základě získaných faktů vyvozovat závěry vedoucí k porozumění přírodním jevům a usnadňující odpovědné rozhodování a jednání.“*

1.2 Směřování přírodovědného vzdělávání

Podoba přírodovědného vzdělávání prochází svým vývojem.[9] V úvahách o posunech přírodovědného vzdělávání jsou opakovaně zdůrazňována některá témata. Mezi ně patří konstruktivistické přístupy k výuce a učení, které zdůrazňují roli žáka při aktivní konstrukci znalostí a dovedností (autonomie, kreativita, pochybnost, vlastní badatelská činnost). Takto může být výuka založena na konstrukci žákova vysvětlení podle zadání a informací poskytnutých učitelem, na naplánování celého řešení žákem podle zadání učitele, až po úplně otevřené badání, kdy si zadání i řešení utváří sám žák. Předpokládá se, že aktivní vystavení žáků praktickým situacím typickým pro přírodní vědy přispívá jak ke zvyšování jejich přírodovědné gramotnosti, tak ke zlepšování jejich postojů k přírodním vědám (např. posilování schopnosti pracovat v souladu s pravidly a postupy přírodních věd, utváření hodnot a norem charakteristických pro přírodovědný výzkum, poznání užitečnosti přírodovědných znalostí a dovedností a podněcování zájmu a motivace k přírodním vědám).[10] V tomto duchu lze rovněž hovořit o posunech od tradičních metod přímých instrukcí a žákovských poznámek k různorodým přístupům aktivního učení se zohledněním procesů i kontextu, od doručení znalostí v hodině k autentické zkušenosti učení, které modeluje přírodovědné myšlení a řešení praktických problémů a situací.[11]

Dalším důležitým tématem spojeným s posuny přírodovědného vzdělávání je zájem o integraci vzdělávacích oblastí při řešení multidisciplinárních otázek a problémů (např. energetika, zajištění čistých dodávek vody či zlepšení zdravotních služeb). Zde se předpokládá, že každá ze vzdělávacích oblastí přináší svůj specifický přístup k řešení otázek a problémů, zároveň jsou však uchopeny výhody úzké interakce mezi nimi. Vedle integrace tradičních přírodovědných vzdělávacích oblastí (fyzika, chemie, biologie) může být integrace také širší, ať již v duchu STEM konceptu (přírodní vědy, technologie, technika a matematika), či v duchu širokého přístupu zohledňujícího také aspekty společenské a etické.[12]

1.3 Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

V případě českého vzdělávacího systému je důležitost hodnocení přírodovědné gramotnosti žáků umocněna aktuálně probíhajícími revizemi Rámcového vzdělávacího programu (dále „RVP“) pro základní vzdělávání. S ohledem na zájem tohoto šetření o žáky na přechodu mezi základním a středním vzděláváním je toto téma relevantní také pro tuto tematickou zprávu, a proto je v dalším textu alespoň stručně diskutováno.

---

6 Alivernini a Manganelli (2015), You, Park a Delgado (2021), Altun a Kalkan (2021), Grabau, Lavonen a Juuti (2021), Kalkan, Altun a Atar (2020).

7 Snow a Dibner (2016).

8 ČŠI (2015).

9 Odden, Marin a Rudolph (2021).

10 Woods-McConney et al. (2014).

11 Glaze (2018).

12 Pleasants (2020).

V rámci realizovaného procesu revizí RVP byly v březnu 2023 zveřejněny koncepce revize jednotlivých vzdělávacích oblastí. Pro přírodovědnou gramotnost žáků a přírodovědné vzdělávání je bezesporu klíčovou vzdělávací oblast Člověk a příroda. Koncepce revize této vzdělávací oblasti mimo jiné zdůrazňuje následující skutečnosti:[13]

- Rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků je přímo označen za cíl vzdělávací oblasti Člověk a příroda, přičemž rozlišeny jsou cíle kognitivní a afektivní. Žák tedy získává nejen potřebné znalosti a osvojuje si potřebné dovednosti, ale rovněž jsou utvářeny jeho postoje a hodnoty vztahující se k přírodním vědám. Specificky je uveden zájem o hluboké poznání (např. analýza, syntéza, kritické posouzení) odpovídajícího počtu klíčových přírodovědných konceptů a fenoménů, a to s respektováním potřeb každého žáka (individualizace, diferenciace).
- Z metodického hlediska klade koncepce důraz na konstruktivisticky, aktivizačně a badatelsky pojatou výuku – aktivní vyhledávání informací a čtenářství přírodovědných textů, kritické posuzování, reflexe vlastního učení a práce s chybou, vědecká argumentace, hledání souvislostí – včetně empirických postupů založených na pozorování, měření, experimentu, modelování, vizualizaci či terénní práci. Specificky vyzdviženo je praktické přiblížení přírodovědných témat žákům.
- V rámci dílčích předmětů je preferována strategie integrující poznatky např. v rámci klíčových témat současné společnosti. Uveden je rovněž přesah vůči dalším vzdělávacím oblastem, vůči vazbě přírodovědných a společenských věd (včetně etiky) a vůči kompetencím žáků (např. digitální kompetence).

Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a příroda dále uvádí, že současná podoba RVP pro základní vzdělávání klade v očekávaných výstupech vzdělávání vyšší důraz na popisné znalosti předmětů. Nedostatečně jsou zdůrazněny aktivní činnosti žáků pro osvojení oborových dovedností, praktická orientace výuky (reálné problémy současnosti) či provázanost přírodovědných předmětů mezi sebou a vzhledem k dalším předmětům. Překážky jsou ve zpracované koncepci vnímány v: (i) nedostatečné spolupráci učitelů různých předmětů a chybějících zkušenostech učitelů s touto podobou výuky (včetně pregraduální přípravy učitelů); (ii) různém pohledu učitelů na nejlepší podobu výuky přírodovědných předmětů; (iii) nedostatečné nabídce metodických a výukových materiálů pro integrovaný přístup k výuce přírodovědných předmětů; (iv) nevyhovující prostorově-technické vybavenosti řady škol; a (v) potřebě přijetí nové podoby výuky přírodovědných předmětů rodiči a veřejnosti.[14]

Hlavní teze zpracované koncepce vzdělávací oblasti Člověk a příroda bere Česká školní inspekce ve vyhodnocení svého šetření do úvahy.

[13] NPI (2023).
[14] NPI (2023).

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Početná skupina žáků 1. ročníku středních škol (cca pětina testovaných žáků) má zásadní problémy s řešením i nejjednodušších přírodovědných úloh. V mezinárodních šetřeních PISA v letech 2015 a 2018 nedosáhl obdobný podíl českých patnáctiletých žáků úrovně přírodovědné gramotnosti, která je považována za kritickou pro zvládání běžných požadavků současné společnosti.

Realizované šetření opětovně potvrzuje mnohokrát zaznamenaný poznatek o horších výsledcích žáků s nižším socioekonomickým statusem (dále „SES“) a žáků učebních oborů vzdělání. Žáci s nižším SES přitom častěji pociťovali chybějící možnost obrátit se na někoho jim nápomocného, pokud něčemu nerozuměli, a naopak častěji ztráceli snahu a zájem o své zlepšování. I z těchto důvodů je role učitele v těchto situacích zásadní.

Postoj středoškolských učitelů přírodovědných předmětů k připravenosti žáků, kteří přicházejí ze základních škol, je různý. Významný podíl z nich však hodnotí znalosti a dovednosti přicházejících žáků nepříznivě; největší nedostatky spatřují v oblastech analýzy dat z grafů a tabulek, spojování poznatků z více vzdělávacích oborů a vyhledávání a provádění pozorování, měření a experimentů. Právě tyto oblasti jsou přitom označovány za zásadní pro (hlubší) rozvíjení přírodovědné gramotnosti žáků.

Ačkoli je v moderních přístupech k přírodovědnému vzdělávání zdůrazňováno aktivní učení žáka (např. badatelská činnost, kreativita, experimentování, vlastní pozorování přírodních jevů a dějů, práce s chybou), je frontální výuka doprovázená poznámkami a zápisem žáků nadále nejčastěji zaznamenanou formou výuky v přírodovědných předmětech, a to bez ohledu na studovaný obor vzdělání žáka. Vysoký podíl žáků navíc uvedl, že se se situacemi, které se snaží navozovat situace aktivního učení typické pro přírodní vědy, nesetkával ve výuce vůbec.

Častější zařazování situací aktivního učení do výuky přírodovědných předmětů není spojeno ani s lepšími výsledky žáků v řešených testech, ani s vyšším SES žáků. Pozitivní vztah četnosti zařazování situací aktivního učení do výuky byl nicméně zaznamenán k postojům žáků k přírodním vědám – častější příznivý vztah žáků k přírodním vědám a jimi vnímaná zajímavost a užitečnost přírodních věd. Takto může být také utvářen nepřímý pozitivní vztah ke kognitivním výsledkům žáků, neboť jsou to právě žáci s pozitivním postojem k přírodním vědám, kteří častěji podporují své spolužáky v rámci vrstevnického učení.

Spíše omezeně se ukazuje být využit přístup integrující výuku přírodovědných (případně dalších) předmětů kolem společného tématu, projekty škol jsou například typicky založeny na předmětovém základě. Naopak učitelé poměrně často zařazují do výuky praktické příklady pro ilustraci přírodovědného učiva, přesto však žáci vnímají častěji zajímavost než užitečnost přírodovědných předmětů.

V odpovědích žáků lze pozorovat jejich o něco vyšší respekt vůči fyzice a chemii než vůči přírodopisu/biologii a zeměpisu. Žáci tak častěji vnímají fyziku a chemii jako předměty, které jim prostě nejdou, v nichž méně často zažívají úspěch a které považují za méně zajímavé. Zjištění, která se týkají přírodovědného vzdělávání, jsou v případě fyziky a chemie o to důležitější.

Přetrvávají problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů; silněji je tento problém nadále pociťován na 2. stupni základních škol než na středních školách a na nižším stupni víceletých gymnázií. Z přírodovědných předmětů je nejnižší aprobovanost výuky charakteristická pro fyziku, z krajského hlediska je pak nejhorší situace opětovně zaznamenána v socioekonomicky problémovějších krajích severozápadních Čech (Karlovarský a Ústecký kraj) a v území pražské aglomerace (Středočeský kraj). Nadále je potřeba věnovat pozornost obměně pedagogických sborů z věkových důvodů.

Pro významný podíl škol, a především pak středních škol s převažující výukou učebních oborů vzdělání, jsou materiální a prostorové (technické) podmínky pro přírodovědné vzdělávání hodnoceny na nedostatečné úrovni. Nejčastěji byly nedostatky spatřovány ve vybavení škol jednak přístroji a pomůckami, jednak odbornými učebnami a laboratořemi. Kvalita materiálních a prostorových podmínek přitom může být také jedním z motivačních faktorů pro přírodovědné vzdělávání žáků.

Na problematiku rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků je žádoucí nahlížet systematicky. O tom svědčí vysoká různorodost odpovědí učitelů na otázku, co by jim nejvíce pomohlo pro rozvíjení přírodovědné gra-

motnosti jejich žáků. Vedle širšího časového prostoru výuky a zlepšení materiálních podmínek vzdělávání byla nejčastěji uváděna prakticky orientovaná podpora pedagogické práce učitelů (např. pomůcky a metodické návody, pracovní listy, náměty experimentů) a vyšší celková provázanost přírodovědného vzdělávání (např. návaznost učiva v RVP, mezipředmětové a gramotnostní vazby v rámci dílčích témat). S ohledem na vysokou setrvačnost vývoje je pro zavádění inovací v přírodovědném vzdělávání zásadní zajištění podmínek jejich realizace (např. profesní příprava učitelů, volba vhodného systému řízení, utváření nové vnitřní kultury školy s akceptováním změny).

3

Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků

3 ÚROVEŇ PŘÍRODOVĚDNÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

Hodnocení úrovně přírodovědné gramotnosti je založeno na odpovědích výběrového souboru žáků 1. ročníku středních škol, tj. žáků na přechodu mezi základním a středním vzděláváním, na celkem 81 testových položek obsahově zaměřených na tři dílčí oblasti konceptu přírodovědné gramotnosti – plánování experimentu (17 otázek), interpretace výsledků (28 otázek) a propojování poznatků (36 otázek). Test přírodovědné gramotnosti, který byl žákům zadán prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, byl vytvořen ve dvou verzích. Vedle základní verze s 81 testovými položkami byla využita přizpůsobená verze testu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“), v jejímž rámci žáci řešili jen 60 testových položek. Tabulka 2 poskytuje základní informace o počtech žáků a škol zapojených do testování.[15]

TABULKA 2 | Základní informace o testování přírodovědné gramotnosti v 1. ročníku středních škol

Test	Počet žáků	Počet středních škol
Základní verze	25 481	363
Přizpůsobená verze	977	

Úroveň přírodovědné gramotnosti žáků byla hodnocena s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie úrovně přírodovědné gramotnosti zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, zohledněny byly také vlastnosti samotných testových položek (obtížnost, schopnost diferenciace žáků).[16] Do první kategorie – nejvyšší úroveň – byli zařazeni žáci s nejlepšími výsledky, tj. žáci, kteří jsou schopni řešit i nejvíce komplikované testové položky. Druhá kategorie – vyšší úroveň – zahrnovala žáky, kteří dosáhli dobrých výsledků, čímž prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy. Žáci spadající do třetí kategorie – minimální úroveň – prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima. Konečně žáci čtvrté kategorie – nedostačující úroveň – neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

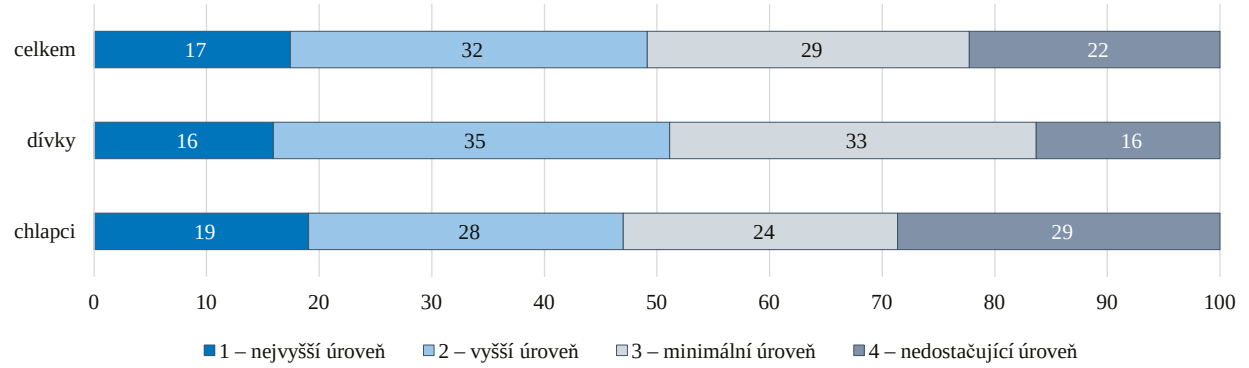
3.1 Výsledky žáků v testu přírodovědné gramotnosti

Základní hodnocení výsledků ukazuje významný podíl žáků, jejichž výsledek spadá do kategorie nedostačující úrovně jejich přírodovědné gramotnosti (graf 1). Toto zjištění lze bezpochyby – s ohledem na důležitost přírodovědné gramotnosti pro současnou společnost – považovat za nepříznivé a je potřeba mu věnovat pozornost již na úrovni základního vzdělávání. Za pozornost přitom stojí rozdíly ve výsledcích dívek a chlapců, kdy chlapci jsou častěji zastoupeni jak v kategorii nedostačující úrovně, tak v kategorii nejvyšší úrovně přírodovědné gramotnosti.

[15] Při interpretaci výsledků je potřeba zohlednit omezení spojená s hodnocením úrovně přírodovědné gramotnosti prostřednictvím testu. Test přirozeně hodnotí jen úzký obsahový segment, který je s konceptem přírodovědné gramotnosti žáků spojený, svou roli pak mohou hrát také další obtížně kontrolovatelné situační faktory. Přesto šetření bezesporu poskytuje cenné informační vstupy k úrovni přírodovědné gramotnosti žáků na přechodu mezi základním a středním vzděláváním, a to především v konfrontaci s dalšími zjištěními této i jiných analýz.

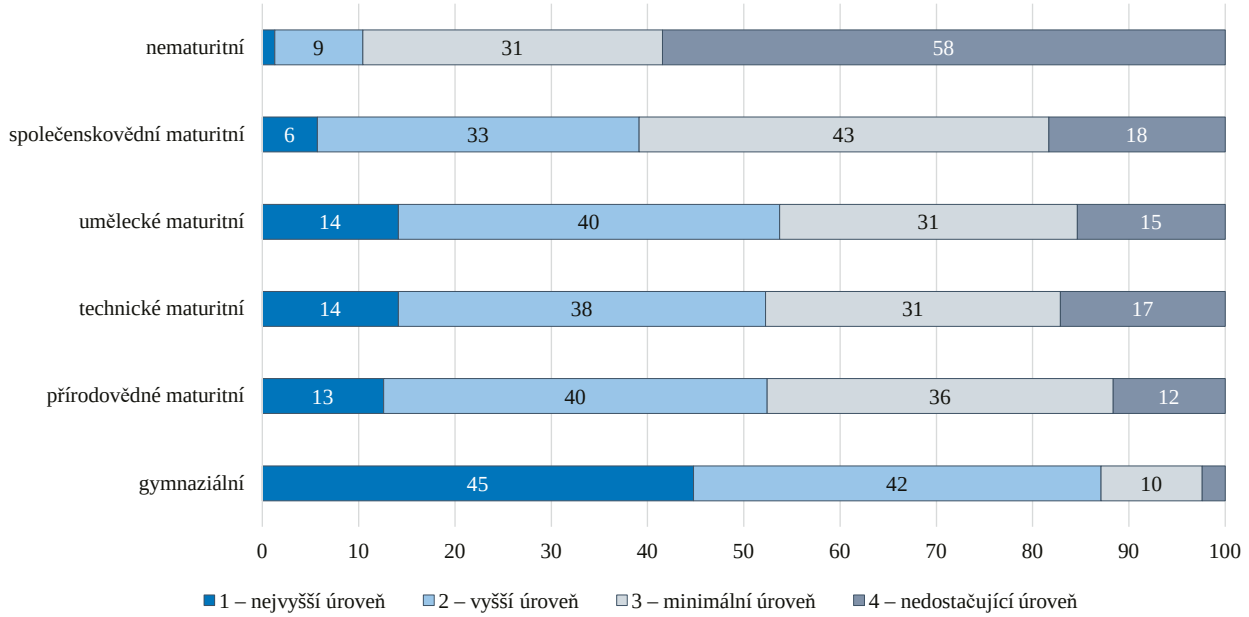
[16] Pro zařazení žáků do kategorií úrovně přírodovědné gramotnosti byla využita metodika podle Dvořák (2012), která byla jejím autorem následně dále rozvíjena pro potřeby testování České školní inspekce.

GRAF 1 | Podíl žáků v kategoriích úrovně jejich přírodovědné gramotnosti – všichni žáci, dívky a chlapci (v %)

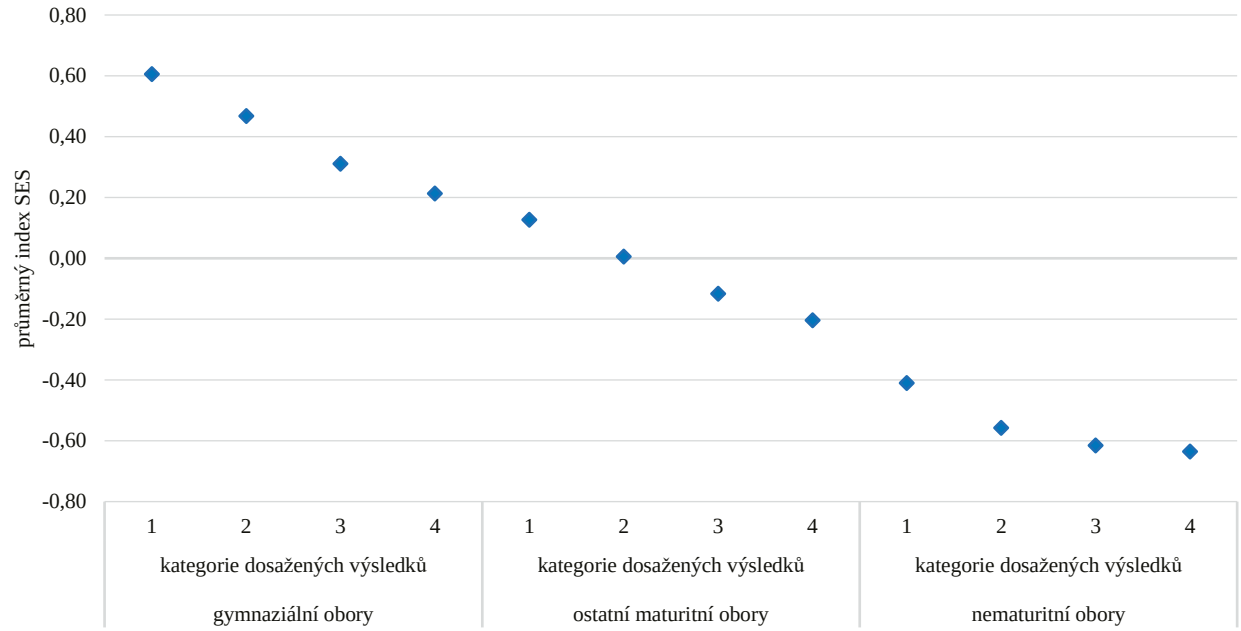


V hodnocení českých žáků je opakovaně poukazováno na existující vztah mezi jejich SES a dosahovanými vzdělávacími výsledky, přičemž v případě středních škol má tento vztah také úzkou vazbu ke studovanému oboru vzdělání. Uvedený vztah je opětovně pozorován i v případě zadaného testu přírodovědné gramotnosti, když žáci gymnaziálních oborů vzdělání (v průměru s vyšším SES) jsou výrazně častěji zastoupeni v kategorii nejvyšší úrovně přírodovědné gramotnosti, zatímco žáci nematuritních oborů vzdělání (v průměru s nižším SES) v kategorii nedostačující úrovně přírodovědné gramotnosti (graf 2 a graf 3). Vztah mezi SES žáků a dosahovanými vzdělávacími výsledky je zachován také při rozdělení žáků do tří skupin podle typu studovaného oboru vzdělání (graf 3). Při rozlišení dílčích typů maturitních oborů vzdělání se potvrzuje předpoklad častěji horších výsledků žáků společenskovědních oborů, pozornost si však bezpochyby zaslouží žáci s horšími výsledky, kteří studují přírodovědné maturitní obory vzdělání (graf 2). Především zde lze předpokládat, že nízká úroveň přírodovědné gramotnosti je významnou překážkou studia těchto žáků, která nutí střední školy na tuto situaci reagovat konkrétními opatřeními.

GRAF 2 | Podíl žáků v kategoriích úrovně jejich přírodovědné gramotnosti podle typů oboru vzdělání (v %)



GRAF 3 | Průměrný index SES žáků[17] v kategoriích úrovně přírodovědné gramotnosti a typů oboru vzdělání žáků



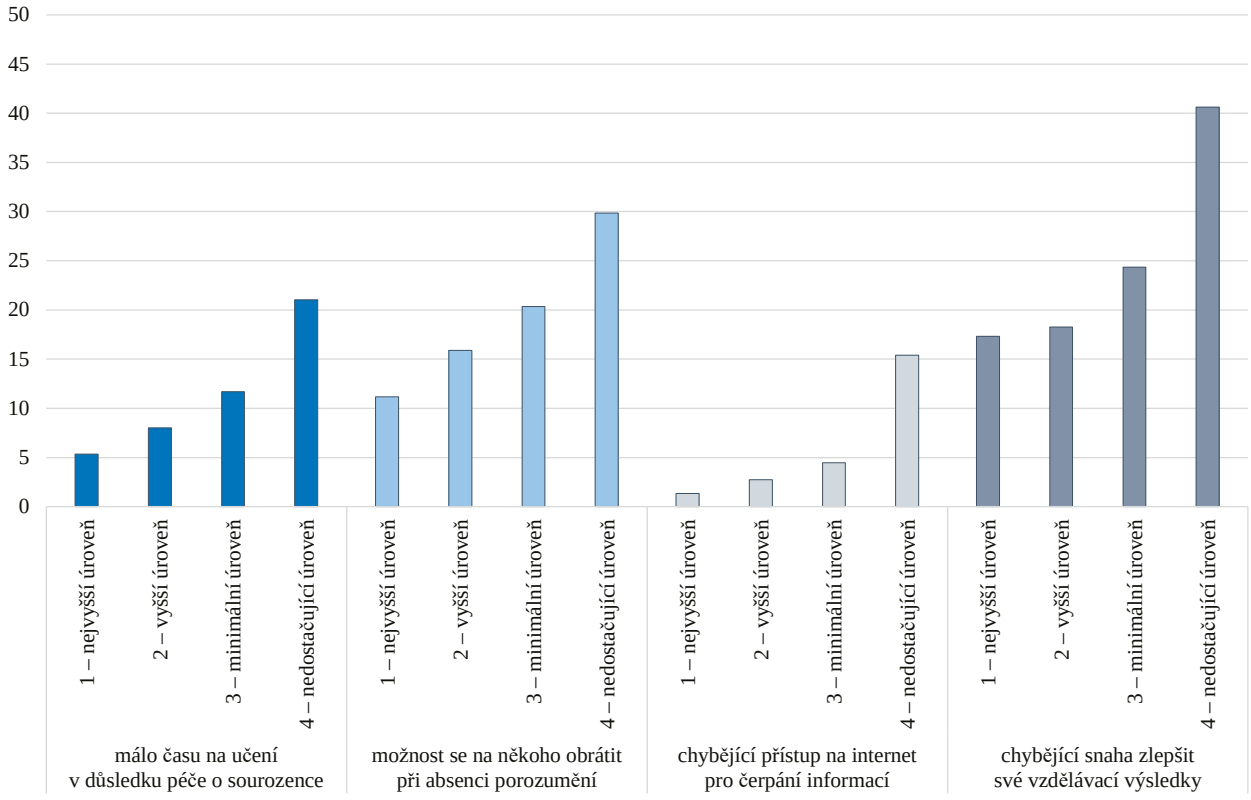
Existující vztah mezi SES a dosaženými výsledky žáků je v případě hodnoceného testu přírodovědné gramotnosti spojen s některými dalšími souvisejícími skutečnostmi. Pro žáky s nižším SES a také pro žáky zařazené v kategoriích nižší úrovně přírodovědné gramotnosti je charakteristická (graf 4):

- častější nutnost péče o sourozence omezující čas, který žák může věnovat učení;
- častěji chybějící možnost obrátit se na někoho s žádostí o pomoc, když žák něčemu nerozumí;
- častěji chybějící přístup na internet či ke knihám pro čerpání informací.

Velmi nepříznivým zjištěním je pak také ta skutečnost, že se žáci s nižším SES a žáci zařazení v kategoriích nižší úrovně přírodovědné gramotnosti častěji nesnaží zlepšit své vzdělávací výsledky (graf 4). Všechny představené mechanismy utváří náročné prostředí pro vlastní proces výuky a učení, a to jak na konci základní školy, tak následně na škole střední.

[17] Index SES byl počítán v návaznosti na postupy uvedené v ČŠI (2022a) a ČŠI (2022b).

GRAF 4 | Podíl žáků jednotlivých kategorií úrovně přírodovědné gramotnosti vzhledem k jimi vnímané existenci překážek pro dosahování lepších výsledků ve vzdělávání (v %)



3.2 Výsledky žáků a dílčí oblasti přírodovědné gramotnosti

Ze tří hodnocených oblastí konceptu přírodovědné gramotnosti dosáhli žáci vyšší úspěšnosti v řešení testových položek oblastí „interpretace výsledků“ a „propojování poznatků“, naopak nižší úspěšnosti v řešení testových položek oblasti „plánování experimentu“ (tabulka 3). Za pozornost přitom stojí, že žáci, kteří byli zařazeni do kategorie nejvyšší úrovně přírodovědné gramotnosti, řešili testové položky všech oblastí s podobnou úspěšností. V případě žáků ostatních kategorií, a především pak kategorie nedostačující úrovně přírodovědné gramotnosti, je jejich výsledek v řešení testových položek oblasti „plánování experimentu“ slabší, než je tomu v případě zbývajících dvou oblastí (tabulka 3). Toto zjištění naznačuje zvyšující se problémy žáků s nižší úrovní přírodovědné gramotnosti při řešení testových úloh vyžadujících systematičtější uplatňování vědeckého přístupu.

TABULKA 3 | Průměrná úspěšnost žáků v dílčích oblastech testu vzhledem ke kategoriím jejich úrovně přírodovědné gramotnosti (v %)

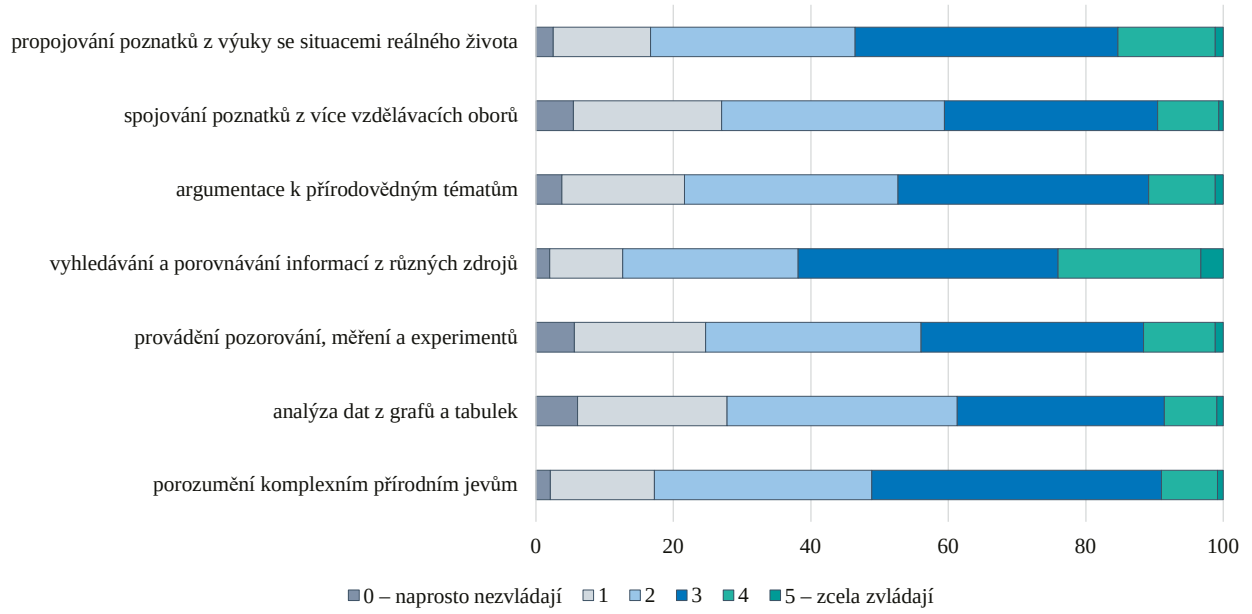
Oblast	1 – nejvyšší úroveň	2 – vyšší úroveň	3 – minimální úroveň	4 – nedostačující úroveň
Plánování experimentu	78	57	41	24
Interpretace výsledků	80	67	53	40
Propojování poznatků	80	63	52	39

Pozn.: Do hodnocení nebyli zahrnuti žáci se SVP.

S ohledem na skutečnost, že test přírodovědné gramotnosti absolvovali žáci 1. ročníku středních škol, lze jistě za důležitý považovat pohled jejich učitelů na to, jak dobře připraveni přicházejí žáci ze základních škol. Graf 5 ukazuje různorodý pohled učitelů na tuto otázku, zároveň lze zaznamenat některé více problémové oblasti připravenosti žáků, především: (i) analýzu dat z grafů a tabulek; (ii) spojování poznatků z více vzdělávacích oblastí; a (iii) provádění pozorování, měření a experimentů. Naopak nejvíce příznivě

byla hodnocena oblast vyhledávání a porovnávání informací z různých zdrojů. Obdobné poznatky přitom byly zaznamenány v postojích učitelů 2. stupně základních škol v šetření, které Česká školní inspekce realizovala ve školním roce 2018/2019.[18] Zjištění mezinárodního šetření PISA z roku 2015 pak ukazují na lepší výsledky českých žáků v oblasti obsahových znalostí než v oblastech souvisejících s navrhováním a vyhodnocováním přírodovědného výzkumu či s vědeckou interpretací dat.[19] Více problémovým oblastem přírodovědné gramotnosti je vhodné věnovat v přírodovědném vzdělávání pozornost nejen na střední škole, ale také na 2. stupni základních škol.

GRAF 5 | Podíl učitelů středních škol podle jimi vnímané úrovně zvládnutí vybraných přírodovědných dovedností žáky, kteří přicházejí ze základních škol (v %; souhrnné hodnocení za žáky vyučované učitelem)



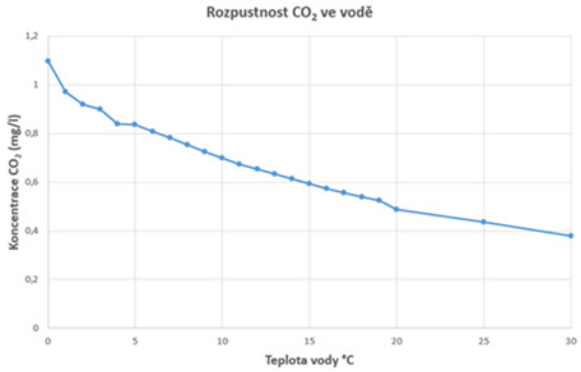
Lze pozorovat silnou asociaci odpovědí učitelů na otázky, do jaké míry zvládají žáci přicházející ze základní školy dílčí dovednosti konceptu přírodovědné gramotnosti. Platí tedy, že učitelé, kteří hůře hodnotili jednu z těchto dovedností, také hůře hodnotili dovednosti jiné. Zároveň se ukazuje, že ve svém hodnocení byli kritičtější jednak učitelé fyziky a chemie oproti učitelům přírodopisu a zeměpisu, jednak učitelé přírodovědných předmětů působící ve školách s převažující výukou nematuritních oborů. Zaznamenat lze také pozitivní vztah mezi hodnocením učitelů přírodovědných předmětů na jedné straně a dosaženými výsledky žáků 1. ročníku středních škol v řešeném testu přírodovědné gramotnosti na straně druhé. Učitelé těch žáků středních škol, kteří (v průměru) dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti slabšího výsledku, vnímali také horší připravenost žáků přicházejících ze základní školy, a to i při zohlednění oboru vzdělání.

Větší problémy žáků s náročnější analýzou a interpretací dat z grafů a tabulek dokládají také dvě testové položky patřící mezi ty s nejnižší úspěšností žáků.

Znění testové položky s úspěšností žáků 26 %

Odhaduje se, že oceány – největší úložiště uhlíku na naší planetě – absorbovaly asi 40 % veškerého oxidu uhličitého vypuštěného člověkem od průmyslové revoluce. Jakékoli snížení schopnosti oceánů zachycovat oxid uhličitý z atmosféry pravděpodobně zvýší celkovou koncentraci v atmosféře, a tím dále přispěje ke změně klimatu. Následující graf ukazuje, jaká je rozpustnost oxidu uhličitého ve vodě při různé teplotě vody.

[18] ČŠI (2019b).
[19] ČŠI (2016).



Na základě informací v uvedeném grafu označ všechna tvrzení, která odpovídají vztahu mezi teplotou vody v oceánech a výměnou CO_2 mezi atmosférou a oceány.

– *Při vyšší teplotě vody se z oceánů do atmosféry bude uvolňovat méně CO_2 než při nižší teplotě.*

– *Při vyšší teplotě vody se z oceánů do atmosféry bude uvolňovat více CO_2 než při nižší teplotě.*

– *Při vyšší teplotě vody se z atmosféry bude do oceánů pohlcovat více CO_2 než při nižší teplotě.*

– *Při vyšší teplotě vody se z atmosféry bude do oceánů pohlcovat méně CO_2 než při nižší teplotě.*

Znění testové položky s úspěšností žáků 27 %

Pavel zkoumá vztah mezi intenzitou světla a rychlostí fotosyntézy u řas. K určení rychlosti fotosyntézy lze použít pH vody. Voda s nižším pH má více oxidu uhličitého, zatímco voda s vyšším pH má méně oxidu uhličitého. Zvolil tento postup:

– *Vloží řasy o stejné hmotnosti do šesti různých nádob.*

– *U každé nádoby změří počáteční pH.*

– *Každou nádobu uloží do jiné vzdálenosti od lampy a zaznamená intenzitu světla.*

– *Umístí kontrolní nádobu do tmavého boxu.*

– *Zaznamená pH v každé nádobě po 45 minutách a znovu po 90 minutách.*

Následující tabulka ukazuje žákem získaná data.

Nádoba	Počáteční pH	Intenzita světla (W/m^2)	pH po 45 minutách	pH po 90 minutách
A	7,6	238	8,8	9,0
B	7,6	182	8,4	8,6
C	7,6	126	8,2	8,4
D	7,6	71	8,0	8,2
E	7,6	16	7,7	7,8
Kontrolní	7,6	0	7,6	7,6

Které z následujících tvrzení je nejlépe podpořeno daty v tabulce?

Změna pH v čase ukazuje, že množství oxidu uhličitého je při nižších intenzitách světla nižší.

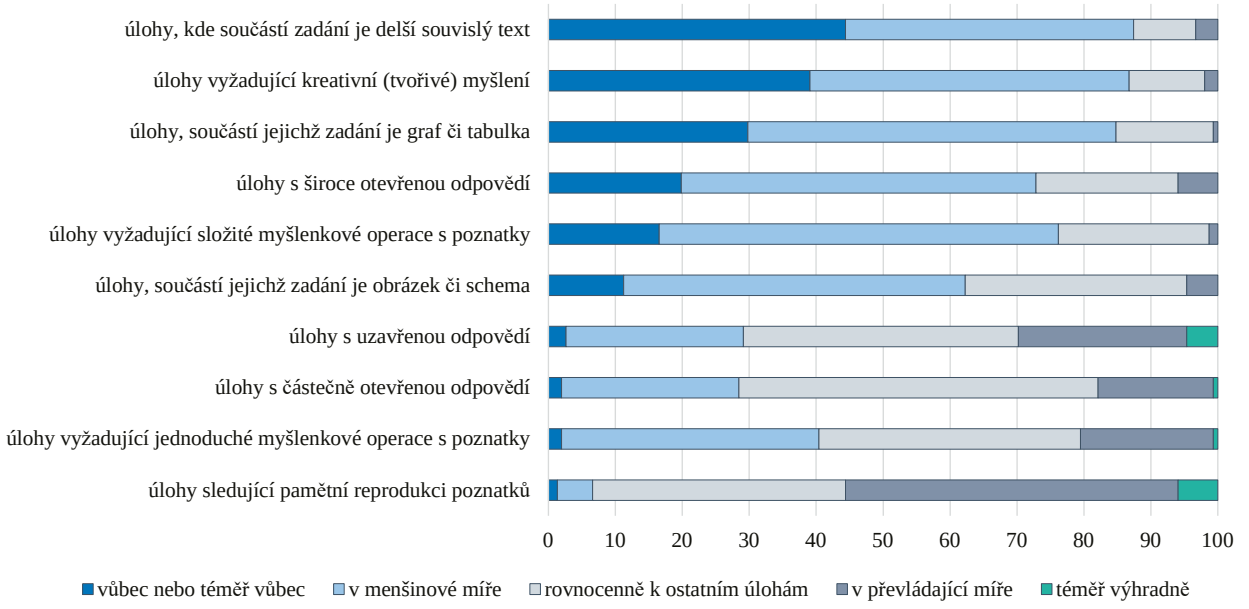
Změna pH v čase ukazuje, že množství oxidu uhličitého je při větších intenzitách světla nižší.

Změna pH v čase je nejvyšší při největší intenzitě světla, takže množství oxidu uhličitého musí být vyšší při větší intenzitě světla.

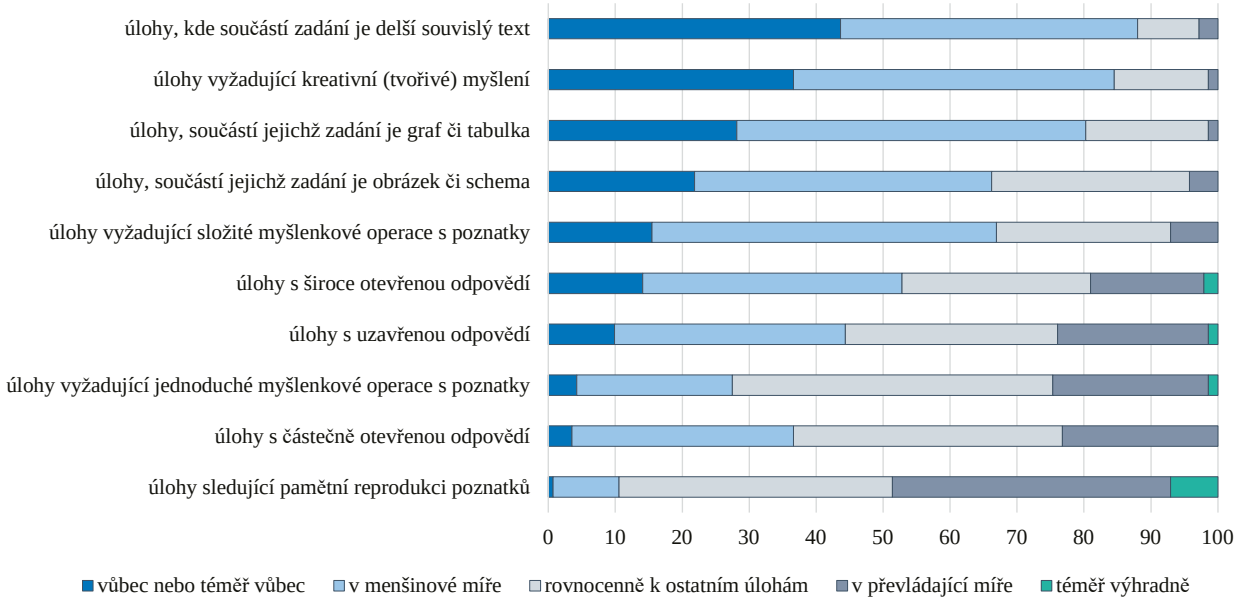
Změna pH v čase je nejnižší při největší intenzitě světla, takže množství oxidu uhličitého musí být při větší intenzitě světla nižší.

Problémy žáků s řešením testových položek, které kladou na žáky vyšší nároky (např. náročnější myšlenkové operace a tvořivost, nutnost nalezení vlastního řešení v otázce s otevřenou odpovědí, úlohy s delším uvozujícím textem), mohou být dány také tím, že ve školních testech se žáci mnohem častěji setkávají jednak s úlohami vyžadujícími reprodukci poznatků či jednoduché operace s poznatky, jednak s úlohami s nabídkou řešení. Taková situace je dobře patrná z posouzených testů přírodovědných předmětů zadávaných učiteli na základních školách s tím, že na středních školách není pozorována zásadnější změna (graf 6 a 7).

GRAF 6 | Charakteristika testů přírodovědných předmětů řešených žáky na 2. stupni základních škol (% hodnocených škol)



GRAF 7 | Charakteristika testů přírodovědných předmětů řešených žáky na středních školách (% hodnocených škol)



4

Podmínky a průběh rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků

4 PODMÍNKY A PRŮBĚH ROZVOJE PŘÍRODOVĚDNÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

4.1 Personální podmínky

Ačkoli má koncept přírodovědné gramotnosti mezipředmětový charakter, mají k němu bezesporu nejblíže učitelé přírodovědných předmětů. Z tohoto důvodu se hodnocení personálních podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků zaměřilo právě na tyto učitele. Vedle situace středních škol byla opětovně respektována důležitost 2. stupně základních škol pro úroveň přírodovědné gramotnosti žáků na začátku studia na střední škole.

Mimořádné šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zachycující stav k 1. lednu 2019 ukázalo na více než 90% aprobovanost výuky přírodovědných předmětů na středních školách (podíl přepočtených hodin přímé pedagogické činnosti), přičemž současně byl zaznamenán relativně vyšší průměrný věk učitelů těchto předmětů.[20] Na 2. stupni základních škol byly problémy s aprobovaností výuky pociťovány častěji, nejsilněji v případě fyziky, kdy jen 70% podíl přepočtených hodin přímé pedagogické činnosti byl zajišťován aprobovaně.[21] Z regionálního hlediska byla nejhorší situace na 2. stupni základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji. Průměrný věk učitelů přírodovědných předmětů byl na 2. stupni základních škol o něco nižší, než tomu bylo v případě středních škol.[22]

Posouzení úrovně aprobovanosti výuky v hodinách přírodovědných předmětů, které byly navštíveny během pravidelné inspekční činnosti ve středních školách a na 2. stupni základních škol ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023, přináší obdobná zjištění, jako tomu bylo v mimořádném šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2019. V případě středních škol byla zaznamenána přibližně 90% aprobovanost výuky v navštívených hodinách chemie, biologie i zeměpisu, o něco nižší pak v hodinách fyziky (tabulka 4). Míra aprobovanosti navštívené výuky na 2. stupni základních škol byla v případě všech sledovaných přírodovědných předmětů nižší, než tomu bylo na středních školách, naopak lepší byla situace na nižším stupni víceletých gymnázií[23] (tabulka 4). Oborové rozdíly v aprobovanosti výuky přírodovědných předmětů přitom byly identifikovány také na středních školách, s nejvyšší hodnotou v hodinách výuky žáků studujících gymnaziální obory vzdělání (96 %) a s nižší hodnotou v hodinách výuky žáků ostatních maturitních (79 %) a nematuritních (70 %) oborů. Největší problémy se zajištěním aprobované výuky byly opětovně zaznamenány ve fyzice na 2. stupni základních škol (tabulka 4). Z regionálního hlediska přetrvává nejnižší míra aprobované výuky ve školách v Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji.[24] Učitelé přírodovědných předmětů na 2. stupni základní školy měli v průměru nižší věk, než tomu bylo v případě učitelů těchto předmětů na středních školách (tabulka 4). Přesto i zde je žádoucí věnovat obměně pedagogických sborů pozornost, a to rovněž v kontextu fluktuace zaměstnanců.

[20] Maršíková a Jelen (2019).

[21] Situace dalších přírodovědných předmětů – zeměpisu, chemie, přírodopisu – byla ve srovnání s fyzikou lepší, přesto však byla míra aprobovanosti výuky i těchto předmětů ve srovnání se středními školami nižší.

[22] Maršíková a Jelen (2019).

[23] Souhrnná aprobovanost všech čtyř přírodovědných předmětů (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis) byla 92 % hodin výuky ve víceletých gymnáziích a jen 72 % hodin výuky v základních školách.

[24] Souhrnná aprobovanost všech čtyř přírodovědných předmětů (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis) byla 73 % v případě všech inspekčními pracovníky navštívených hodin výuky, ale jen 48 % v případě hodin výuky navštívených ve školách Karlovarského kraje, 51 % v případě hodin výuky navštívených ve školách Ústeckého kraje a 62 % v případě hodin výuky navštívených ve školách Středočeského kraje. Zde se projevují specifika uvedených krajů, která jsou spojena s existencí socioekonomických problémů v krajích severozápadních Čech, respektive s vysokou konkurencí na trhu práce v území pražské metropolitní oblasti.

TABULKA 4 | Vybrané charakteristiky personálních podmínek přírodovědných předmětů ve středních školách a na 2. stupni základních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023

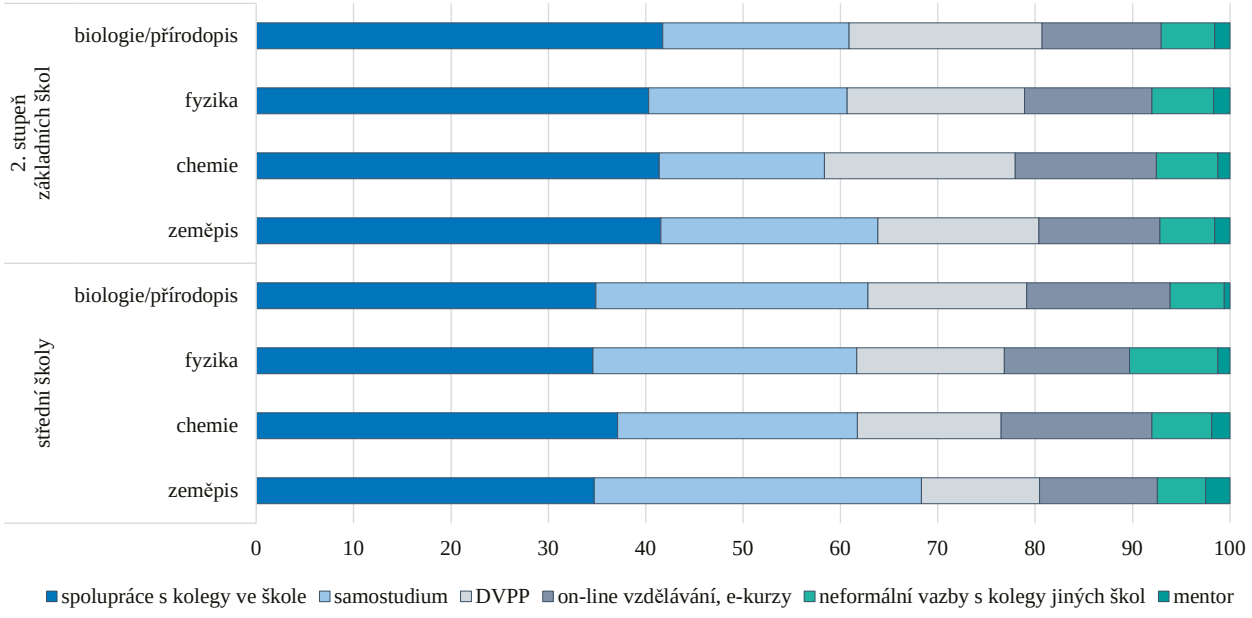
Ukazatel	Biologie/ Přírodopis	Fyzika	Chemie	Zeměpis
Aprobovanost učitele v navštívených hodinách výuky na středních školách – podíl hodin	92 %	82 %	90 %	90 %
Aprobovanost učitele v navštívených hodinách výuky na 2. stupni základních škol (bez víceletých gymnázií) – podíl hodin	80 %	61 %	77 %	70 %
Aprobovanost učitele v navštívených hodinách výuky na nižším stupni víceletých gymnázií – podíl hodin	97 %	80 %	95 %	96 %
Průměrný věk učitelů přírodovědných předmětů na středních školách (dotazník učitele)	45,7	49,1	47,4	45,0
Průměrný věk učitelů přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol (bez víceletých gymnázií; dotazník učitele)	44,8	47,0	46,2	44,6

Na kvalitu personálních podmínek přírodovědného vzdělávání má vedle přípravy učitelů pro získání aprobace vliv také využívání dalších příležitostí jejich osobního rozvoje. Důležitým poznatkem v tomto ohledu je různorodost učiteli preferovaných způsobů osobního rozvoje, a to bez ohledu na druh školy či vyučovaný předmět (graf 8). V odpovědích je možné pozorovat vysoký význam, který učitelé přikládají spolupráci se svými kolegy, důležitou roli hrají také samostudium a další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“) v prezenční i online podobě (graf 8). Ukazuje se dále, že:

- začínající učitelé považovali častěji za nejvíce přínosný způsob svého osobního rozvoje spolupráci s kolegy ze školy;
- muži o něco častěji než ženy uvedli samostudium a o něco méně často DVPP a online vzdělávání jako jimi preferovaný přístup ke svému osobnímu rozvoji.

V kontextu uvedených zjištění je plně opodstatněná přínosnost přizpůsobení podoby osobního rozvoje preferencím učitelů v souladu s potřebami školy.

GRAF 8 | Nejvíce přínosný způsob osobního rozvoje učitelů – pohled učitelů přírodovědných předmětů ve středních školách a na 2. stupni základních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 (v %)



Hodnocení nastavení dílčích způsobů osobního rozvoje učitelů přírodovědných předmětů ukazuje u řady základních i středních škol existující potenciál pro zvyšování kvality utvořeného systému. Takto například

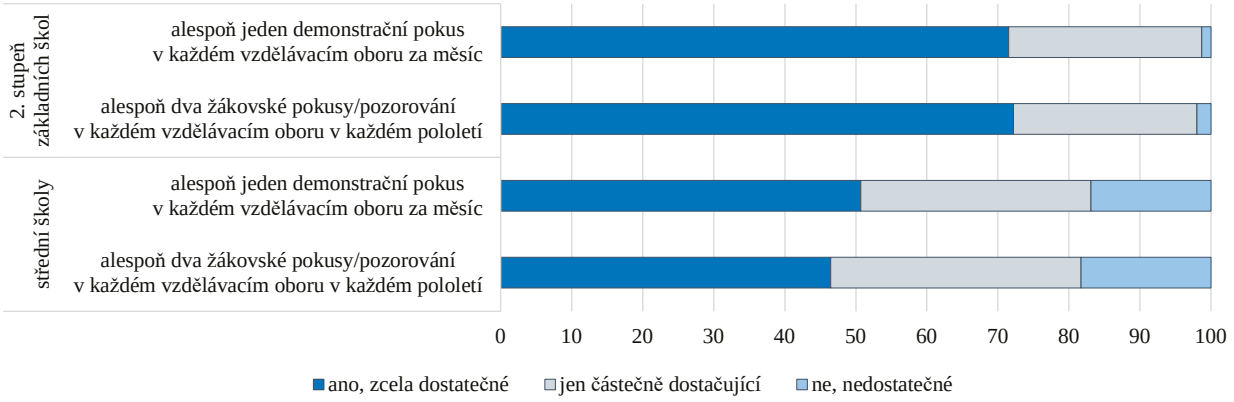
třetina učitelů přírodovědných předmětů středních škol a pětina učitelů přírodovědných předmětů 2. stupně základních škol, které byly navštíveny ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023, poukázala na malý, či dokonce žádný přínos hodnocení a zpětné vazby, kterou dostávají ke své práci ze strany různých aktérů školního prostředí. Menšina škol pak častěji využívá některý z více progresivních přístupů k osobnímu rozvoji učitelů, jako například je využití externích odborníků pro školení učitelů, organizace workshopů zaměřených na aktuální školní témata a problémy či specifické skupiny učitelů.

4.2 Materiální a technické podmínky

Při rozvíjení přírodovědné gramotnosti žáků hrají materiální a technické (prostorové) podmínky škol významnou roli, například pro kvalitu demonstrace přírodních jevů žákům či pro jejich motivaci k přírodovědnému učení.

Posouzení situace hodnocených základních a středních škol ukazuje existující příležitosti ke zlepšení jejich materiálních a technických podmínek přírodovědného vzdělávání, když u více než 10 % základních škol a 30 % středních škol nebyly materiální a prostorové podmínky pro výuku přírodovědných předmětů označeny za dostatečné. V případě středních škol se častěji jednalo o střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání, méně často o střední školy s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání. Identifikované potřeby především zahrnovaly jednak chybějící pomůcky a přístroje, jednak chybějící odborné učebny a laboratoře.[25] Pozornost je potřeba věnovat také obnově či doplňování vybavení pro přírodovědné vzdělávání, kde nedostatky byly uvedeny u 7 % hodnocených základních a 30 % středních škol, i zde častěji v případě škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.[26] O existujících potřebách a příležitostech základních a středních škol v oblasti materiálních a technických podmínek přírodovědného vzdělávání svědčí také posouzení jejich připravenosti pro opakovanou realizaci demonstračních či žákovských pokusů v hodinách fyziky, chemie a biologie (graf 9).[27]

GRAF 9 | Podíl hodnocených středních škol s dostatečným materiálním a technickým vybavením pro realizaci daného typu pokusu/pozorování v předmětech fyzika, chemie a biologie (v %)



Doplňující poznatky poskytuje hodnocení pohledu učitelů přírodovědných předmětů 2. stupně základních a středních škol, které byly navštíveny během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023, na vybrané charakteristiky materiálních a technických podmínek (přírodovědného) vzdělává-

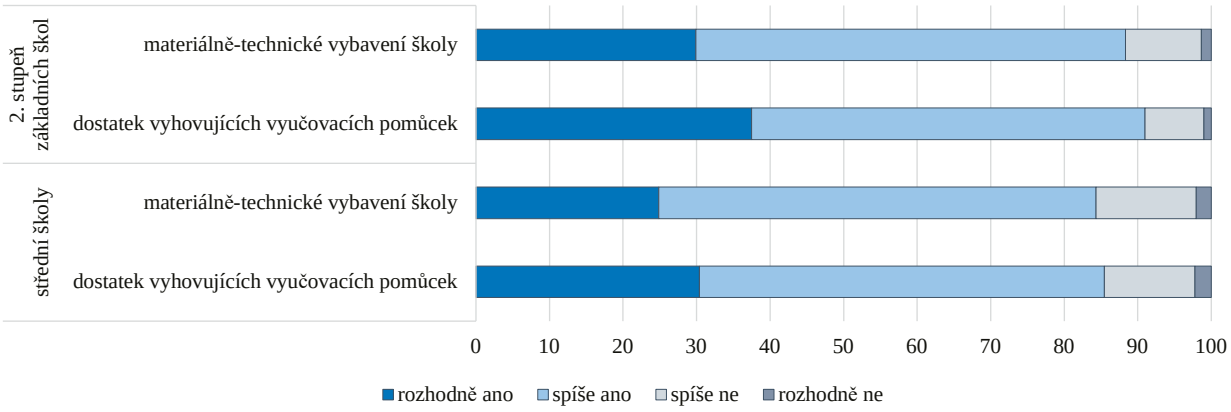
[25] Existence alespoň jedné specializované učebny pro výuku přírodovědných předmětů byla uvedena v případě 57 % hodnocených středních škol, necelých 10 % středních škol využívalo standardní, částečně vybavenou učebnu. Výrazně častěji se jednalo o střední školy s převažující výukou gymnaziálních oborů, výrazně méně často pak o střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání. Některé ze škol řešily problém chybějících specializovaných učeben prostřednictvím spolupráce s externími partnery. V případě hodnocených základních škol nedisponovala ani jednou specializovanou učebnou pro výuku přírodovědných předmětů více než desetina z nich. Necelá desetina hodnocených základních škol pak pro tento účel využívala standardní částečně vybavenou učebnu.

[26] Problémy s obnovou či doplňováním vybavení pro realizaci přírodovědných předmětů byly více typické pro střední školy s nedostatečnými materiálními a prostorovými podmínkami pro výuku přírodovědných předmětů.

[27] I v tomto případě byl nevyhovující stav častěji zaznamenán v případě středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání, naopak méně často v případě středních škol s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání.

ní. Podíl učitelů středních škol, kteří uvedli nespokojenost s materiálními a technickými podmínkami školy (graf 10), je o něco nižší, než by napovídaly hodnoty na úrovni školy. Situace 2. stupně základních škol byla učiteli přírodovědných předmětů hodnocena o něco lépe, než tomu bylo v případě učitelů středních škol. V hodnocení spokojenosti učitelů vzhledem k typům škol podle převažujícího oboru vzdělání i vzhledem k pohlaví, věku, délce pedagogické praxe či vyučovanému přírodovědnému předmětu nebyly identifikovány zásadní rozdíly. Celkově se situace materiálních a technických podmínek 2. stupně základních škol jeví o něco lépe, než tomu je v případě škol středních.[28] S ohledem na důležitost materiálních a technických podmínek pro přírodovědné vzdělávání a na identifikované potřeby rozvíjet schopnosti žáků přicházejících na střední školy z 2. stupně základních škol je žádoucí věnovat této problematice nadále pozornost.

GRAF 10 | Souhlas učitelů přírodovědných předmětů 2. stupně základních škol a středních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 s tvrzeními „ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek“ a „ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy“ (v %)



4.3 Průběh přírodovědného vzdělávání

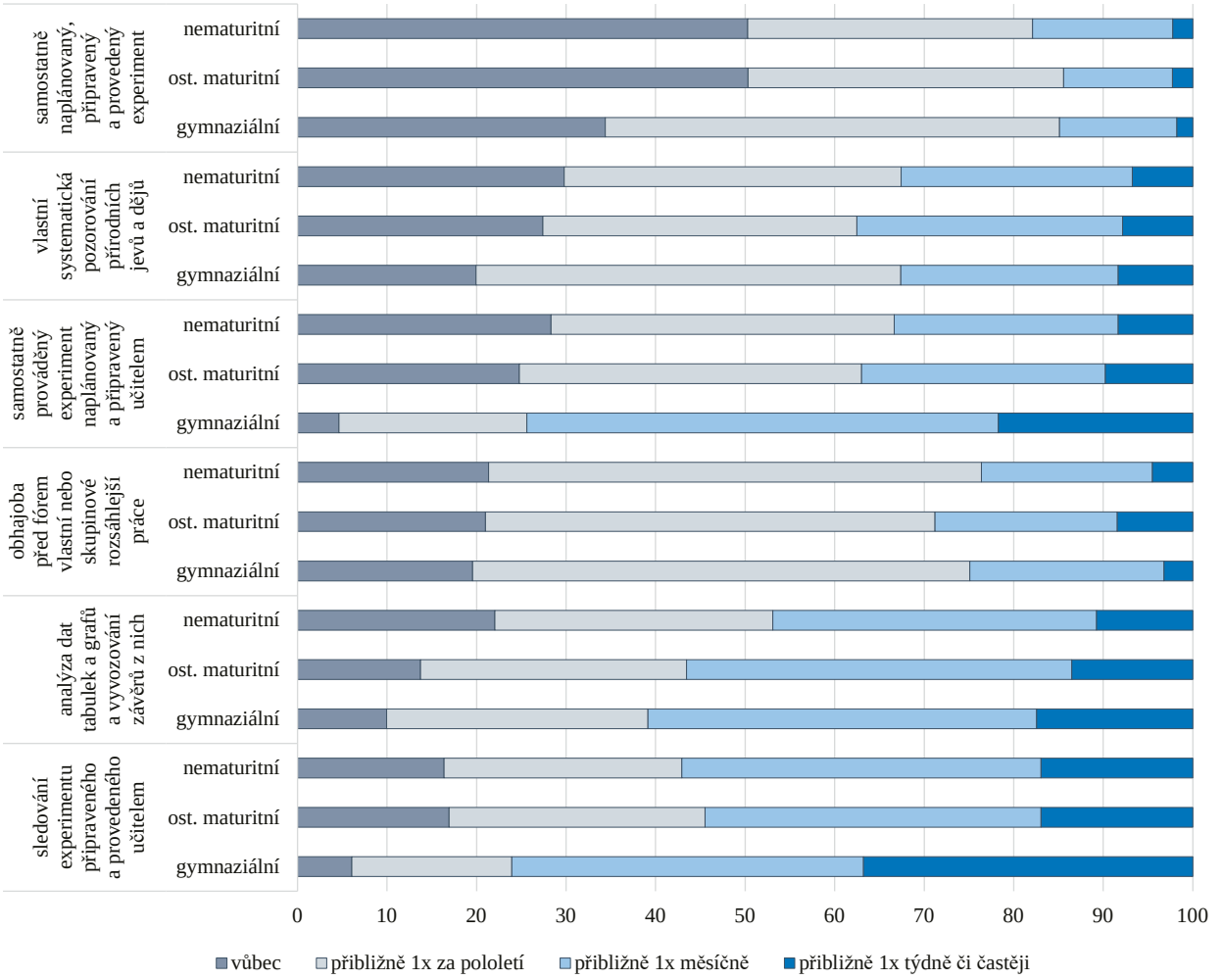
4.3.1 Metody a formy výuky

Metody a formy výuky patří mezi často diskutovaná témata nejen přírodovědného vzdělávání. Zařazování vhodných postupů může napomáhat nejen k osvojení si znalostí a dovedností charakteristických pro přírodní vědy, ale také k podněcování zájmu žáků o přírodní vědy, tj. k rozvíjení přírodovědné gramotnosti žáků. Posun v přístupu k přírodovědnému vzdělávání může také změnit postoje žáků na přechodu mezi základním a středním vzděláváním, proto byla v šetření tomuto tématu věnována vysoká pozornost.

První okruh otázek se blíže zajímal o to, jak často středoškolští učitelé přírodovědných předmětů zařazují situace, které simulují podmínky práce v přírodních vědách a jak často se žáci s těmito situacemi v hodinách přírodovědných předmětů setkávají. V tomto ohledu se primárně ukazuje učiteli méně časté zařazování těch situací, které vyžadují větší samostatnost práce žáka, tj. situací s lepšími předpoklady kognitivní aktivace žáků (graf 11). Nepříznivě se ale jeví především zjištění, že poměrně vysoký podíl učitelů nezařazuje dílčí typy těchto situací do výuky vůbec, v případě téměř 5 % učitelů (včetně učitelů fyziky a chemie) se pak jedná o nezařazování ani jedné z následujících situací: (i) žáky samostatně naplánovaný, připravený a provedený experiment; (ii) vlastní systematická pozorování přírodních jevů a dějů; (iii) žáky samostatně prováděný experiment naplánovaný a připravený učitelem; a (iv) obhajoba před fórem vlastní nebo skupinové rozsáhlejší práce. O něco častější zařazování hodnocených situací uvádějí učitelé středních škol s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání (graf 11).

[28] V úvahách o příčinách této skutečnosti je žádoucí zohlednit vyšší nároky kladené na materiální a technické podmínky přírodovědného vzdělávání na středních školách, případně srovnat možnosti obcí a krajů jako nejčastějších zřizovatelů základních, respektive středních škol.

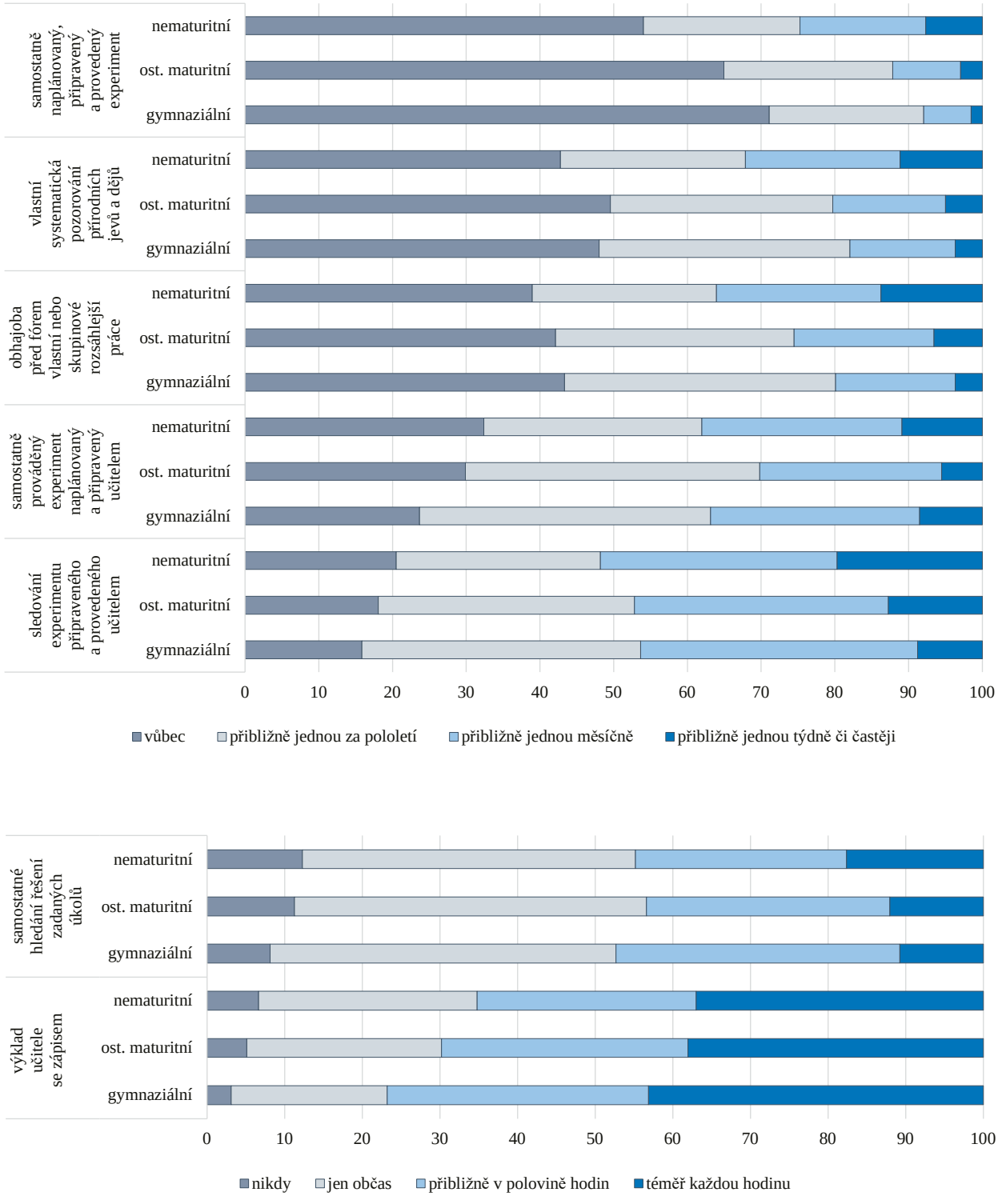
GRAF 11 | Středoškolskými učiteli přírodovědných předmětů uváděná četnost zařazování vybraných situací spojených s konceptem přírodovědné gramotnosti v hodinách jejich výuky, rozlišení podle převažujícího typu oborů vzdělání střední školy (v %)



Za důležité lze považovat zjištění, že ty situace, které vyžadují vyšší míru samostatnosti žáků, častěji nezařazují učitelé (bez ohledu na převažující typ oborů vzdělání střední školy), kteří hodnotili hůře, jak žáci zvládli dovednosti související s konceptem přírodovědné gramotnosti při přechodu na střední školu. Zde může být riziko existence problému a priori nízkých očekávání učitelů vůči schopnostem a dovednostem žáků. Neukazuje se totiž, že by při zohlednění převažujícího typu oborů vzdělání školy učitelé škol, jejichž žáci v průměru dosáhli horších výsledků, méně často zařazovali do výuky situace vyžadující větší samostatnost žáků. Celkově tak je nepříznivá především ta skutečnost, že nedostatky přenášené z 2. stupně základních škol budou zachovány, či dokonce prohlubovány na škole střední.

Obdobná série otázek, jako tomu bylo v případě učitelů, byla položena také žákům 1. ročníku středních škol. Záměrem těchto otázek bylo zhodnotit, jak často byli tito žáci na konci povinné školní docházky vystaveni v přírodovědných předmětech situacím, které se snaží aktivním učením napodobovat práci charakteristickou pro přírodní vědy. I v odpovědích žáků lze pozorovat tendenci méně častého zařazování těch situací, které vyžadují vyšší míru jejich samostatné aktivity (graf 12). Značný podíl žáků se s takto pojatou výukou setkal v přírodovědných předmětech na konci základní školy jen sporadicky, nebo se s ní dokonce nesetkal vůbec. Na druhou stranu byla často využívána metoda výkladu učitele doplněná o žákovský zápis uváděných poznatků. Zde je ovšem nutné uvést, že výkladovou formu výuky nelze nutně chápat jako protiklad metodám více zdůrazňujícím přístupy kognitivní aktivace žáků, z odpovědí žáků je více patrný přístup učitelů přírodovědných předmětů kombinující oba přístupy.

GRAF 12 | Četnost výskytu vybraných metod a forem výuky přírodovědných předmětů v minulém školním roce uváděná žáky 1. ročníku středních škol (v %)



Možná poněkud překvapivě bylo častější setkávání se se situacemi, které se snaží aktivním učením napodobovat práci charakteristickou pro přírodní vědy, uváděno žáky nematuritních oborů vzdělání a žáky zařazenými do horších kategorií úrovně dosažených výsledků v testu přírodovědné gramotnosti. Vztah mezi žáky uváděným častějším výskytem situací vyžadujících vyšší kognitivní aktivaci a jejich zařazením do horších kategorií úrovně dosažených výsledků v testu přírodovědné gramotnosti zůstává zachován také při rozděle-

ní žáků do tří kategorií oborů vzdělání (gymnaziální, další maturitní obory a nematuritní obory). Uvedená zjištění je možné diskutovat v kontextu řady souvisejících otázek:

- Reflektují učitelé žáků s nižší úrovní přírodovědné gramotnosti náročnější podmínky výuky častějším zařazením metod a forem výuky, které jsou zaměřeny na kognitivní aktivaci žáků?
- Jakou roli hraje systematická příprava žáků na přijímací zkoušky na střední školu v 9. ročníku?
- Budou závěry odlišné, pokud by se hodnocení zaměřilo na kvalitu využití a nikoli četnost výskytu sledovaných metod a forem výuky?
- Jaký vliv má charakter otázky založený na subjektivním pohledu žáků?

V návaznosti na uvedené otázky jistě stojí za pozornost, že hodnocení výskytu vybraných jevů – včetně dominantního výskytu frontální výuky – v hodinách přírodovědných předmětů navštívených během inspekční činnosti na 2. stupni základních škol neukazuje zásadnější rozdíly v jejich výskytu v hodinách výuky žáků na nižším stupni víceletých gymnázií a na základní škole. Řešení pro žáky netriviálního problému pak bylo o něco častěji zaznamenáno v hodinách výuky v základní škole než na nižším stupni víceletých gymnázií (graf 13).

GRAF 13 | Výskyt vybraných jevů v hodinách přírodovědných předmětů (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis) navštívených během pravidelné inspekční činnosti na 2. stupni základních škol ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023; typ oborů vzdělání navštívené hodiny (v %)



Některé doplňující poznatky přináší hodnocení podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti výběrového souboru středních škol:

- Využití dílčích metod a forem výuky středními školami bylo různé. Nejvyšší podíl škol uvedl, že pro výuku přírodovědných předmětů využívá metodu pozorování (80 % škol), žákovských a demonstračních pokusů (76 % škol), venkovní výuky (67 % škol), laboratorních prací (61 % škol) a projektové výuky (61 % škol). Méně často byla zmíněna badatelsky orientovaná výuka (42 % škol). Uváděné metody a formy výuky byly častěji využívány středními školami s převažující výukou gymnaziálních oborů a naopak méně často středními školami s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.
- Při realizaci projektů uplatňovaly školy nejčastěji přístup založený na jednotlivých předmětech (50 % škol realizujících projektovou výuku), méně často pak přístup založený na průřezových tématech (26 % škol realizujících projektovou výuku) či na integraci předmětů (26 % škol realizujících projektovou výuku). Organizačně využíval nejvyšší podíl škol projekty řešené skupinou žáků (53 % škol), celoškolní projekty realizovalo 28 % škol a projekty přesahující úroveň školy pak 27 % škol.

Pozitivní je, že některé z realizovaných projektů středních škol měly praktický dopad (např. projekt mykologického průzkumu v areálu zdravotnického zařízení, projekt zlepšení životního prostředí v okolí školy,

projekt vytvoření relaxačního místa v prostoru školy), přínosná je také projektová spolupráce s externími partnery (např. pracoviště univerzit či firem odpovídajícího oborového zaměření, střediska ekologické výchovy, zoologické zahrady).

Je nutné také uvést a vzít v úvahu některá doplňující zjištění ze šetření České školní inspekce z jara roku 2023[29], které se mimo jiné zaměřilo na reflexi výuky přírodovědných předmětů žáky 9. ročníku základních škol. Vysoký podíl těchto žáků uvedl, že se v hodinách přírodovědných předmětů poměrně často: (i) nesetkává s využíváním digitální techniky žáky; (ii) setkává s uváděním reálných příkladů z každodenního života žáků; a (iii) setkává s řešením zadaných úloh žáky bez obavy z toho, že v nich udělají chybu.[30] Zároveň však významný podíl žáků vyjádřil svůj opačný postoj k uvedeným otázkám. Zásadní rozdíly v odpovědích žáků existují také v jejich názorech na četnost jednak vzájemné podpory žáků v hodinách přírodovědných předmětů (vrstevnické učení), jednak poskytovaného hodnocení formativního charakteru ze strany učitelů přírodovědných předmětů. Celkově se tak ukazuje existence nevyužitých příležitostí pro uplatnění výhod souvisejících s uvedenými znaky výuky. Právě ty přitom mohou být přínosné při zvyšování kvality přírodovědného vzdělávání při přechodu žáků mezi základním a středním vzděláváním.

4.3.2 Další související aktivity

Vedle pravidelné výuky může být přírodovědná gramotnost žáků rozvíjena prostřednictvím dalších aktivit, ať již se jedná o aktivity škol, či aktivity samotných žáků. Hodnocení podmínek rozvoje přírodovědné gramotnosti výběrového souboru základních a středních škol poskytlo v tomto ohledu následující zjištění:

- Volitelné předměty, ve kterých je rozvíjena přírodovědná gramotnost žáků, byly nabízeny téměř všemi středními školami s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání. Méně často byla taková nabídka poskytována žákům středních škol s převažující výukou dalších maturitních oborů (27 % škol) a nematuritních oborů vzdělání (jen 6 % škol). Na 2. stupni základních škol byly volitelné předměty zaměřené na přírodovědné vzdělávání v nabídce necelé poloviny škol.
- Účast žáků v olympiádách a dalších soutěžích (např. přírodovědný klokan, oborově zaměřené soutěže) uvedly téměř všechny střední školy s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání, necelá polovina středních škol s převažující výukou dalších maturitních oborů vzdělání, necelá čtvrtina středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání a 84 % základních škol.
- Spolupráce s dalšími aktéry při rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků byla deklarována v případě 86 % středních škol s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání, 63 % středních škol s převažující výukou dalších maturitních oborů vzdělání, 56 % středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání a 74 % základních škol. Mezi spolupracující partnery patřily science centra, muzea, hvězdárny, správy chráněných území a střediska ekologické výchovy, oborově příbuzná pracoviště akademie věd a vysokých škol, oborově příbuzné firmy, partnerské základní a střední školy a další.
- Téměř všechny střední školy s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání a základní školy a téměř 90 % středních škol s převažující výukou dalších maturitních oborů i nematuritních oborů vzdělání realizuje výuku mimo školu (např. exkurze, terénní cvičení, návštěva tematického programu či výstavy).

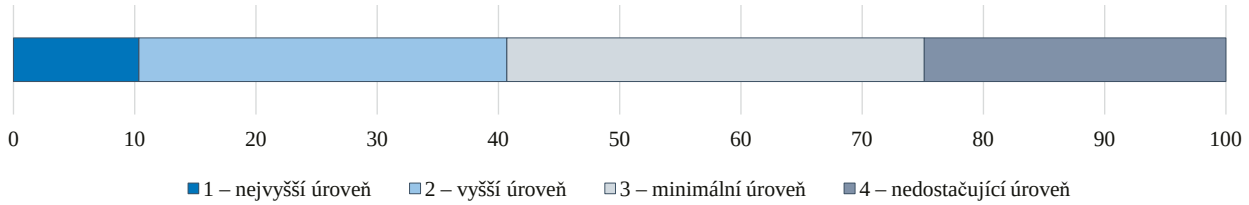
Rozvoj přírodovědné gramotnosti může být spojený také s dalšími aktivitami žáků mimo školu. To, že se mimo školu o přírodních vědách nic nedovídají, uvedlo necelých 30 % žáků středních škol, přičemž se jednalo o 20 % žáků studujících gymnaziální obory vzdělání, 31 % žáků studujících další maturitní obory

[29] ČŠI (2023).

[30] Z odpovědí žáků 1. ročníku středních škol je nicméně patrné, že se situací, kdy by v přírodovědných předmětech hledali chybu v tom, co řekl některý ze spolužáků nebo učitel, a její opravou se učili něco nového, se v minulém školním roce nesetkalo 30 % z nich a jen občas dalších 43 %. Také během pravidelné inspekční činnosti v hodinách přírodovědných předmětů na 2. stupni základních škol ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 bylo vhodné využití chyby k učení zaznamenáno přibližně v 30 % z nich, a to jak v případě víceletých gymnázií, tak v případě základních škol. Aktivní práce s chybou tak není běžnou praxí pro většinu žáků.

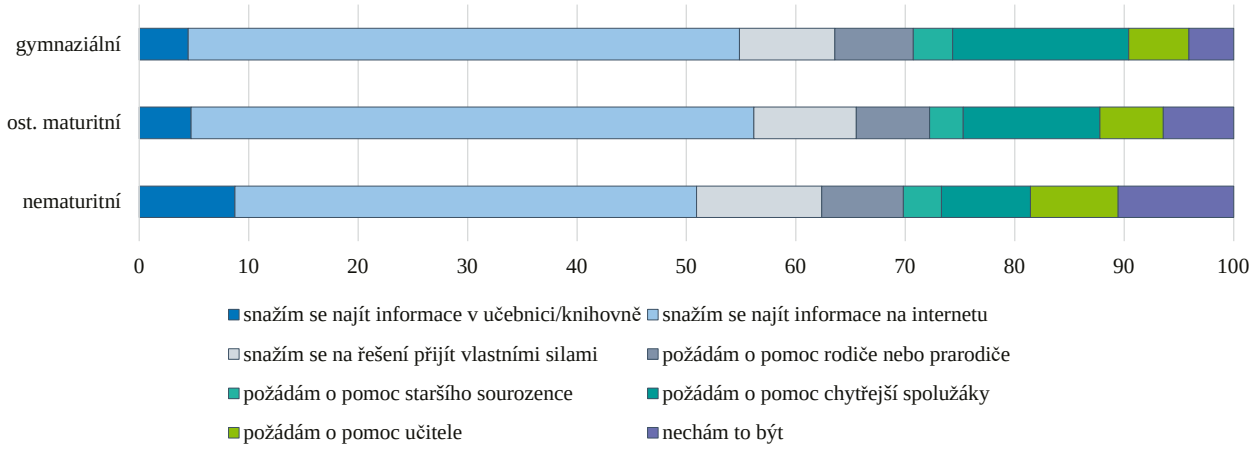
vzdělání a 34 % žáků studujících nematuritní obory vzdělání.[31] Opětovně svou roli hraje SES žáků, kdy žáci s nižším SES častěji uvedli, že se mimo školu o přírodovědných vědách nic nedovídají. Za pozornost dále stojí, že žáci, pro které je škola jediné místo, kde se dovídají informace a poznatky o přírodních vědách, jsou o něco častěji zařazeni do horších kategorií úrovně jejich přírodovědné gramotnosti (graf 14). V šetření z jara 2023 uvedla přibližně pětina žáků 9. ročníku základních škol, že se mimo školu často věnuje přírodovědným předmětům (např. kroužek, samostudium, doučování).

GRAF 14 | Podíl žáků, kteří se mimo školu o přírodních vědách nic nedovídají, vzhledem ke kategoriím úrovně jejich přírodovědné gramotnosti (v %)



Konečně jistě zajímavou otázkou je, jak žáci nejčastěji postupují, pokud něčemu nerozumí nebo něco neví. Zde se zásadním způsobem projevuje význam online prostředí pro současné vzdělávání, neboť pro téměř polovinu žáků je internet místem, kde se nejčastěji snaží najít potřebné informace. Druhým nejčastějším postupem je pomoc „chytřejšího“ spolužáka, což podporuje důležitost vrstevnického učení. Odpovědi žáků různých typů oborů vzdělání jsou podobné, určité odlišnosti lze pozorovat především v případě žáků nematuritních oborů vzdělání, kteří o něco méně často uvádějí hledání potřebných informací na internetu, a to také v kontextu vyššího podílu těchto žáků s horším přístupem k internetu, a naopak o něco častěji využívají některé jiné postupy, včetně nežádoucí situace, kdy žák na hledání řešení rezignuje (graf 15). Opětovně se zde projevuje vliv SES žáků, kdy nižší SES žáků je o něco častěji spojený s rezignací žáka na řešení problému, s hledáním informací v učebnici/knihovně a s pomocí poskytovanou učitelem, zatímco vyšší SES žáků je o něco častěji spojený s pomocí rodiny či „chytřejších“ spolužáků.[32]

GRAF 15 | Podíl žáků daného typu oborů vzdělání podle jimi nejčastěji využívaného postupu, pokud něčemu ve škole nerozumí nebo si neví rady (v %)



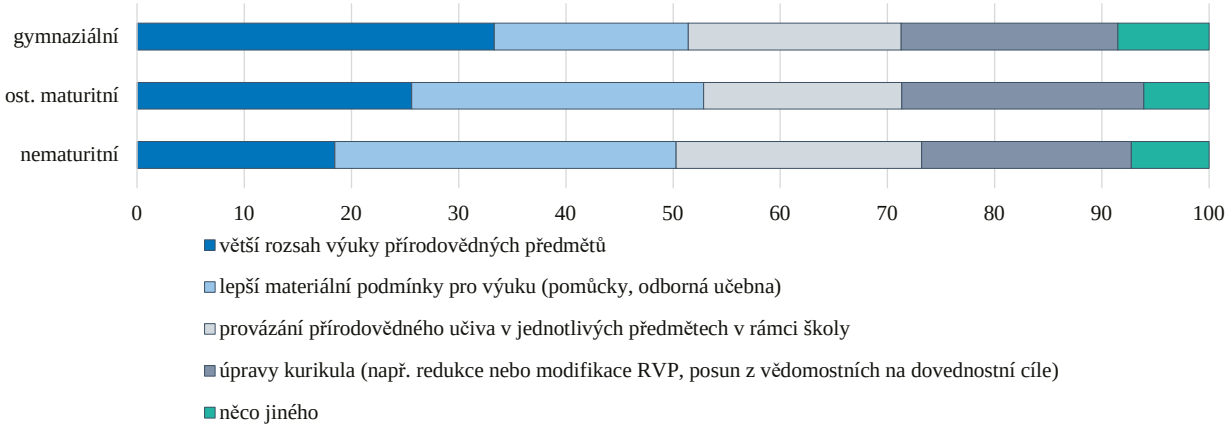
[31] Z konkrétních míst, kde žáci získávají další poznatky o přírodních vědách, byly nejčastěji zmiňovány jednak zoologické zahrady, botanické zahrady a obdobná centra (38 % žáků), jednak science centra, techmánie a obdobná centra (21 % žáků). Přírodovědný kroužek uvedlo jen necelých 8 % žáků, relativně častěji však žáci s nižším SES a žáci s relativně horšími dosaženými výsledky v testu přírodovědné gramotnosti.

[32] Uvedené poznatky utváří logický vztah mezi žáky preferovaným postupem, pokud něčemu ve škole nerozumí či si neví rady, a jimi dosaženou kategorií úspěšnosti v testu přírodovědné gramotnosti. Takto jsou například žáci, kteří volí buď postup rezignace na řešení problému, nebo postup hledání informací v učebnici/knihovně, relativně častěji řazeni do kategorie nedostačující úrovně přírodovědné gramotnosti.

4.4 Příležitosti pro rozvoj přírodovědné gramotnosti

Důležitá otázka, na kterou se zaměřilo i realizované šetření, se ptá, co by podle názoru středoškolských učitelů přírodovědných předmětů napomohlo ke zvýšení přírodovědné gramotnosti jejich žáků. Primární zjištění v tomto ohledu ukazuje vysokou různorodost odpovědí učitelů (graf 16), a tedy i potřebu systematického přístupu k celé problematice. Zároveň lze určité rozdíly pozorovat v odpovědích učitelů vzhledem k převažujícímu typu oborů vzdělání žáků jejich školy, kdy učitelé středních škol s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání častěji zdůraznili větší rozsah výuky přírodovědných předmětů, zatímco učitelé středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání zlepšení materiálních podmínek pro výuku (graf 16). Vedle toho se ukazují malé rozdíly v odpovědích učitelů vzhledem k dosaženým výsledkům žáků jejich škol, stejně jako vzhledem k jimi vyučovanému přírodovědnému předmětu. Poukázat lze na o něco častější uvedení zájmu o větší rozsah výuky přírodovědných předmětů ze strany učitelů škol, jejichž žáci dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti lepších výsledků (i po kontrole vlivu převažujícího typu oborů vzdělání školy), a dále pak o lepší provázání přírodovědného učiva v jednotlivých předmětech, které o něco častěji uvedli učitelé zeměpisu. Zde lze pozorovat vliv charakteru tohoto předmětu, v němž se komplexně propojují poznatky z řady oblastí. Podstatu opatření, která by mohla přispět k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků středních škol, dobře ilustrují příklady z odpovědí učitelů uvedené níže.

GRAF 16 | Učiteli přírodovědných předmětů uváděná opatření, která by podle jejich názoru nejvíce přispěla k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků, rozlišení podle převažujícího typu oborů vzdělání střední školy (v %)



Přivítali bychom lepší materiální vybavení, neboť cena používaných systémů je nemalá. Přínosná by byla také osoba odpovědná za údržbu, která by připravovala přístroje pro žáky (např. nabíjení, opravy).

Výhodou by byla alespoň dvouhodinová fyzikální cvičení, neboť za 45 minut žáci stěží stihnou realizovat měření a doma už nic zpracovávat nechtějí. Přínosné by určitě bylo mít možnost učit fyziku s biologem či chemikem v týmu.

Nejde o jediný z uvedených bodů. Vhodná je provázanost jednotlivých předmětů, také redukce nástavbového učiva, koncentrace na upevnění základních pojmů, tvorba drobných projektů, vyšší využití pomůcek pedagogy.

Žáci ze základních škol přicházejí ve větší míře bez základů chemie, někdy dokonce chybí i čtenářská gramotnost.

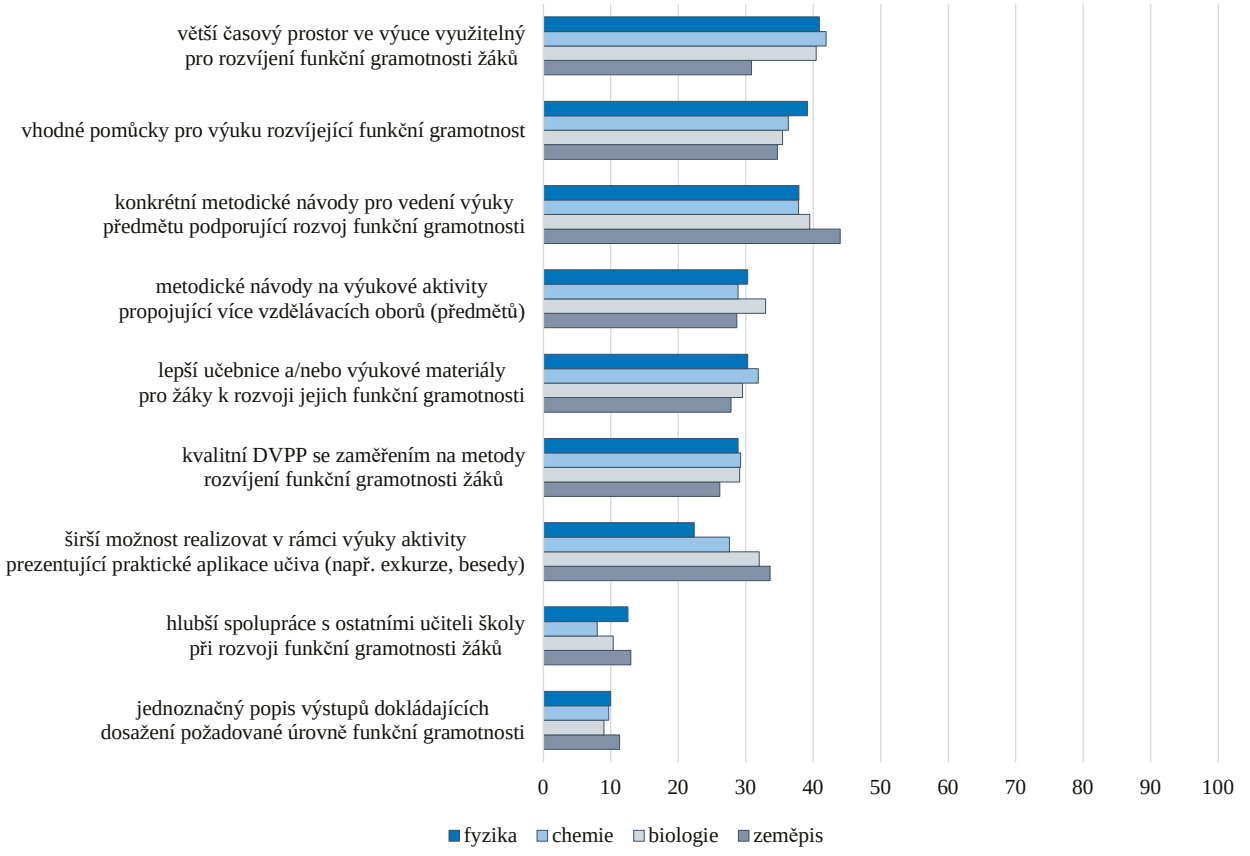
Pozitivní by bylo sladění školního vzdělávacího programu v oblasti fyziky a matematiky. Žáci nemají matematické znalosti pro učivo fyziky, které se v 1. ročníku probírá.

Bylo by dobré vytvořit databázi demonstračních a žákovských experimentů s běžně dostupnými pomůckami a tuto poskytnout všem školám, aby z ní mohly čerpat. Pomohly by také moderní a soustavně aktualizované výukové materiály formou pracovních listů, tj. textů s následnými úkoly. Pro přírodovědné předměty je toho mnohem méně než pro jazyky. Námětem je také sjednocení výukových portálů pro přírodovědné předměty a nemít několik různých projektů, kde každý dělá trochu jinak pořád to samé.

V rámci RVP je žádoucí přesnější vymezení oborových znalostí (ne dovedností) s následným dodržováním jejich kontinuity v průchodu žáků vzdělávací soustavou.

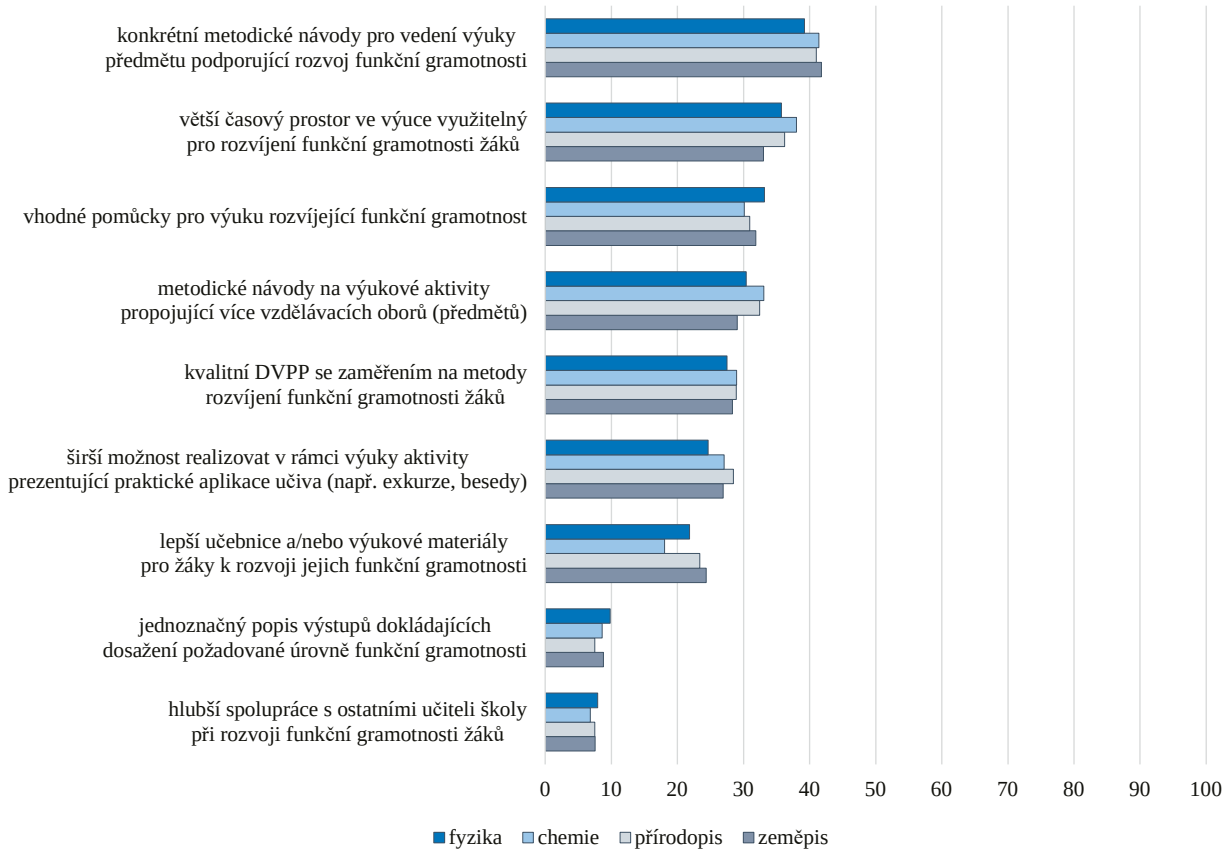
Uvedené poznatky jsou v souladu také s odpověďmi učitelů přírodovědných předmětů na otázku, která jim byla položena během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 a která se ptala na to, v jakých oblastech by nejvíce uvítali podporu pro efektivní rozvoj přírodovědné gramotnosti[33] žáků. Opětovně tak lze pozorovat vysokou různorodost oblastí, v nichž je učiteli vnímána přínosnost podpory, nejčastěji se přitom jedná o širší časový prostor výuky a o vhodné pomůcky a metodické návody pro realizaci výuky s vazbou na přírodovědnou gramotnost žáků, nejnižší přínosnost je spatřována ve specifikaci konkrétních výstupů vzdělávání a v prohlubování již existující spolupráce učitelů. Rozdíly mezi učiteli základních i středních škol i mezi učiteli různých předmětů jsou přitom poměrně malé (graf 17 a 18), a proto se jako přínosné jeví jejich uchopení ve vazbě na přechod žáků mezi základním a středním vzděláváním. Vzhledem k dalším charakteristikám učitelů se ukazují určité odlišnosti. Mladí učitelé by o něco častěji uvítali podporu v oblastech jednak metodických návodů k výuce, jednak spolupráce s ostatními učiteli. Učitelé působící na středních školách s převažující výukou nematuritních oborů by o něco častěji uvítali podporu v oblastech kvalitních učebnic a výukových materiálů a vhodných pomůcek, naopak méně významný je pro ně širší časový prostor výuky. Učitelé působící na středních školách s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání by o něco častěji uvítali podporu v oblasti metodických návodů k výuce. Nebyly zaznamenány zásadnější rozdíly v odpovědích učitelů s aprobací a bez aprobace na přírodovědné předměty.

GRAF 17 | Učiteli přírodovědných předmětů uváděné oblasti, v nichž by nejvíce uvítali podporu pro efektivní rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků, rozlišení podle vyučovaného předmětu (v %); učitelé středních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023



[33] Ve vlastní otázce je s ohledem na její univerzálnost využit pojem funkční gramotnost. Pro učitele přírodovědných předmětů hovoříme v textu o přírodovědné gramotnosti.

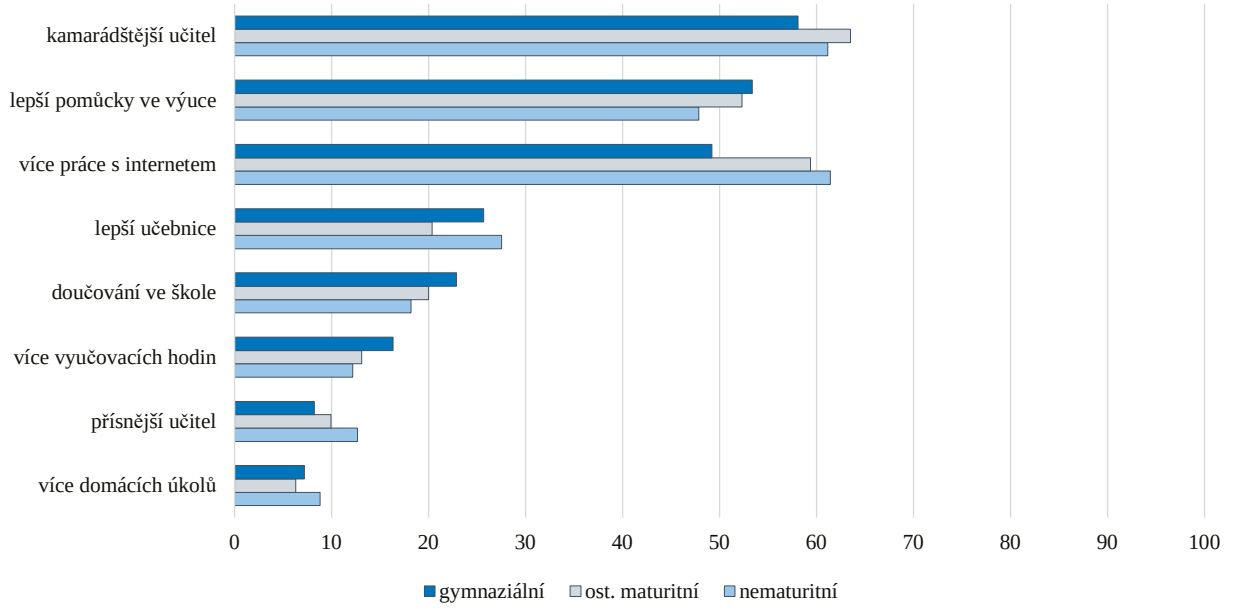
GRAF 18 | Učiteli přírodovědných předmětů uváděné oblasti, v nichž by nejvíce uvítali podporu pro efektivní rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků, rozlišení podle vyučovaného předmětu (v %); učitelé základních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023



Otázka, co by jim podle jejich názoru pomohlo k dosahování lepších vzdělávacích výsledků, byla položena také žákům, kteří se účastnili testování. Nejčastější odpovědi jsou v tomto ohledu spojeny s výběrem tří nabízených možností – kamarádštější učitel, lepší pomůcky ve výuce a více práce s internetem, a to bez ohledu na typ studovaného oboru vzdělání (graf 19). Výběr právě těchto tří nabízených odpovědí naznačuje zájem žáků především o zajímavější formu výuky, tj. vazbu na otázku motivace. Za pozornost stojí ta skutečnost, že žáci uvádějící častější vystavení kognitivně aktivizujícím situacím[34] ve výuce přírodovědných předmětů v 9. ročníku základní školy častěji označili potenciálně pozitivní vliv přísnějšího učitele či delšího času výuky na jimi dosahované vzdělávací výsledky. Stejný poznatek poskytuje také postoj žáků, kteří dávají přírodním vědám přednost před humanitními obory. Přísnější učitel byl častěji vnímán pozitivně také žáky, kteří byli zařazeni do nejhorší kategorie výsledků v testu přírodovědné gramotnosti, zároveň však tito žáci nedávali přednost širšímu rozsahu výuky přírodovědných předmětů a o něco častěji spojovali lepší výsledky s prací s internetem. Takto se opětovně potvrzuje důležitost rozlišení kognitivních a afektivních cílů vzdělávání, jejichž vazby k souvisejícím proměnným mohou být odlišné.

[34] Např. samostatné provádění experimentu naplánovaného či připraveného samotnými žáky či učitelem, využití vlastních systematických pozorování přírody, obhajoba rozsáhlejší vlastní či skupinové práce před třídou, samostatné hledání řešení zadaných problémů.

GRAF 19 | Podíl žáků daného typu oborů vzdělání uvádějící danou oblast jako pomáhající jim k dosahování lepších vzdělávacích výsledků (v %)



5

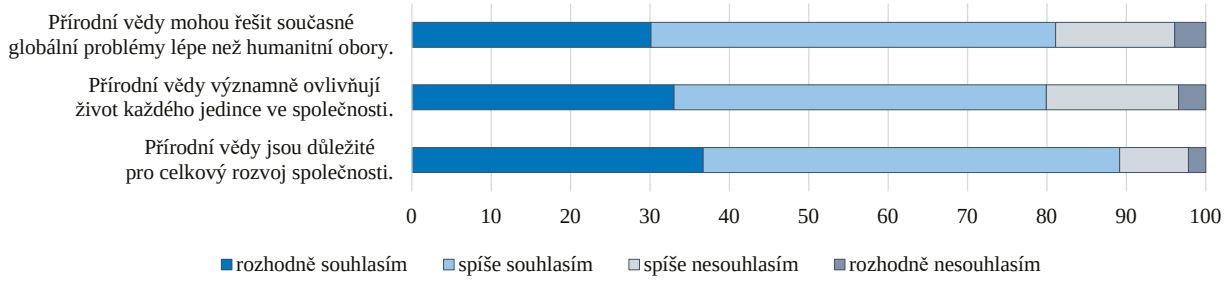
Diskuse a doporučení

5 DISKUSE A DOPORUČENÍ

5.1 Diskuse

Hodnocení úrovně přírodovědné gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol ukázalo na existenci početné skupiny žáků, která má zásadní problémy s řešením i nejjednodušších úloh vztahujících se k testovaným tématům, a to včetně žáků studujících přírodovědně zaměřené maturitní obory. V tomto ohledu stojí za pozornost, že obdobný podíl (cca pětina) českých žáků byl zařazen do nejnižších úrovní 1a a 1b také v mezinárodních šetřeních PISA, která proběhla v letech 2015 a 2018.[35] Takový poznatek je jistě nepříznivý v kontextu důležitosti přírodních věd pro současnou společnost, kterou ostatně vnímají také samotní žáci (graf 20).

GRAF 20 | Podíl žáků 1. ročníku středních škol podle míry souhlasu s daným tvrzením (v %)



Pro žáky, kteří byli zařazeni do kategorie nejnižší (nedostačující) úrovně přírodovědné gramotnosti, je charakteristický v průměru nižší SES a studium nematuritních oborů vzdělání. Tento poznatek se opakovaně objevuje ve zprávách České školní inspekce, stejně jako v dalších studiích.[36] V případě realizovaného šetření přitom bylo poukázáno na některé mechanismy, které žáci s nižším SES a žáci zařazení do kategorie nedostatečné úrovně přírodovědné gramotnosti označili za překážky svého zlepšování:

- První mechanismus je spojený s častěji se objevujícím problémem, kdy žák necítí možnost obrátit se na někoho s žádostí o pomoc, pokud něčemu nerozumí. Za pozornost stojí, že se žáci v takovém případě nejčastěji snaží nalézat informace a řešení na internetu, což však v případě žáků s nižší úrovní přírodovědné gramotnosti nemusí být úspěšná strategie řešení problému.
- Druhý mechanismus je spojený s častější rezignací žáka na zlepšování, kdy takový postoj deklaruje až 40 % žáků zařazených do kategorie nedostatečné úrovně přírodovědné gramotnosti.
- Třetí mechanismus je spojený s častěji se vyskytující potřebou zajištění péče o mladšího sourozence, což omezuje čas žáka pro aktivity spojené s učením.
- Čtvrtý mechanismus je spojený s častěji se vyskytujícími problémy žáka s přístupem ke zdrojům informací (např. internet, knihy). Jsou to také žáci s horšími vzdělávacími výsledky, kteří častěji uvedli, že se mimo školu o přírodních vědách prakticky nic nedovídají.

Současné působení uvedených, případně dalších mechanismů (např. nižší aprobovanost výuky) utváří začarovaný kruh, který klade vysoké nároky na proces výuky a učení. V tomto ohledu může vznikat významné riziko tehdy, pokud ani učitel nevěří ve vzdělávací potenciál těchto žáků. Realizované šetření přitom ukazuje, že středoškolští učitelé přírodovědných předmětů vnímají horší připravenost těch žáků přicházejících ze základní školy, kteří byli zařazeni do kategorie nedostatečné úrovně přírodovědné gramotnosti. Zastoupení žáků s nižším SES či žáků nematuritních oborů vzdělání v kategorii nejlepších výsledků v zadaných testech nicméně ukazuje, že prolomení tohoto začarovaného kruhu není nemožné.

[35] ČŠI (2019a).

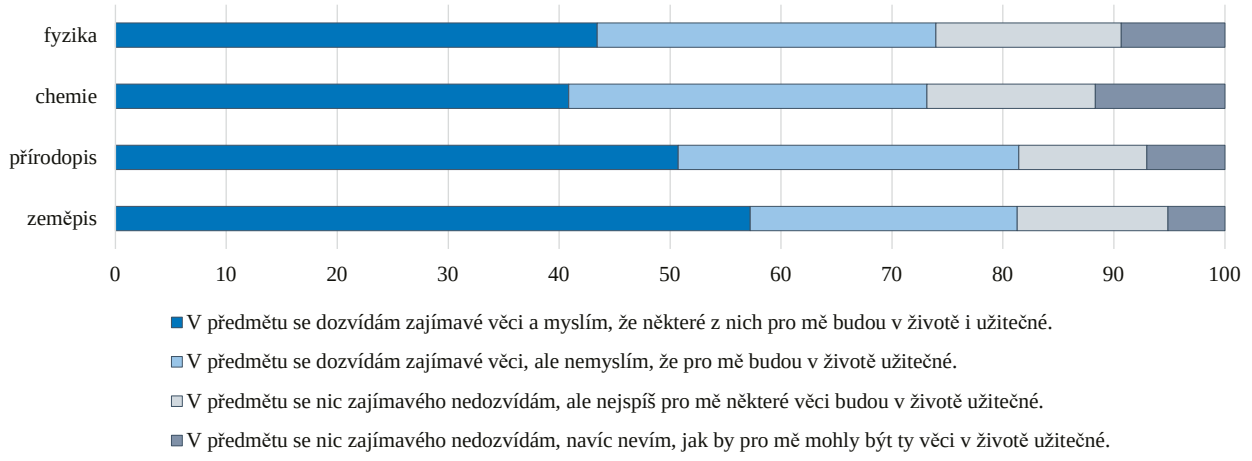
[36] ČŠI (2022a), Alivernini a Manganelli (2015), Grabau, Lavonen a Juuti (2021), You, Park a Delgado (2021), Woods-McConney et al. (2014).

Středoškolští učitelé přírodovědných předmětů hodnotí připravenost žáků přicházejících ze základních škol různě, největší nedostatky ve zvládnutí učiva nicméně spatřují v oblastech analýzy dat z grafů a tabulek, spojování poznatků z více vzdělávacích oborů a provádění pozorování, měření a experimentů. Test přírodovědné gramotnosti pak ukazuje nejnižší úspěšnost žáků v oblasti plánování experimentu, tj. v oblasti náročné na kreativitu a badatelský přístup žáka.[37] Právě tato témata přitom jsou považována za nosná v úvahách o směřování přírodovědného vzdělávání a měla by být reflektována v revizích RVP.

Ačkoli moderní přístupy k přírodovědnému vzdělávání, stejně jako koncepce revizí RVP pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda, zdůrazňují konstruktivistické přístupy k učení a přínosy z aktivního vystavení žáka souvisejícím situacím (např. experiment, badatelská činnost, kreativita, datově podložená argumentace), zůstává nejčastěji uplatňovanou frontální výuka doprovázená poznámkami/zápisem žáků, a to bez ohledu na obor vzdělání žáků. Vedle toho lze pozorovat, že četnost zařazení situace do výuky přírodovědných předmětů klesá s tím, jak se zvyšuje míra samostatnosti žáka při zadané práci, vysoký počet žáků se pak s různými metodami kognitivní aktivace, které jsou charakteristické pro práci v přírodních vědách, nesetkává vůbec. Za pozornost přitom stojí, že tato zjištění byla zaznamenána v odpovědích učitelů i žáků, stejně jako v rámci pravidelné inspekční činnosti v hodinách přírodovědných předmětů. Postoj žáků se přitom jeví o něco kritičtější, než je postoj učitelů či postoj osoby odpovídající na související otázky na úrovni školy (např. vedení školy, koordinátor). Vedle toho středoškolští učitelé gymnaziálních oborů vzdělání uvádí častější zařazování přístupů kognitivní aktivace ve výuce než středoškolští učitelé nematuritních oborů vzdělání, postoj žáků obou typů oborů vzdělání je nicméně opačný. Otázku odlišných postojů aktérů vzdělávání, která se v různých šetřeních objevuje opakovaně, je proto potřeba mít na paměti.[38]

Vedle existence významných příležitostí pro sledování přístupů kognitivní aktivace lze existující potenciál spatřovat také v dalších tématech zdůrazňovaných v úvahách o posunech přírodovědného vzdělávání, stejně jako v koncepci revize RVP pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Zde se jedná jednak o posilování přístupu integrace přírodovědných (a případně dalších) předmětů, který například školy jen omezeně využívají při projektovém vyučování, jednak o omezené využití digitálních technologií ve výuce přírodovědných předmětů. Častější je naopak uvádění praktických příkladů v hodinách přírodovědných předmětů, přesto však i v tomto případě lze identifikovat příležitosti. O tom svědčí také ta skutečnost, že v jarním šetření v roce 2023 označili žáci 9. ročníku základních škol přírodovědné předměty častěji za zajímavé než za užitečné (graf 21). V tomto kontextu je důležitá také volba zaměření praktických příkladů zařazovaných v přírodovědných předmětech. Konečně příležitosti v oblasti přírodovědného vzdělávání lze spatřovat také v dalším podchycení aktivity žáků mimo pravidelnou výuku přírodovědných předmětů, ať již se jedná o aktivity nabízené školou (např. volitelné předměty, spolupráce s externími partnery), či aktivity mimo školní prostředí.

GRAF 21 | Podíl žáků 9. ročníku základních škol vzhledem k jejich vnímání zajímavosti a užitečnosti přírodovědných předmětů (v %)



[37] Viz také ČŠI (2019b), ČŠI (2016) pro obdobná zjištění.

[38] Např. také Lintner et al. (2023) pro uvedení této otázky v kontextu šetření České školní inspekce.

Zjištění realizovaného šetření neukazují, že by se žáci, kteří byli zařazeni do kategorií nižší úrovně výsledků v zadaných testech, či žáci s nižším SES méně často setkávali s metodickými přístupy kognitivní aktivace a aktivního učení.[39] Při vyhodnocení odpovědí žáků 9. ročníku základních škol z jarního šetření v roce 2023 byl nicméně zaznamenán vztah mezi uváděnou četností takto orientovaných situací (např. žákovský experiment, vlastní pozorování přírodních jevů a dějů, práce s chybou) na jedné straně a příznivými postoji žáků k přírodním vědám – vztah, zajímavost, užitečnost – na straně druhé.[40] V tomto kontextu se potvrzuje důležitost rozlišení kognitivních a afektivních cílů přírodovědného vzdělávání tak, jak je zdůrazňuje odborná literatura i koncepce revize RVP pro základní vzdělávání pro vzdělávací oblast Člověk a příroda. Vedle toho se ukazuje potřeba hodnotit širší vztahy mezi faktory vzdělávání a různými typy cílů přírodovědného vzdělávání, kdy například pozitivní postoje k přírodním vědám mohou sehrát příznivou zprostředkující roli pro zlepšování kognitivních výsledků žáků.[41] Jedním z mechanismů může v tomto ohledu být vrstevnické učení, neboť v jarním šetření v roce 2023 častější podporu spolužákům uvedli ti žáci 9. ročníku základních škol, kteří přírodovědné předměty považují za zajímavé a užitečné. Podobně jako v jiných šetřeních[42] se ukazuje nejednoznačnost zjištění vztahujících se k četnosti využívání digitálních technologií žáky.

V jarním šetření v roce 2023 označili žáci 9. ročníku základních škol fyziku a chemii za přírodovědné předměty, které jim o něco častěji (ve srovnání s přírodopisem/biologií a zeměpisem) prostě nejdou, v nichž méně často zažívají úspěch a které považují za méně zajímavé. Také středoškolští učitelé fyziky a chemie vnímali o něco horší připravenost žáků přicházejících ze základních škol než učitelé biologie a zeměpisu. Důležitost uvedených zjištění se projevuje například v tom, že vrstevnické učení žáků s horšími výsledky je komplikovanější v případě předmětů, které jsou pro tyto žáky náročnější (fyzika, chemie).

Poznatky z hodnocení personálních podmínek přírodovědného vzdělávání zůstávají konzistentní se zjištěními předchozí tematické zprávy k přírodovědné gramotnosti žáků ze školního roku 2018/2019.[43] Větší problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů lze zaznamenat na 2. stupni základních škol než na středních školách s tím, že výjimkou je v tomto ohledu aprobovanost výuky přírodovědných předmětů na nižším stupni víceletých gymnázií. Z hlediska aprobovanosti výuky byla nejhorší situace zaznamenána ve fyzice, kdy například na 2. stupni základních škol (bez nižšího stupně víceletých gymnázií) byly hodiny, které byly navštíveny během pravidelné inspekční činnosti ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023, učeny aprobovaně jen v 61 % případů. Největší problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů byly zaznamenány v Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji. Problémem i nadále zůstává relativně vyšší průměrný věk učitelů přírodovědných předmětů především na středních školách, což opodstatňuje potřebu věnovat pozornost obměně pedagogických sborů z věkových důvodů. Různorodost preferovaných způsobů osobního rozvoje učitelů základních i středních škol – nejčastěji výměna zkušeností učitelů, samostudium, DVPP v prezenční i online formě – opodstatňuje potřebu systematického hledání souladu mezi potřebami a preferencemi učitelů na jedné straně a potřebami školy na straně druhé, přičemž pozornost je žádoucí věnovat také inovativním přístupům k osobnímu rozvoji učitelů.

V případě řady škol přetrvávají problémy v oblasti materiálních a technických (prostorových) podmínek přírodovědného vzdělávání. Za nedostatečné takové podmínky označilo 30 % hodnocených středních škol (častěji střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání) a více než 10 % hodnocených

[39] Woods-McConney et al. (2014) ukázali obdobný poznatek pro data z mezinárodního šetření PISA. Žáci, kteří byli více vystaveni badatelsky (vědecky) orientované výuce, nedosáhli lepších výsledků než žáci, kteří takové výuce byli vystaveni méně často – ex ante předpoklad o pozitivním vztahu tedy nemusí platit. Woods-McConney et al. (2014) kladou v tomto ohledu otázky: (a) Přinesl by jiné poznatky přístup operacionalizující badatelsky (vědecky) založenou výuku prostřednictvím její kvality, nikoli četnosti výskytu? (b) Jsou učitelé dostatečně kompetentní pro realizaci badatelsky (vědecky) založené výuky ve všech jejích aspektech? (c) Jsou testové nástroje mezinárodního šetření PISA pokrývající široké spektrum oblastí přírodovědné gramotnosti vhodné pro identifikaci hlubokého porozumění některých témat badatelské (vědecky) založené výuky?

[40] Woods-McConney et al. (2014) také poukázali na lepší postoje žáků, kteří byli více vystaveni badatelsky (vědecky) orientované výuce k přírodním vědám (např. zájem, obliba, sebedůvěra, motivace). Také Grabau, Lavonen a Juuti (2021), You, Park a Delgado (2021) upozorňují na důležitost vztahu mezi podobou výuky (např. využívané metody) a postoji žáků k přírodovědným předmětům.

[41] Takto například Alivernini a Manganelli (2015), Grabau, Lavonen a Juuti (2021) upozorňují na společné působení různých faktorů na úroveň přírodovědné gramotnosti v mezinárodním šetření PISA. You, Park a Delgado (2021) upozorňují na možný mediační efekt postojových proměnných žáků (např. obliba, motivace).

[42] ČŠI (2021), ČŠI (2022a).

[43] ČŠI (2019b).

základních škol. Problémy se především týkaly nedostatečné vybavenosti přístroji a pomůckami, respektive odbornými učebnami a laboratořemi. Zůstává tak zachována potřeba věnovat pozornost kvalitě materiálně-technického zabezpečení výuky přírodovědných předmětů na základních a především na středních školách, specificky v učebních oborech vzdělání. Hodnocení úspěšných středních škol s nematuritními obory vzdělání ukázalo na existenci alternativních možností založených na spolupráci školy s externími partnery.[44]

Výše uvedená zjištění dokládají komplexní charakter přírodovědného vzdělávání. Potřeba systematického přístupu je dobře patrná v různorodosti odpovědí učitelů na to, co by jim pomohlo pro rozvíjení přírodovědné gramotnosti jejich žáků. Vedle širšího časového prostoru pro proces výuky a učení se jedná také o prakticky orientovanou pedagogickou podporu práce učitelů (např. pomůcky a metodické návody, pracovní listy, náměty experimentů apod.) či o vyšší provázanost učiva přírodovědných předmětů a souvisejících gramotností (např. návaznost učiva v RVP, mezipředmětové a gramotnostní vazby v rámci dílčích témat). Zájem žáků o „více kamarádského učitele“ pak dokládá důležitost tématu příznivého klimatu třídy (wellbeing).

Řada zjištění z realizovaného šetření je v souladu se zjištěními z dřívějších tematických zpráv České školní inspekce k problematice přírodovědné gramotnosti.[45] Tato skutečnost naznačuje, že změn v realizaci přírodovědného vzdělávání není možné dosáhnout přes noc. Takto například metodický posun přírodovědného vzdělávání ve směru kognitivní aktivace a aktivního učení žáků klade vyšší nároky na učitele a žáky a rovněž činí řízení výuky (např. organizace hodiny, disciplinární klima) obtížnějším.[46] Byly také ukázány komplexnější vztahy mezi metodami a formami výuky na jedné straně a dosahováním kognitivních a afektivních cílů vzdělávání na straně druhé. Utvářeno je tak prostředí, v němž je postoj aktérů k metodickému posunu různý. Tyto skutečnosti je nezbytné vzít do úvahy v rámci revize RVP.[47]

5.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Systematicky utvářet podmínky pro efektivní zařazování situací aktivního učení v přírodovědném vzdělávání a pro posilování předmětové integrace kolem významného přírodovědného tématu – např. podpora změny ze strany vedení školy, profesní příprava pedagogů, spolupráce při plánování výuky a utváření metodických návodů a námětů, zajišťování materiálních a prostorových podmínek a další.
- Pokračovat v zařazování praktických příkladů v přírodovědném vzdělávání, při výběru příkladů klást důraz na vysvětlení užitečnosti přírodních věd pro život žáků, vzít do úvahy vnímaný respekt žáků především vůči fyzice a chemii.
- Věnovat vysokou pozornost žákům, kteří jsou více ohroženi neúspěchem v přírodovědném vzdělávání (např. nižší SES, upadající zájem o zlepšování v přírodovědných předmětech).

Doporučení pro zřizovatele

- Nadále podporovat zřizované školy v zajištění personálních, materiálních a prostorových (technických) podmínek přírodovědného vzdělávání.
- Systematicky sledovat kvalitu přírodovědného vzdělávání ve zřizovaných školách.

[44] ČŠI (2022c).
[45] ČŠI (2018), ČŠI (2022b).
[46] Např. také Glaze (2018), Grabau, Lavonen a Juuti (2021), Woods-McConney et al. (2014).
[47] Např. také Woods-McConney et al. (2014) pro tuto úvahu.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Reflektovat poznatky analýzy v připravovaných revizích RVP, klást důraz na návaznost a provázanost učiva, a to včetně přechodu mezi základním a středním vzděláváním.
- Systematicky napomáhat při utváření prakticky orientované podpory pedagogické práce učitelů (např. pomůcky a metodické návody, pracovní listy, náměty experimentů).
- Prostřednictvím DVPP a dalších forem profesního rozvoje podporovat rozvíjení kompetencí učitelů přírodovědných předmětů, specificky v oblastech aktivního učení žáků a předmětové integrace kolem významného přírodovědného tématu.
- Aktivně přistupovat k problému zajištění aprobované výuky přírodovědných předmětů především na 2. stupni základních škol a v nejvíce problémových krajích České republiky.

6

Použitá literatura a zdroje informací

6 POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ

Alivernini, F., Manganelli, S. (2015). Country, school and students' factors associated with extreme levels of science literacy across 25 countries. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1992–2012.

Altun, A., Kalkan, Ö. K. (2021). Cross-national study on students and school factors affecting science literacy. *Educational Studies*, 47(4), 403–421.

ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje přírodovědné gramotnosti.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015*. *Národní zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2018). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019a). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. *Národní zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019b). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2021). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2022a). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2022b). *Ucelený systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2022c). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023.* Praha: Česká školní inspekce.

Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory. In *CSEDU 2012 – Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*. Porto: SciTePress, 94–99.

Glaze, A. L. (2018). Teaching and learning science in the 21st century: challenging critical assumptions in post-secondary science. *Education Sciences*, 8(12), 1–8.

Grabau, L. J., Lavonen, J., Juuti, K. (2021). Finland, a package deal: Disciplinary climate in science classes, science dispositions and science literacy. *Sustainability*, 13(24), 13857.

Kalkan, Ö. K., Altun, A., Atar, B. (2020). Role of teacher-related factors and educational resources in science literacy: an international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100935.

Lintner, T., Diviák, T., Šeďová, K., Hlado, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11.

Maršíková, M., Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

NPI (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a příroda*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.

Odden, T. O. B., Marin, A., Rudolph, J. L. (2021). How has Science Education changed over the last 100 years? An analysis using natural language processing. *Science Education*, 105(4), 653–680.

Pleasants, J. (2020). Inquiring into the nature of STEM problems. *Science & Education*, 29(4), 831–855.

Snow, C. E., Dibner, K. A. (2016). *Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences*. Washington: National Academies Press.

Woods-McConney, A., Oliver, M. C., McConney, A., Schibeci, R., Maor, D. (2014) Science engagement and literacy: A retrospective analysis for students in Canada and Australia. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1588–1608.

You, H. S., Park, S., Delgado, C. (2021). A closer look at US schools: What characteristics are associated with scientific literacy? A multivariate multilevel analysis using PISA 2015. *Science Education*, 105(2), 406–437.

ČŠI | Česká školní inspekce

Čtenářská gramotnost

na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023

Tematická zpráva

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 516

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 518

3 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 524

3.1 Dosažené výsledky žáků 525

3.1.1 Dívky a chlapci 525

3.1.2 SES žáků a obor vzdělání 526

3.1.3 Subjektivní vnímání úrovně čtenářské gramotnosti 529

3.2 Poznatky z hodnocení testových položek 531

3.2.1 Žáci 5. ročníku základních škol 531

3.2.2 Žáci 9. ročníku základních škol 533

3.2.3 Žáci 2. ročníku středních škol 535

4 PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLÁCH 540

4.1 Koncepce a koordinace rozvoje čtenářské gramotnosti 540

4.2 Profesní rozvoj pedagogů 541

4.3 Školní knihovna a její činnost 542

4.4 Hodnocení čtenářské gramotnosti žáků 544

4.5 Účast v projektech, spolupráce a další podpora čtenářství ze strany škol 544

4.6 Širší souvislosti 545

5 ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI A TEXTY VE VÝUCE 548

5.1 Čtenářské činnosti žáků ve výuce napříč předměty 548

5.1.1 Čtenářské činnosti ve výuce podle předmětů a oboru vzdělání 551

5.1.2 Čtení žáků ve výuce podle vlastního výběru 554

5.1.3 Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků jako výukový cíl předmětu 555

5.2 Texty využívané ve výuce 556

6 ČTENÁŘSTVÍ – CHOVÁNÍ A POSTOJE ŽÁKŮ 562

6.1 Čtenářství a čtenářské aktivity žáků 562

6.2 Čtenářské chování žáků – vybrané přístupy k učení 566

7 VYBRANÉ ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 572

7.1 Dívky a chlapci 572

7.2 Postoje žáků ke čtení 574

7.3 SES žáků a obor vzdělání 576

7.4 Koncepční přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti 578

7.5 Čtenářské činnosti a texty ve výuce a výsledky žáků 580

7.6 Čtenářské přístupy k práci s textem, podpora žáků a jejich výsledky 582

8 DOPORUČENÍ 586

9 POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ 590

1

Úvod

1 ÚVOD

Čtenářské gramotnosti je přisuzována vysoká důležitost z hlediska dosahování úspěchů a zažívání potěšení a radosti ve vzdělávání, v osobním i pracovním životě.[1] Vyšší úroveň čtenářské gramotnosti je také spojována s lepší schopností kritického myšlení a správného rozhodování, s vyšší citlivostí k přijímanému informačnímu obsahu, s rozvojem kreativity a představivosti či s posilováním sebedůvěry v komunikaci a sociálních vztazích.[2] V přeneseném významu můžeme čtenářskou gramotnost chápat jako pomyslný „klíč k poznání". V tomto kontextu lze rozumět i důležitosti čtení s porozuměním, které je utvářeno interakcí čtenáře a textu a aktivací myšlenkových procesů, které dávají smysl a význam psaným symbolům v daném kulturním a socioekonomickém prostředí.[3]

S ohledem na významnost tématu realizovala Česká školní inspekce ve školním roce 2022/2023 tematické šetření zaměřené na důležité aspekty čtenářské gramotnosti v základních a středních školách. Hlavním cílem šetření bylo zhodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání vztahující se ke čtenářské gramotnosti na základních a středních školách a následně formulovat navazující doporučení na úrovni školy, zřizovatele i systému. Výsledky vzdělávání byly ověřovány testovou formou na úrovni žáků 5. ročníku základních škol, 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „9. ročník základních škol") a 2. ročníku středních škol. Průřezový charakter čtenářské gramotnosti byl respektován zaměřením šetření na širší okruh vzdělávacích oblastí (dále pro zjednodušení využíván zavedený pojem „předmět"). Tabulka 1 poskytuje přehled dílčích šetření využitých v této tematické zprávě.

TABULKA 1 | Základní informace o dílčích šetřeních využitých v tematické zprávě

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Ověřování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (jaro 2023) a 2. ročníku středních škol (podzim 2022)	Bližší informace k realizovaným ověřováním podává úvod kapitoly 3.1.	Ověřování se účastnilo necelých 41 tis. žáků 5. ročníku základních škol, více než 21 tis. žáků 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a více než 74 tis. žáků 2. ročníku středních škol (blíže viz úvod kapitoly 3.1).
Elektronické dotazování žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (jaro 2023) a 2. ročníku středních škol (podzim 2022) jako doplňující šetření k ověřování úrovně jejich čtenářské gramotnosti	Dílčí šetření se především zaměřila na hodnocení socioekonomických podmínek žáků, na jejich pohled na průběh a podmínky výuky ve vztahu k čtenářským aktivitám, na jejich postoje ke čtení, využívané čtenářské strategie a realizované čtenářské aktivity.	
Elektronické dotazování učitelů základních škol (jaro 2023) a učitelů středních škol (podzim 2022) jako doplňující šetření k ověřování úrovně čtenářské gramotnosti žáků	Dílčí šetření se především zaměřilo na to, jak učitelé hodnotí podmínky škol pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků (např. metodická podpora, profesní rozvoj, prostorové podmínky) a průběh výuky vztahující se k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků (např. čtenářské činnosti žáků ve výuce, texty využívané ve výuce). Dotazováni byli učitelé napříč předměty.	Hodnocení je založeno na odpovědích téměř 14 tis. učitelů základních škol a více než 9 tis. učitelů středních škol.
Hospitace hodin výuky během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023	Dílčí šetření se zaměřilo na hodnocení výskytu vybraných jevů, které se vztahují k tématu čtenářské gramotnosti žáků, v hodinách výuky navštívených inspekčními týmy během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023.	Hodnocení je založeno na hospitacích ve více než 33 tis. hodinách výuky na základních školách a na nižším stupni víceletých gymnázií a v necelých 11 tis. hodinách výuky na středních školách. Soubor škol, v nichž probíhaly hospitace, není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.
Informace o základních a středních školách zaznamenané inspekčními týmy na základě pozorování a rozhovorů s učiteli a vedením škol (školní rok 2022/2023)	Dílčí šetření poskytlo informace týkající se především koncepčního přístupu škol k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, a to především v oblastech zpracování písemné strategie, koordinace a metodické podpory souvisejících aktivit, interakce aktérů školy, prostorových podmínek či hodnocení čtenářské gramotnosti žáků.	Hodnocení je založeno na souboru téměř 1 tis. základních škol a téměř 250 středních škol (včetně gymnázií). Soubor škol není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.

[1] Např. Hu, Dong a Peng (2022), Little a Hart (2016), Rastegar, Kermani a Khabir (2017), Habók a Magyar (2019), Gilakjani a Sabouri (2016).

[2] Např. Leppänen, Aunola a Nurmi (2005), Nation (2015), Hopper (2005), Celik (2019).

[3] Např. Habók a Magyar (2019).

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Čtenářská gramotnost žáků – celkové výsledky

V realizovaném šetření bylo do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti zařazeno 24 % žáků 5. ročníku základních škol, 17 % žáků 9. ročníku základních škol a 21 % žáků 2. ročníku středních škol.[4] Tito žáci nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Potvrzují se tak zjištění z mezinárodního šetření PIRLS realizovaného v roce 2022 (4. ročník základních škol) a PISA realizovaného v roce 2021 (žáci ve věku 15 let) o přibližně pětinovém podílu českých žáků, kteří nedosahují ani základní úrovně čtenářské gramotnosti. Vysoký podíl učitelů českého jazyka, ale i dalších předmětů přitom vnímá nízkou úroveň čtenářských dovedností svých žáků jako překážku své výuky. Zároveň je ovšem potřeba uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD. Z dlouhodobějšího hlediska pak lze pozorovat víceméně stabilní vývoj ukazatele průměrné úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

Čtenářské dovednosti žáků při řešení zadaných úloh a čtenářské činnosti žáků ve výuce

Větší problémy činilo žákům všech hodnocených ročníků řešení těch úloh, které vyžadovaly uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností a které byly uvozeny delším úvodním textem. Na větší problémy českých žáků při řešení úloh vyžadujících komplexnější čtenářské dovednosti ukazuje také mezinárodní šetření PIRLS realizované v roce 2021. Svou roli v diskusi uvedených poznatků může mít ta skutečnost, že do své výuky učitelé nejčastěji cíleně zařazují čtenářské činnosti spojené s přímou prací s textem (např. vyhledání informace v textu, shrnutí přečteného textu), méně často čtenářské činnosti, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka, nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu. Především v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol se při řešení úloh ukázaly být důležitými rychlost a vytrvalost při čtení textů, což se projevilo v úspěšnosti úloh umístěných na konci testů.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků je relevantní nejen pro výuku českého jazyka, ale pro výuku napříč předměty. Významná část učitelů – především matematiky a informatiky, přírodovědných, výchovných a odborných předmětů – nicméně cíleně zařazuje čtenářské činnosti do výuky jen ojediněle či vůbec ne. Učitelé, kteří neučí český jazyk, častěji cíleně zařazují čtenářské činnosti žáků do své výuky tehdy, pokud čtenářskou gramotnost vnímají také jako cíl svého předmětu. Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků napříč předměty je tak důležitý aspekt vnitřního přesvědčení učitelů o přínosech takového přístupu. K častějšímu zařazování čtenářských činností žáků do výuky dochází také u učitelů, kteří využívají přístupu, kdy žáci čtou ve výuce podle vlastního výběru. Především se jedná o čtenářské činnosti, které vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka.

Četnost cíleného zařazování nejběžnějších čtenářských činností i méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka hodnocená na úrovni školy neukazuje významný vztah k dosaženým výsledkům žáků. Toto zjištění může souvise s průřezovým charakterem šetření a schopností kontrolovat vliv souvisejících proměnných (např. význam čtení ve volném čase žáků), s dílčími aspekty vzdělávání žáků s lepšími a horšími výsledky (např. zohlednění úrovně čtenářských dovedností žáků, vyšší nároky na motivaci žáků s horšími výsledky), se specifickými potřebami a preferencemi jednotlivých žáků (neexistence „jediného nejlepšího“ přístupu ke vzdělávání všech žáků), ale také s kvalitou realizace čtenářských činností žáků. Další hodnocení vztahů čtenářských činností ve výuce a úrovně čtenářské gramotnosti žáků si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

Texty využívané ve výuce

Realizované šetření ukázalo, že významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty. Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů v jejich hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich (především učitelé neučící český jazyk) však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, pří-

[4] Uvedeny jsou vážené hodnoty.

padně ji nezařazuje vůbec. I v tomto případě jde především o učitele, kteří nepovažují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu.

Významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) také žáci, kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé. Žákovské hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou, je však nepříznivé. Většina žáků považuje tyto texty jen občas za zajímavé, 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.

V případě samotných testů považovali žáci za zajímavější ty texty, které jim byly tematicky bližší, byly psány jednodušším jazykem a správně je vyřešil vyšší podíl žáků. Zároveň žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosahovali v souvisejících testových položkách zpravidla vyšší průměrné úspěšnosti než žáci, pro které text zajímavý nebyl. I tento poznatek dokládá důležitost volby vhodného textu ve strategiích rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

Uváděné poznatky se dobře odráží také v tom, jak středoškoláci 2. ročníku maturitních oborů vzdělání vnímají seznam povinné četby k maturitě. Nejpříznivěji se žáci vyslovili vůči novější literatuře, ať již české, nebo zahraniční. Naopak nejvíce rezervovaný byl pohled žáků na nejstarší literaturu datovanou do konce 18. století, kterou nejvyšší podíl z nich čte spíše z nutnosti. Především v případě odborného studia se jako opodstatněné ukazují úvahy o příležitostech pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím odborně zaměřených textů v souladu se studovaným oborem vzdělání.

Pohlaví, SES a obor vzdělání žáků a čtenářská gramotnost

Do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti byli v realizovaném šetření častěji zařazeni chlapci než dívky, největší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce v 9. ročníku základních škol. Rozdíly ve výsledcích jsou dány rozdílnými postoji dívek a chlapců ke čtení, kdy je dívkám více vlastní jak oblíbenost čtení, tak motivace k čtenářské aktivitě. Za pozornost stojí, že v 9. ročníku základních škol 67 % chlapců uvedlo, že čtení nemá v oblibě, a dalších 14 % chlapců, že jim čtení moc dobře nejde.

Opakuje se poznatek o existenci významného vztahu mezi socioekonomickými podmínkami rodinného zázemí (dále jen „SES“) žáků a jimi dosahovanými výsledky ve vzdělávání. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinou žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zastoupeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti.

Pro porozumění mechanismům utváření vztahu mezi SES a čtenářskou gramotností je bezpochyby podnětné poznání rozdílů mezi žáky s vysokým a nízkým SES. Žáci s vysokým SES častěji využívali různorodé čtenářské postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), četli rozmanité literární žánry, povídali si o své četbě s kamarády či rodinou, využívali rozmanitější způsoby pořizování si knih a jiných zdrojů ke čtení a projevovali příznivější postoje ke čtení (obliba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností). Potvrzuje se tak, že žáci vysokého SES jsou vystaveni bohatšímu čtenářskému prostředí a vyšší podpoře jak ze strany rodiny, tak ze strany své sociální sítě. Zásadní rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

S ohledem na úzkou vazbu k SES jsou uvedená zjištění relevantní také pro úvahy o rozdílech daných oborem vzdělání žáků. Opakovaně jsou tak zaznamenávány lepší výsledky především žáků gymnázií a horší výsledky především žáků nematuritních oborů vzdělání. Otázka nízké čtenářské gramotnosti žáků učebních oborů na středních školách si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

Postoje žáků ke čtení – obliba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností (sebedůvěra ve čtení)

Významný pozitivní vztah existuje mezi postoji žáků 5. i 9. ročníku základních škol ke čtení a úrovní jejich čtenářské gramotnosti, a to i při zohlednění vlivu pohlaví, SES či oboru vzdělání žáků. Necelá pětina žáků, kteří se domnívají, že jim čtení moc dobře nejde, byla výrazně častěji zařazena v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Mezinárodní šetření PIRLS a PISA přitom ukazují na relativně nízkou sebedůvěru českých žáků v jejich čtenářské schopnosti.

Také obliba čtení má významný pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků 5. i 9. ročníku základních škol. V tomto ohledu je nepříznivé, že jen 44 % žáků 5. ročníku a 33 % žáků 9. ročníku základních škol uvedlo, že jim čtení nedělá problémy a zároveň čtou rádi. Na podprůměrnou oblibu čtení českými žáky 4. ročníku základních škol je poukázáno také ve zjištěních mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021.

Žáci, kterým čtení podle jejich názoru nedělá potíže a kteří mají čtení v oblibě, se od ostatních žáků odlišují častějším využíváním různorodých čtenářských postupů (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), častějším čtením rozmanitých literárních žánrů, povídáním si o své četbě s kamarády či rodinou a realizací vlastní čtenářské/pisatelské tvorby. Rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

Čtenářské chování žáků

Byl zaznamenán významný pozitivní vztah mezi dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti a uplatňováním čtenářských přístupů založených na uvědomění si souvislostí a utváření paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy a schémata), nejsilněji v případě žáků 2. ročníku středních škol. Čtenářské postupy, které žáci uplatňují, jsou přitom velmi rozmanité. Poměrně běžné jsou spíše tradiční postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu), častý je také postup učení se celého textu či částí textu zpaměti. Naopak méně často žáci využívají právě čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. Zde zjevně existují příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení.

Významně lepší výsledek byl dále zaznamenán v případě těch žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). V případě četností čtení v online prostředí byl takový vztah buď slabší, či nevýznamný. Nejčastější formou čtenářských aktivit žáků nicméně je právě čtení a komunikace v online prostředí – čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích. Naopak knihy čtou či poslouchají žáci výrazně méně často, téměř 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol pak podle svého vyjádření knihy nečte či neposlouchá vůbec či téměř vůbec.

Významně lepších výsledků dosáhli také žáci 5. a 9. ročníku základních škol, kteří si o tom, co přečetli, povídají se svým kamarádem/spolužákem či s někým z rodiny. V tomto ohledu téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, a 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky. Téměř čtvrtina žáků si pak o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících někoho z rodiny (39 % žáků) a výrazně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků).

Koncepční přístup škol ke čtenářské gramotnosti

Přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků považuje většina učitelů základních i středních škol za koncepční, rozhodný souhlas s takovým tvrzením ovšem vyjádřilo jen cca 30 % učitelů bez ohledu na druh a typ školy i vyučovaný předmět. Tato skutečnost se projevuje v četnosti využívání dílčích opatření, která s koncepčním přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků úzce souvisí. Písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti má zpracovánu čtvrtina hodnocených základních škol a necelá třetina škol středních. Koordinátor (školní metodik) rozvoje čtenářské gramotnosti působí na 72 % základních škol a 60 % škol středních, značné rezervy však existují v realizaci spolupráce učitelů a koordinátora (školního metodika). Takovou spolupráci uvedlo jen 27 % učitelů 1. stupně základních škol, 25 % učitelů 2. stupně základních škol a 18 % učitelů středních škol. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků je vyhodnocována v případě 80 % základních a 70 % středních škol, systematicky tak ale činí jen 23 % základních a 9 % středních škol. Jen omezeně jsou využívány existující hodnoticí rámce čtenářské gramotnosti (např. Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, Čtenářské kontinuum). Byl zaznamenán pozitivní vztah naplňování charakteristik koncepčního přístupu v případě škol, které byly zapojeny do programu či projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Školy, které (bez ohledu na jejich typ a druh) kladou vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, jsou charakteristické vyšší bohatostí realizovaných školních čtenářských aktivit a především rozvinutější spoluprací a vzájemnou podporou aktérů školy a častějším prováděním (systematického) hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Žáci 5. a 9. ročníku základních škol, v nichž je kladen vyšší důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, dosáhli v testech významně lepších výsledků. Tento vztah byl slabší v 9. ročníku základních škol, na středních školách pak nevýznamný. Ve vyšších ročnících hrají zřejmě důležitější roli další faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost žáků.

V případě většiny středních škol (55 %) je sledován přístup, kdy se v oblasti čtenářské gramotnosti vzdělávají pouze učitelé českého jazyka, nikoliv učitelé dalších předmětů. O něco lepší situace byla zaznamenána v případě základních škol, kdy se v 58 % škol zapojují do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků také učitelé dalších předmětů. Příležitosti ke zlepšení tak lze zaznamenat i na základních školách. Za nepříznivou je nutné vnímat situaci necelé desetiny základních a středních škol, v nichž není vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků věnována pozornost vůbec.

3

Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti

3 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Dosažená čtenářská gramotnost žáků byla testovou formou ověřována na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Testy, které byly žákům zadány prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, byly vytvořeny ve dvou verzích a zaměřovaly se na různé čtenářské dovednosti žáků, mimo jiné:

- vyhledání informace uvedené přímo v textu;
- odvození informace z textu;
- dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka;
- rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text;
- rozhodnutí o důvěryhodnosti textu;
- identifikaci záměru či autora textu;
- stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu.

Vedle základní verze se jednalo o přizpůsobené verze testů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), které obsahovaly nižší počet testových položek. Tabulka 2 poskytuje základní informace o jednotlivých testech.[5]

TABULKA 2 | Základní informace o testech čtenářské gramotnosti

Ročník	Typ testu	Počet testových položek	Počet žáků	Počet zapojených škol
5. ročník základních škol	Základní verze	70	35 525	2 146
	Přizpůsobená verze	52	5 437	
9. ročník základních škol	Základní verze	79	19 439	637
	Přizpůsobená verze	64	2 346	
2. ročník středních škol	Základní verze	45	69 890	1 093
	Přizpůsobená verze	33	4 164	

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků byla hodnocena s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie úrovně čtenářské gramotnosti zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, zohledněny byly také vlastnosti samotných testových položek (obtížnost, schopnost diferenciace žáků).[6] Do první kategorie – nejvyšší úroveň – jsou zařazeni žáci s nejlepšími výsledky, tj. žáci, kteří jsou schopni řešit i nejkomplikovanější testové položky. Druhá kategorie – vyšší úroveň – zahrnuje žáky, kteří dosáhli dobrých výsledků, čímž prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy. Žáci spadající do třetí kategorie – minimální úroveň – prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima. Konečně žáci čtvrté kategorie – nedostačující úroveň – neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

Vedle hodnocení založeného na čtyřech kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti byl využit také další výsledkový ukazatel – počet správně vyřešených testových položek, tj. dosažené skóre žáků v testu čtenářské

[5] Při interpretaci výsledků je potřeba zohlednit omezení spojená s hodnocením úrovně čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím testu. Test přirozeně hodnotí jen určitý obsahový segment čtenářské gramotnosti, svou roli hrají také další obtížně kontrolovatelné situační faktory. Přesto šetření bezesporu poskytuje cenné informační vstupy k úrovni čtenářské gramotnosti žáků hodnocených ročníků, a to především v konfrontaci s dalšími zjištěními této i jiných analýz.

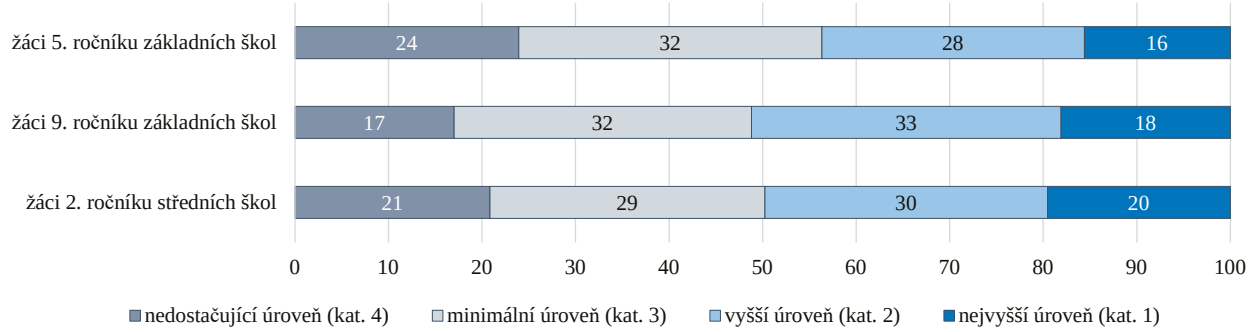
[6] Pro zařazení žáků do kategorií úrovně čtenářské gramotnosti byla využita metodika podle Dvořák (2012), která je jejím autorem dále rozvíjena pro potřeby testování České školní inspekce.

gramotnosti. Skóre základní a přizpůsobené verze testů byly pro tento účel převedeny na stejnou škálu.[7] Při vyhodnocení dosažených výsledků žáků byl dále uplatněn přístup, kdy byly jednotlivým odpovědím žáků přiřazeny váhy zohledňující odlišnosti populace a výběrového souboru žáků vzhledem k proměnným organizovanosti škol (5. ročník základních škol), oboru vzdělání žáků (9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol) a umístění škol v kraji (všechny testované ročníky žáků).

3.1 Dosažené výsledky žáků

Základní vyhodnocení řešených testů ukazuje na významný podíl žáků všech tří ročníků, kteří byli zařazeni do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 1), tj. nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Za pozornost zde stojí téměř čtvrtinový podíl takto kategorizovaných žáků 5. ročníku základních škol.

GRAF 1 | Podíl žáků v kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



Uvedená zjištění lze bezpochyby – s ohledem na důležitost čtenářské gramotnosti pro studijní i pracovní úspěch v současném světě – považovat za nepříznivá. Objevují se navíc opakovaně také v dalších šetřeních českých žáků. V mezinárodním šetření PISA je již dlouhodoběji výsledek přibližně pětinového podílu patnáctiletých žáků kategorizován pod základní úrovní čtenářské gramotnosti, v mezinárodním šetření PIRLS v roce 2021 pak byl téměř pětinový podíl žáků 4. ročníku základních škol zařazen do kategorie nízké či ještě horší úrovně čtenářské gramotnosti.[8] Je však nutné uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD a že z dlouhodobějšího hlediska lze pozorovat víceméně stabilní vývoj.[9]

3.1.1 Dívky a chlapci

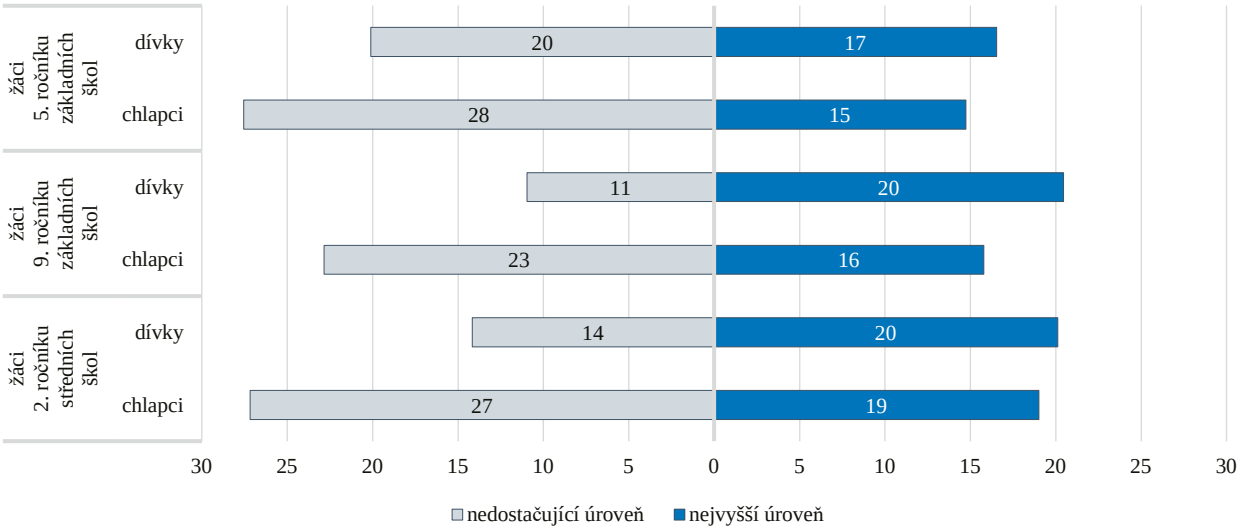
Poznatkem, který je společný pro výsledky žáků všech tří testovaných ročníků, je vyšší zastoupení chlapců v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 2). Výrazně menší rozdíly lze pozorovat v podílech dívek a chlapců, kteří byli zařazeni do nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 2). Vyšší odlišnosti přitom jsou charakteristické pro 9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol než pro 5. ročník základních škol. Rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

[7] Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využit balíček *equate* (Albano, 2016).

[8] ČŠI (2023a), ČŠI (2023b).

[9] ČŠI (2023a), ČŠI (2023b).

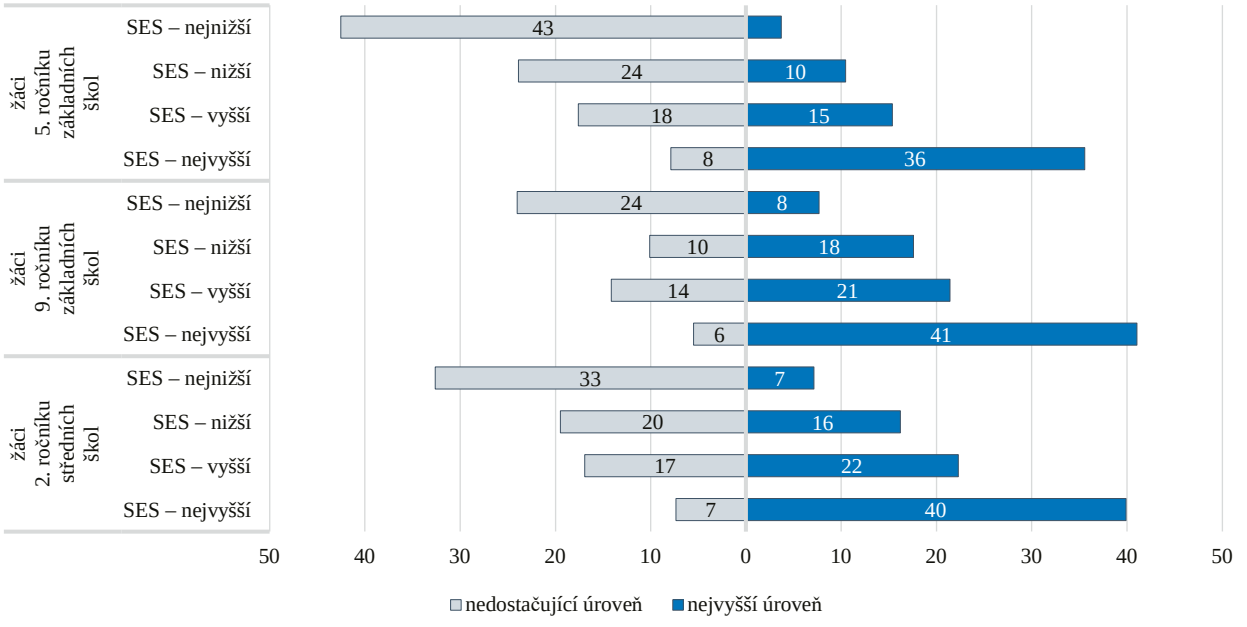
GRAF 2 | Podíl dívek a chlapců ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



3.1.2 SES žáků a obor vzdělání

Dosahované výsledky českých žáků opakovaně ukazují silný vztah k jejich SES.[10] Tento vztah byl opětovně zaznamenán také v realizovaném šetření žáků 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinu žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zařazeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Naopak žáci s nejvyšší úrovní SES byli výrazně častěji zařazeni v kategorii nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 3).

GRAF 3 | Podíl žáků dané skupiny SES ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



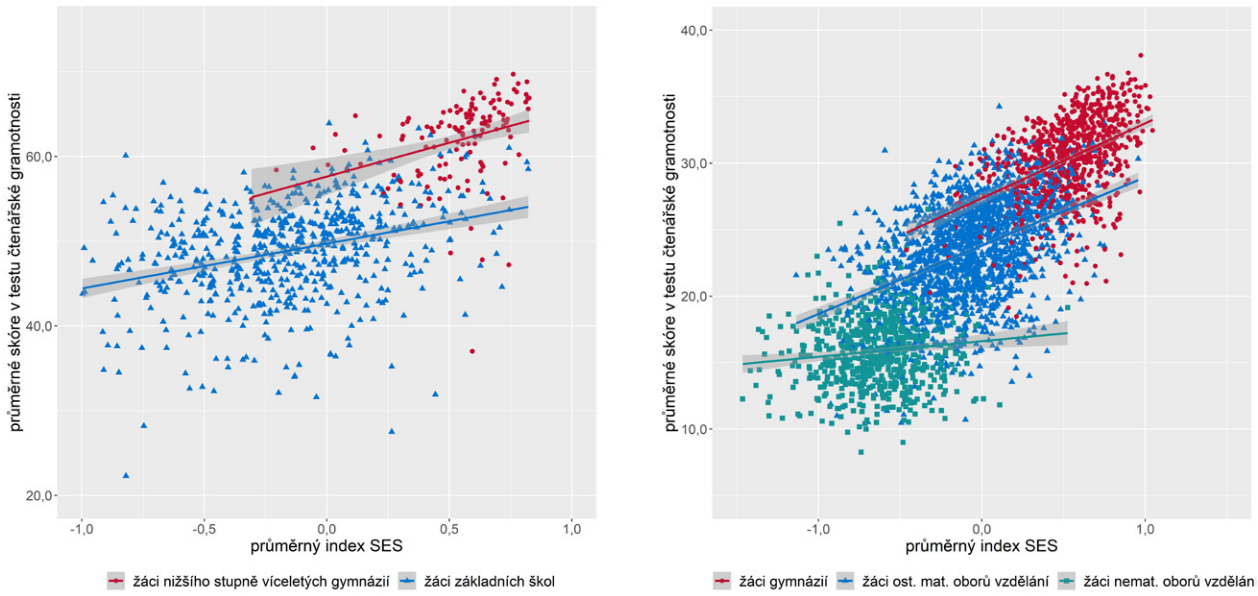
Pozn.: Žáci byli rozděleni do čtyř stejně početných skupin podle hodnoty SES.

V případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol má SES žáků úzký vztah k oborové diferenciaci českého vzdělávacího systému. Vyšší SES je charakteristický především pro žáky gymnázií,

[10] Pro výpočet SES byl využit upravený postup představený v ČŠI (2022) spojený s přidáním proměnné počtu rodičů. V případě žáků základních škol byla dále uplatněna úprava metodiky spojená se zúžením počtu otázek týkajících se zaměstnání rodičů, respektive materiální vybavenosti domácností žáků.

nižší SES pro žáky nematuritních oborů vzdělání. Graf 4 jasně dokládá existenci takových vztahů také na úrovni třídy. Třídy stejného oboru vzdělání (stejné barvy) utváří více méně samostatné oblasti grafu s blízkými hodnotami průměrného SES.

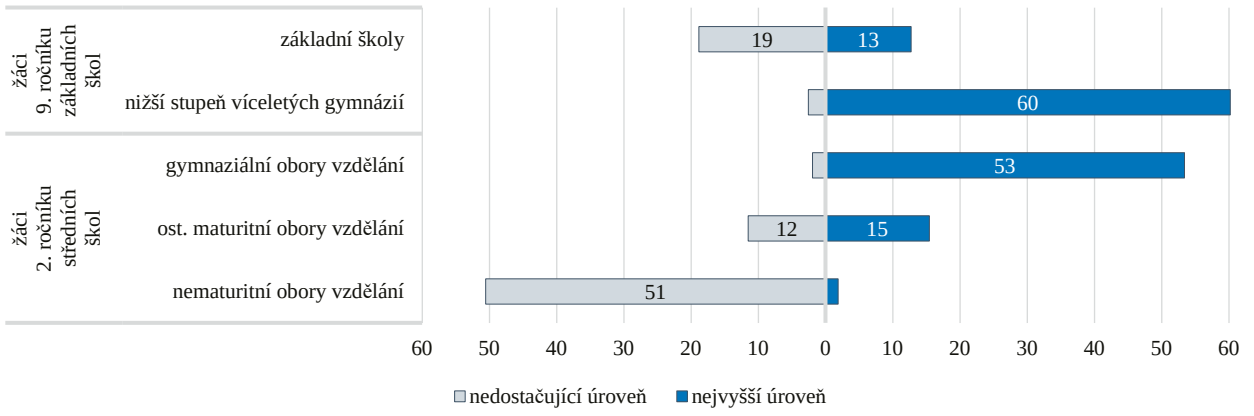
GRAF 4 | Vztah mezi oborem vzdělání žáků třídy, průměrným SES žáků třídy a průměrným skóre žáků třídy v testu čtenářské gramotnosti – žáci 9. ročníku základních škol (vlevo) a 2. ročníku středních škol (vpravo)



Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze třídy, u nichž jsou k dispozici data o jejich SES a výsledcích v testu nejméně pro 10 žáků.

Pozorovaný vztah mezi SES a oborem vzdělání žáků či třídy se zřetelně promítá v zastoupení různých skupin žáků v kategoriích nedostačující a nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Žáci gymnázií jsou výrazně častěji zastoupeni v kategorii nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti, žáci nematuritních oborů vzdělání v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 5). Z grafu 4 je dále dobře zřetelná ta skutečnost, že SES třídy si zachovává svůj význam také tehdy, pokud je hodnocení omezeno na třídy žáků stejného typu oborů vzdělání. I v takovém případě je pozorován různě silný vztah, kdy třídy žáků v průměru s nižším SES mají tendenci dosahovat v průměru nižší úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti. Doplnit lze ještě jedno zjištění. Rozdíly v tom, jakých výsledků dosáhli žáci různého oborového zaměření maturitních, respektive nematuritních oborů vzdělání, jsou poměrně malé. O něco lepší výsledky lze pozorovat jen u středoškoláků umělecky a kulturně zaměřených oborů vzdělání.

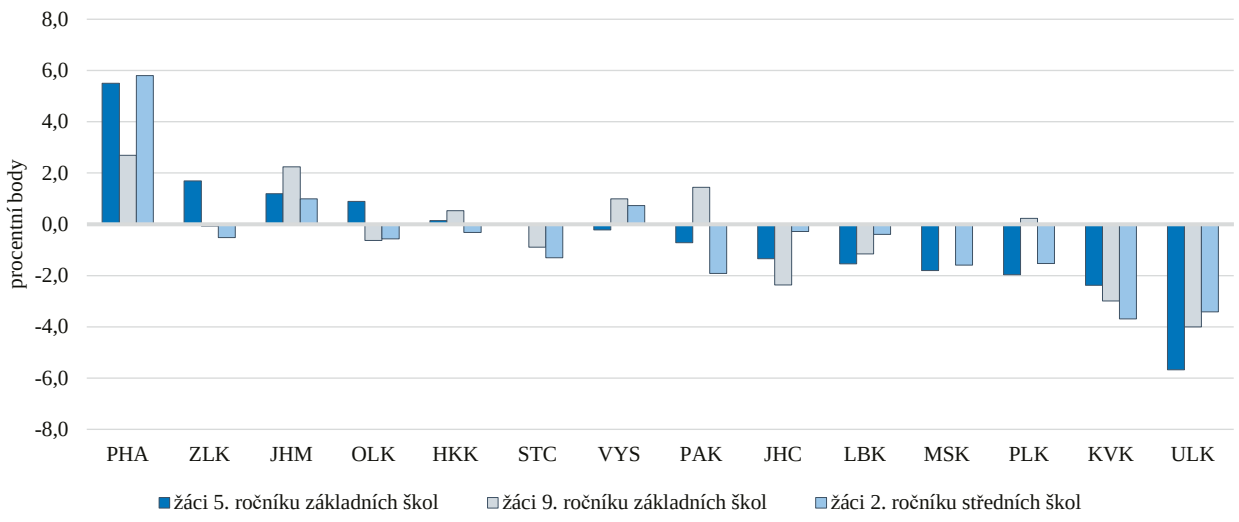
GRAF 5 | Podíl žáků daného oboru vzdělání ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



SES žáků se ve zjištěních nejen České školní inspekce promítá také v územní rovině. V případě českých základních i středních škol se opakovaně objevují v průměru lepší výsledky žáků škol umístěných v krajích

hlavních sídelních aglomerací a naopak v průměru horší výsledky žáků škol umístěných v krajích s vyššími socioekonomickými problémy. Graf 6 dokládá relevanci této úvahy také pro hodnocené šetření čtenářské gramotnosti.

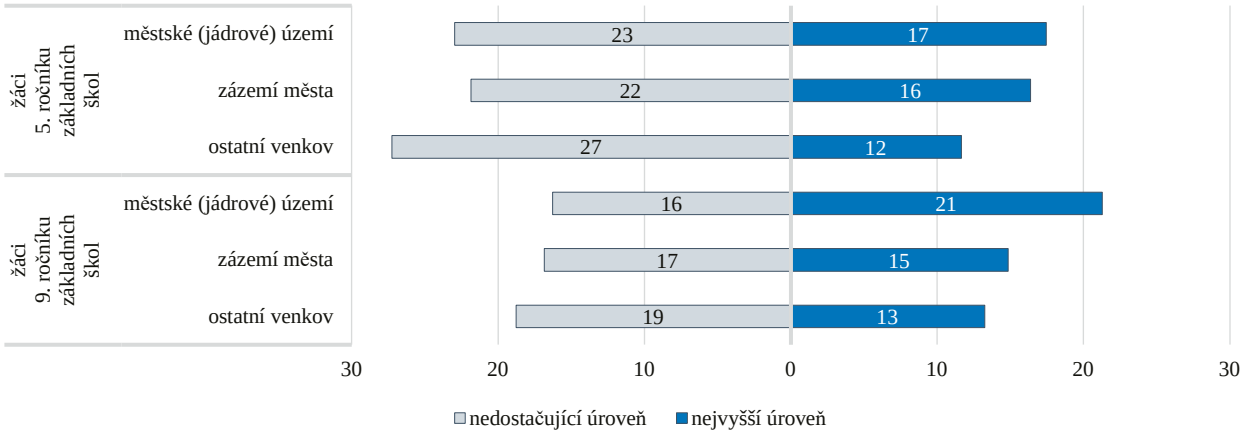
GRAF 6 | Skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti podle kraje umístění školy – rozdíl průměrné hodnoty žáků škol daného kraje od průměrné hodnoty všech žáků (v p. b.; vážená hodnota)



Pozn.: JHC – Jihočeský kraj; JHM – Jihomoravský kraj; HKK – Královéhradecký kraj; KVK – Karlovarský kraj; LBK – Liberecký kraj; MSK – Moravskoslezský kraj; OLK – Olomoucký kraj; PAK – Pardubický kraj; PHA – hlavní město Praha; PLK – Plzeňský kraj; STC – Středočeský kraj; ULK – Ústecký kraj; VYS – Kraj Vysočina; ZLK – Zlínský kraj.

SES žáků se územně projevuje také v souvislosti se stěhováním zpravidla lépe situovaných rodin do menších obcí v zázemí největších měst. Tento mechanismus se více dotýká 1. stupně základních škol, na 2. stupni základních škol a na středních školách se zvyšuje význam školní dojížďky (např. dojížďka do městských gymnázií) a v případě středních škol také oborové struktury vzdělávání v území. I v tomto kontextu lze vnímat o něco lepší výsledky žáků 5. ročníku základních škol umístěných v zázemí měst ve srovnání s žáky 5. ročníku typicky venkovských škol. V případě žáků 9. ročníku základních škol se tyto rozdíly ztrácejí (graf 7).

GRAF 7 | Podíl žáků škol umístěných v daném typu osídlení ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



Pozn.: Vymezení a zařazení obcí do typů osídlení vychází z Ouředníček, Špačková a Klsák (2018).

Celkově utvářený regionální vzor rozložení průměrné úspěšnosti žáků tří hodnocených ročníků v testech čtenářské gramotnosti je nutné chápat jako prostorový průmět působení různorodých územně podmíněných mechanismů. Některé rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

3.1.3 Subjektivní vnímání úrovně čtenářské gramotnosti

V realizovaném šetření bylo hodnoceno také subjektivní vnímání úrovně čtenářské gramotnosti žáků, a to jak jimi samotnými, tak jejich učiteli. V případě žáků se hodnocení zaměřilo na otázky, zda jim čtení dělá potíže a zda čtou rádi, přičemž dotazováni byli žáci 5. a 9. ročníku základních škol. Hodnocení odpovědí těchto žáků ukazuje následující zjištění:

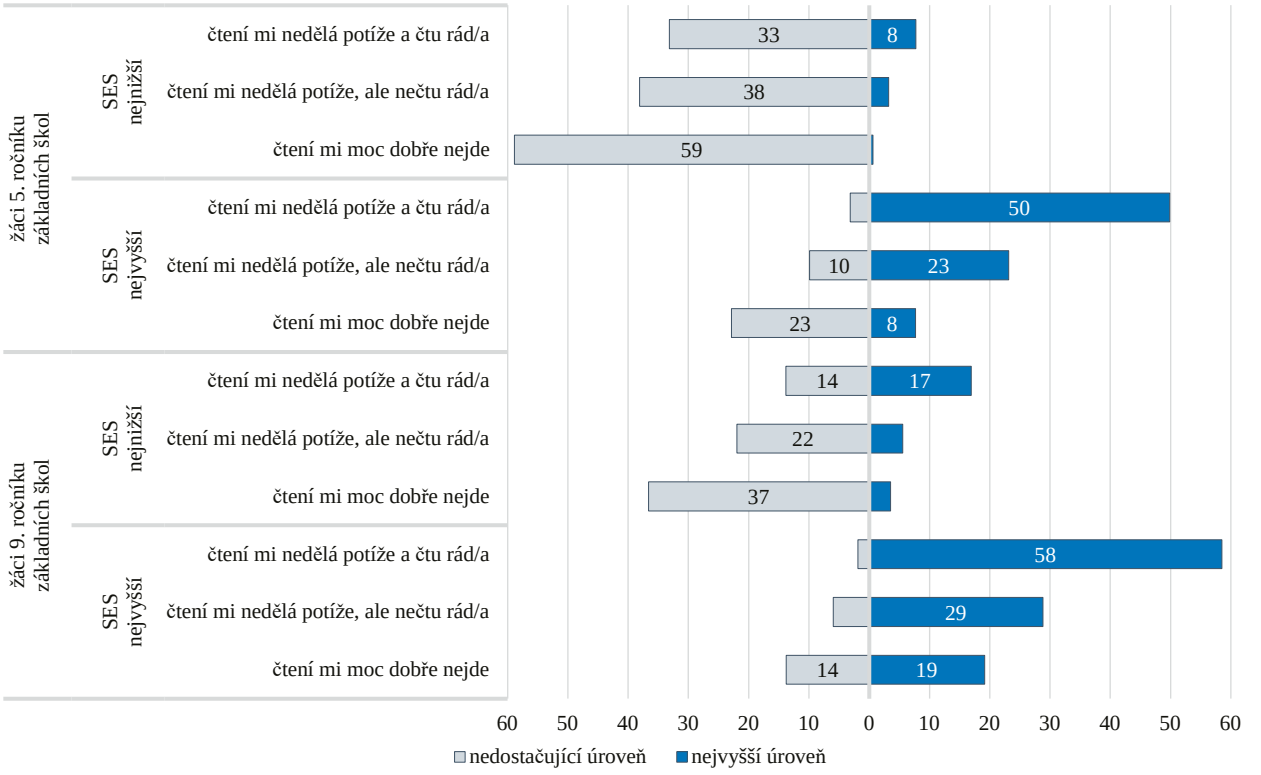
- To, že jim čtení moc dobře nejde, si myslí jen necelá pětina žáků 5. i 9. ročníku základních škol (tabulka 3). Tito žáci jsou přitom častěji zařazeni do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti, a to pro různé úrovně SES (graf 8).
- Výrazně vyšší podíl žáků uvedl, že ačkoli jim čtení nedělá potíže, nemají je v oblibě. Vyšší je tento podíl v případě žáků 9. ročníku základních škol mimo gymnázia (tabulka 3). Dále se ukazuje, že žáci, kterým čtení nedělá potíže a kteří čtou rádi, jsou častěji zařazeni do kategorie nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 8).

Z uvedených zjištění se potvrzuje provázanost sebedůvěry a obliby čtení a úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti. Na nízkou sebedůvěru žáků je ovšem žádoucí nezapomínat ani v případě žáků s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti, neboť i u nich může být nízké sebevědomí překážkou lepšího využití znalostí a dovedností. Některé rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

TABULKA 3 | Postoje žáků k vlastnímu čtení – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

Žáci – ročník a studovaný obor	Čtení mi nedělá potíže a čtu rád/a ☺	Čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád/a 😐	Čtení mi moc dobře nejde ☹
5. ročník – základní školy	44	41	15
9. ročník – základní školy	29	58	13
9. ročník – víceletá gymnázia	48	44	8

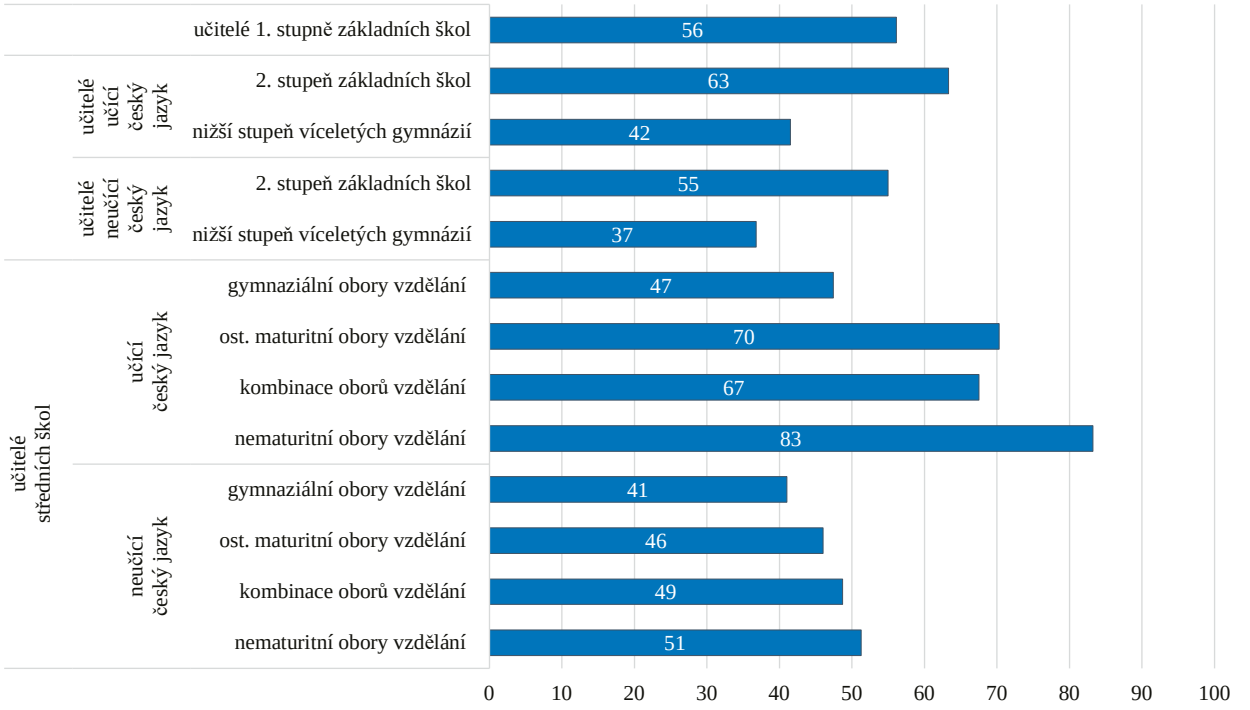
GRAF 8 | Podíl žáků dané skupiny SES a postoje k vlastnímu čtení ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



Pozn.: Skupiny zahrnují čtvrtinu žáků s nejvyšším SES, respektive čtvrtinu žáků s nejnižším SES.

Pro posouzení úrovně čtenářské gramotnosti žáků je bezpochyby zajímavý také (subjektivní) pohled učitelů na to, zda je nízká úroveň čtenářské gramotnosti žáků překážkou ve výuce jejich předmětů. Graf 9 jasně dokládá, že vysoký podíl učitelů – bez ohledu na vyučovaný předmět – vnímá rezervy v úrovni čtenářské gramotnosti svých žáků. Nejvíce kritičtí jsou v tomto ohledu učitelé českého jazyka na středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání, nedostatky – vzhledem ke svým očekáváním – však vnímají také učitelé na gymnáziích.

GRAF 9 | Podíl učitelů vnímajících nízkou úroveň čtenářských dovedností žáků jako překážku v jejich výuce (v %)

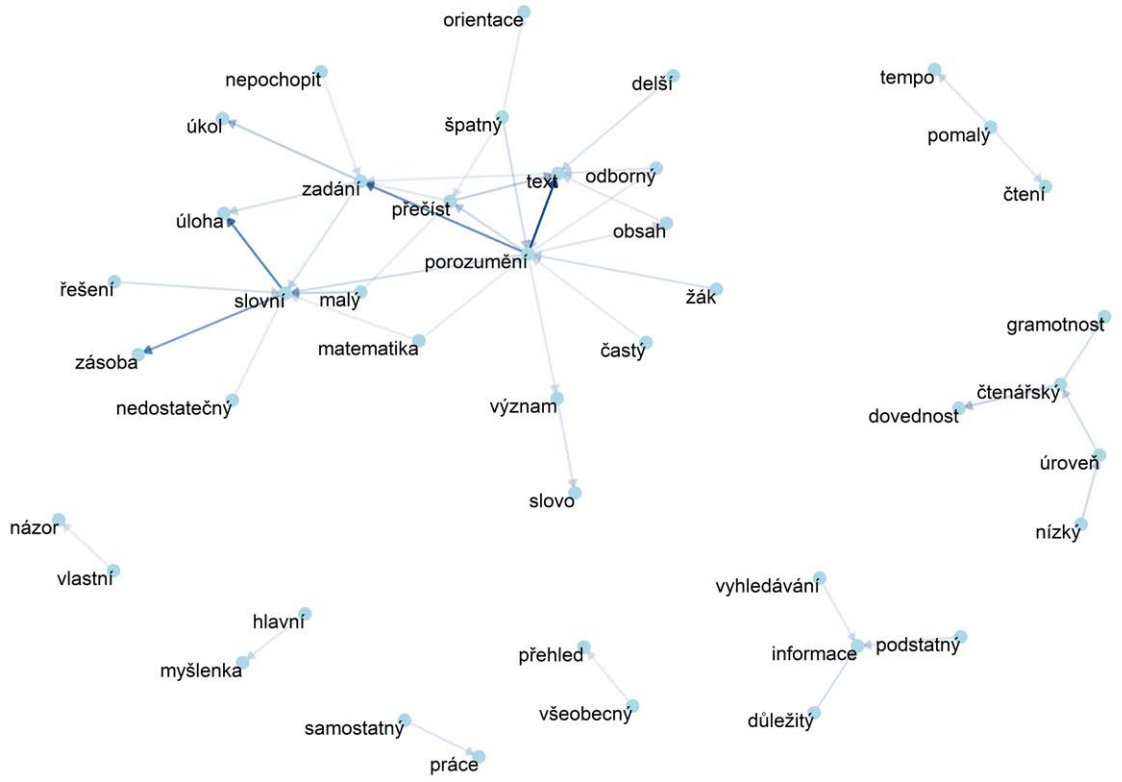


Součástí otázky položené učitelům byla také konkretizace toho, v čem podle nich překážka výuky daná nízkou úrovní čtenářské gramotnosti žáků spočívá. Nejčastěji učitelé základních a středních škol uváděli problémy žáků jednak s porozuměním textu či zadání úlohy (specificky delší či odborný text), jednak s řešením slovních úloh, dále pak jejich malou či nedostatečnou slovní zásobu (graf 10). Mezi další překážky, které byly učiteli častěji zmiňovány, patří (graf 10):

- pomalé tempo čtení;
- neznalost významu slov, s čímž souvisí také úroveň všeobecného přehledu žáků;
- problémy se samostatnou prací žáků;
- problémy žáků s nalezením hlavní myšlenky textu a s vyhledáním podstatné či důležité informace v textu.

Je nutné předpokládat rozdíly v obsahovém vnímání uvedených překážek mezi učiteli různých druhů a typů škol a v návaznosti na věk a úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

GRAF 10 | Překážky výuky dané nízkou úrovní čtenářské gramotnosti žáků – pohled učitelů základních a středních škol



Pozn.: Vytvoření grafu je založeno na dvojicích slov, která se vyskytují vedle sebe a uvedl je nejvyšší počet učitelů. Odstraněna byla bezvýznamná slova (např. spojky, předložky) a skloňování bylo převedeno na jednotný tvar (např. infinitiv sloves, mužský rod přídavných jmen). Dvojice slov, která uvedl vyšší počet učitelů, je propojena šipkou s vyšší intenzitou barvy.

3.2 Poznatky z hodnocení testových položek

Testové položky zadaných testů čtenářské gramotnosti byly vytvořeny v jednotné podobě. Na začátku si žáci přečetli úvodní text (6 textů pro žáky 5. ročníku základních škol, 11 textů pro žáky 9. ročníku základních škol a 6 textů pro žáky 2. ročníku středních škol), na který navazovalo vlastní zadání testové položky. Využity byly tři základní typy testových položek v podobě: (a) rozhodnutí o platnosti či neplatnosti tvrzení vztaženého k textu (odpověď ano/ne); (b) výběru správné odpovědi z konečné nabídky; (c) seřazení, přiřazení či doplnění správné odpovědi. Vedle toho se testové položky zaměřovaly na různé čtenářské dovednosti žáků.

3.2.1 Žáci 5. ročníku základních škol

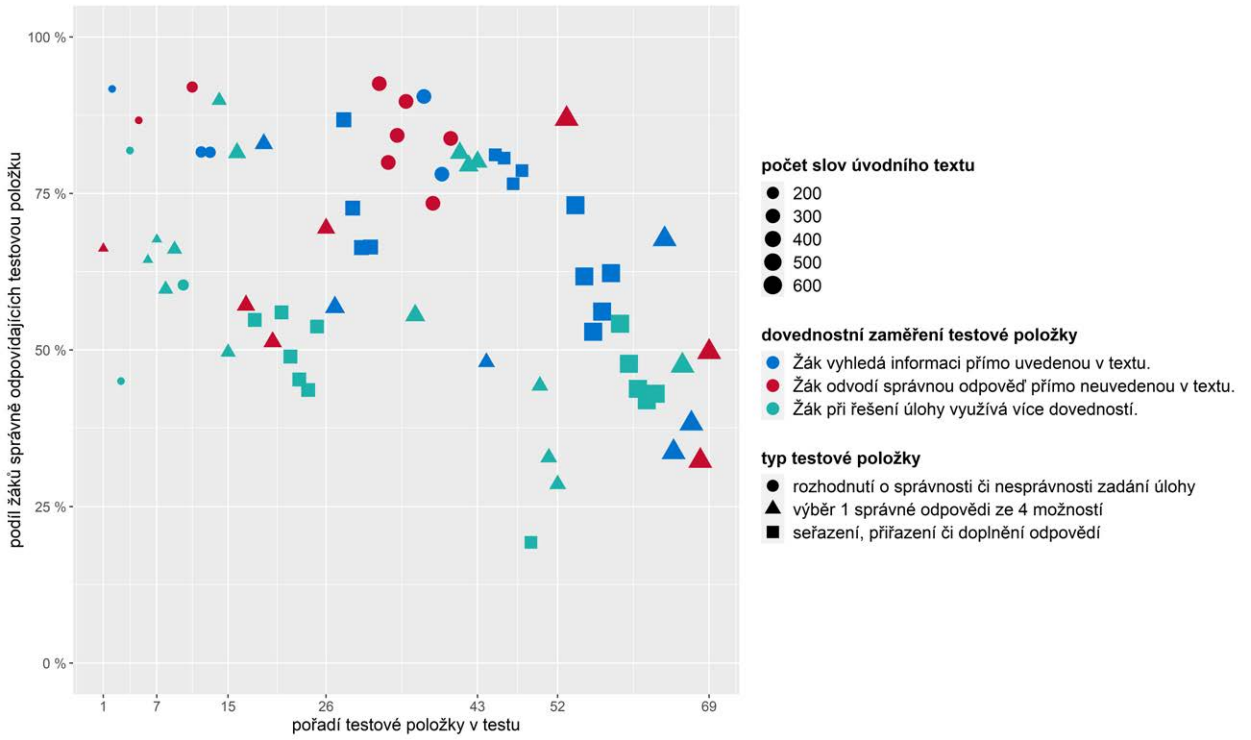
Žáci 5. ročníku základních škol řešili s podobnou, relativně vysokou průměrnou úspěšností testové položky, které byly primárně zaměřeny jen na jednu dovednost – buď vyhledat informaci přímo uvedenou v textu, nebo z textu odvodit správnou odpověď, která v něm není přímo uvedena (graf 11). Větší problémy však měli žáci s testovými položkami, které navíc vyžadovaly také některou z dalších čtenářských dovedností (graf 11) – dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka, rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text, stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu či rozhodnutí o důvěryhodnosti textu. Na větší problémy žáků 1. stupně základních škol s řešením úloh vyžadujících komplexnější čtenářské dovednosti ukazují také zjištění z mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021.[11]

> *Příkladem testové položky s nižší úspěšností je úloha, ve které žáci měli podle zadání v textu vyhledat informace o letopočtech, ve kterých se uskutečnily dvě události, a z těchto informací dovodit, za jak dlouho nastala druhá událost od události první. Z nesprávných odpovědí žáků*

[11] ČŠI (2023b).

jsou patrné dva druhy chyb. První druh chyb je spojený s problémy s vyhledáním příslušného roku, který se vztahuje k dané události, neboť v textu jsou uvedeny celkem čtyři letopočty. Druhý druh chyb je pak spojený s neuvědoměním si potřeby odečtení doby mezi oběma zjištěnými roky. Testová položka tak dobře ilustruje problémy žáků s nalezením správné odpovědi v úlohách, které vyžadují uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností.

GRAF 11 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 5. ročníku základních škol, charakteristiky testových položek



Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty. Jedna testová položka nebyla do grafu zařazena vzhledem k testování specifické čtenářské dovednosti.

Z grafu 11 je dále patrné, že pro žáky 5. ročníku základních škol bylo podle očekávání snazší řešit testové položky, v nichž měli jen rozhodnout o pravdivosti tvrzení (ano – ne). Významnou roli zde hraje vysoká pravděpodobnost výběru správné odpovědi prostým uhodnutím. Úspěšnost žáků v řešení dalších dvou typů otázek – výběr jedné správné odpovědi ze čtyř možností a seřazení, přiřazení či doplnění odpovědí – byla nižší. Zaznamenat lze také určitou tendenci nižší úspěšnosti žáků při řešení testových položek s delším úvodním textem a umístěných spíše ke konci testu (graf 11). Právě na konci testu se zřetelně zvyšuje podíl žáků, kteří k testovým položkám neuvedli žádnou odpověď, což může souviset s jejich nedostatečnou rychlostí a vytrvalostí čtení textů při řešení poměrně dlouhého testu.

Vyšší náročnost testových položek, která souvisí s jejich delším úvodním textem a umístěním na konci testu, se projevuje také ve větších problémech žáků při řešení úloh vyžadujících pouze dovednost vyhledat konkrétní informaci přímo v textu. Problémy žáků s řešením těchto úloh byly zesíleny, pokud byly související části textu umístěny spíše ke konci celého textu či na dvou různých místech.

Uvedené skutečnosti je vždy potřeba vnímat ve vzájemných souvislostech. Takto například žákům dělala problémy testová položka, která sice byla umístěna na začátku testu, vycházela z krátkého úvodního textu a vyžadovala rozhodnutí o platnosti tvrzení, zároveň však pro správné zodpovězení vyžadovala nejen čtenářskou dovednost poměrně jednoduchého odvození informace nepřímo uvedené v textu, ale také posouzení důvěryhodnosti informací ve vazbě na rozdílnost významu slov/úsloví „být si jistý“ a „údajně“.

Po dokončení testu byli žáci vyzváni k označení těch úvodních textů, které jim přišly zajímavé. V tomto ohledu lze rozlišit dvě skupiny textů. Zatímco první skupinu textů označila za zajímavou přibližně polovina žáků, druhou skupinu textů jen pětina žáků (tabulka 4). Možné odlišnosti obou skupin textů lze vnímat především ve dvou rovinách:

- První rovina je spojena se zaměřením úvodních textů. Texty, které považuje za zajímavé více žáků, se týkají témat, která jim jsou obsahově bližší (např. psí soutěže), a jsou psány jednodušším způsobem, než je tomu v případě druhé skupiny textů.
- Druhá rovina je spojena s úspěšností žáků v řešení částí testů uvozených daným úvodním textem. Text, který označil za zajímavý vyšší podíl žáků, je charakteristický vyšší průměrnou úspěšností žáků v řešení souvisejících testových položek. Zároveň se ukazuje, že se spíše jedná o kratší texty umístěné na začátku testu (tabulka 4).

Ukazuje se také, že žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosáhli ve všech případech v souvisejících testových položkách vyšší průměrné úspěšnosti než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se nicméně pohybuje od 1 p. b. do 14 p. b., a proto se závěry pro jednotlivé uvozující texty mohou odlišovat. Nejvíce zřetelný rozdíl byl zaznamenán v případě nejdelšího úvodního textu umístěného na konci testu. V průměru vyšší počet úvodních textů označili za zajímavé žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců jsou poměrně malé, o něco vyšší hodnota byla zaznamenána v případě chlapců.

TABULKA 4 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 5. ročníku základních škol

Umístění textu v testu	Žáky vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	45 %	139 slov	+ 8 p. b.
2	44 %	195 slov	+ 9 p. b.
3	22 %	296 slov	− 4 p. b.
4	53 %	366 slov	+ 15 p. b.
5	17 %	240 slov	− 8 p. b.
6	26 %	606 slov	− 13 p. b.

Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu.

3.2.2 Žáci 9. ročníku základních škol

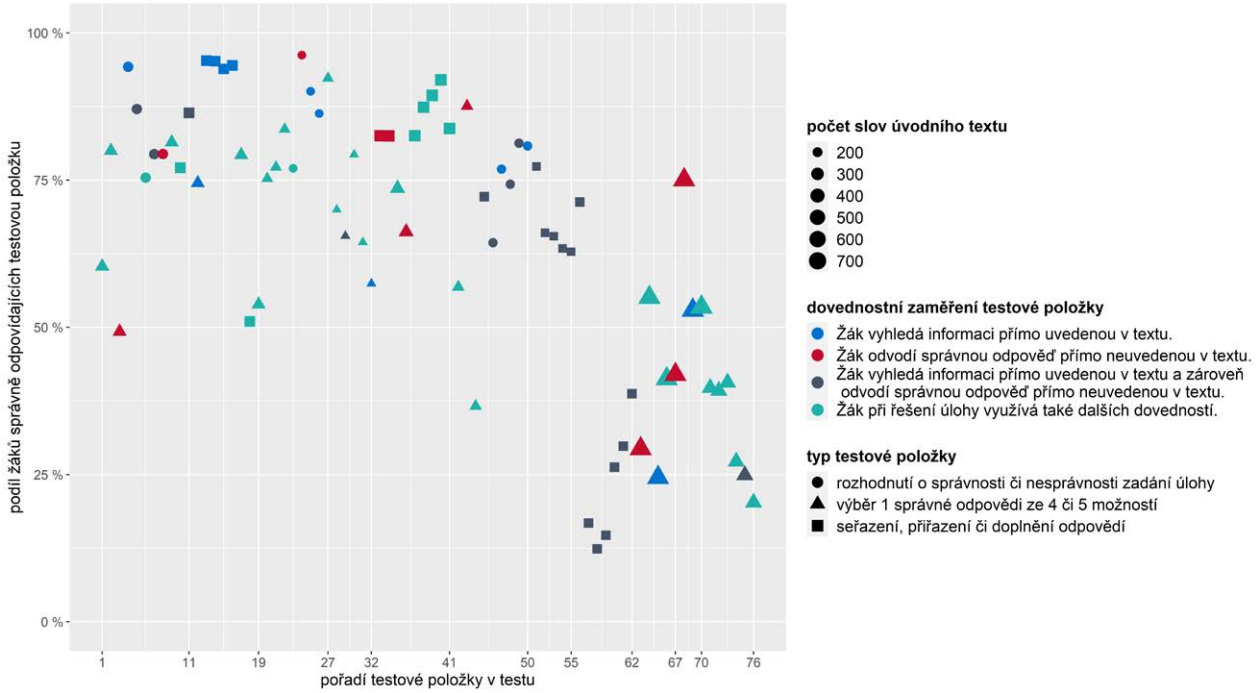
Pro žáky 9. ročníku základních škol bylo – podobně jako pro žáky 5. ročníku základních škol – v průměru jednodušší řešit testové položky, v nichž byla potřeba vyhledat informaci přímo uvedenou v textu či z textu odvodit správnou odpověď, která v něm není přímo uvedena (graf 12). Větší problémy měli žáci s řešením testových položek, které navíc vyžadovaly některou z dalších čtenářských dovedností – rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text či stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu. I v tomto ohledu jsou zjištění pro žáky 5. a 9. ročníku základních škol obdobná, v případě starších žáků však jsou – s ohledem na postupné rozvíjení různorodějších čtenářských dovedností – zaznamenané rozdíly méně výrazné (graf 12).

Příklady dvou testových položek s nižší úspěšností dobře ilustrují, s jakými problémy (rozpoznání významu slova či úsloví) se žáci potýkali při jejich řešení. Takto v případě první testové položky bylo potřeba porozumět nejen významu úsloví „otročit na plantážích" ve smyslu vykonávání zemědělských prací, ale také úsloví „slabost až obrna" s tím, že slovo slabost významově neodpovídá úsloví „slabost charakteru". Neporozumění druhému z úsloví vedlo vysoký podíl žáků k volbě nesprávné odpovědi na základě prostého vyhledání velmi podobné informace v textu. V případě druhé testové položky pak bylo potřeba správně porozumět významu slova

„konkurence“ ve smyslu veřejných organizací vykonávajících stejnou činnost, kdy se zjevně nejedná o konkurenční vztah chápaný v tradiční podnikové rovině.

Stejně jako pro žáky 5. ročníku základních škol bylo i pro žáky 9. ročníku základních škol podle očekávání snazší řešit testové položky, v nichž měli rozhodnout o pravdivosti tvrzení (vliv vyšší pravděpodobnosti uhodnutí správné odpovědi). Úspěšnost žáků v řešení dalších dvou typů otázek – výběr jedné správné odpovědi ze čtyř či pěti možností a seřazení, přiřazení či doplnění odpovědí – byla znatelně nižší (graf 12). Opakuje se také tendence nižší úspěšnosti žáků při řešení testových položek s delším úvodním textem a umístěných spíše ke konci testu (graf 12), stejně jako zvýšení podílu žáků, kteří k testovým položkám na konci testu neuvedli žádnou odpověď. Ve srovnání s žáky 5. ročníku základních škol je však podíl těchto žáků zřetelně nižší.

GRAF 12 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 9. ročníku základních škol, charakteristiky testových položek



Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty. Tři testové položky nebyly do grafu zařazeny vzhledem k testování specifické čtenářské dovednosti.

Po dokončení testu byli také žáci 9. ročníku základních škol vyzváni k označení těch úvodních textů, které považovali za zajímavé. V tomto ohledu lze identifikovat především dva texty, které byly zajímavé pro vyšší podíl žáků (tabulka 5). Společným znakem těchto dvou textů je jejich spojení s méně tradičním a přitom i aktuálním tématem (např. život lidí bez domova), přičemž v jednom případě se jedná o informativně-naučný text a ve druhém případě o vyprávění. Opakuje se také poznatek, že úvodní texty, které byly zajímavé pro vyšší podíl žáků, jsou charakteristické vyšší průměrnou úspěšností v řešení souvisejících otázek. Opětovně pak jde o spíše kratší texty umístěné na začátku testu (tabulka 5).

TABULKA 5 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 9. ročníku základních škol

Umístění textu v testu	Žáky vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	44 %	244 slov	+ 13 p. b.
2	27 %	240 slov	+ 15 p. b.
3	45 %	195 slov	+ 20 p. b.
4	20 %	182 slov	+ 3 p. b.
5	25 %	277 slov	+ 15 p. b.
6	12 %	208 slov	+ 5 p. b.
7	20 %	698 slov	− 31 p. b.
8	15 %	720 slov	− 8 p. b.
9	23 %	358 slov	− 33 p. b.

Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu. Dva úvodní texty, které byly zaměřeny jen na nalezení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu, nejsou v tabulce uvedeny.

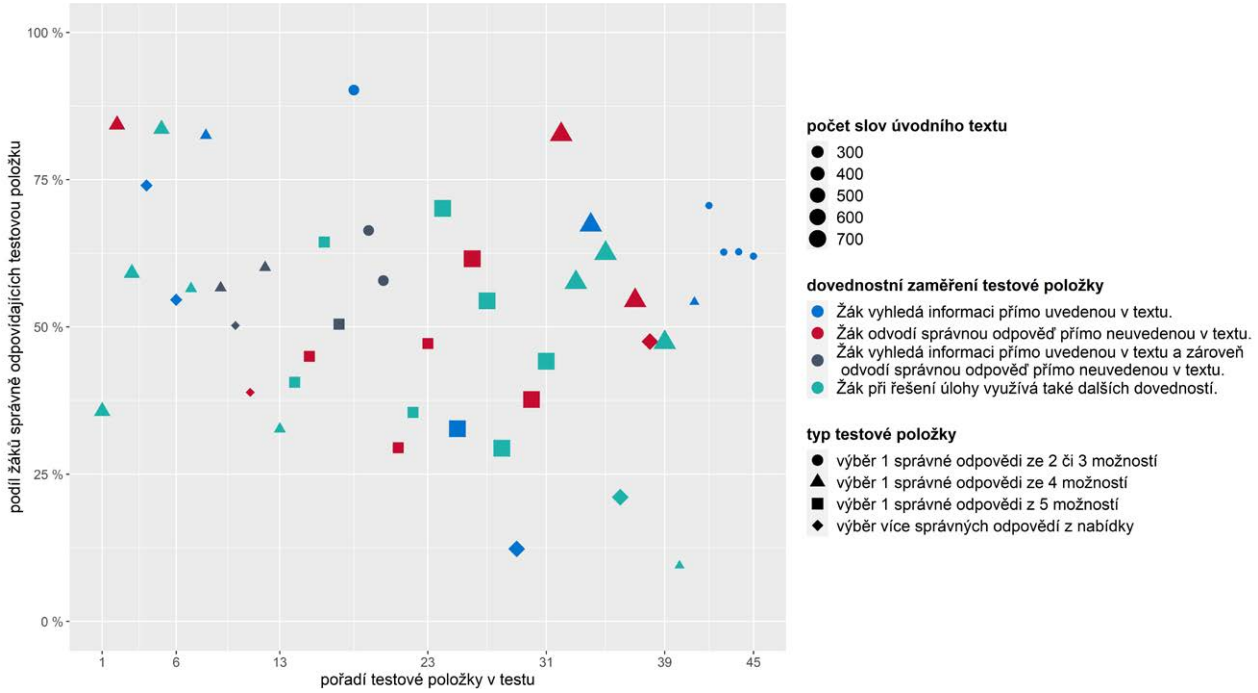
Obdobná poznatkům pro žáky 5. ročníku základních škol zůstávají také zjištění, která vychází ze srovnání průměrné úspěšnosti dvou skupin žáků v řešení dílčích částí testu uvozených příslušným úvodním textem – skupiny žáků vnímajících úvodní text jako zajímavý a skupiny žáků vnímajících stejný úvodní text jako nezajímavý. S výjimkou jediného případu dosáhli žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, vyšší průměrné úspěšnosti v související části testu než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se pohybuje od − 2 p. b. do 14 p. b., nejvyšší rozdíly jsou charakteristické pro části testu s nižší průměrnou úspěšností žáků, které jsou umístěné na konci testu.

Žáci víceletých gymnázií, žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti označili v průměru vyšší počet úvodních textů za zajímavý. Naopak v odpovědích dívek a chlapců nebyly rozdíly zaznamenány. Dva úvodní texty byly součástí testů pro žáky 5. i 9. ročníku základních škol. Rozdíl ve vnímané zajímavosti byl zaznamenán jen v případě textu, který vyžadoval určité povědomí o jeho širším historickém kontextu. Takové povědomí je přirozeně častější v případě starších žáků, proto byl příslušný text častěji označen za zajímavý právě žáky 9. ročníku základních škol.

3.2.3 Žáci 2. ročníku středních škol

Také hodnocení zvládnutí testových položek ze strany žáků 2. ročníku středních škol poskytuje obdobná zjištění, jaká byla zaznamenána v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol. S nejvyšší úspěšností řešili žáci ty testové položky, v nichž bylo jejich úkolem vyhledat informaci přímo uvedenou v textu či z textu vyvodit správnou odpověď. Nejvyšší problémy činily i středoškolákům testové položky, v nichž bylo potřeba využít další čtenářské dovednosti – dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka či rozpoznání významu slova či úsloví. V souladu s očekáváním řešili žáci s menším úspěchem ty testové položky, v nichž měli v nabídce více možných odpovědí, či dokonce museli vybírat více správných odpovědí. Naopak vzhledem k nižšímu počtu testových položek a vyšší čtenářské vytrvalosti žáků středních škol není pozorována jejich nižší úspěšnost při řešení úloh s delším úvodním textem a umístěných na konci testu (graf 13).

GRAF 13 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 2. ročníku středních škol, charakteristiky testových položek



Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty.

Příklady dvou testových položek, v nichž žáci dosáhli nižší úspěšnosti, dobře vysvětlují jejich problémy s nalezením správné odpovědi v úlohách vyžadujících čtenářské dovednosti jdoucí „nad rámec vlastního textu". V první testové položce žáci chybně interpretovali úsloví „pohřbení zaživa", kdy vybírali nabízené možnosti nesouvisející s obsahem úvodního textu. Ve druhé testové položce měli žáci vybírat tři slova, která jsou v textu zmíněna a zároveň souvisejí s druhou světovou válkou. V tomto případě se objevily dva druhy chyb. Méně často uvedli ve své odpovědi žáci slovo, které se v textu nevyskytovalo. Častěji pak žáci chybovali ve spojení zadaných slov s tématem druhé světové války, přestože bylo správnou odpověď možné jak odvodit z textu, tak dovodit z vlastních vědomostí nezávisle na samotném textu. Poslední uvedený poznatek tak také ilustruje vztah čtenářské gramotnosti a širšího vědomostního rozhledu žáka.

V případě žáků 2. ročníku středních škol se rovněž opakují některá z dříve uvedených zjištění ze žákovských hodnocení zajímavosti úvodních textů testových úloh. Důležitá se zde primárně jeví náročnost použitého jazyka textů, kdy za nejvíce komplikované lze považovat dva úvodní texty, které za zajímavé označil nejnižší podíl žáků. Pro nejméně zajímavý text je rovněž charakteristická v průměru nižší úspěšnost žáků v řešení souvisejících testových položek (tabulka 6). Opětovně se také ukazuje poznatek, že žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v související části testu než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se přitom i v tomto případě pohybuje od minimální hodnoty po 17 p. b. Nejvyšší rozdíly jsou charakteristické pro části testu, které jsou uvozené nejdelšími úvodními texty.

TABULKA 6 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 2. ročníku středních škol

Umístění textu v testu	Žáky vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	37 %	340 slov	+ 12 p. b.
2	36 %	220 slov	+ 1 p. b.
3	41 %	275 slov	− 1 p. b.
4	15 %	698 slov	− 11 p. b.
5	34 %	720 slov	+ 1 p. b.
6	20 %	206 slov	0 p. b.

Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu.

Žáci gymnázií, žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti označili v průměru vyšší počet úvodních textů za zajímavý. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců jsou poměrně malé, o něco vyšší hodnota byla zaznamenána v případě dívek. Konečně se opakuje poznatek, kdy vyšší podíl starších než mladších žáků označil za zajímavý text, který byl spojen s některými historicky podmíněnými souvislostmi. U žáků 2. ročníku středních škol lze očekávat lepší porozumění těmto skutečnostem než u žáků 9. ročníku základních škol.

4

Podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách

4 PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLÁCH

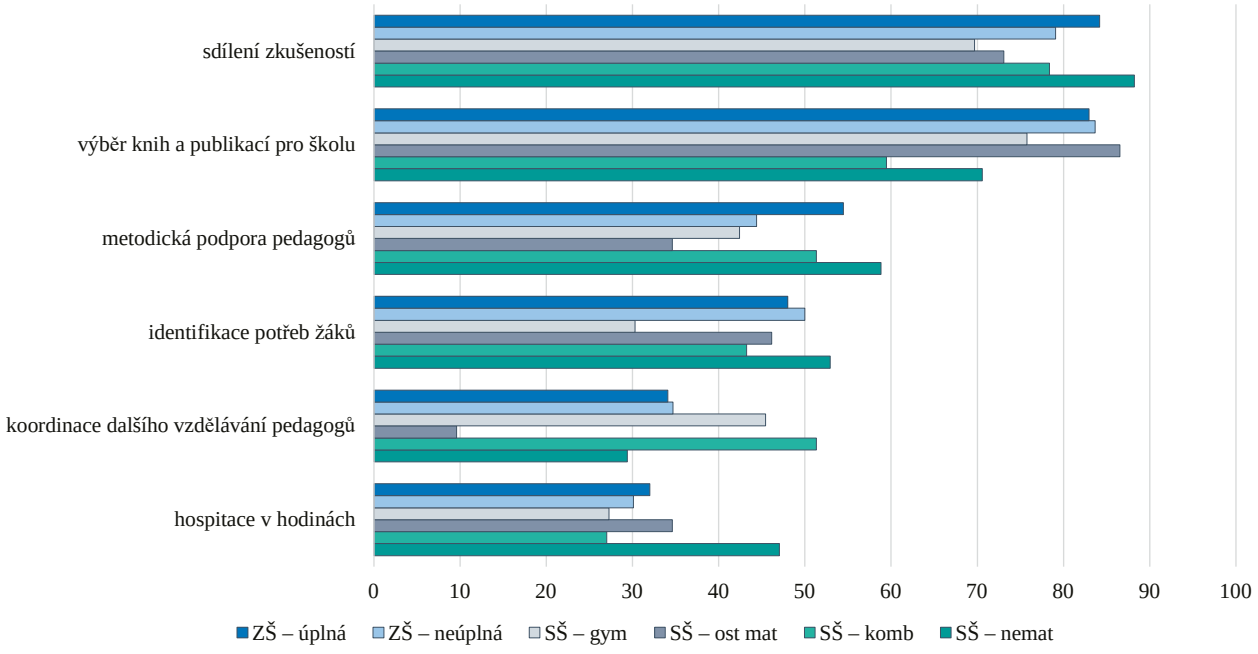
4.1 Koncepce a koordinace rozvoje čtenářské gramotnosti

Systematický přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti ve školách je posilován existencí ucelené koncepce a ustavením koordinátora souvisejících aktivit. Písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti – ať již ve formě samostatného dokumentu, nebo jako součást školního vzdělávacího programu – však má zpracovánu jen čtvrtina hodnocených základních škol a necelá třetina škol středních. Častější je využití koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti, který působí na 72 % základních škol a 60 % škol středních. Školy zde především volí dva přístupy:

- První přístup je založen na vytvoření týmu rozvoje čtenářské gramotnosti (např. metodické sdružení), který je častější volbou středních škol a úplných základních škol.
- Druhý přístup, který je charakteristický pro neúplné základní školy pouze s 1. stupněm, dává koordinační roli vedení školy, čímž dále rozšiřuje úkoly svěřené řediteli školy či jeho zástupci.[12]

Nejčastějšími úkoly koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti je sdílení zkušeností s dalšími pedagogy a výběr knih a publikací pro školu, rozsah úkolů koordinátora je však širší, přičemž určité rozdíly je možné pozorovat i vzhledem k různým druhům a typům škol (graf 14). Písemná strategie i využití koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti bylo méně časté v hodnocených středních školách s převažující výukou nematuritních oborů. V případě středních škol s vyrovnanějším zastoupením maturitních a nematuritních oborů bylo využití obou nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků stejně časté, jako tomu bylo v případě gymnázií a středních odborných škol.

GRAF 14 | Úkoly koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti – podíl z počtu škol s ustanoveným koordinátorem rozvoje čtenářské gramotnosti (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná" zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná" zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym" zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb" zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

[12] Za pozornost stojí, že rozdíly mezi úplnými a neúplnými základními školami nelze pozorovat ve věci existence písemné strategie rozvoje čtenářské gramotnosti.

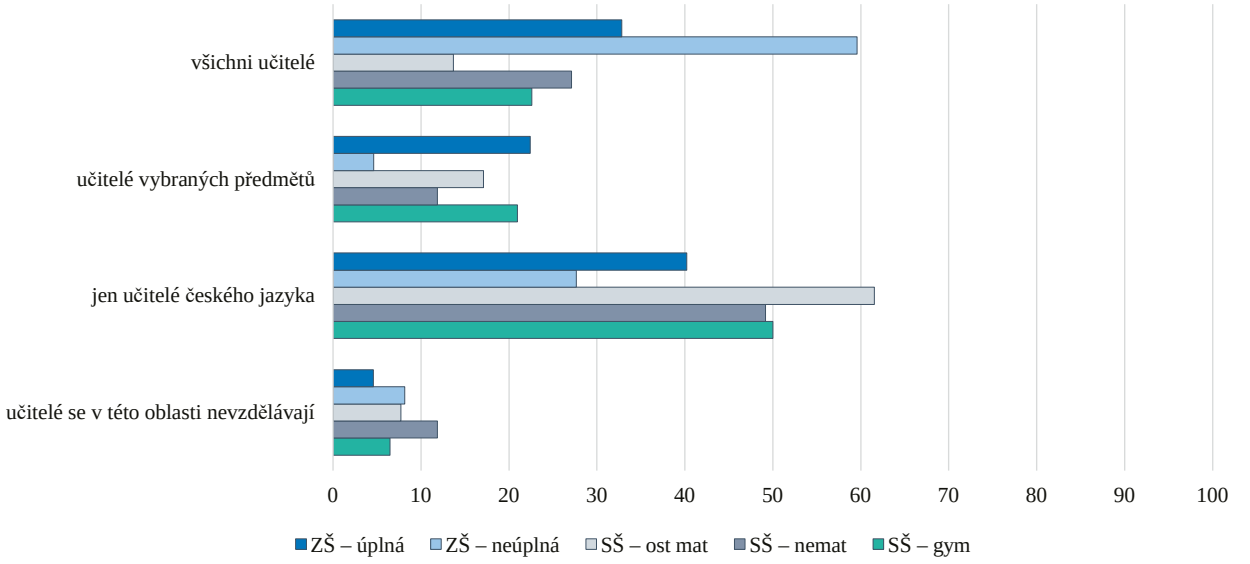
4.2 Profesní rozvoj pedagogů

Profesní rozvoj pedagogů je – s ohledem na klíčové postavení osoby učitele ve vzdělávacím procesu – zásadním tématem úvah o posilování čtenářské gramotnosti žáků. Čtenářská gramotnost přitom má průřezový charakter, a proto jsou úvahy o profesním rozvoji relevantní pro učitele napříč předměty. Přístup škol ke vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků je však různý:

- V případě většiny středních škol (55 %) jsou do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků zapojeni jen učitelé českého jazyka, účast učitelů dalších předmětů je zaznamenána přibližně jen v třetině středních škol. Za pozornost stojí různorodost přístupů středních škol s převažující výukou žáků v nematuritních oborech vzdělání (graf 15).
- V případě většiny základních škol (58 %) se do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků zapojují nejen učitelé českého jazyka, ale také učitelé dalších předmětů. I zde se projevuje specifické postavení neúplných škol (např. počet učitelů, přítomnost žáků jen 1. stupně), v nichž se výrazně častěji účastní vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků všichni učitelé.

Za nepříznivou je nutné vnímat situaci necelé desetiny základních a středních škol, v nichž není vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků věnována pozornost (graf 15).

GRAF 15 | Učitelé vzdělávající se v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – podíl škol dané kategorie (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná“ zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná“ zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb“ zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“), které je cíleně zaměřeno na podporu čtenářské gramotnosti žáků, se v posledních dvou letech účastnilo 43 % učitelů 1. stupně základních škol, 32 % učitelů 2. stupně základních škol a 23 % učitelů středních škol. Podle očekávání se přitom častěji jednalo o učitele českého jazyka – 54 % učitelů 2. stupně základních škol a 44 % učitelů středních škol – než o učitele, kteří český jazyk nevyučují (21 %, respektive 15 % učitelů). Tematicky bylo DVPP zaměřeno na řadu oblastí, jako jsou čtenářské dílny, práce s textem, tvůrčí psaní, podpora čtení či výběr textů. Nejčastějším důvodem, proč se učitelé takto orientovaného DVPP neúčastnili, byla jejich preference jiných témat v návaznosti na vyučované předměty.

Značné rezervy existují v realizaci spolupráce učitelů a koordinátora (školního metodika) rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v předmětech, které učitelé vyučují. Takovou spolupráci uvedlo jen 27 % učitelů 1. stupně základních škol, 25 % učitelů 2. stupně základních škol a 18 % učitelů středních škol. I v tomto případě se jednalo častěji o učitele českého jazyka – 40 % učitelů 2. stupně základních škol a 30 % učitelů středních

škol – než o učitele, kteří český jazyk neučí (18 %, respektive 14 % učitelů). Spolupráce zahrnovala mimo jiné sdílení materiálů, metodik a dobré praxe, konzultování vzdělávacích výsledků a potřeb žáků, výběr doporučené četby či podporu učitelů při práci s texty. S ohledem na podíl škol, na nichž koordinátor (školní metodik) rozvoje čtenářské gramotnosti žáků působí, lze vnímat značný potenciál rozšiřování spolupráce s učiteli různých předmětů.

4.3 Školní knihovna a její činnost

Školní knihovna či informační a studijní centrum (dále „školní knihovna“), které jsou jedním z dílčích nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, fungují v 80 % základních a 87 % středních škol.[13] Absence školní knihovny byla častěji zaznamenána v neúplných základních školách jen s 1. stupněm (36 % škol) a středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (28 % škol). Za hlavní důvod chybějící školní knihovny byl nejčastěji označen nedostatek vhodných prostor školy[14], v menší míře byly zmíněny personálně-organizační překážky, nedostatek finančních prostředků či jiné důvody (např. dobrá spolupráce s místní knihovnou, existence společných knihovniček v jednotlivých třídách či školní družině).

Nespokojenost s fungováním školní knihovny byla vyjádřena jen v případě 11 % základních škol a 9 % středních škol. Hlavní příčiny méně uspokojivého stavu školní knihovny byly spatřovány v oblasti prostorových a materiálně-technických podmínek (např. malé prostory, chybějící digitální čtečky či tiskárny, neuspokojivý přístup na internet), dále pak v nedostatečné vybavenosti knihami. Méně často byl uváděn i nízký zájem žáků o nabízené služby.

Z učitelů 1. stupně základních škol, kteří uvedli, že v jejich škole funguje školní knihovna, jich 77 % využívá nabízené služby při výuce svých předmětů. V případě 2. stupně základních škol i středních škol se jedná o 56 % učitelů. Podle očekávání se jedná výrazně častěji o učitele českého jazyka – 83 % učitelů 2. stupně základních škol a 82 % učitelů středních škol – než o učitele, kteří český jazyk neučí (42 %, respektive 45 % učitelů). Učiteli nejčastěji využívané služby školní knihovny zahrnují různorodou práci s knižním fondem (např. zajištění nabídky knih pro povinnou četbu, zajištění nabídky odborné a cizojazyčné literatury pro daný předmět), zápůjčku knih pro společné čtení či pro čtenářské dílny a využití prostor knihovny pro výuku nebo pro organizaci besed či autorských čtení.

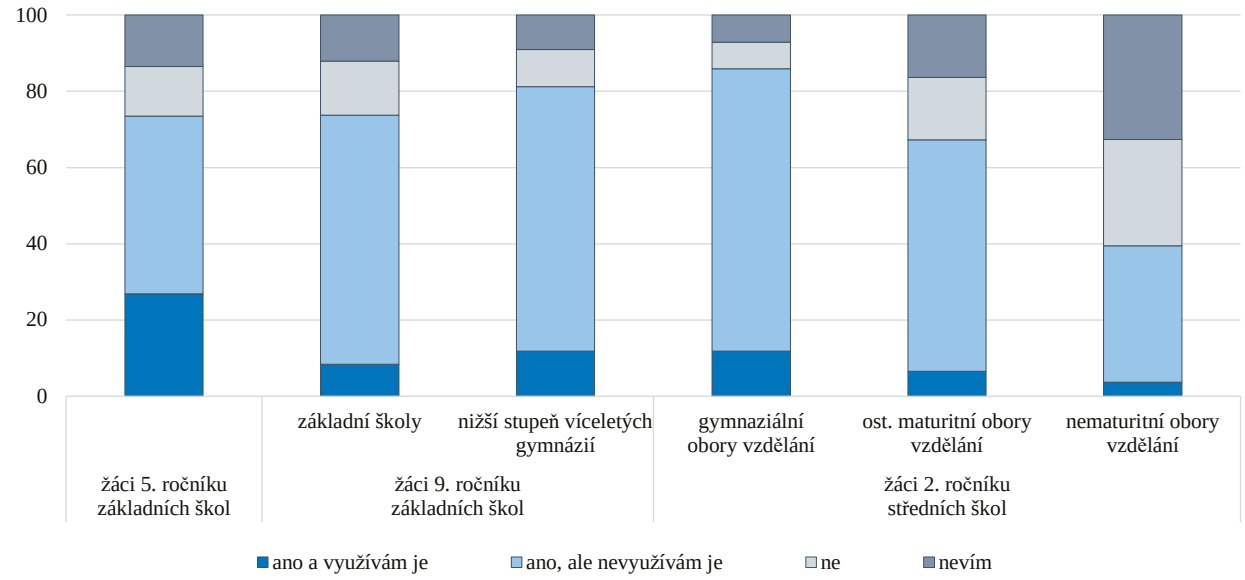
Kromě školní knihovny bývají ve školách zřizovány také čtenářské koutky, třídní knihovničky či jiná čtenářská místa, která obsahují naučnou literaturu, časopisy i rozmanité beletristické knihy. Taková místa byla žákům k dispozici v 76 % základních a 63 % středních škol. Především v případě základních škol, a specificky pak neúplných základních škol s 1. stupněm, mohou být čtenářské koutky či jiná čtenářská místa určitou alternativou chybějící knihovny. Z pětiny základních škol, které nemají školní knihovnu, jich téměř 80 % má k dispozici alespoň čtenářské koutky či jiná čtenářská místa.

Zásadní slabou stránkou školních knihoven či čtenářských koutků ve školách se ukazuje být míra jejich využívání ze strany žáků. To, že školní knihovnu či čtenářské koutky využívá, uvedla jen čtvrtina žáků 5. ročníku základních škol, v případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol je situace ještě horší (graf 16). Hlavní rozdíl vzhledem k charakteristikám žáků se přitom neprojevuje v častějším využívání školní knihovny či čtenářských koutků, ale v tom, že středoškolští žáci nematuritních oborů vzdělání (a také žáci s nižším SES) častěji neví, zda ve škole školní knihovna či čtenářské koutky jsou (graf 16).

[13] Uváděné hodnoty se týkají pouze hodnocených základních a středních škol.

[14] Tento důvod byl uveden v případě 63 % základních škol a 40 % středních škol, v nichž nefunguje školní knihovna.

GRAF 16 | Podíl žáků podle odpovědi na otázku: „Máte ve škole školní knihovnu nebo čtenářské koutky?“ (v %)



S činností školních knihoven se tak žáci setkávají především v souvislosti s vlastní výukou. To, že v období proběhlého školního roku školní knihovnu v rámci výuky některého předmětu navštívili, uvedlo 52 % žáků 5. ročníku základních škol s funkční školní knihovnou. Hodnoty pro žáky 9. ročníku základních škol (33 %) a 2. ročníku středních škol (24 %) jsou opětovně nižší.[15] Nelze pozorovat zásadnější rozdíly v odpovědích žáků vzhledem ke studovanému oboru vzdělání či jejich SES.

Celkově hodnocení ukazuje na některé výzvy obsažené v rozdílech v odpovědích, které se týkají spokojenosti s fungováním školní knihovny, využití školních knihoven učiteli a postojů žáků k využívání služeb školní knihovny (tabulka 7).

TABULKA 7 | Vybrané charakteristiky fungování školních knihoven – (i) využití školní knihovny či čtenářských koutků žáky; (ii) využití služeb školní knihovny učiteli při výuce jejich předmětů; (iii) spokojenost s fungováním školní knihovny (úroveň školy)

Žáci využívající služby školní knihovny		
	5. ročník ZŠ	31 %
	9. ročník ZŠ	10 %
	2. ročník SŠ	9 %

Učitelé využívající služby školní knihovny		
	1. stupeň ZŠ	77 %
	2. stupeň ZŠ	56 %
	Střední školy	56 %

Spokojenost se školní knihovnou
(na základě pozorování a rozhovory s aktéry školy)

89 % základní školy

91 % střední školy

Pozn.: Do výpočtů nejsou zařazeni žáci a učitelé, kteří uvedli, že v jejich škole školní knihovna nefunguje.

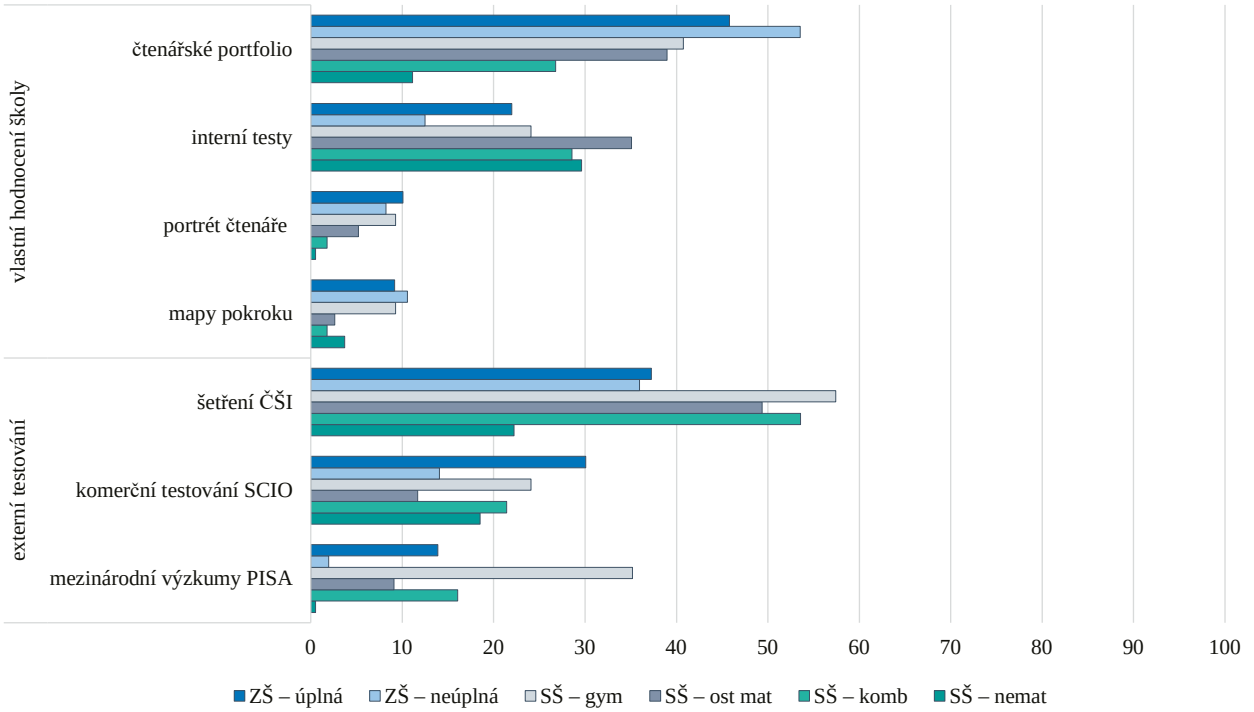
[15] S ohledem na odlišnou dobu realizace šetření na základních (konec školního roku 2022/2023) a středních školách (první polovina školního roku 2022/2023) jsou v odpovědích žáků středních škol zohledněny také návštěvy školní knihovny ve školním roce 2021/2022.

4.4 Hodnocení čtenářské gramotnosti žáků

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků je vyhodnocována v případě 80 % základních a 70 % středních škol, systematicky tak ale činí jen 23 % základních a 9 % středních škol. Nepříznivým zjištěním je, že vysoký podíl základních i středních škol dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti svých žáků nevyhodnocuje vůbec. V případě středních škol se častěji jedná o školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (53 % škol), u středních škol s vyrovnanějším zastoupením maturitních a nematuritních oborů vzdělání není chybějící hodnocení čtenářské gramotnosti žáků tak často pozorováno (graf 17). Pro hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků jsou v základních a středních školách nejčastěji využívána čtenářská portfolia žáka, interní testy a externí testování realizovaná Českou školní inspekcí. Situaci pro různé druhy a typy škol přehledně ilustruje graf 17.

K plánování výuky a k hodnocení výsledků vzdělávání mají školy možnost využívat různé hodnoticí rámce, jako jsou Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání[16], Čtenářské kontinuum[17] či jiné. Takové možnosti však byly využívány jen v 18 % základních a v 12 % středních škol. V širším využití hodnoticích rámců úrovně čtenářské gramotnosti žáků tak lze spatřovat zatím nevyužité příležitosti.

GRAF 17 | Využívané nástroje hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků – podíl škol dané kategorie (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná" zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná" zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym" zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb" zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

4.5 Účast v projektech, spolupráce a další podpora čtenářství ze strany škol

Podpořit rozvoj čtenářství žáků lze mimo jiné zapojením do relevantních projektů či spoluprací s dalšími subjekty, jako je například místní knihovna. Pravidelné aktivity ve spolupráci s místní knihovnou pořádá 86 % základních a 64 % středních škol, o něco méně často se jedná o střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (47 % škol). Téměř dvě třetiny základních škol a necelá polovina středních škol

[16] Např. Havlínová et al. (2020).
[17] Např. ČŠI (2018).

pak byly v posledních třech letech zapojeny do programu či projektu, jehož aktivity byly cíleně zaměřeny na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve výuce. Mezi nejčastěji zmiňované patří:

- program *Šablony*,
- program *Pomáháme školám k úspěchu*,
- projekt *Podpora práce učitelů (PPUČ)*,
- projekt *Čtení pomáhá*.

Zmiňovány byly také programy či projekty zaměřující se na čtenářské dílny či metodu RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Základní a střední školy, které byly zapojeny do programu či projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve výuce, naplňovaly sledované charakteristiky koncepčního přístupu k nastavení podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků výrazně lépe než základní a střední školy, které do takového programu či projektu zapojeny nebyly. Nejvíce zřetelný byl tento rozdíl v případě středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání. Ukazuje se tak, že zapojení základních a středních škol do programů či projektů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti přispívá k více systematickému uchopení tématu ve školách.

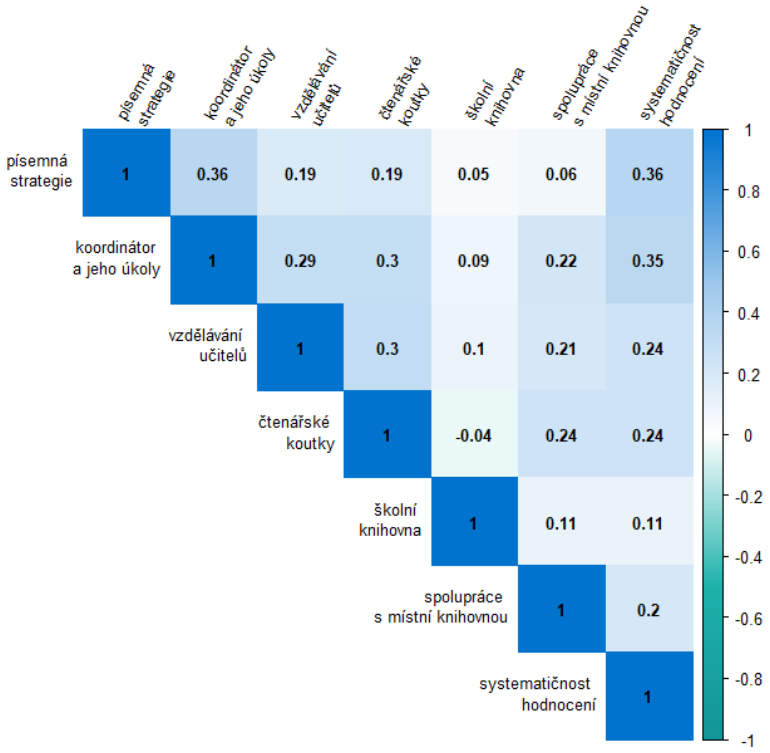
4.6 Širší souvislosti

V úvahách o podmínkách škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je otázkou, do jaké míry se sledované jevy vyskytují či nevyskytují společně. Grafy 18 a 19 ukazují, že společný výskyt či naopak absence je častější pro:

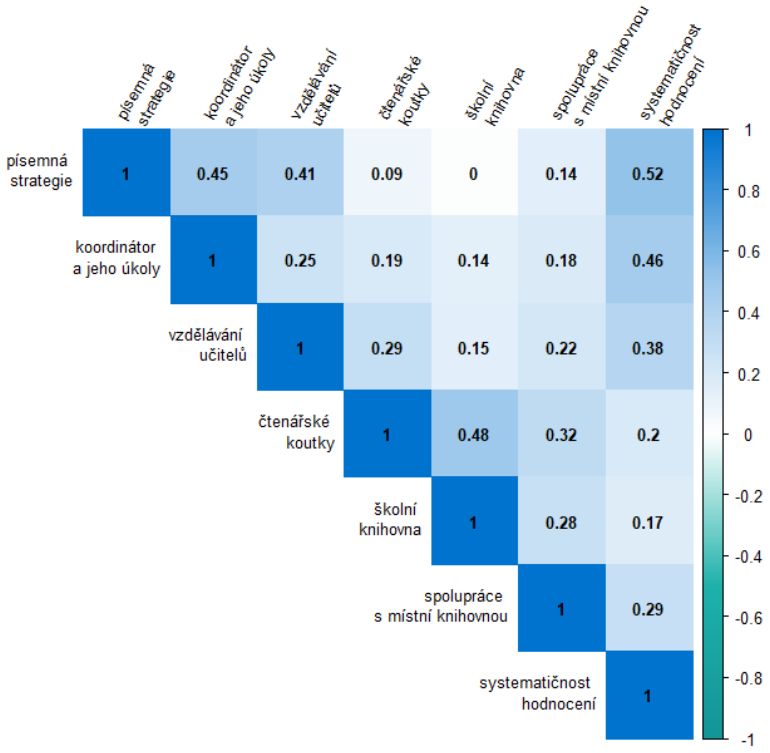
- písemně zpracovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti;
- existenci koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti s širším spektrem vykonávaných úkolů;
- realizaci systematického hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků;
- vzdělávání širšího okruhu učitelů různých předmětů.

Silněji je vzájemný vztah uvedených jevů pozorován ve středních školách, v případě základních škol jsou vztahy slabší. Tato skutečnost naznačuje, že písemná strategie především v základních školách nemusí vždy obsahovat důležitá témata podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, případně nejsou tato témata realizována. Zároveň však školy nemusí vnímat potřebu písemné formalizace strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a mohou dávat přednost neformálnímu koncepčnímu přístupu s důrazem na realizaci konkrétních opatření.

GRAF 18 | Vztah dílčích charakteristik koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – základní školy



GRAF 19 | Vztah dílčích charakteristik koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – střední školy



5

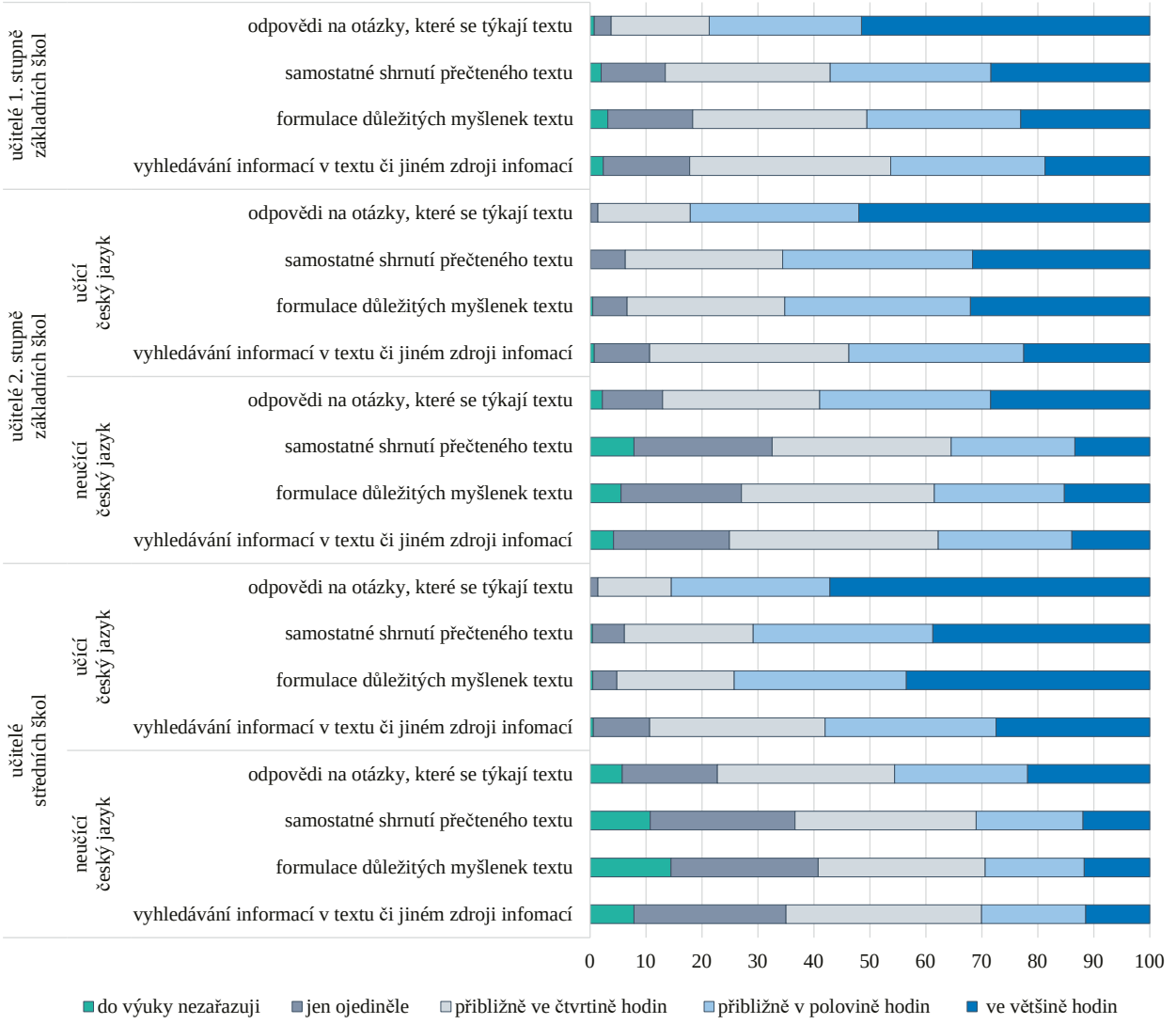
Čtenářské činnosti a texty ve výuce

5 ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI A TEXTY VE VÝUCE

5.1 Čtenářské činnosti žáků ve výuce napříč předměty

Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků ve výuce je možné prostřednictvím cílené realizace různorodých čtenářských činností napříč předměty. Tuto skutečnost dobře dokládá rozmanitost čtenářských činností žáků, které učitelé základních i středních škol různě často zařazují do hodin své výuky. V grafu 20 jsou zachyceny čtenářské činnosti, které učitelé 1. stupně základních škol, 2. stupně základních škol i středních škol realizují ve svých hodinách nejčastěji. Svým charakterem se jedná o činnosti spojené s přímou prací s textem, jako jsou například vyhledání informace v textu či shrnutí přečteného textu. Méně časté je zařazování čtenářských činností, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka (graf 21) nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu (graf 22). Obdobné poznatky poskytují vyhodnocení odpovědí žáků základních a středních škol na analogicky formulované otázky, ale také zjištění mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021 či starších šetření České školní inspekce k čtenářské gramotnosti.[18]

GRAF 20 | Četnost cílené realizace v hodinách nejčastěji zařazovaných čtenářských činností žáků – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

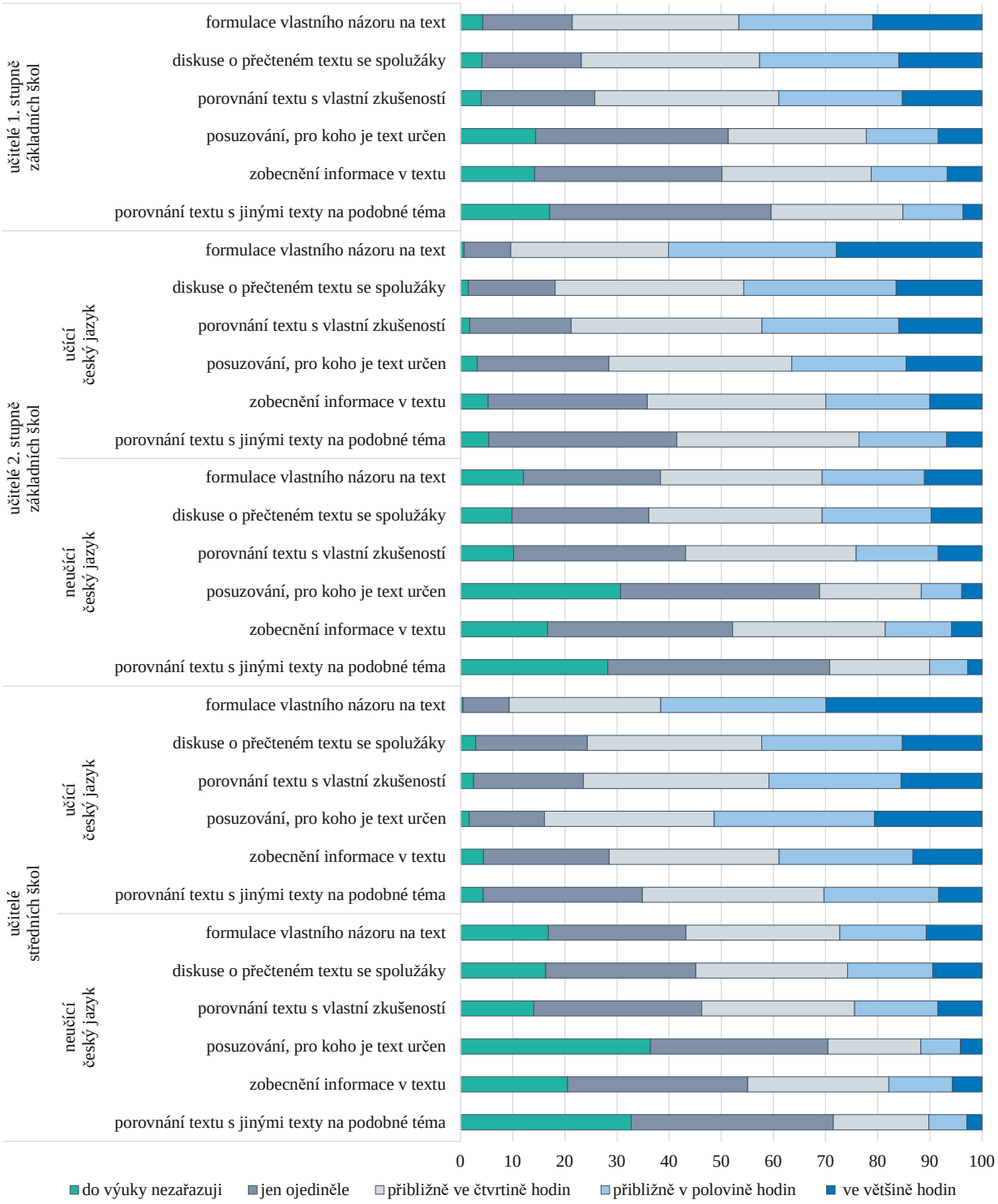


Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

[18] Např. ČŠI (2023b), ČŠI (2019b).

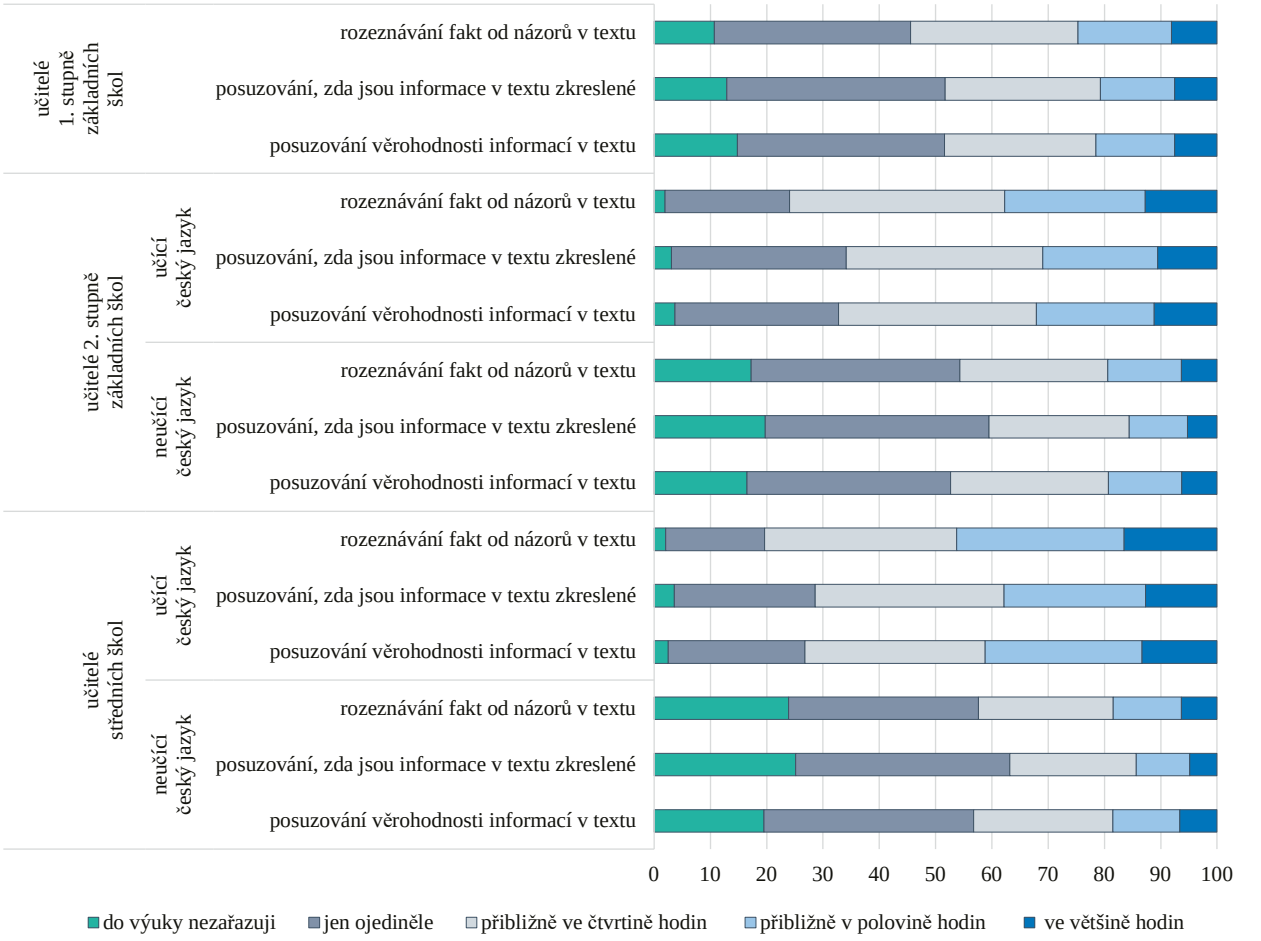
Podle očekávání realizují častěji ve svých hodinách čtenářské činnosti žáků učitelé českého jazyka než učitelé, kteří český jazyk neučí. V případě některých čtenářských činností jsou rozdíly mezi oběma skupinami učitelů více výrazné (např. porovnání textu s tematicky podobnými texty, posuzování adresáta textu), přesto lze vnímat opodstatněnost zařazování čtenářských činností žáků napříč předměty. Zmínit je nutné významný podíl učitelů, kteří cíleně zařazují dílčí čtenářské činnosti žáků do svých hodin výuky jen ojediněle, či dokonce je vůbec nezařazují (graf 20, 21 a 22).

GRAF 21 | Četnost cílené realizace čtenářských činností, které v hodinách vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

GRAF 22 | Četnost cílené realizace čtenářských činností pro posuzování věrohodnosti a pravdivosti textu v hodinách – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

Uvedená zjištění – spolu s existujícími pozitivními vztahy v odpovědích učitelů na dílčí otázky[19] – jsou motivací pro další hodnocení čtenářských činností žáků na základě hodnot tří indexů:

- Index 1 se vztahuje k zařazování nejběžnějších čtenářských činností.
- Index 2 se vztahuje k zařazování méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka.
- Index 3 se vztahuje k zařazování čtenářských činností posuzujících věrohodnost a pravdivost textu.

Index 1	Index 2	Index 3
Odpovědi na otázky, které se týkají textu	Formulace vlastního názoru na text	Rozeznávání faktů od názorů v textu
Samostatné shrnutí přečteného textu	Diskuse o přečteném textu se spolužáky	Posuzování, zda jsou informace v textu zkreslené
Vyhledávání informací v textu či jiném zdroji	Porovnání textu s vlastní zkušeností	Posuzování věrohodnosti informací v textu
Formulace důležitých myšlenek textu	Posuzování, pro koho je text určen	
	Zobecnění informace v textu	
	Porovnání textu s jinými texty na podobné téma	

Výhodou zvoleného přístupu je zjednodušení hodnocení četnosti zařazování čtenářských činností žáků do výuky vzhledem k vybraným charakteristikám učitelů a škol, ve kterých učitelé působí.

[19] Učitelé často zařazující jednu z dílčích čtenářských činností žáků mají tendenci často zařazovat také další dílčí čtenářské činnosti žáků.

5.1.1 Čtenářské činnosti ve výuce podle předmětů a oboru vzdělání

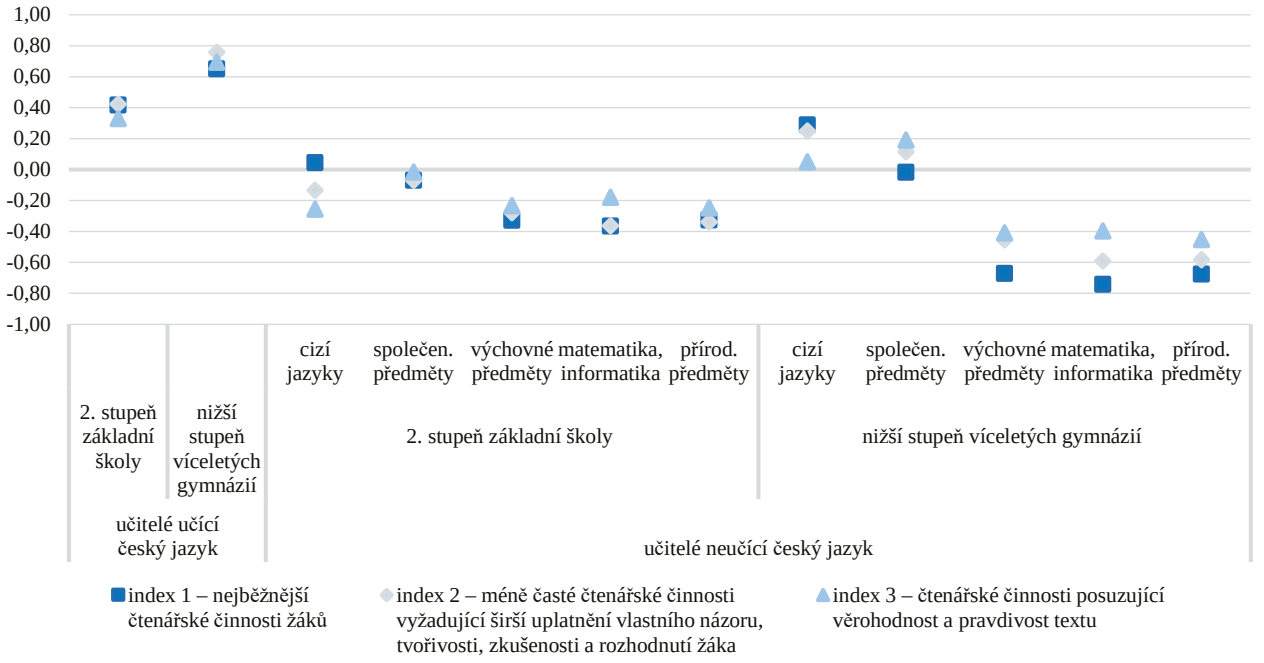
Rozdíly v tom, jak často učitelé českého jazyka a učitelé neučící český jazyk cíleně zařazují čtenářské činnosti žáků do výuky, lze doplnit dalšími „předmětovými souvislostmi“. Rozmanité čtenářské činnosti žáků v základních i středních školách jsou častěji cíleně voleny učiteli společenskovědních předmětů a cizích jazyků, méně často učiteli matematiky, informatiky, přírodovědných a výchovných předmětů, v případě středních škol pak také učiteli odborných předmětů (graf 23 a 24). Všimnout si lze i některých předmětových specifik. Čtenářské činnosti zaměřené na posouzení věrohodnosti a pravdivosti textu jsou například méně typické pro cizí jazyky, naopak relativně častěji jsou zařazovány učiteli matematiky a informatiky (graf 23 a 24).[20]

Rozdíly v četnosti cílené realizace čtenářských činností žáků ve výuce lze nalézt také mezi učiteli různých druhů a typů škol. Učitelé českého jazyka, cizího jazyka a společenskovědních předmětů, kteří působí na nižším stupni víceletých gymnázií, zařazují rozmanité čtenářské činnosti žáků ve svých hodinách častěji než učitelé působící na 2. stupni základních škol (graf 23). Naopak postoj učitelů matematiky, informatiky, přírodovědných a výchovných předmětů se v případě nižšího stupně víceletých gymnázií jeví silněji předmětově orientovaný s omezenějším místem pro koncepty, jako je čtenářská gramotnost (graf 23). Určitý „předmětový efekt“ se projevuje také na 1. stupni základních škol při srovnání postojů učitelů působících jen na 1. stupni a učitelů působících na obou stupních základních škol. Cílená realizace čtenářských činností žáků v hodinách je méně častá u druhé skupiny učitelů.

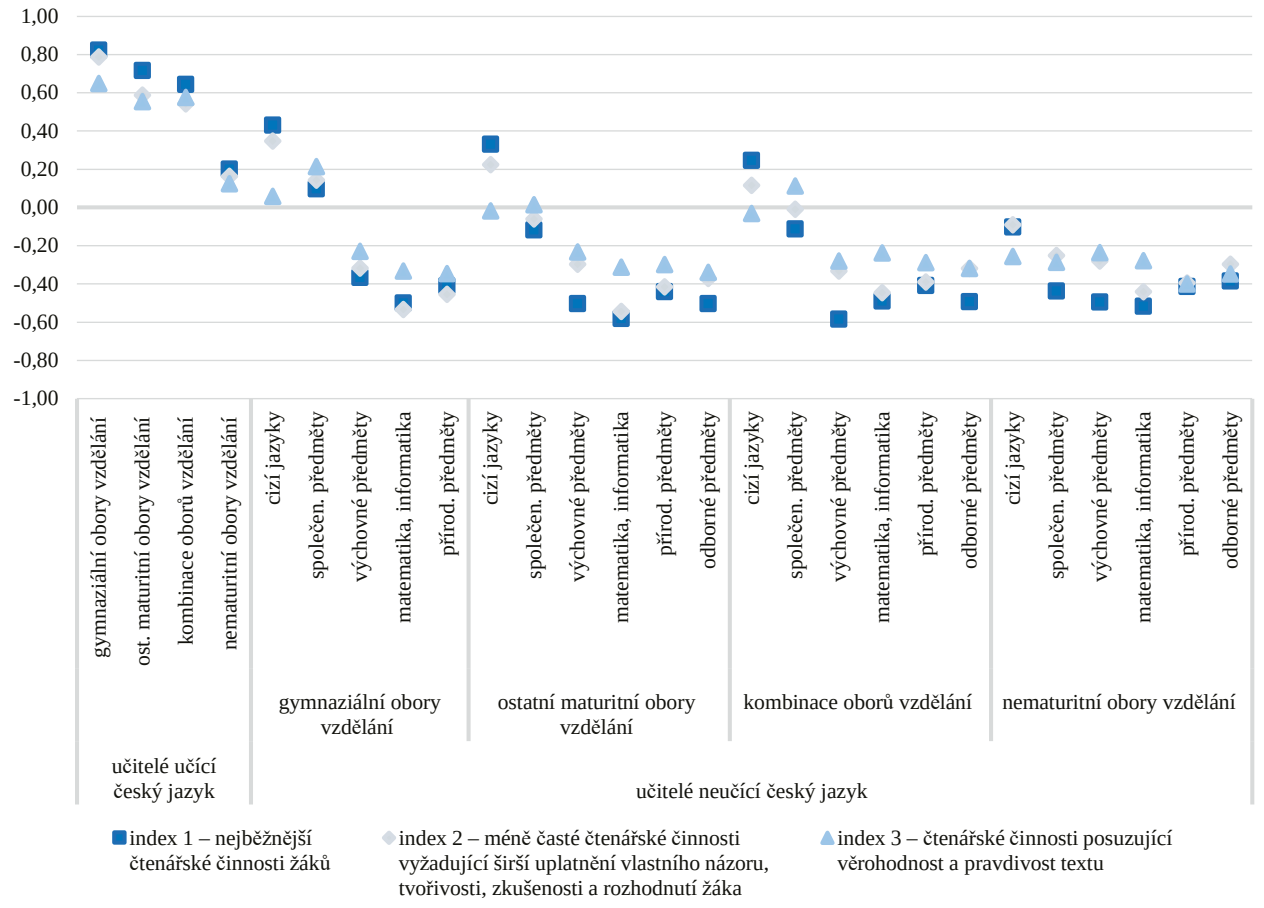
V případě středních škol je cílená realizace čtenářských činností žáků v hodinách českého jazyka, cizího jazyka a společenskovědních předmětů o něco častější u učitelů, kteří působí na školách s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání, naopak méně častá u učitelů působících na školách s převažující výukou nematuritních oborů (graf 24). V matematice, informatice, přírodovědných a výchovných předmětech nejsou podobné rozdíly zaznamenány (graf 24). Významnou roli v uvedených zjištěních lze bezpochyby přisoudit důležitosti jednotlivých předmětů v různých typech středních škol. Za pozornost zde stojí rozdíly v odpovědích učitelů působících na středních školách s vysokým podílem maturitních i nematuritních oborů na jedné straně a učitelů s výraznou převahou nematuritních oborů vzdělání na straně druhé. To, že učitelé, kteří učí „čtenářsky více orientované předměty“ (český jazyk, cizí jazyk a společenskovědní předměty) a kteří působí ve školách s převahou nematuritních oborů vzdělání, realizují čtenářské činnosti žáků v hodinách výuky méně často, je možné vnímat nepříznivě i s ohledem na nižší čtenářskou gramotnost žáků učebních oborů.

[20] V hodnocení hrají důležitou roli předmětové kombinace, které učitelé vyučují. Učitelé, jejichž předmětová kombinace obsahuje český jazyk, zařazují čtenářské činnosti žáků do své výuky častěji. Pro učitele českého jazyka 2. stupně základní školy i středních škol je přitom nejvíce typická předmětová kombinace se společenskovědními předměty.

GRAF 23 | Četnost cílené realizace čtenářských činností žáků v hodinách učitelů 2. stupně základních škol – průměrná hodnota indexů



GRAF 24 | Četnost cílené realizace čtenářských činností žáků v hodinách učitelů středních škol – průměrná hodnota indexů

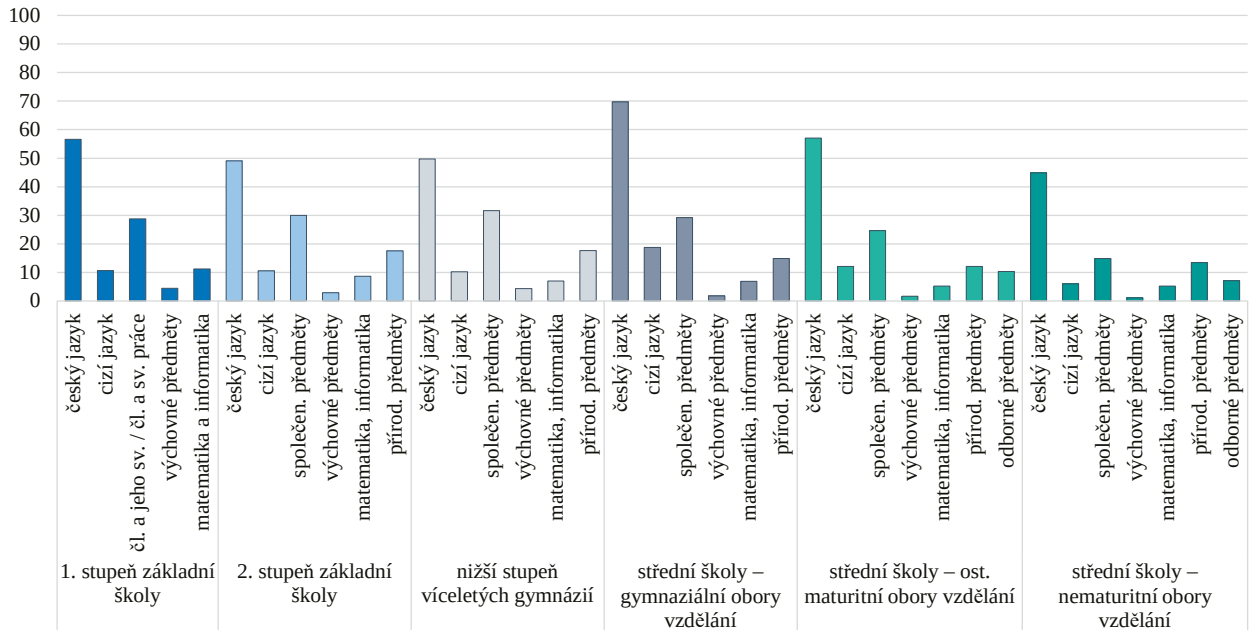


Výskyt čtenářských činností žáků v hodinách různých předmětů byl sledován také během hospitací inspekčních týmů v základních a středních školách. Důraz zde byl položen na posouzení cíleného zařazování učebních úloh, které vychází z textu a které významně rozvíjejí čtenářské strategie (přístupy) žáků. Přes odlišný kontext hodnocení zůstává řada poznatků obdobných, lze však najít i odlišnosti (graf 25).

- Český jazyk a společenskovědní předměty zůstaly předměty s nejčastějším zařazením takto pojatých učebních úloh, pozorovat však lze méně častý výskyt jevu v hodinách cizího jazyka. Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v hodinách cizího jazyka má svá nesporná specifika, která se v hodnocení promítají.
- V případě středních škol byl opakovaně zaznamenán častější výskyt takto pojatých úloh v hodinách českého jazyka, cizího jazyka a společenskovědních předmětů na gymnáziích a méně častý výskyt ve výuce žáků nematuritních oborů vzdělání. V dalších předmětech nebyly podobné rozdíly zaznamenány. Nižší četnost setkávání se s nejvíce běžnými čtenářskými činnostmi (odpovědi na otázky týkající se textu, samostatné shrnutí přečteného textu, vyhledávání informací v textu či jiném zdroji) v hodinách českého jazyka byla zaznamenána také v odpovědích žáků učebních oborů vzdělání. V případě dalších čtenářských činností však žáci učebních oborů neuvedli, že by se s nimi setkávali méně často než gymnazisté či žáci středních odborných škol.
- Oproti hodnocení odpovědí učitelů nejsou pozorovány rozdíly v četnosti zařazování takto pojatých úloh v hodinách výuky na 2. stupni základních škol a na nižším stupni víceletých gymnázií. Také žáci nižšího stupně víceletých gymnázií na jedné straně a žáci 2. stupně základních škol na straně druhé odpovídali obdobně na otázky, zda se v hodinách českého jazyka obvykle setkávají s různými čtenářskými činnostmi.[21]

Rozdíly v odpovědích různých skupin respondentů se v šetřeních objevují opakovaně.[22] Možné rozdílnosti v subjektivním pohledu jednotlivých účastníků vzdělávání na průběh výuky je vhodné mít při interpretacích na paměti.

GRAF 25 | Podíl hodin, ve kterých byly v učební úloze obsahující text cíleně zařazovány čtenářské činnosti žáků významně rozvíjející jejich čtenářské strategie (v %)



Pozn.: Čtenářské činnosti zahrnovaly například hledání informací a souvislostí v textu; kladení otázek k textu; určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu; vytváření názorů a představ, usuzování z textu a další relevantní činnosti.

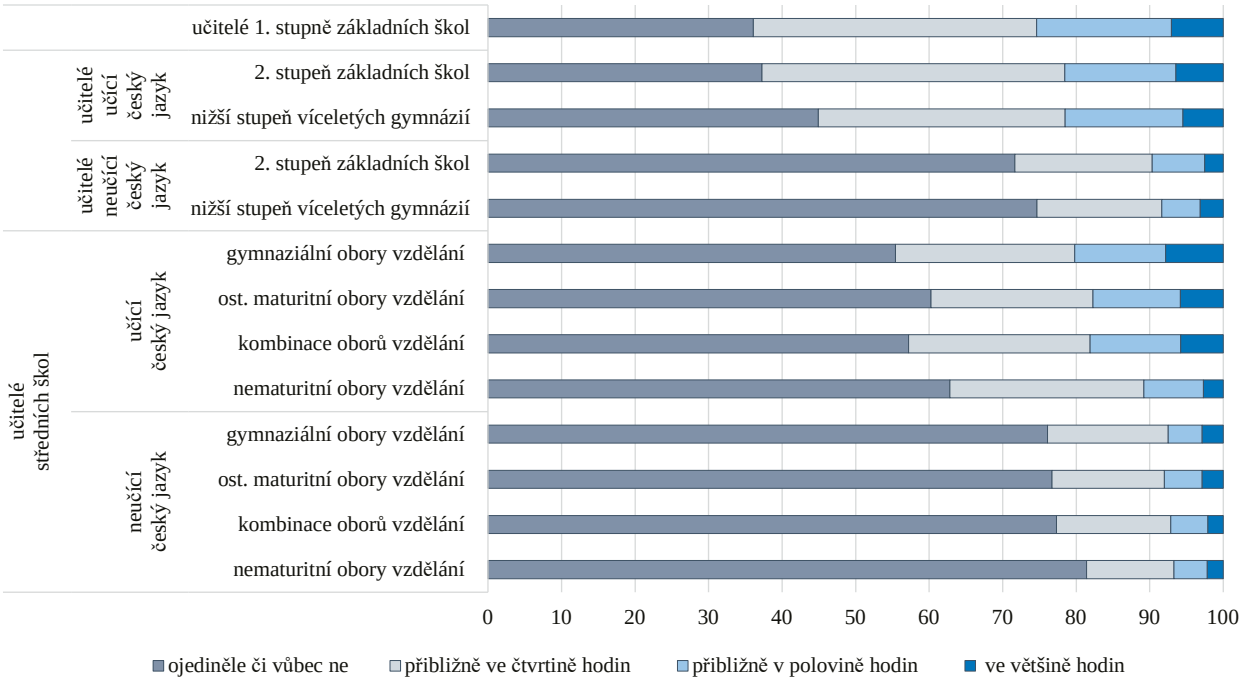
[21] Gymnazisté uvedli o něco častější výskyt nejvíce zařazovaných čtenářských činností (odpovědi na otázky týkající se textu, samostatné shrnutí přečteného textu, vyhledávání informací v textu či jiném zdroji) a naopak o něco méně častý výskyt čtenářských situací posuzujících věrohodnost a pravdivost textů.

[22] Např. Lintner et al. (2023).

5.1.2 Čtení žáků ve výuce podle vlastního výběru

Mezi přístupy, které mají za cíl rozvíjet čtenářské dovednosti žáků (např. výběr textu, posilování vztahu ke čtení), patří také umožnění žákům vybrat si, co budou v hodinách číst s následnými čtenářskými reakcemi. Odpovědi učitelů ukazují na klesající četnost využití tohoto přístupu při průchodu žáků vzdělávací soustavou. Oborové rozdíly na 2. stupni základních škol i na středních školách přitom jsou poměrně malé (graf 26). Také odpovědi žáků naznačují méně časté zařazování čtení podle vlastního výběru na 2. stupni základních škol a především na středních školách, zaznamenat lze o něco zřetelnější oborové rozdíly (tabulka 8).

GRAF 26 | Četnost zařazování čtení žáků podle jejich vlastního výběru s následnými čtenářskými reakcemi v hodinách učitelů základních a středních škol – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



TABULKA 8 | Podíl žáků základních a středních škol, kteří mají v rámci výuky pravidelně hodiny s možností číst si to, co si sami vyberou



Využití přístupu, kdy žáci čtou ve výuce podle vlastního výběru, je spojeno s častějším zařazováním čtenářských činností žáků, a to především čtenářských činností, které vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka. Tento poznatek lze zaznamenat jak v odpovědích učitelů, tak v odpovědích žáků. Za pozornost stojí poměrně malé rozdíly v četnosti zařazování čtenářských činností žáků dvěma skupinami učitelů: (a) učiteli českého jazyka, kteří čtení žáků podle vlastního výběru zařazují ojediněle, nebo nezařazují vůbec; (b) učiteli neučícími český jazyk, kteří častěji zařazují čtení žáků podle vlastního výběru.

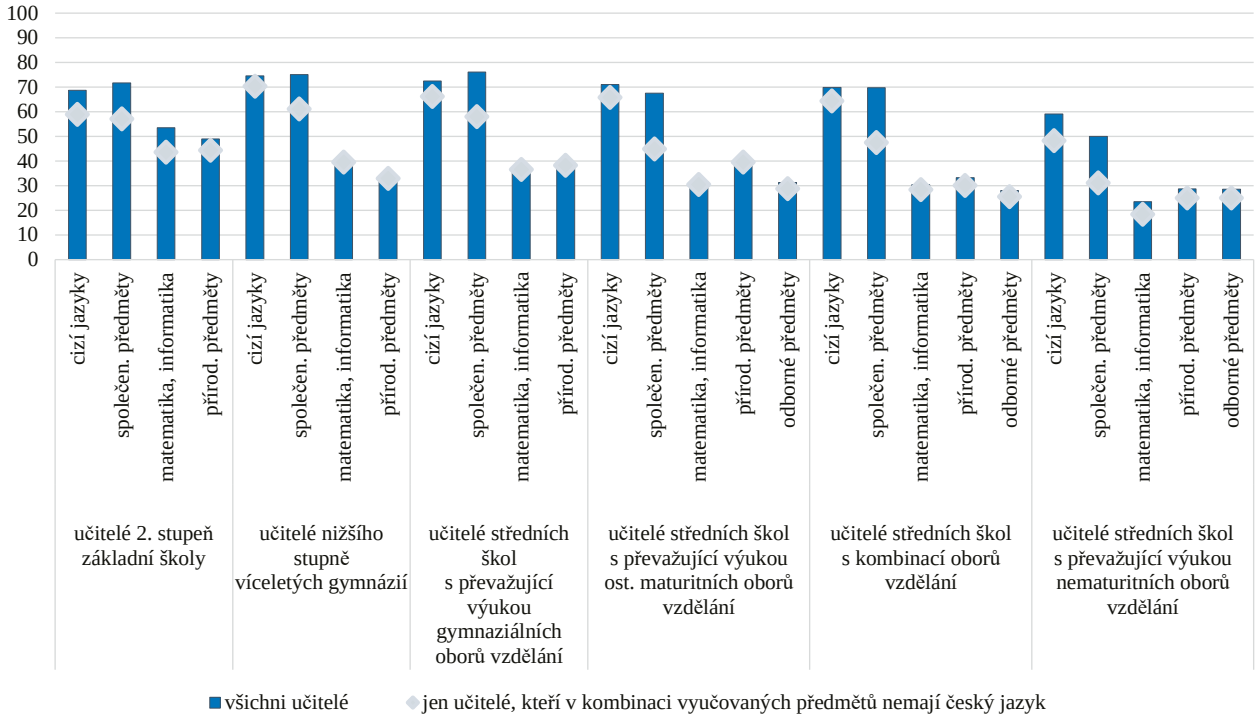
I v kontextu uvedených skutečností je možné vnímat příležitosti v posilování koncepčního uchopení čtení žáků podle vlastního výběru ve smyslu výuky formou čtenářských dílen (dílen čtení). Záměrem tohoto přístupu je utvářet prostředí, v němž si žáci osvojují komplexní čtenářské dovednosti – od výběru textu přes

čtenářskou výdrž, čtenářské strategie a práci s textem až po posilování celoživotního vztahu ke čtení. Ve své ideální podobě se výuka skládá ze tří částí: (i) vysvětlení záměru čtení a očekávání s představením příkladů učitelem; (ii) výběr textu ke čtení žákem a jeho samostatné a nezávislé čtení s využitím poznatků první části; (iii) čtenářské reakce žáků, kladení otázek, sdílení zkušeností, poskytnutí zpětné vazby. Lze předpokládat primární ukotvení tohoto konceptu ve výuce českého jazyka s možným propojováním s dalšími předměty. Zásadní podmínkou ovšem je efektivní realizace čtenářských dílen.

5.1.3 Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků jako výukový cíl předmětu

V úvahách o čtenářské gramotnosti žáků je poukazováno na existenci příležitostí k jejímu rozvíjení ve všech předmětech. Přínosem pro uchopení takových příležitostí může bezpochyby být, pokud učitel akceptuje rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků jako výukový cíl svých předmětů. Takový postoj vyjádřilo 81 % učitelů 1. stupně základních škol, 64 % učitelů 2. stupně základních škol a 54 % učitelů středních škol.

GRAF 27 | Podíl učitelů považujících rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z výukových cílů vyučovaných předmětů (v %)



Učitelé cizích jazyků a společenskovědních předmětů považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů svých předmětů častěji než učitelé matematiky, přírodovědných předmětů a v případě středních škol i odborných předmětů.[23] Ve srovnání s učiteli 2. stupně základních škol považuje nižší podíl učitelů matematiky a přírodovědných předmětů na nižším stupni víceletých gymnázií rozvoj čtenářské gramotnosti žáků za cíl svých předmětů, méně často označují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu také učitelé cizích jazyků a společenskovědních předmětů ve školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (graf 27).

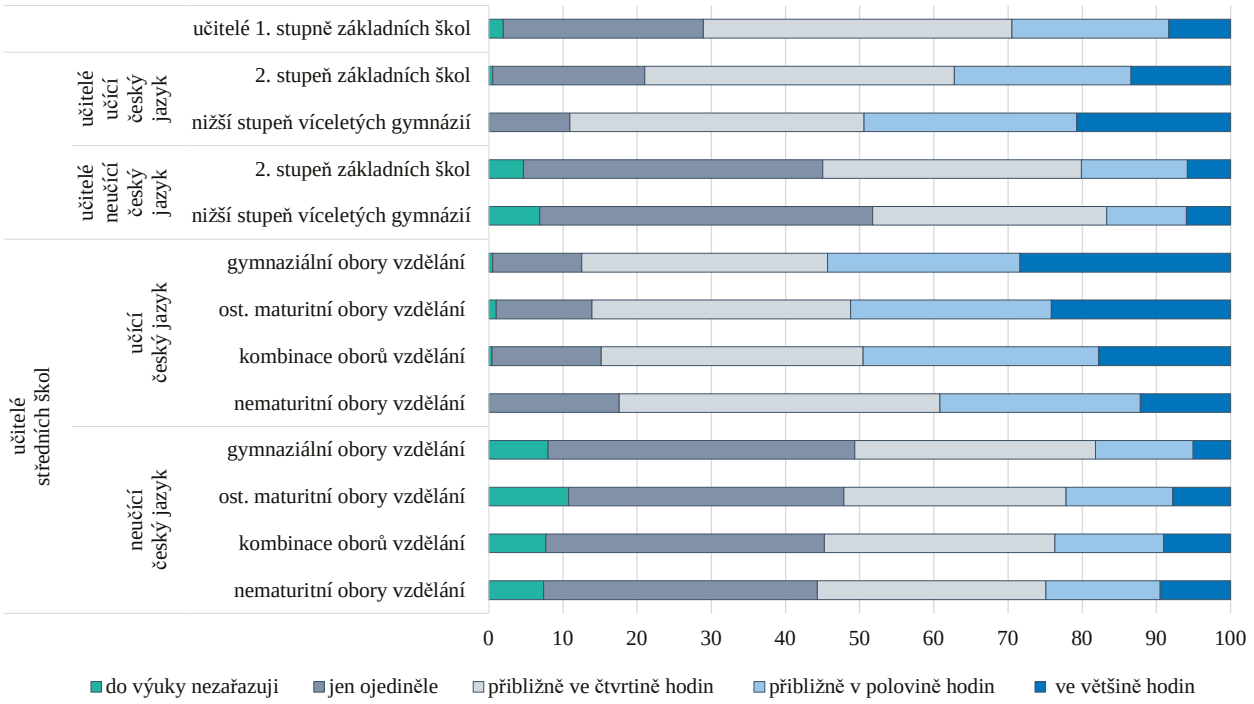
Učitelé neučící český jazyk, kteří považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů vyučovaných předmětů, častěji zařazují do výuky čtenářské činnosti žáků. Toto zjištění platí jak pro 2. stupeň základních škol, tak pro střední školy bez ohledu na převažující obor vzdělání žáků. Tento poznatek jasně dokládá důležitost toho, aby učitel přijal rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů svých předmětů. V takovém případě lze očekávat vyšší ochotu a zájem učitelů různých předmětů zařazovat do hodin své výuky také různé čtenářské činnosti žáků.

[23] Je možné pozorovat význam českého jazyka v kombinaci vyučovaných předmětů.

5.2 Texty využívané ve výuce

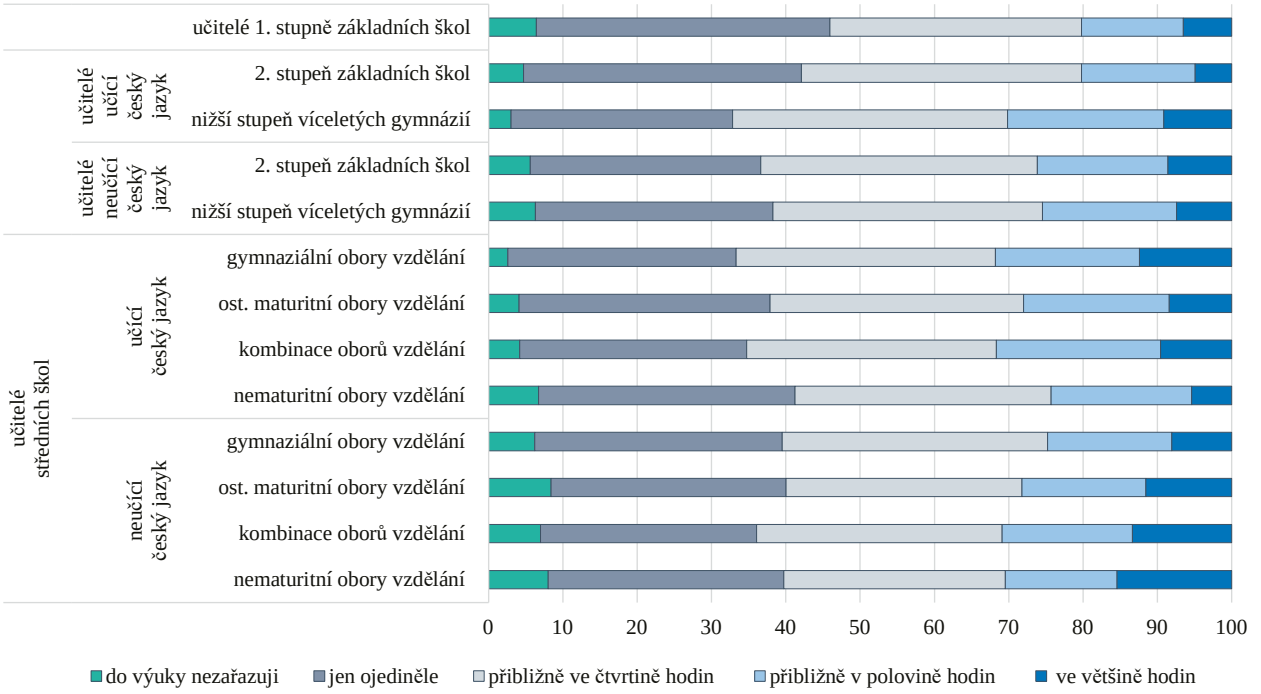
Pro rozvíjení čtenářských dovedností žáků je důležité, aby se setkávali také s jinými texty, než jsou texty z učebnic, pracovních sešitů či čítanek. Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů ve svých hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, či dokonce ji vůbec nezařazuje (graf 28). Odlišnosti v odpovědích učitelů vzhledem k převažujícímu oboru vzdělání žáků škol jsou více zřetelné jen v případě učitelů českého jazyka. Zásadní rozdíly lze ovšem pozorovat mezi učiteli českého jazyka, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty ve svých hodinách, a učiteli, kteří neučí český jazyk (graf 28). Cílená práce žáků s autentickými texty je také častější v případě učitelů společenskovědních předmětů a cizích jazyků, méně častá v případě učitelů matematiky, informatiky a přírodovědných předmětů. Odpovědi středoškolských učitelů odborných předmětů pak lze zařadit mezi dvě uvedené skupiny předmětů. S ohledem na další zjištění z realizovaného šetření lze vnímat důležitost dílčích aktivit učitelů, kteří neučí český jazyk a působí na středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

GRAF 28 | Četnost cíleného zařazování práce žáků s autentickými texty v hodinách učitelů základních a středních škol podle vyučovaného předmětu a převažujícího oboru vzdělání žáků školy – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Čtenářské činnosti žáků jsou v současné době stále častěji spojeny s digitálními čtenářskými zdroji (např. texty na internetu, e-knihy), které se svým charakterem v řadě ohledů odlišují od tradičních tištěných textů. Rovněž v případě cíleného zařazování práce žáků s digitálními zdroji informací je praxe učitelů základních a středních škol velmi různorodá. Významný podíl učitelů zařazuje související činnosti žáků ojediněle či je vůbec nezařazuje, významný podíl učitelů však využívá digitální čtenářské zdroje často – v přibližně polovině svých hodin či ještě častěji (graf 29). Za pozornost přitom stojí podobnost odpovědí učitelů různých druhů a typů škol, malé jsou také rozdíly v odpovědích učitelů různých předmětů (graf 29). Především v případě 1. stupně základních škol mohou být uvedená zjištění překvapující a představují zajímavý námět pro bližší rozklíčování podoby digitálních čtenářských zdrojů ve výuce.

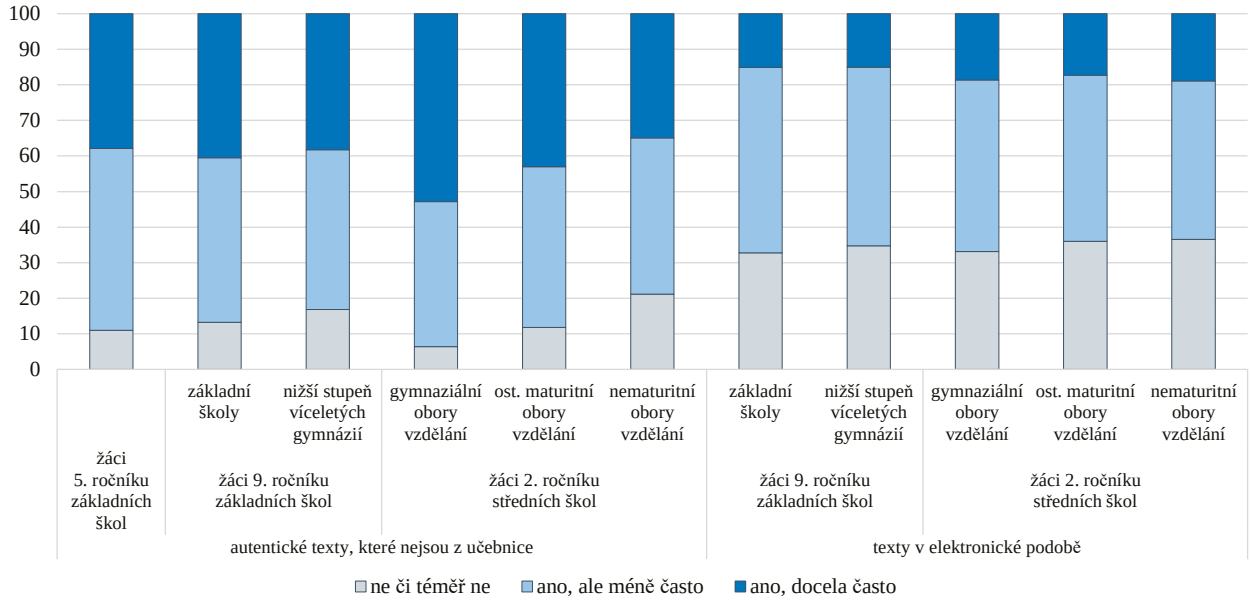
GRAF 29 | Četnost cíleného zařazování práce žáků s digitálními čtenářskými zdroji v hodinách učitelů podle převažujícího oboru vzdělání žáků školy – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Učitelé, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty ve svých hodinách, také častěji cíleně realizují různorodé čtenářské činnosti žáků, a to bez ohledu na druh a typ školy i vyučovaný předmět. Stejný vztah lze zaznamenat také pro cílené zařazování práce žáků s digitálními čtenářskými zdroji ve výuce učitelů. Vedle toho učitelé, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty nebo práci žáků s digitálními čtenářskými zdroji ve své výuce, častěji považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z výukových cílů vyučovaného předmětu.

Pohled žáků základních i středních škol na zařazování činností vyžadujících jejich práci s autentickými texty či s texty v elektronické podobě přináší obdobná zjištění. Žáci základních i středních škol pracují jak s autentickými texty, tak s texty v elektronické podobě různě často. Nepříznivé nicméně je, že ne nevýznamný podíl žáků se podle svého vyjádření s autentickými texty ve výuce téměř nesetkává (graf 30). Odpovědi žáků různých oborů vzdělání jsou podobné, o něco méně často s autentickými texty pracují středoškoláci učebních oborů (graf 30).

GRAF 30 | Četnost práce žáků s autentickými texty a texty v elektronické podobě ve výuce podle ročníku a oboru vzdělání – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)



Nepříznivě hodnotí žáci zajímavost textů, které ve výuce čtou, neboť většina žáků považuje tyto texty jen občas za zajímavé (tabulka 9). 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. O něco častěji vnímali texty jako zajímavé ti žáci, kteří se ve výuce pravidelněji setkávali s autentickými texty nebo s texty v elektronické podobě.

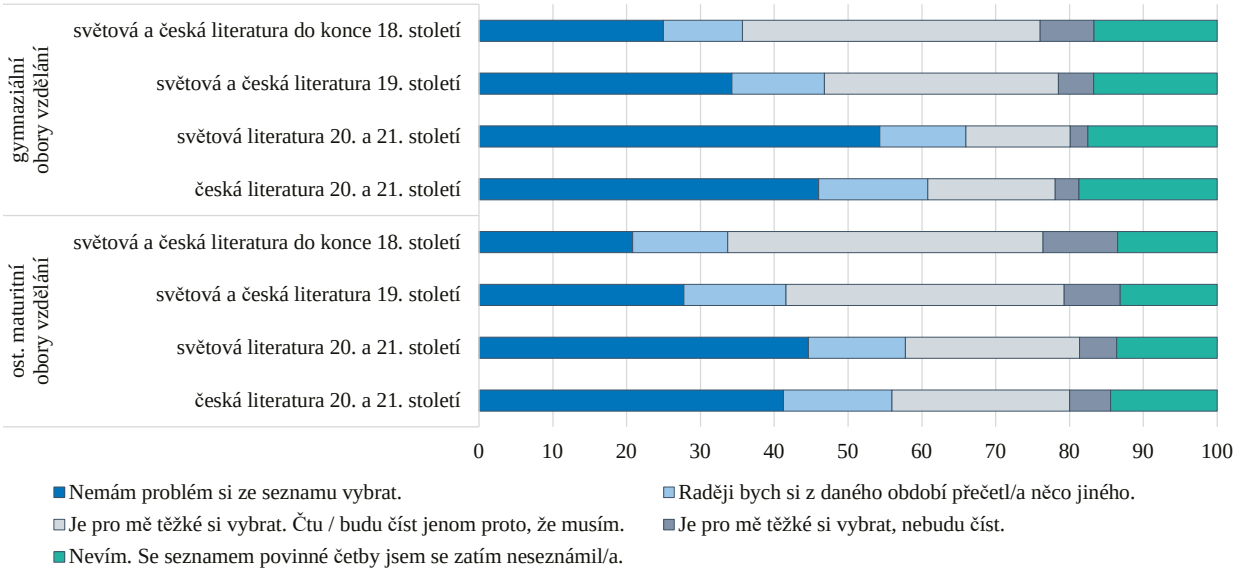
TABULKA 9 | Podíl žáků podle hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou



nikdy nebo jen občas zajímavé (v %) vs. často nebo téměř vždy zajímavé (v %)

V oblasti zajímavosti textů se nabízí otázka, jakým způsobem vnímají žáci 2. ročníku maturitních oborů středních škol seznam povinné četby k maturitě. Nejpříznivěji se žáci vyslovili vůči novější literatuře, ať již české, nebo zahraniční, kdy nejvyšší podíl z nich nemá problém si z nabídky vybrat. Naopak nejvíce rezervovaný byl pohled žáků na nejstarší literaturu datovanou do konce 18. století, kterou nejvyšší podíl z nich čte spíše z nutnosti (graf 31). Za pozornost stojí, že žáci, kteří častěji hodnotili texty, které čtou ve výuce, jako zajímavé, také častěji uvedli, že nemají problém si vybrat ze seznamu povinné četby k maturitě. V kontextu uvedených skutečností je srozumitelný zájem poměrně vysokého podílu žáků o vyšší zastoupení nových knih a aktuálních témat, případně širší možnost vlastního výběru četby.

GRAF 31 | Vnímání skupin literárních děl k povinné četbě k maturitě – podíl žáků maturitních oborů vzdělání podle zvolené odpovědi (v %)



6

Čtenářství – chování a postoje žáků

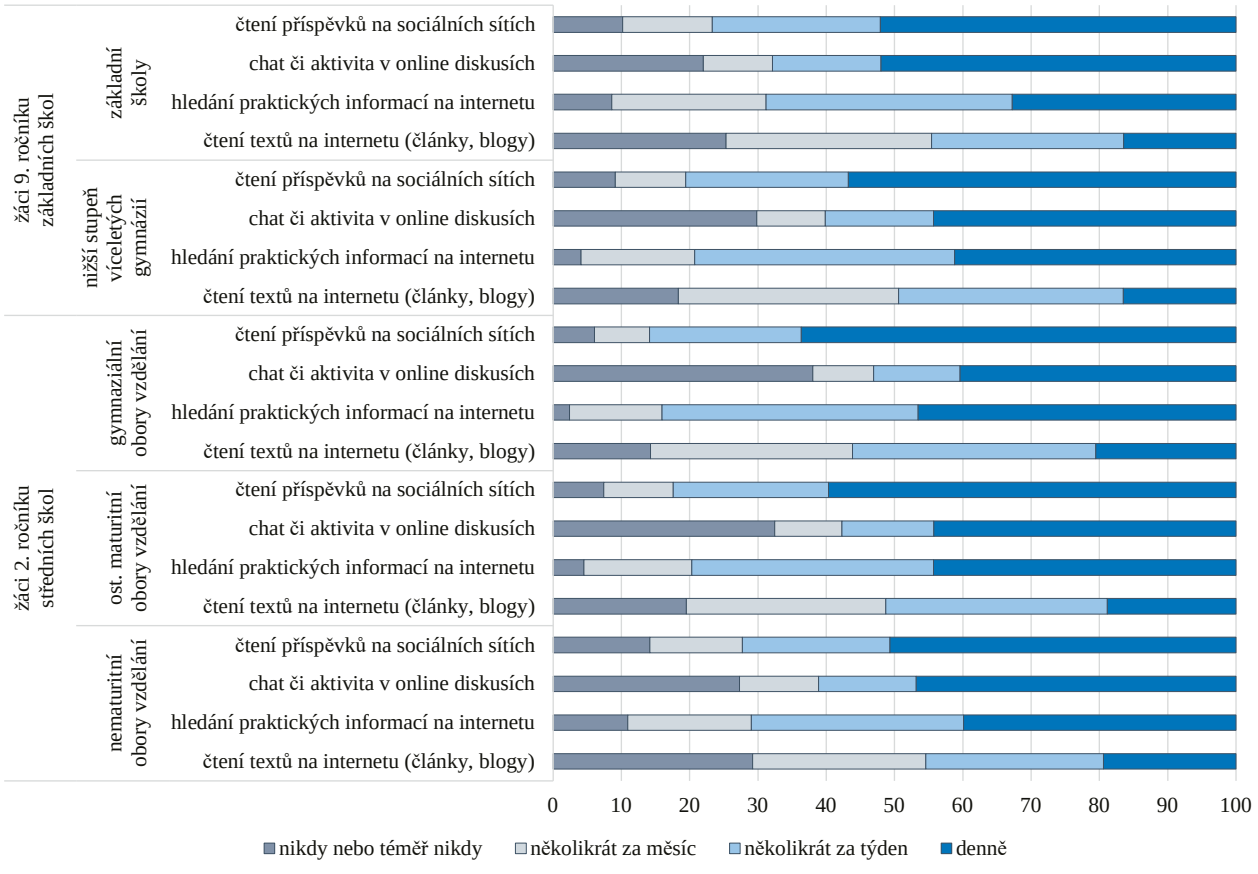
6 ČTENÁŘSTVÍ – CHOVÁNÍ A POSTOJE ŽÁKŮ

6.1 Čtenářství a čtenářské aktivity žáků

Pro rozvíjení čtenářských dovedností žáků jsou zásadní jejich čtenářské aktivity nejen ve škole, ale také v mimoškolním prostředí. Pronikání informačních a komunikačních technologií do každodenního života žáků vedlo k tomu, že komunikace v online prostředí se stala nejčastější formou jejich čtenářských aktivit bez ohledu na ročník či studovaný obor vzdělání (graf 32 a 33). Knihy – ať již v tištěné, elektronické, nebo audio verzi – čtou či poslouchají žáci výrazně méně často, přičemž zde se projevují i některé oborové rozdíly. Gymnazisté čtou knihy častěji, naopak středoškolští žáci nematuritních oborů vzdělání méně často. Tištěné knihy se jeví preferovanější ve srovnání s elektronickými a audioknihami (graf 33). Nepříznivým zjištěním pak bezpochyby je, že podle svého vyjádření téměř 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol knihy vůbec či téměř vůbec nečte ani neposlouchá.[24]

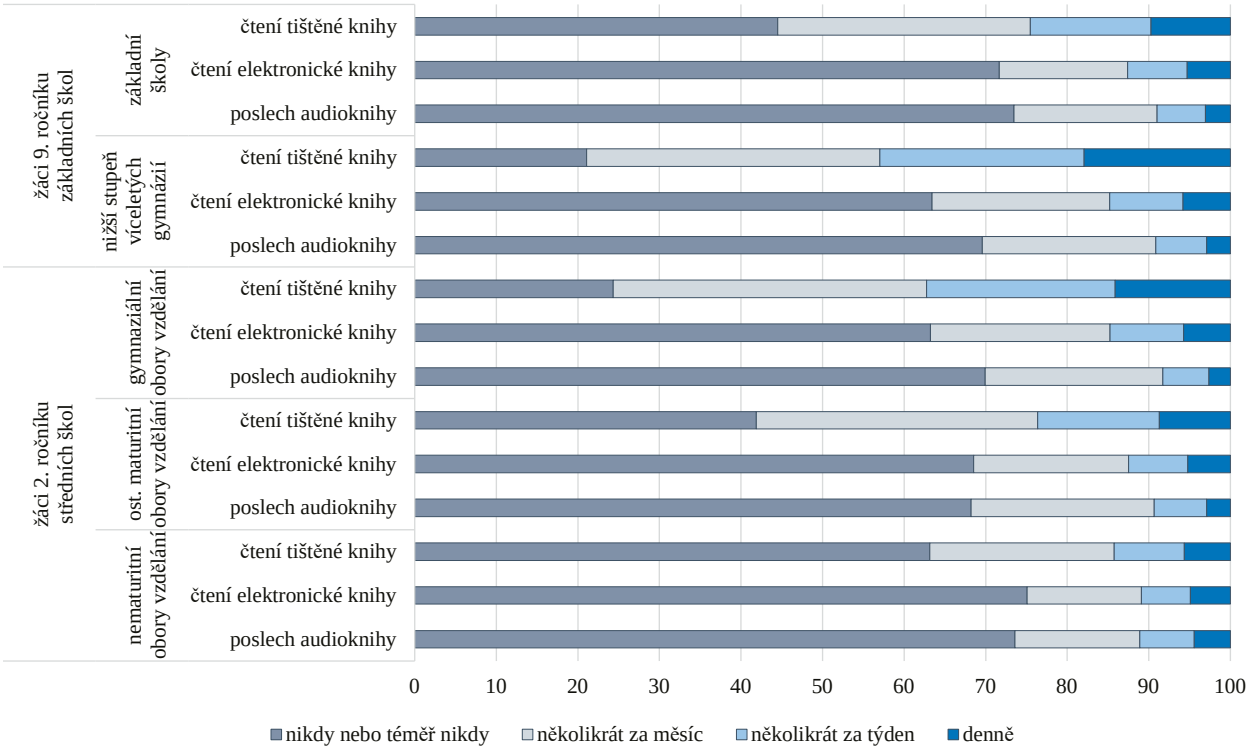
Hodnocení odpovědí žáků dále ukazuje, že čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích jsou nejčastějšími čtenářskými aktivitami žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol. V tomto kontextu jsou vysoce relevantní úvahy o kvalitě a náročnosti textů, se kterými se žáci ve svém běžném životě nejčastěji setkávají. Z posuzovaných čtenářských žánrů čtou žáci 9. ročníku základních škol nejčastěji beletrii, středoškoláci odborně zaměřených oborů vzdělání pak odborné texty (graf 34). Takový poznatek jistě opodstatňuje úvahy o příležitostech pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím volby vhodně zaměřených textů. Výběr textů spojených přímo s oborem vzdělání může působit pozitivně na motivaci žáků nejen k okamžitému čtení, ale i ke čtenářství v širším pojetí.

GRAF 32 | Četnost realizace čtenářských aktivit v online prostředí – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

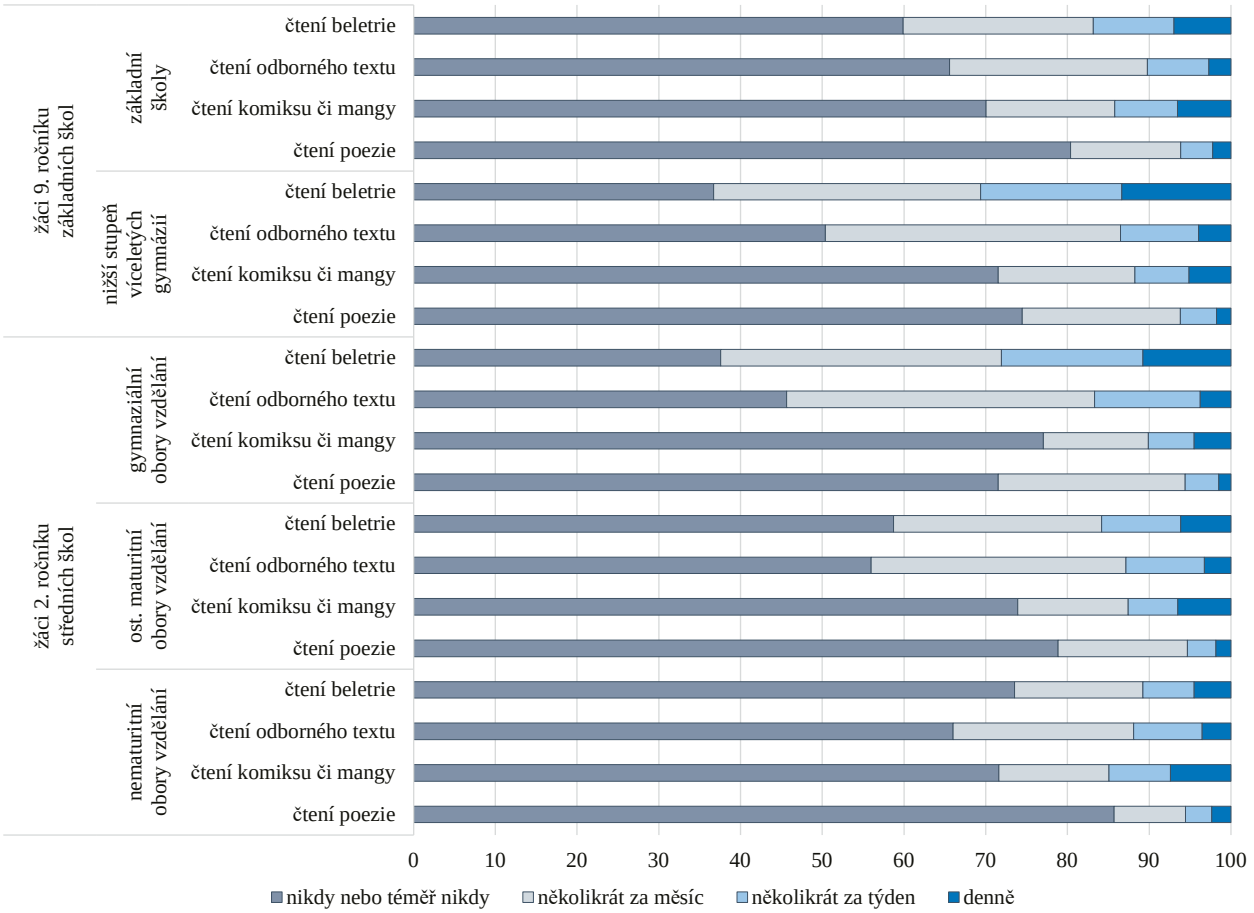


[24] V oborovém rozlišení se jedná o 14 % žáků nižšího stupně víceletých gymnázií a 32 % žáků základních škol, respektive 16 % středoškoláků gymnaziálních oborů vzdělání, 27 % středoškoláků ostatních maturitních oborů vzdělání a 46 % středoškoláků nematuritních oborů vzdělání.

GRAF 33 | Četnost četby či poslechu knih – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)



GRAF 34 | Četnost četby textů podle jejich zaměření – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)



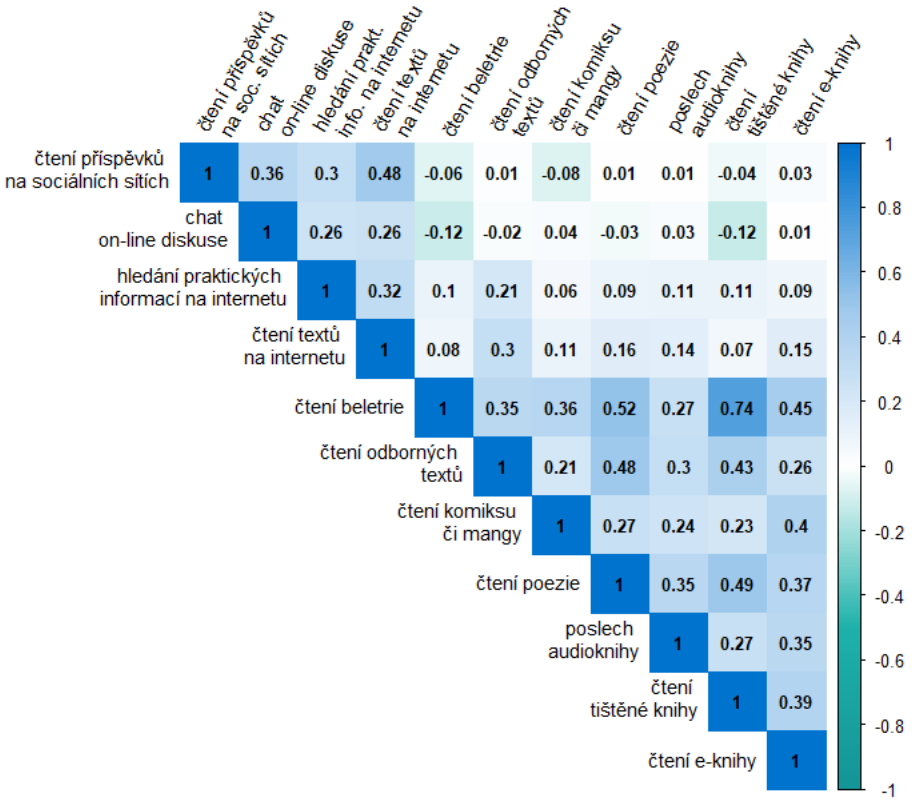
Pozn.: Manga je druh japonských komiksů a grafických románů se specifickým stylem kresby a opačným směrem čtení.

Hodnocení vztahů mezi odpověďmi žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, v nichž uvedli četnost realizace posuzovaných čtenářských aktivit, přináší některé doplňující poznatky (graf 35 a 36):

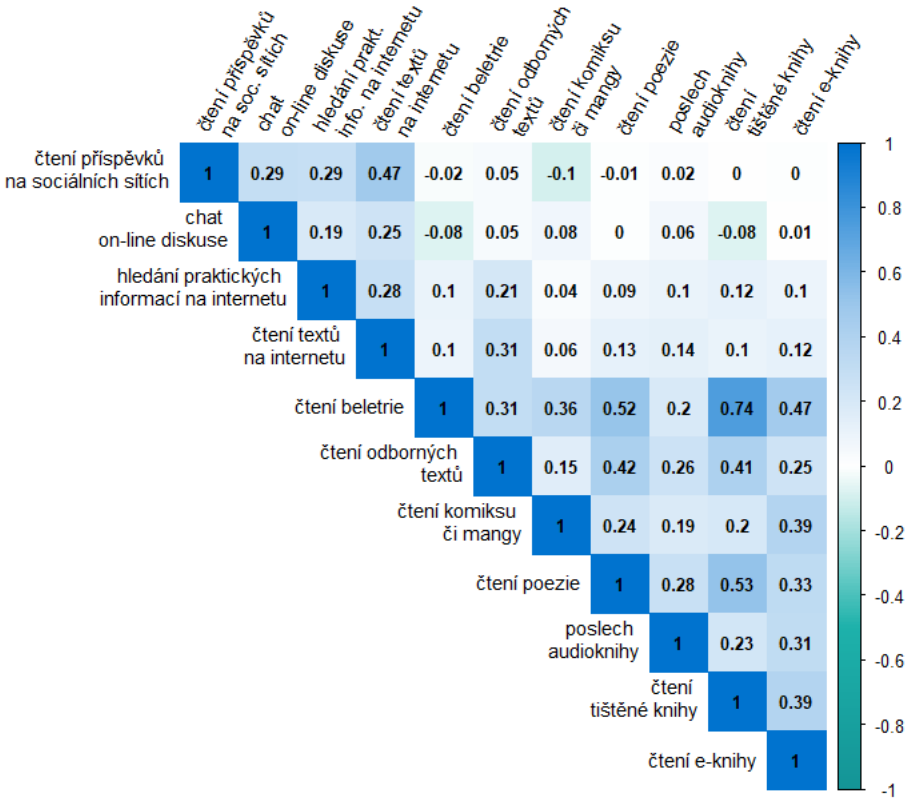
- Žáci, kteří se častěji věnují některé ze čtenářských aktivit v online prostředí, mají tendenci se také častěji věnovat dalším čtenářským aktivitám opět v online prostředí. Vztah nebyl zaznamenán mezi čtenářskými aktivitami žáků v online prostředí na jedné straně a jejich čtením či poslechem knih, respektive čtením textů posuzovaných žánrů na straně druhé.
- Žáci, kteří častěji čtou beletrii, mají tendenci také častěji číst poezii, odborné texty i komiksy/mangu, a to především v knižní podobě. Internet se ukazuje být více spojený jen se čtením odborných textů. Lze pozorovat, že žáci, kteří častěji čtou tištěnou knihu, mají tendenci také častěji číst elektronické knihy a poslouchat audioknihy.

Za pozornost stojí podobnost odpovědí obou skupin žáků – žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol.

GRAF 35 | Vztah četností realizovaných čtenářských aktivit žáků 9. ročníku základních škol

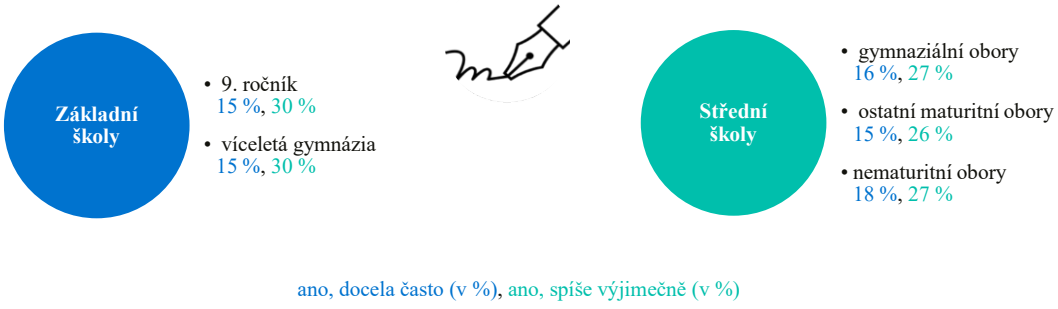


GRAF 36 | Vztah četností realizovaných čtenářských aktivit žáků 2. ročníku středních škol



Další úrovní čtenářství žáků je jejich vlastní čtenářská/pisatelská tvorba, jako je například tvůrčí psaní (např. blogy, povídky, poezie), psaní recenzí, slam poetry, storytelling, účast v čtenářských a diskusních klubech a soutěžích. Takovým aktivitám se docela často věnuje přibližně 15 % a spíše výjimečně přibližně 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol. Nejsou pozorovány oborové rozdíly mezi žáky základních ani středních škol (tabulka 10).

TABULKA 10 | Podíl žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, kteří se různě často věnují aktivitám vlastní čtenářské tvorby



Pozn.: Mezi aktivity vlastní čtenářské tvorby byly řazeny tvorba hudebních textů, tvorba komiksu nebo stripů, psaní recenzí (na produkty, filmy, seriály, herní recenze a další), psaní blogu a jiných textů, psaní poezie, slam poetry, storytelling, rétorika, čtenářský a diskuzní klub či soutěž.

Podle očekávání se žáci, kteří realizují vlastní čtenářskou tvorbu, častěji věnují také dalším čtenářským aktivitám než žáci, kteří vlastní čtenářskou tvorbu nerealizují. Tento poznatek potvrzuje hodnocení založené na dvou dílčích indexech:

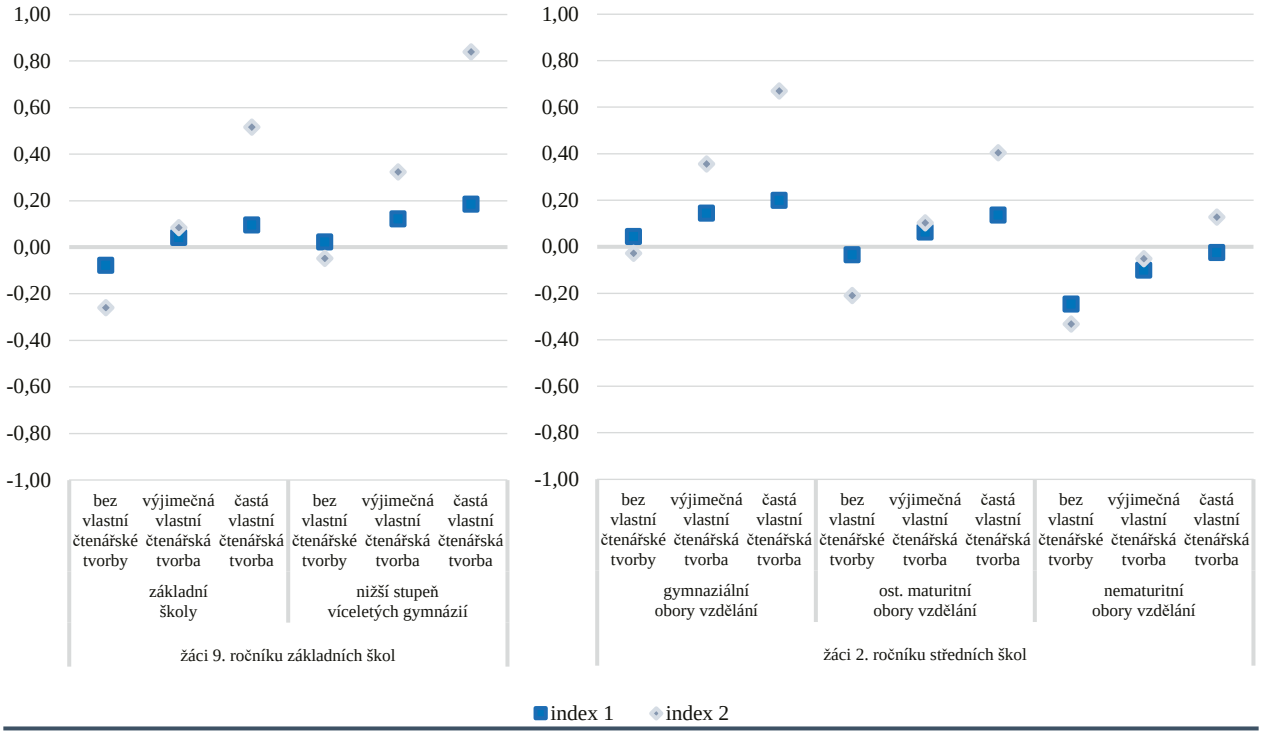
- Index 1 se vztahuje k četnosti žákova čtení v online prostředí.
- Index 2 se vztahuje k četnosti žákova čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě.

Index 1
Čtení příspěvků na sociálních sítích
Chat či aktivita v online diskusích
Hledání praktických informací na internetu
Čtení textů na internetu (články, blogy)

Index 2
Čtení beletrie
Čtení odborného textu
Čtení komiksu či mangy
Čtení poezie

Rozdíly mezi žáky, kteří realizují vlastní čtenářskou tvorbu na jedné straně a kteří nerealizují vlastní čtenářskou tvorbu na straně druhé, jsou zřetelné v případě čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě. Ve čtení v online prostředí jsou rozdíly mezi oběma skupinami žáků méně zřetelné (graf 37).

GRAF 37 | Četnost čtenářských aktivit žáků vzhledem k jejich vlastní čtenářské tvorbě – průměrná hodnota indexů

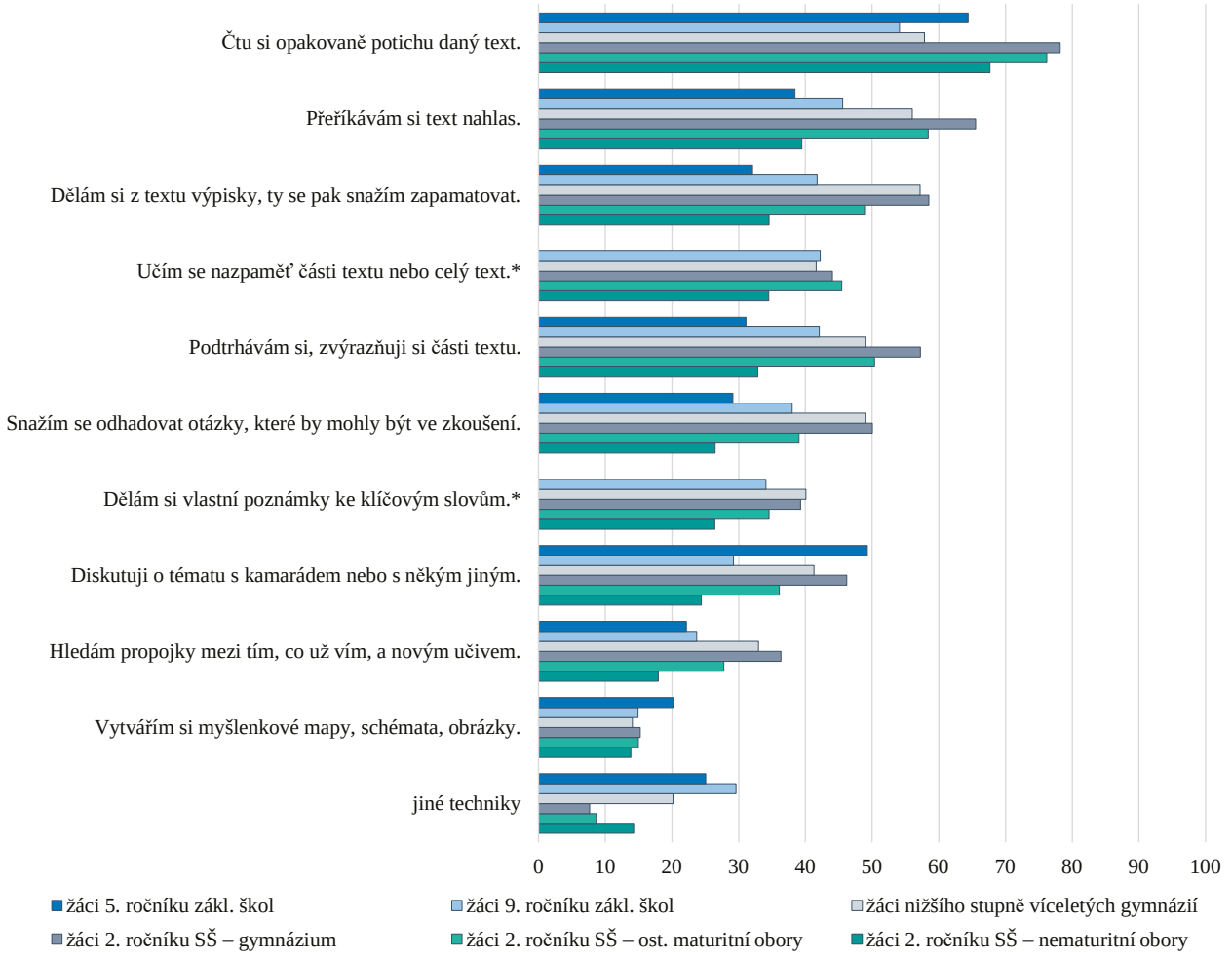


Pozn.: Index 1 – čtení v online prostředí; index 2 – čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě.

6.2 Čtenářské chování žáků – vybrané přístupy k učení

Zajímavou otázkou bezpochyby je, jaké postupy žáci používají, když se mají něco naučit a učebním materiálem je pro ně text. Graf 38 ukazuje, že čtenářské postupy žáků jsou v tomto ohledu velmi rozmanité. O něco běžnější jsou spíše tradiční postupy, jako jsou opakování, optické strukturování a zjednodušování textu (např. opakované čtení a přeříkávání si textů, výpisky a podtrhávání si částí textů). Poměrně časté je také učení se celého textu či částí textu zpaměti, tj. přístup mnohdy spojovaný s hrozbami jednak chybějícího porozumění textům, jednak rychlého zapomínání poznatků. Naopak méně často žáci využívají čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. V zrcadle uvedených zjištění lze vnímat existující příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení (viz také rámeček 1 pro některé další souvislosti).

GRAF 38 | Postupy využívané žáky, když se potřebují něco naučit a učebním materiálem je text – podíly žáků (v %)



** Na využití takto označených čtenářských postupů neodpovídali žáci 5. ročníku základní školy.*

Při svém učení žáci využívají více různých čtenářských postupů. Z oborového hlediska využívají většinu hodnocených postupů častěji žáci gymnázií, méně často pak především středoškoláci nematuritních oborů vzdělání (graf 38). Opodstatněné se přitom jeví rozlišení dvou dílčích čtenářských přístupů:

- První přístup je charakteristický tím, že si žáci podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat i prostřednictvím jejich přeříkávání.
- Druhý přístup je charakteristický důrazem na utváření si paměťových vztahů a souvislostí – myšlenkové mapy a schémata, propojky mezi novým a zvládnutým učivem a odhad možných otázek při zkoušení.

V obou přístupech se častěji uplatňují také poznámky ke klíčovým slovům v textu. Uvedené přístupy ovšem nejsou alternativami. Žáci, kteří častěji využívají první z uvedených přístupů, mají tendenci častěji využívat také druhý z nich.

Pro významný podíl žáků je dalším důležitým přístupem k učení komunikace o přečteném textu s jinými osobami (např. přezkoušení, společné učení, konzultace či diskuse). Takový přístup uvedli častěji žáci 5. ročníku základních škol než starší žáci (graf 39). V této souvislosti jsou jistě zajímavé odpovědi právě těchto žáků na otázku, s kým si povídají o tom, co přečetli. Téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky a 23 % s učitelem. Zároveň téměř čtvrtina těchto žáků si o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících rodiny (39 % žáků) i učitele (17 % žáků) a významně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků).

Rámeček 1: Další čtenářské postupy využívané žáky

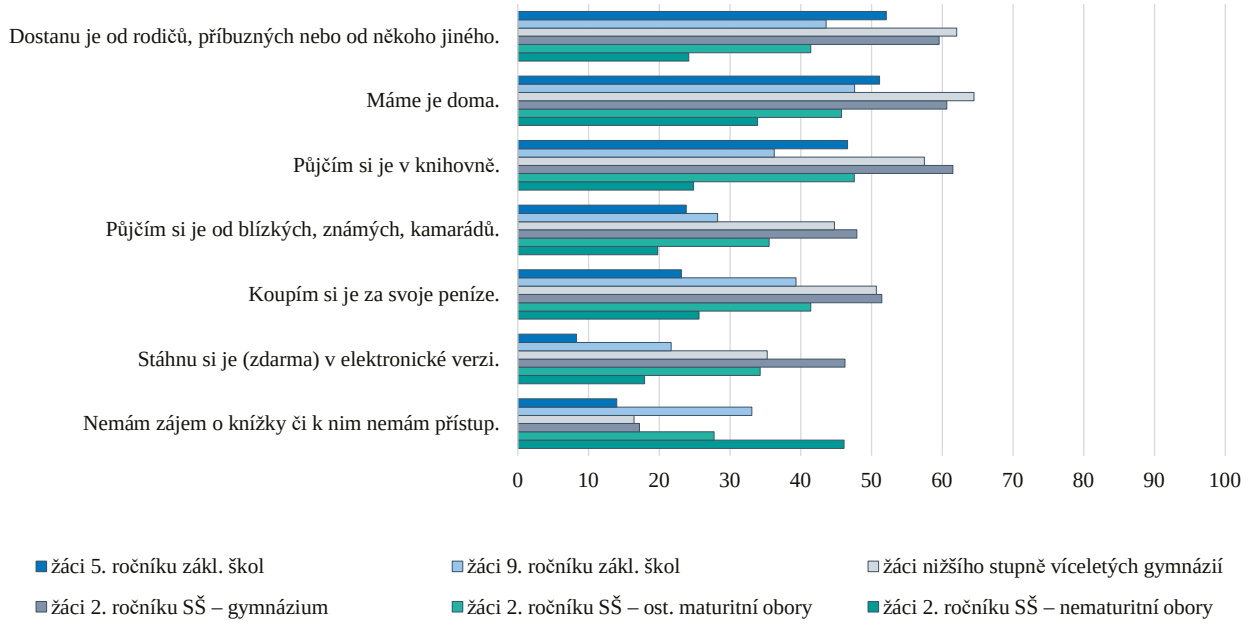
Poměrně vysoký podíl žáků uvedl, že využívá také další postupy (jiné než nabídka odpovědí v dané otázce – graf 38), když se potřebují něco naučit a učebním materiálem je text. Žákům byla navíc dána příležitost rozvedení jejich odpovědí, což dále doplňuje informace o tom, jak při svém učení žáci postupují. Některá zjištění jsou stručně představena v tomto rámečku.

Nejdříve je potřeba zmínit, že i v otevřených odpovědích žáků se objevily techniky učení založené na opakování, optickém strukturování a zjednodušování textu. Učení se opakováním bylo vázáno na učení se textu nebo jeho vybraných částí nazpaměť. Žáci při opakovaném čtení textu rovněž využívali dělení učiva do bloků (zjednodušení textu) a zvýrazňování/podtrhávání důležitých částí (optické strukturování textu). Typickým popisem tohoto způsobu učení bylo: „*Čtu si to pořád dokola a snažím se co nejvíce věcí zapamatovat.*“ Obdobné strategie se objevovaly i tam, kde čtení bylo nahrazeno psaním/přepisováním: „*Text, který se učím, přepíšu na jiný papír a učím se po kouskách, které si neustále opakuju a snažím zapamatovat nazpaměť.*“ V souvislosti s psaním/přepisováním stojí za povšimnutí učení založené na napsání si taháku. Někteří žáci současně uváděli, že taháky nakonec nepoužijí, protože si učivo jejich psaním osvojí.

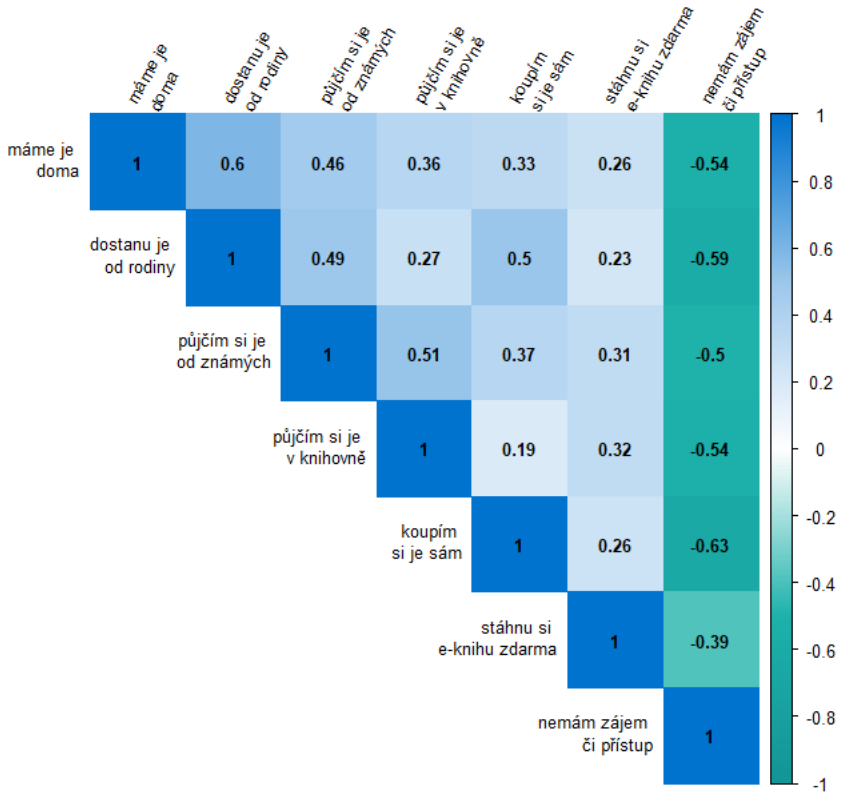
Žáci také uvedli další čtenářské postupy, které se lišily od nabízených odpovědí. První skupina zaznamenaných odpovědí zahrnovala způsoby učení, kdy žák vysvětluje to, co se učí, někomu druhému. Žák tímto způsobem sám plní roli učitele. Objevovaly se různé podoby tohoto učení, od učení imaginárních osob až po reálné doučování vrstevníků. Do druhé skupiny zaznamenaných odpovědí patřily konkrétní nástroje a metody učení. Častěji byla uváděna technika kartiček s informacemi (*flashcards*), dále pak dohledávání informací na dalších místech (internet, YouTube, méně často v tištěných zdrojích/knihách), tvorba příběhu, efektivní organizace času (např. technika *pomodoro* se soustředěním pozornosti na jeden úkol po stanovený čas s vkládáním přestávek), využití výukových aplikací či tzv. *blurting*. *Blurting* charakterizoval jeden z žáků takto: „*Přečtu si text jednou, dám stranou a napíšu, co vím. Jinou barvou doplním chybějící údaje, poté jinou barvou opravím chyby. Toto opakuji dvakrát až třikrát.*“ Žáci rovněž uváděli různá místa či situace, kdy se učí (např. ticho, poslech hudby, při chůzi, během jízdy dopravním prostředkem či při jídle).

Vedle různorodosti využívaných čtenářských postupů je pro žáky základních i středních škol charakteristická také rozmanitost způsobů, jakým získávají knihy, které si chtějí přečíst (graf 39). Ukazuje se přitom, že žáci využívají více způsobů získávání knih, hlavní alternativou je v tomto ohledu celkový nezájem o čtení knih (graf 40 pro hodnocení odpovědí žáků středních škol). V návaznosti na předcházející zjištění týkající se využití školních knihoven (tabulka 7) stojí za pozornost poměrně vysoký podíl žáků, kteří si knihy půjčují v knihovně. Zde se zřejmě projevuje významně lepší nabídka mimoškolních knihoven. Upozornit lze také na dva způsoby pořizování knih – koupě knihy za své peníze a stahování e-knih, které podle očekávání častěji využívají starší žáci. V oborovém srovnání se projevuje především vliv vyššího podílu středoškoláků nematuritních oborů vzdělání, kteří o knihy nejeví zájem. Nižší podíl těchto žáků pak také využívá různé způsoby získávání knih, které si chtějí přečíst.

GRAF 39 | Způsoby, jak žáci získávají knihy, které si chtějí přečíst – podíl žáků (v %)



GRAF 40 | Vztahy mezi různými přístupy žáků 2. ročníku středních škol k získávání knih, které si chtějí přečíst



7

Vybrané aspekty čtenářské gramotnosti

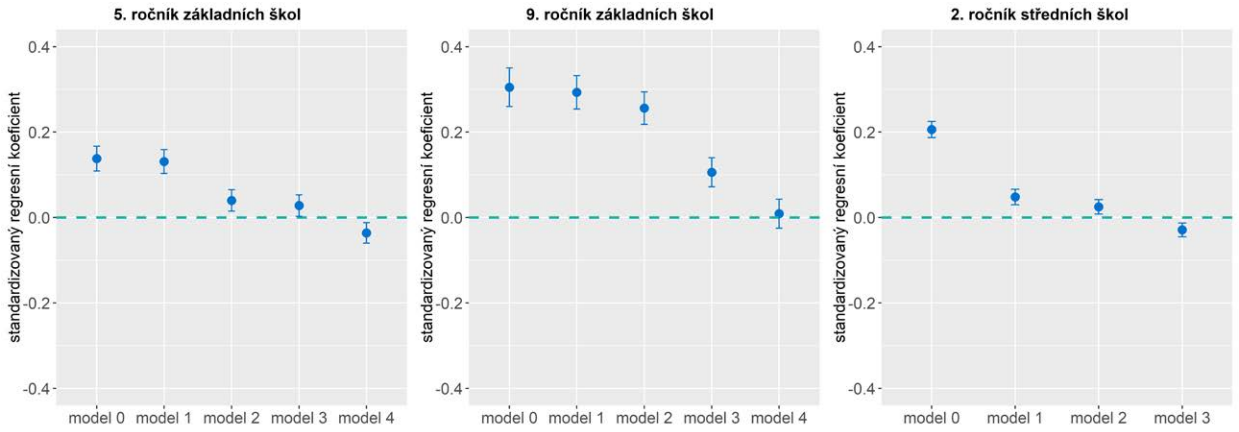
7 VYBRANÉ ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

7.1 Dívky a chlapci

V hodnoceních úrovně čtenářské gramotnosti žáků je typicky poukazováno na v průměru lepší výsledky dívek než chlapců.[25] Tento poznatek je opakovaně zaznamenán také v šetřeních českých žáků, kdy patnáctileté dívky dosáhly lepšího průměrného výsledku v mezinárodních šetřeních PISA v letech 2018 i 2022[26], dívky 4. ročníku základních škol v mezinárodních šetřeních PIRLS v letech 2011 i 2016[27] a dívky 2. ročníku středních škol v národním šetření ve školním roce 2017/2018[28]. Za pozornost přitom stojí ta skutečnost, že zatímco zprávy z mezinárodního šetření PISA hovoří o výrazných rozdílech ve výsledcích chlapců a dívek, v případě mezinárodního šetření PIRLS je rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců hodnocen jako jeden z nejmenších mezi všemi účastnícími se zeměmi, v roce 2021 byl dokonce statisticky nevýznamný.[29] Zpráva z národního šetření ve školním roce 2017/2018 pak poukazuje na vyšší rozdíly v průměrné úrovni čtenářské gramotnosti dívek a chlapců v 9. ročníku základních škol než v 2. ročníku středních škol.[30]

Podíly dívek a chlapců, kteří byli v aktuálním šetření České školní inspekce zařazeni v kategoriích nejvyšší a nedostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, ukazují podobná zjištění. Ve všech hodnocených ročnících dosáhl nejvyšší kategorie výsledků vyšší podíl dívek a naopak kategorie nedostatečných výsledků vyšší podíl chlapců. Nejmenší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce 5. ročníku základních škol, největší rozdíly pro dívky a chlapce 9. ročníku základních škol (kapitola 3). Tento poznatek potvrzuje také model charakterizující jednoduchý vztah mezi pohlavím žáků a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti (model 0 v grafu 41). Bezpochyby zajímavou otázkou je, co stojí v pozadí slabších výsledků chlapců v testech čtenářské gramotnosti.

GRAF 41 | Vztah mezi pohlavím žáků a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti, chlapci jako referenční kategorie – hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly (p = 0,99)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelu				
Model 0	**Model 1**	**Model 2**	**Model 3**	**Model 4**
Model bez kontrolních proměnných a bez modelování hierarchické struktury žák–škola	Model bez kontrolních proměnných, modelování hierarchické struktury žák–škola	Model 1 a navíc status žáka se SVP, index SES žáka a pro 9. ročník ZŠ a 2. ročník SŠ typ oboru vzdělání žáka	Model 2 a navíc čas strávený žákem při řešení testu	Model 3 a pro 5. a 9. ročník ZŠ navíc postoje žáka ke čtení (sebehodnocení a obliba)

[25] Např. Kavanagh (2019), Salehi, Lari a Rezanejad (2014), Chen, Sakyi a Cui (2021), Little a Hart (2016).
[26] ČŠI (2019a), ČŠI (2023a).
[27] ČŠI (2017).
[28] ČŠI (2019b).
[29] ČŠI (2019a), ČŠI (2023a), ČŠI (2017), ČŠI (2023b).
[30] ČŠI (2019b).

V diskusi o důvodech horších výsledků chlapců v hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti je opakovaně poukazováno na vyšší čtenářskou motivaci a čtenářskou aktivitu dívek a na problémy s nalezením vhodných čtenářských podnětů u chlapců.[31] Tato úvaha byla ověřována také pro realizované šetření tak, že model 0 v grafu 41 byl postupně rozšiřován o další proměnné a sledována byla změna síly vztahu mezi proměnnými pohlaví žáka a dosažené skóre v testech čtenářské gramotnosti. Posun k nulové hodnotě vyjadřuje, že se tento vztah stává nevýznamným. Zvolený postup přináší následující zjištění (graf 41):

- V modelech 1 a 2 jsou přidány jednak hierarchická organizace vzdělávání (zohlednění úrovní žák a škola), jednak kontrolní proměnné vztahující se k SES a oboru vzdělání žáků. Zohlednění významu těchto proměnných snižuje rozdíly ve výsledcích dívek a chlapců, v případě všech hodnocených ročníků však dívky nadále dosahují významně vyšší úrovně čtenářské gramotnosti než chlapci. V tomto ohledu lze alespoň uvést vliv rozdílných podílů dívek a chlapců především ve středních školách (např. vliv oborové nabídky školy) a vyšší podíl chlapců především 5. ročníku základních škol mezi žáky se SVP. Žáci se SVP přitom v průměru dosáhli horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti.
- V modelech 3 a 4 jsou dále přidány dvě proměnné vztahující se ke čtenářské motivaci žáků. První proměnnou je čas, který žáci strávili řešením zadaného testu. Ve všech hodnocených ročnících věnovaly dívky řešení testu v průměru více času než chlapci, největší rozdíly byly patrné v 9. ročníku základních škol. Druhou proměnnou jsou postoje dívek a chlapců 5. a 9. ročníku základních škol ke čtení. Zde se odpovědi dívek a chlapců neliší v sebehodnocení svých schopností, ale v oblibě čtení.[32] Rozdíly jsou přitom více zřetelné pro žáky 9. ročníku základních škol (tabulka 11). Po zohlednění vlivu dvou proměnných vztahujících se ke čtenářské motivaci žáků nejsou ve všech hodnocených ročnících výsledky dívek významně lepší než výsledky chlapců.

Porovnání odpovědí dívek a chlapců na položené otázky přináší ještě některá další zjištění. Dívky se o něco častěji než chlapci věnují čtení pestrých literárních žánrů (především) v knižní podobě (např. beletrie, poezie apod.), naopak rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou pozorovány v četnosti čtení textů v online prostředí. Především dívky v 9. ročníku základních škol si častěji než chlapci s někým o svém čtení povídají a věnují se vlastní čtenářské tvorbě. Ve všech hodnocených ročnících využívají dívky častěji než chlapci přístup, kdy si podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat i prostřednictvím jejich přeříkávání. Naopak ve využívání učení, které je založeno na utváření si paměťových vztahů a souvislostí, nebyly rozdíly mezi chlapci a dívkami zaznamenány. V případě čtenářských aktivit realizovaných přímo ve škole – včetně hodnocení zajímavosti textů čtených ve výuce – nejsou rozdíly v odpovědích dívek a chlapců pozorovány.

TABULKA 11 | Postoje dívek a chlapců 5. a 9. ročníku základních škol k vlastnímu čtení – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

Postoj žáků k vlastnímu čtení	5. ročník základních škol		9. ročník základních škol		9. ročník víceletých gymnázií	
Čtení mi nedělá potíže a čtu rád/a.	37	52	17	41	32	62
Čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád/a.	47	34	68	47	59	30
Čtení mi moc dobře nejde.	16	14	15	12	9	8

[31] Např. Kavanagh (2019), Salehi, Lari a Rezanejad (2014), pro české prostředí např. ČŠI (2021a).

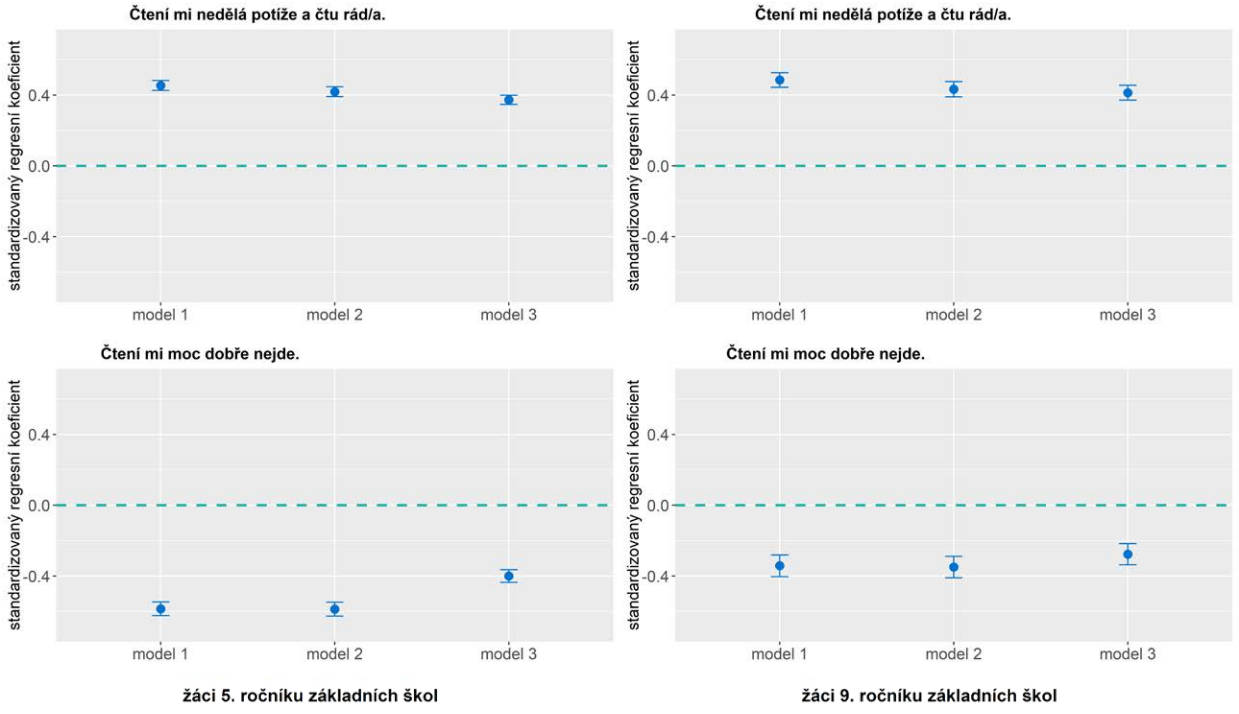
[32] Nejednoznačnost závěrů, které se týkají sebehodnocení čtenářských schopností chlapců a dívek, lze zaznamenat i v odborné literatuře (např. Chen, Sakyi a Cui, 2021 pro lepší sebehodnocení dívek a Kavanagh, 2019 pro lepší sebehodnocení chlapců).

7.2 Postoje žáků ke čtení

Mezi důležité faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků, jsou řazeny jejich motivace ke čtení a vnímaná efektivita vlastních čtenářských schopností.[33] Motivace žáků je spojována se zájmem a potěšením ze čtení (vnitřní motivace ovlivňovaná například volbou vhodných textů ke čtení či možností volby alternativních forem trávení volného času), ale také s vnějšími podněty (např. dosažení lepší známky, doporučení rodičů, kamaráda či učitele), přičemž zdůrazňována je především první z uvedených forem motivace.[34] Důležitost vnímané efektivity vlastních čtenářských schopností je spojována se sebedůvěrou žáků, že jsou schopni zadaný úkol zvládnout, což také ovlivňuje jejich ochotu zadaný úkol akceptovat, zahájit a vynaložit na něj potřebné úsilí k dosažení záměru.[35]

V případě realizovaného šetření byly vnitřní motivace žáků ke čtení a jejich vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností hodnoceny prostřednictvím otázky jednak na oblíbenost čtení, jednak na posouzení své osoby jako bezproblémového čtenáře. Otázka byla položena žákům 5. a 9. ročníku základních škol, přičemž některé poznatky byly zachyceny již v kapitole 3. Zopakujme tedy, že žáci, kterým čtení nedělá potíže a zároveň čtou rádi, dosáhli v testu čtenářské gramotnosti významně lepších výsledků než žáci, kterým čtení sice také nedělá potíže, ale zároveň čtou neradi. Žáci, kterým podle jejich názoru čtení moc dobře nejde, pak dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nejhorších výsledků. Tyto vztahy zůstávají zachovány při zohlednění vlivu pohlaví, SES, statusu SVP a oboru vzdělání hodnocených žáků (graf 42).

GRAF 42 | Vztah mezi postoji žáků ke čtení a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti – referenční hodnota = „čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád(a)“; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly (p = 0,99)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelu		
Model 1	**Model 2**	**Model 3**
Model bez kontrolních proměnných, modelování hierarchické struktury žák–škola	Model 1 a navíc pohlaví žáka	Model 2 a navíc status žáka se SVP, index SES žáka a pro žáky 9. ročníku ZŠ typ oboru vzdělání žáka

[33] Např. Kavanagh (2019), Hu, Dong a Peng (2022), Schiefele a Schaffner (2016), Chen, Sakyi a Cui (2021).
[34] Např. Kavanagh (2019), Schiefele a Schaffner (2016), McKenna a Kear (1990).
[35] Např. Kavanagh (2019), Chen, Sakyi a Cui (2021), Peura et al. (2019).

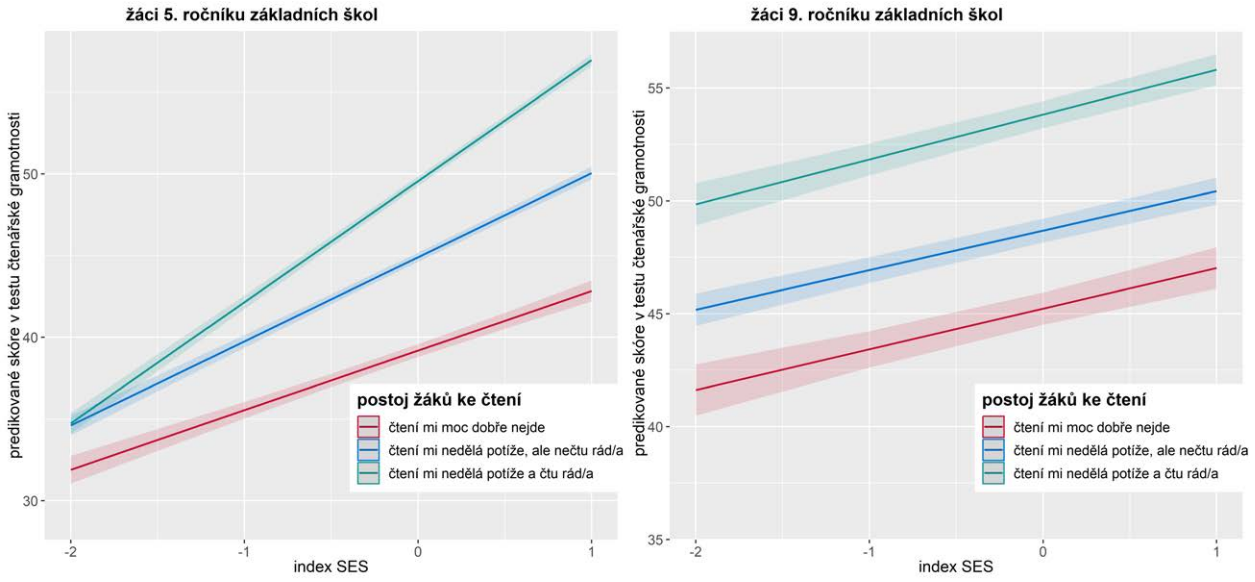
Uvedená zjištění potvrzují v úvahách o úrovni čtenářské gramotnosti žáků důležitost faktorů oblíbenosti čtení a vnímané efektivity vlastních čtenářských schopností. To přitom platí pro různé skupiny žáků, jak názorně ilustruje graf 43 pro různé úrovně SES žáků. Lze také konstatovat, že oblíbenost čtení a vnímaná efektivita vlastních čtenářských schopností mohou do určité míry kompenzovat nevýhody plynoucí z nižšího SES žáků. Na výrazně lepší čtenářské výsledky žáků 4. ročníku základních škol, kteří uvádějí vyšší sebedůvěru ve vlastní čtení, ukazuje také vyhodnocení mezinárodního šetření PIRLS z roku 2021. V tomto šetření je však také poukázáno, že ve srovnání s dalšími zeměmi je obliba čtení (a také důraz kladený na studijní úspěch) mezi českými žáky podprůměrná a míra sebedůvěry ve vlastní čtení je dokonce čtvrtá nejnižší mezi všemi zeměmi OECD či Evropské unie.[36] V sekundární analýze dat mezinárodního šetření PISA pro patnáctileté žáky se pak hovoří o tom, že bez ohledu na socioekonomické postavení žáků sehrává čtenářská sebedůvěra klíčovou úlohu v jejich výsledcích.[37]

Významnost vztahů mezi postoji žáků ke čtení a úrovní jejich čtenářské gramotnosti vyvolává přirozenou otázku: „Jak dále se od sebe odlišují žáci, kterým čtení nedělá potíže a kteří čtou rádi, a žáci, kterým čtení dělá potíže či nemají čtení v oblibě?“ Primárně se v odpovědích žáků neukazují výraznější rozdíly v tom, jak často se setkávají s různými činnostmi vztahujícími se ke čtení přímo ve škole (např. čtenářské aktivity v hodinách českého jazyka, práce s texty mimo učebnice, volné čtení v hodinách, aktivity ve vazbě na školní knihovnu). Zřetelnější rozdíly lze pozorovat v tom, že žáci, kterým čtení nedělá problémy a kteří mají čtení v oblibě:

- častěji využívají jak čtenářské přístupy, kdy si podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat, tak čtenářské přístupy založené na utváření si paměťových vazeb a souvislostí;
- se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů;
- si častěji povídají o svém čtení s kamarády či s rodinou (nikoli však s učitelem);
- se pozitivněji staví k zajímavosti textů, které se čtou ve výuce;
- se ve vyšším zastoupení věnují vlastní čtenářské tvorbě.

Naopak rozdíly mezi uvedenými kategoriemi žáků nebyly zaznamenány v četnosti jejich čtení a komunikace v online prostředí.

GRAF 43 | Vztahy mezi postoji žáků ke čtení, SES a skóre v testu čtenářské gramotnosti (výpočty založeny na odhadech modelů 3 popsaných v grafu 42)



[36] ČŠI (2023b).
[37] ČŠI (2021a).

7.3 SES žáků a obor vzdělání

Vzdělávací systém České republiky je dlouhodobě charakteristický vysokými nerovnostmi, které jsou dány SES žáků.[38] Výsledky českých žáků v mezinárodních a národních šetřeních ukazují, že nerovnosti podmíněné SES se týkají rovněž čtenářské gramotnosti.[39] Vyšší SES je v odborné literatuře mimo jiné spojován s bohatším čtenářským prostředím (např. vystavení žáků širší slovní zásobě, přístup ke zdrojům četby), s lepším vnímáním rodičů jako čtenářských vzorů a s vyšší četností domácího čtení. V rodinách s nižším SES nemusí být čtení vnímáno jako důležitá dovednost.[40] Charakteristiky rodinného prostředí se následně promítají ve vyšší motivaci a vnímané efektivitě vlastních čtenářských schopností žáků s vyšším SES, potažmo v úrovni jejich čtenářské gramotnosti.[41] Otázkou je, zda lze uvedené vztahy zaznamenat také ve vyhodnocovaném šetření České školní inspekce.

Na existenci pozitivního vztahu mezi SES žáků na jedné straně a výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti, respektive jimi vnímanou efektivitou vlastních čtenářských schopností na straně druhé bylo poukázáno v kapitole 3. Srovnání odpovědí žáků kategorizovaných mezi pětinu žáků s nejvyšším SES (vysoký SES) a pětinu žáků s nejnižším SES (nízký SES) ukazuje další rozdíly. Žáci vysokého SES ve srovnání s žáky nízkého SES:

- častěji využívají různorodé čtenářské přístupy – podtrhávání části textů, výpisky z textů a jejich zapamatování i utváření si paměťových vazeb a souvislostí;
- se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů, využívají rozmanitější způsoby pořizování knih k přečtení (včetně knihovny) a méně často jim chybí zájem o knihy (tabulka 12);
- si častěji povídají s kamarády a s rodinou o tom, co přečetli (tabulka 13).

Potvrzuje se tak, že žáci vysokého SES jsou vystaveni bohatšímu čtenářskému prostředí a vyšší podpoře jak ze strany rodiny, tak ze strany své sociální sítě. Za pozornost přitom stojí, že žáci vysokého SES častěji využívají i veřejně dostupné knihovny a že oproti literárním žánrům, jako jsou beletrie či poezie, jsou rozdíly v četnosti čtení a komunikace v online prostředí mezi oběma skupinami žáků méně zřetelné. Nežádoucím zjištěním je, že se ve srovnání s 5. ročníkem rozevírají nůžky v 9. ročníku základních škol v odpovědích žáků s vysokým a nízkým SES.

TABULKA 12 | Podíl žáků využívajících daný způsob získávání knih k přečtení (v %)

Způsob získávání knih k přečtení	5. ročník základních škol		9. ročník základních škol		9. ročník víceletých gymnázií	
	Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES
K dispozici doma	43	63	42	75	35	66
Poskytnutí rodinou, známými	37	68	36	69	30	60
Zapůjčení od známých/kamarádů	18	32	27	48	27	46
Zapůjčení v knihovně	37	57	34	54	37	58
Stažení v elektronické verzi	8	11	21	32	26	44
Chybějící zájem o knihy	17	7	35	12	35	18

Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětině žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětině žáků s nejvyšším SES.

[38] Např. Prokop et al. (2022), ČŠI (2022).
[39] ČŠI (2023b), ČŠI (2019a).
[40] Např. Segers et al. (2016).
[41] Např. Kavanagh (2019), Chen, Sakyi a Cui (2021).

TABULKA 13 | Podíl žáků, kteří si s danou osobou povídají o tom, co přečetli (v %)

Osoba, se kterou si žáci povídají		5. ročník základních škol		9. ročník základních škol	
		Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES
Někdo z rodiny		53	68	29	62
Kamarád/spolužák		37	55	37	64
Učitel		21	26	17	21

Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětině žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětině žáků s nejvyšším SES.

Porovnání odpovědí žáků vysokého a nízkého SES, které se vztahují k činnostem odehrávajícím se přímo ve školním prostředí, ukazuje jen na omezené rozdíly. Žáci vysokého SES se ve výuce českého jazyka o něco častěji setkávají s nejběžnějšími čtenářskými činnostmi (např. vyhledání informací v textu či jiném zdroji, samostatné shrnutí přečteného textu, odpovědi na otázky týkající se textu). Méně časté čtenářské činnosti vyžadující širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka a čtenářské činnosti posuzující věrohodnost a pravdivost textu jsou ve výuce českého jazyka žáků vysokého a nízkého SES zařazovány obdobně, v případě 5. ročníku základních škol pak o něco častěji ve výuce žáků s nízkým SES. Žádné či jen malé rozdíly byly mezi žáky vysokého a nízkého SES zjištěny také vzhledem k vnímané zajímavosti textů čtených ve výuce, k zařazování práce s autentickými či elektronickými texty ve výuce, k možnosti čtení textů podle vlastního výběru ve výuce a k vlastní čtenářské tvorbě žáků.

Český vzdělávací systém vykazuje úzký vztah mezi SES žáků a oborem vzdělání.[42] Tato skutečnost se promítá nejen v existenci významných oborových rozdílů ve výsledcích žáků v mezinárodních a národních šetřeních – především lepší výsledky žáků gymnázií a horší výsledky žáků učebních oborů[43], ale také v možnosti promítnout zjištění o rozdílech mezi žáky s vysokým a nízkým SES do úvah o specifících žáků učebních oborů. Podrobně se oborovým specifikům čtenářské gramotnosti žáků věnovaly předchozí kapitoly.

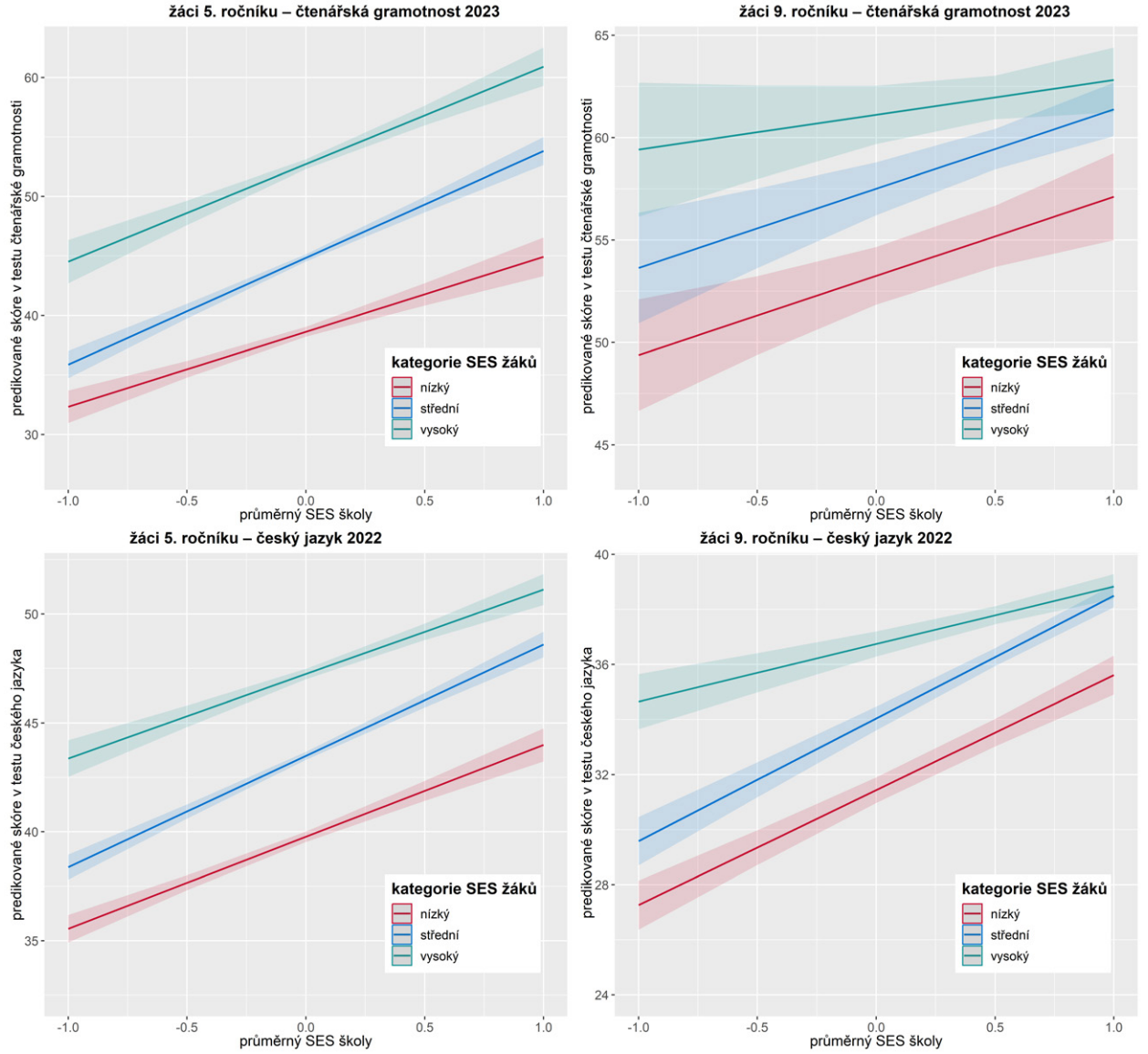
V jedné ze sekundárních analýz České školní inspekce byl diskutován vztah mezi SES žáků na jedné straně a průměrným SES školy, ve které žák studuje, na straně druhé. Na základě dat z mezinárodního šetření PISA bylo pro patnáctileté žáky ukázáno, že:

> *zatímco pro žáky pocházející ze silnějšího rodinného zázemí průměr školy výrazně neovlivní jejich výsledky, tak naopak žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mají ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dokonce srovnatelné výsledky s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže „vytáhnout" znevýhodněné žáky.*[44]

Poznatky ze dvou národních šetření České školní inspekce – hodnoceného zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků v roce 2023 a zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku základních škol v českém jazyce v roce 2022[45] – ukazují relevanci uvedené myšlenky pro žáky 9. ročníku základních škol. Predikované skóre žáků nízkého SES výrazně narůstá s vyšším průměrným SES školy, pokles predikovaného skóre žáků vysokého SES je ve školách s nižším průměrným SES znatelně pomalejší (graf 44). V případě žáků 5. ročníku základních škol však není část mechanismu týkající se žáků s vysokým SES pozorována, což může být způsobeno horšími schopnostmi věkově mladších žáků k samostatnému či vrstevnickému učení v případě nižší podpory ze strany učitele (graf 44). V nejhorším případě může dojít ke „stažení" žáka s vysokým SES kolektivem na nižší úroveň výsledků.

[42] Např. ČŠI (2022a), ČŠI (2023a).
[43] Např. ČŠI (2023a), ČŠI (2019a), ČŠI (2019b).
[44] ČŠI (2021b).
[45] ČŠI (2022a).

GRAF 44 | Vztahy mezi SES žáků, SES třídy a skóre v testu čtenářské gramotnosti (výpočty založeny na odhadech modelů 3 popsaných v grafu 42), srovnání se šetřením výsledků žáků v českém jazyce v roce 2022



Pozn.: Průměrný SES školy je proxy indikátor, který byl počítán jako průměr SES žáků účastnících se testování. Do hodnocení byly zařazeny pouze školy, pro které byla k dispozici informace alespoň o 15 žácích.
Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětině žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětině žáků s nejvyšším SES.

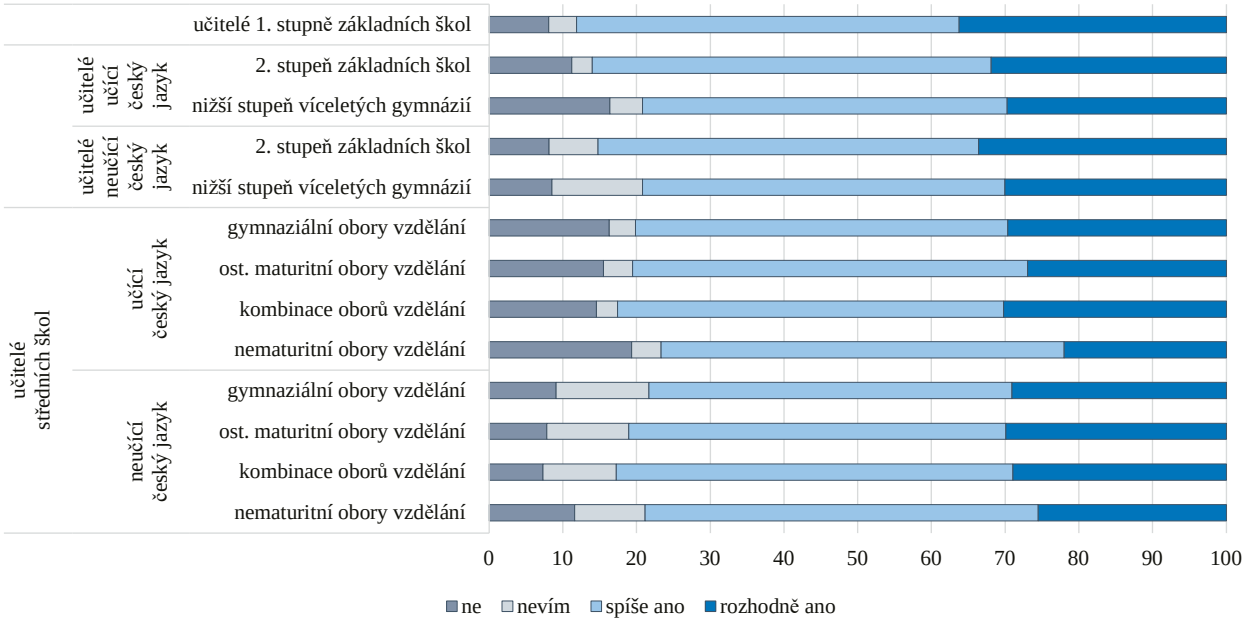
7.4 Koncepční přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti

Mezi důležitá témata související s kvalitou a efektivitou ve vzdělávání patří koncepční (strategické) řízení. V případě škol jsou pozitiva takového přístupu spojována s výběrem priorit dalšího směřování v souladu s vnitřními a vnějšími podmínkami, s koordinací aktivit navazujících na zvolené priority či se zlepšováním rozhodování v reakci na poznatky ze systematického hodnocení a monitoringu.[46] I v tomto kontextu byla v rámci realizovaného šetření položena učitelům základních a středních škol otázka, do jaké míry souhlasí s tvrzením, že jejich škola sleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.[47]

[46] Např. Caputo a Rastelli (2014), Dunaway, Kim a Szad (2012), Fernandez (2011). Hu, Dong a Peng (2022) hovoří o tom, že významných pozitivních dopadů bývá dosaženo v případě společného působení vyššího počtu kontextových faktorů.

[47] Tj. naplňuje znaky koncepčního (strategického) řízení – (a) analýza stavu školy v oblasti čtenářské gramotnosti; (b) formulace cílů a na ně navazujících opatření ve vazbě na provedenou analýzu stavu; (c) realizace naplánovaných opatření; (d) hodnocení naplňování formulovaných cílů.

GRAF 45 | Postoj učitelů k otázce, zda jejich škola sleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Většina učitelů – bez ohledu na druh a typ školy, obor vzdělání i vyučovaný předmět – vnímá přístup školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků jako koncepční, současně však pociťuje v tomto přístupu existující rezervy (graf 45). Důležitou otázkou přitom je, zda se rozdíly v koncepčním přístupu škol promítají v odlišných charakteristikách faktorů čtenářské gramotnosti. Za tímto účelem byly primárně hodnoceny dva faktory – podoba čtenářského prostředí školy a bohatost školních čtenářských aktivit. Zatímco první faktor charakterizuje pohled učitelů různých předmětů na jejich spolupráci a vzájemnou podporu s vedením školy, metodickým orgánem čtenářské gramotnosti, dalšími učiteli a školní knihovnou, druhý faktor je vztažený k pohledu učitelů na čtenářské aktivity ve výuce. V dalším vyhodnocení byly odpovědi učitelů agregovány na úroveň školy[48] a dále byly vytvořeny tři kategorie škol s vysokým, středním a nízkým důrazem kladeným na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Čtenářské prostředí školy
Spolupráce učitelů s metodikem čtenářské gramotnosti
Zpětná vazba učitelům ke kvalitě výuky v oblasti čtenářské gramotnosti ze strany vedení školy či metodika čtenářské gramotnosti
Šíře a formalizace vzájemného sdílení zkušeností v oblasti čtenářské gramotnosti
Účast učitelů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti čtenářské gramotnosti
Využívání služeb školní knihovny učiteli

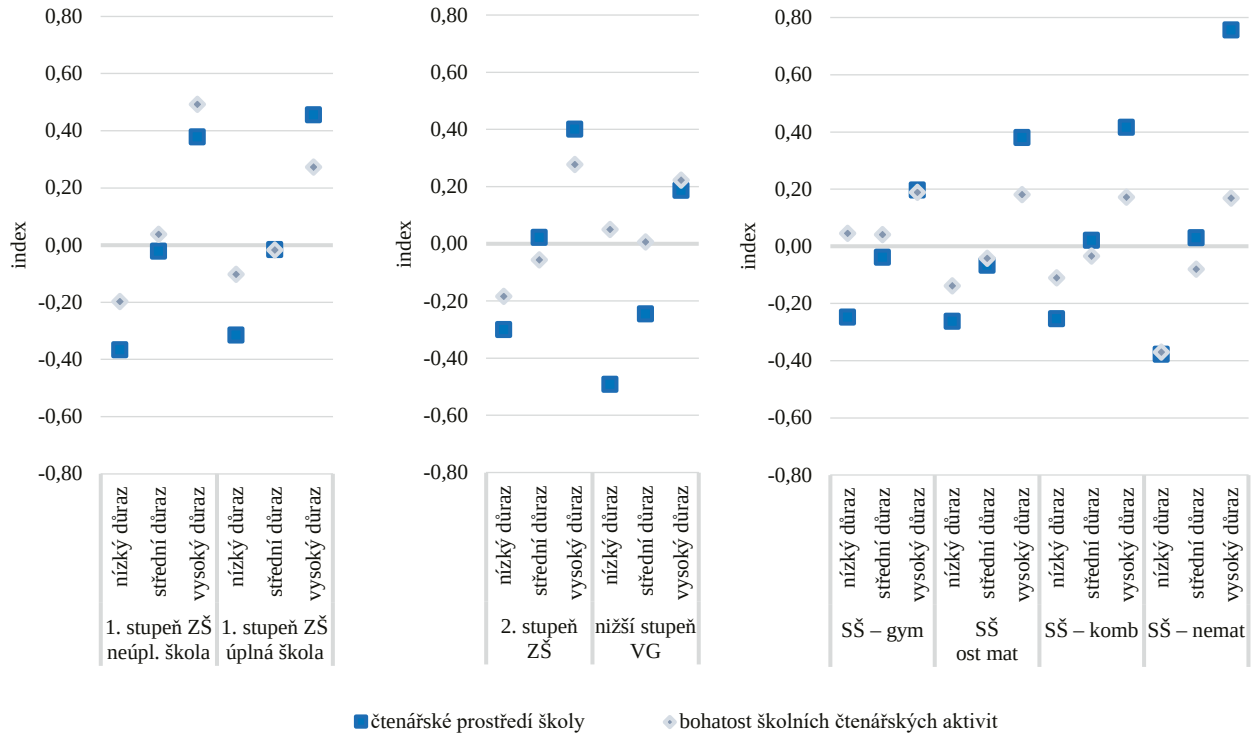
Bohatost školních čtenářských aktivit
Četnost zařazování nejběžnějších čtenářských činností
Četnost zařazování méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka
Četnost zařazování čtenářských činností posuzujících věrohodnost a pravdivost textu
Četnost zařazování čtení žáků podle jejich vlastního výběru
Četnost zařazování práce s autentickými texty
Četnost zařazování práce s digitálními čtenářskými zdroji
Vnímání čtenářské gramotnosti jako cíle předmětu

Školy kladoucí vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti jsou charakteristické jak lépe utvářeným čtenářským prostředím (rozvinutější spolupráce a vzájemná podpora v této oblasti), tak vyšší bohatostí školních čtenářských aktivit (graf 46). Rozdíly jsou přitom více zřetelné v případě čtenářského prostředí škol než v případě bohatosti školních čtenářských aktivit. Dále se ukazuje, že školy kladoucí vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti jednak mají častěji zpracovánu písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti, jednak častěji provádějí (systematické) hodnocení dosažené úrovně

[48] V případě 2. stupně základních škol a středních škol byly kontrolovány i předmětové rozdíly.

čtenářské gramotnosti žáků. Nejsou pozorovány zásadnější rozdíly vzhledem k průměrnému SES žáků škol. Uvedená zjištění jsou relevantní pro různé druhy a typy škol.

GRAF 46 | Čtenářské prostředí školy a bohatost školních čtenářských aktivit vzhledem k důrazu kladenému školou na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti – průměrná hodnota indexů



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná" zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná" zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym" zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb" zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat" zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

Hodnocení vztahů mezi koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti a dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti bylo opětovně provedeno prostřednictvím modelování.[49] Hlavní závěry ukazují, že žáci 5. a 9. ročníku základních škol, v nichž je kladen vyšší důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, dosáhli v testech významně lepších výsledků. Tento vztah přitom byl slabší v 9. ročníku základních škol, na středních školách pak dokonce nevýznamný. Z výsledkového hlediska se tak koncepční přístup školy k rozvoji čtenářské gramotnosti jeví zásadním především na 1. stupni základních škol, kde lze vnímat vyšší důležitost podpory žákům ze strany učitele. Ve starším věku lze předpokládat rozvíjení kompetencí žáků k samostatnému či vrstevnickému učení.[50] Narůstat může také význam faktorů, které nebyly v modelu zohledněny a k nimž například patří čtenářské aktivity žáků ve volném čase. Vzít do úvahy je potřeba také celkovou kvalitu koncepčního přístupu školy k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

7.5 Čtenářské činnosti a texty ve výuce a výsledky žáků

Ve vyhodnocení mezinárodních šetření PIRLS z let 2016 a 2021 je uvedeno, že četnost zařazování čtenářských činností rozvíjejících čtenářské dovednosti žáků (např. vyhledávání informací v textu, vysvětlení přečteného textu a stanovení jeho hlavní myšlenky, určení postoje a záměru autora a další) nemá pro české žáky 4. ročníku základních škol statisticky významnou souvislost s úrovní jejich čtenářské gramotnosti.[51] Obdobný vztah byl zaznamenán také v hodnoceném šetření České školní inspekce, a to nejen v případě

[49] I v tomto případě byl využit regresní model s dvěma úrovněmi (škola a žák) a s kontrolními proměnnými pohlaví žáků, SES žáků, status žáka se SVP a pro 9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol obor vzdělání žáků.

[50] Např. Konstantopoulos a Shen (2016).

[51] ČŠI (2023b).

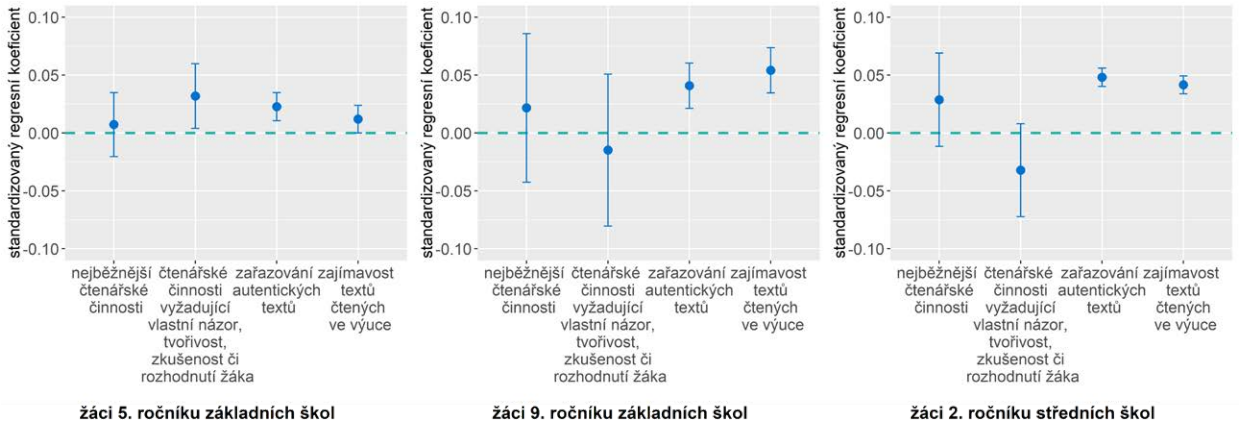
žáků 5. ročníku základních škol, ale také v případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Četnost cíleného zařazování nejběžnějších čtenářských činností i méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka na úrovni školy neukazuje významný vztah k dosaženým výsledkům žáků (graf 47).

Uvedené skutečnosti mohou být dány mechanismem, který je popsán ve zprávě k mezinárodnímu šetření PIRLS a podle něhož neexistuje univerzální přístup, který by ovlivnil všechny žáky současně.[52] Zároveň je však potřeba vzít do úvahy i další kontextové skutečnosti:

- Prostředí žáků s výbornými i slabšími výsledky utváří různé podněty k zařazování čtenářských činností do výuky. Zejména v případě výsledkově slabších žáků se střídání čtenářských činností jeví zásadní pro motivaci žáků k učení.
- Čtenářské činnosti ve škole utváří jen jednu z příležitostí k rozvíjení čtenářských dovedností žáků, další příležitosti nejsou v modelu v grafu 47 kontrolovány (blíže o některých příležitostech viz kapitola 7.6). Do úvahy je potřeba vzít také kvalitu čtenářských činností, a to především činností zaměřených na kognitivní aktivizaci žáků.[53]

Podrobnější analýza významnosti vztahů mezi zařazováním čtenářských aktivit a čtenářskými výsledky žáků si jistě zaslouží vysokou pozornost, přičemž za přínosný je nutné považovat jiný než průřezový charakter zjišťování (hodnocení vývoje v čase). Vedle kognitivních výsledků je žádoucí zajímat se také o další vzdělávací cíle (např. postoje žáků ke čtení). I v tomto ohledu stojí za pozornost, že lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty a kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé (graf 47).

GRAF 47 | Vztah mezi četností zařazování čtenářských činností učiteli školy do jejich výuky a charakteristikami textů využívaných ve výuce k dosaženému skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly (p = 0,99)



Pozn.: Indexy vztahující se k četnosti zařazování čtenářských činností jsou konstruovány z odpovědí učitelů na otázky uvedené v kapitole 5.1.1. Hodnoty pro učitele jsou zprůměrovány na úroveň školy, přičemž jsou zohledněny také předměty vyučované učitelem. Proměnné spojené se zařazováním autentických textů a se zajímavostí textů čtených ve výuce jsou odpověďmi žáků.

Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	**9. ročník základních škol**	**2. ročník středních škol**
Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka

[52] ČŠI (2023b).

[53] Takto byl například ve všech testovaných ročnících zaznamenán negativní vztah mezi výsledky žáků a využíváním přístupu, kdy má žák ve výuce možnost samostatného čtení podle vlastního výběru.

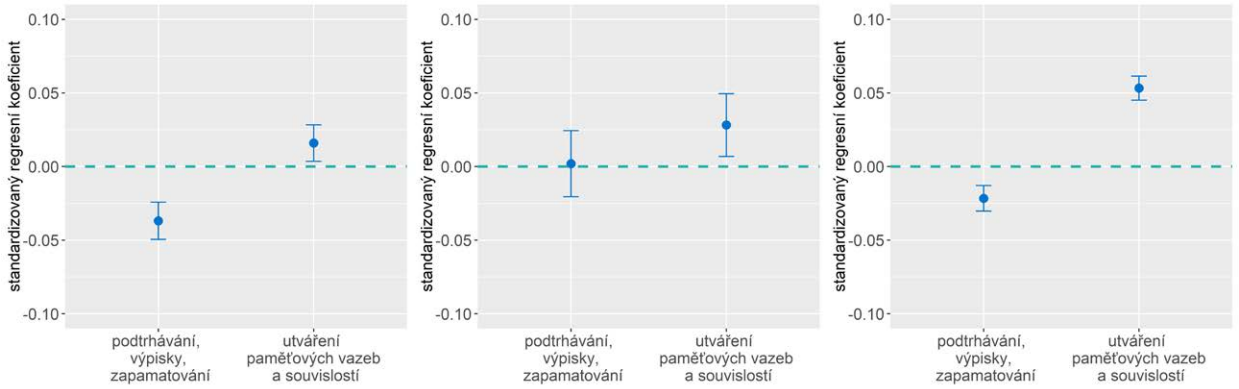
7.6 Čtenářské přístupy k práci s textem, podpora žáků a jejich výsledky

Významným faktorem, který může ovlivňovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků, jsou jimi využívané čtenářské přístupy k práci s textem. Pozitivní vztahy jsou spojovány s tím, že vyšší úroveň čtenářské gramotnosti umožňuje častější a efektivnější aktivaci náročnějších čtenářských přístupů (např. kvůli lepšímu povědomí o možnostech využití či vyšší kvalitě využití).[54] Tento mechanismus se zdá být pozorován ve všech ročnících realizovaného šetření, neboť lepšího výsledku dosáhli žáci častěji uplatňující čtenářské přístupy založené na utváření paměťových vazeb a uvědomování si souvislostí (např. myšlenkové mapy, schémata). Nejzřetelnější je tento vztah v případě žáků 2. ročníku středních škol, tj. v případě věkově starších žáků (graf 48). Tato zjištění opodstatňují potřebu rozvíjet kompetence žáků i učitelů k učení formou využívání různých čtenářských přístupů k práci s textem.

Graf 49 doplňuje ještě některá další zajímavá zjištění. Primárně je dobře patrná důležitost vrstevnického učení – vliv sdílení myšlenek čtených textů, motivace ke čtení a utváření sociálních vztahů. Lepších výsledků dosáhli žáci, kteří si o tom, co přečetli, povídají se svým kamarádem či spolužákem. Pozitivně působí také čtenářská komunikace s někým z rodiny, vztah čtenářské komunikace s učiteli je slabší.

Významný pozitivní vliv je dále zaznamenán v případě těch žáků, kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). Vztah mezi četností čtení v online prostředí a dosaženými výsledky je buď slabší v případě žáků 2. ročníku středních škol, nebo nevýznamný v případě žáků 9. ročníku základních škol. Zde se mohou projevovat odlišnosti v charakteristikách obou typů textů.[55] S ohledem na důležitost a atraktivitu digitálních technologií pro současné žáky však může být čtení v online prostředí určitým můstkem a motivací k tradičním textům a náročnější literatuře.

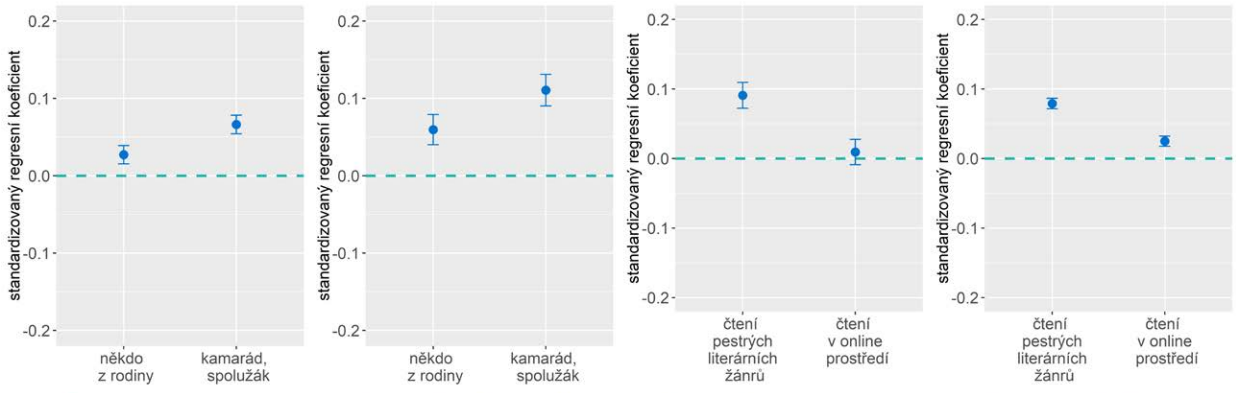
GRAF 48 | Vztah mezi čtenářskými přístupy k učení a dosaženým skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly (p = 0,99)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	**9. ročník základních škol**	**2. ročník středních škol**
Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka

[54] Např. Habók a Magyar (2019), Gilakjani a Sabouri (2016), Lin (2019).
[55] Např. Anggraini et al. (2021).

GRAF 49 | Vztah mezi podporou rozvíjení čtenářských dovedností žáků někým z rodiny či kamarádem/spolužákem (povídání si o čtených textech) a dosaženým skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly (p = 0,99)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	**9. ročník základních škol**	**2. ročník středních škol**
Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka

8

Doporučení

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Využívat výhody plynoucí z koncepčního přístupu školy v oblasti čtenářské gramotnosti, respektovat přitom potřeby školy a usilovat o posilování čtenářské kultury školy[56] (např. vnímání čtenářské gramotnosti jako průřezového cíle napříč předměty).
- Uplatňovat postupy se záměrem posilovat sebedůvěru žáků v jejich čtenářské schopnosti a zlepšovat vztah ke čtení (např. konstruktivistické metody učení, vrstevnické učení – diskuse o přečteném textu, využití dílen čtení a utváření vlastního čtenářského/pisatelského obsahu, práce s autentickými texty, volba vhodného obsahu a zaměření textů, propojování obsahu s příběhy a reálnými situacemi a ztotožnění se s postavami textu, motivace žáků ke čtení různorodých literárních žánrů, vhodné využití moderních technologií a digitálního čtení, cílená práce s úspěchem a chybou, předcházení rezignace žáka i učitele na úspěch, podněcování žáků k vlastní čtenářské a pisatelské tvorbě).
- Posilovat schopnosti žáků využívat různé čtenářské postupy, a to včetně čtenářských postupů kladoucích vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata); tímto způsobem také rozvíjet kompetence žáků k učení při respektování predispozic žáků.
- Ve výuce zařazovat úlohy vyžadující využití různorodých čtenářských dovedností žáků, podněcovat hlubší úvahy žáků a poskytovat jim kvalitní zpětnou vazbu k rozvíjení čtenářských dovedností.
- Hledat vhodná opatření zaměřující se na žáky s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, včetně žáků učebních oborů středních škol (např. podpora individualizované výuky a využití gradovaných úloh[57], důsledné uplatňování formativního hodnocení, výběr vhodných textů se vztahem k oboru vzdělání).
- Aktivně využívat zpracované výukové materiály a didaktické postupy v oblasti čtenářské gramotnosti s cílem zvyšování účelnosti výuky.[58]
- Podporovat profesní rozvoj a růstové myšlení učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti žáků napříč předměty (např. sdílení zkušeností, účast na DVPP).
- Využívat spolupráci aktérů uvnitř školy i mezi školami a dalšími institucemi (např. veřejné knihovny), včetně předávání a využívání příkladů inspirativní praxe a se specifickou pozorností věnovanou zlepšování postojů žáků ke čtení.

[56] Blíže k problematice čtenářské kultury viz ČŠI (2024).
[57] ČŠI (2020).
[58] Například Gramotnosti pro život (Národní pedagogický institut ČR).

Doporučení pro zřizovatele

- V koncepčních dokumentech respektovat důležitost čtenářské gramotnosti jako jednoho ze základních předpokladů pro úspěch žáků ve vzdělávání, v profesním a osobním životě.
- Podporovat spolupráci škol a dalších institucí v území zaměřenou na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- Využívat projektové příležitosti a jinak podporovat školy při zavádění koncepčního přístupu v oblasti čtenářské gramotnosti.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podporovat spolupráci škol a dalších institucí (např. výukové materiály a didaktické návody, spolupracující sítě učitelů, sdílení příkladů inspirativní praxe) v dílčích oblastech rozvoje čtenářské gramotnosti – vhodné způsoby začlenění čtenářské gramotnosti ve výuce napříč předměty, individualizace a diferenciace výuky a využití gradovaných úloh, různorodé čtenářské dovednosti žáků včetně práce s dezinformacemi, motivace ke čtení.
- Věnovat pozornost žákům s velmi nízkou čtenářskou gramotností a podporovat opatření vedoucí ke snižování rozdílů mezi žáky, speciální pozornost věnovat žákům učebních oborů středních škol.
- Zohlednit poznatky šetření v rámci přípravy rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy a v rámci přípravy a profesního rozvoje učitelů i pracovníků v oblasti zájmového a neformálního vzdělávání, v kurikulárních dokumentech uvést klíčový význam čtenářské gramotnosti pro vzdělávací úspěch v dalších oblastech vzdělávání.

9

Použitá literatura a zdroje informací

9 POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ

Anggraini, M. P. et al. (2021). Correlation patterns among online reading, offline reading, metacognitive reading strategy awareness, and general English proficiency. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Dordrecht: Atlantis Press, 170–175.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(1), 206–214.

Caputo, A., Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: preliminary evidence from the quality and merit project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72–98.

ČŠI (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019a). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019b). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2020). *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA. Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2021a). *Čtenářství ve 21. století. Sekundární analýza PISA 2018.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2021b). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2023a). *Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2023b). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2024). *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS*. Praha: Česká školní inspekce.

Dunaway, D. M., Kim, D., Szad, E. R. (2012). Perceptions of the purpose and value of school improvement plan process. *The Educational Forum*, 70(3), 175–187.

Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory. In *CSEDU 2012 – Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*. Porto: SciTePress, 94–99.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367.

Gilakjani, A. P., Sabouri, N. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229–240.

Habók, A., Magyar, A. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Cogent Education*, 6(1). DOI: 10.1080/2331186X.2019.1616522.

Havlínová, H. et al. (2020). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut.

Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120.

Hu, J., Dong, X., Peng, Y. (2022). Discovery of the key contextual factors relevant to the reading performance of elementary school students from 61 countries/regions: Insight from a machine learning-based approach. *Reading and Writing*, 35(1), 93–127.

Chen, F., Sakyi, A., Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: the mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260–1279.

Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 562–582.

Konstantopoulos, S., Shen, T. (2016). Class size effects on mathematics achievement in Cyprus: evidence from TIMSS. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 86–109.

Leppänen, U., Aunola, K., Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.

Lin, J. (2019). Factors related to EFL/ESL learners' reading strategy use: a literature review. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(1), 92–112.

Lintner, T. et al. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11.

Little, C. W., Hart, S. A. (2016). Examining the genetic and environmental associations among spelling, reading fluency, reading comprehension and a high-stakes reading test in a combined sample of third and fourth grade students. *Learning and Individual Difference*, 45, 25–32.

McKenna, M. C., Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639.

Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136–145.

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

Peura, P. et al. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67–78.

Prokop, D. et al. (2022). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Praha: PAQ Research.

Rastegar, M., Kermani, E. M., Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65–74.

Salehi, M., Lari, Z., Rezanejad, A. (2014). The effects of gender and genre on language learners' reading comprehension ability. *Education Journal*, 3(5), 266–271.

Segers, E. et al. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. *Learning and Individual Differences*, 49, 251–259.

Schiefele, U., Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237.

Využité R-balíčky

Albano, A. D. (2016). Equate: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

Bates, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

Ben-Shachar, M. S., Lüdecke, D., Makowski, D. (2020). effectsize: estimation of effect size indices and standardized parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 2815.

Benoit, K. et al. (2018). quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. doi:10.21105/joss.00774.

Kassambara, A. (2023). *ggpubr: 'ggplot2' Based Publication Ready Plots*. https://cran.r-project.org/web/packages/ggpubr/index.html.

Lüdecke, D. (2023). *sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science*. https://cran.r-project.org/package=sjPlot.

Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. https://cran.r-project.org/package=psych.

Silge, J., Robinson, D. (2023). *Introduction to Tidytext*. https://cran.r-project.org/web/packages/tidytext/vignettes/tidytext.html.

Wei, T., Simko, V. (2021). *R Package 'corrplot': Visualization of a Correlation Matrix*. https://github.com/taiyun/corrplot.

Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer. https://ggplot2.tidyverse.org.

Wickham, H. et al. (2023). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. https://cran.r-project.org/web/packages/dplyr/index.html.

Wickham, H. et al. (2024). *tidyr: Tidy Messy Data*. https://cran.r-project.org/web/packages/tidyr/index.html.

Wilke, C. O. (2023). *cowplot: Streamlined Plot Theme and Plot Annotations for 'ggplot2'*. https://cran.r--project.org/web/packages/cowplot/index.html.

ČŠI | Česká školní inspekce

Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy

Tematická zpráva

2024
2025

OBSAH

1 ÚVOD 598

1.1 Východiska a metodologie tematického šetření 599

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH A DÍLČÍCH ZJIŠTĚNÍ 604

3 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 608

3.1 Zapojení dětí do předškolního vzdělávání a míra účasti 5letých v povinném předškolním vzdělávání 608

3.2 Míra účasti 6letých v předškolním a v základním vzdělávání 609

3.3 Pedagogická diagnostika a individualizace vzdělávání 613

3.4 Individualizace vzdělávací nabídky založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů 617

3.5 Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, spolupráce se ŠPZ a navazující opatření 619

3.6 Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci 620

4 PŘECHOD DĚTÍ Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY 626

4.1 Spokojenost učitelů s připraveností žáků nastupujících do základní školy 626

4.2 Aktivity v rámci mateřské školy podporující přechod do základní školy 629

4.3 Spolupráce mateřské školy a základní školy 630

4.4 Průběh zápisu do 1. ročníku základní školy 632

4.5 Adaptace žáků 1. ročníku v základní škole 634

4.6 Přechod z mateřské do základní školy z pohledu učitelů základních škol 635

5 DOPORUČENÍ 640

1

Úvod

1 ÚVOD

Jedním z klíčových úkolů předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, tak aby každému dítěti bylo umožněno dosáhnout takové úrovně osobního rozvoje a učení, která je pro něj individuálně dosažitelná, což je ukotveno i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále také „RVP PV"). Zdůrazňována je přitom zásadní úloha pedagogické diagnostiky, která umožňuje poskytovat dětem pomoc a podporu v míře, kterou potřebují. „Osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, jsou pokládány za přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance."[1]

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV") je pak deklarováno, že „základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání" a že „je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka".[2] Zjednodušeně řečeno, instituce předškolního vzdělávání by měly v maximální možné míře umožňovat a podporovat individuální rozvoj dětí založený na kvalitní pedagogické diagnostice a základní vzdělávání by mělo napomáhat hladkému přechodu do povinného, systematického vzdělávání tím, že bude respektovat a rozvíjet individuální potřeby a možnosti každého žáka. Je tedy potřebné a žádoucí, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala a promítala je do forem a metod vzdělávání, což je zároveň v souladu s cíli RVP PV.

Předchozí výzkumy[3] dokládají pozitivní vliv dlouhodobější účasti na předškolním vzdělávání ve vztahu k dosahování výsledků žáků. Zvyšování míry zapojení dětí do předškolního vzdělávání je jedním z cílů Strategie 2030+, přičemž důraz je kladen na klíčové kompetence, podporu pedagogů či individualizovanou práci s dětmi, což je reflektováno rovněž i v rámci inovovaného RVP PV. Zvláštní pozornost je přitom nezbytné věnovat dětem ohroženým sociálním vyloučením, jelikož pedagogické zaměření na tyto děti včetně individualizované vzdělávací nabídky může významně napomoci jejich úspěchu při přechodu do základního vzdělávání a v další vzdělávací dráze.[4]

Jedním z negativních rysů spojených se začátkem primárního vzdělávání je přetrvávající vysoká míra odkladů zahájení povinné školní docházky,[5] a to navzdory řadě opatření, která byla za účelem jejich redukce v uplynulých letech zavedena.[6] Ačkoli pro některé děti je odložení nástupu do základního vzdělávání přiměřenou reakcí na jejich školní nezralost či jiné znevýhodnění, v řadě případů evidentně sehrávají roli i další faktory na straně mateřských a základních škol, zákonných zástupců a školských poradenských zařízení (zejména pedagogicko-psychologických poraden). S ohledem na koncepci realizovaného šetření však bude v rámci této zprávy pozornost zaměřena pouze na mateřské a základní školy a na jejich spolupráci se zákonnými zástupci.

Případnou celkovou či sociální nezralost dětí je třeba řešit včas, v průběhu celé předškolní docházky ji kompenzovat adekvátními opatřeními a spolupracovat se zákonnými zástupci. Významnou roli přitom může sehrávat kvalitně prováděná pedagogická diagnostika, která umožňuje přijímat včasná preventivní opatření, a přispívat tak ke snižování vysokého podílu dětí s odkladem školní docházky. Důležitá je rovněž spolupráce mateřských a základních škol a informovanost o požadavcích a nárocích základních škol na připravenost dětí nastupujících do prvního ročníku.

---

1 RVP PV https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf

2 RVP ZV https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

3 Např. šetření *TIMMS 2019* https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava; GUTAA, Befekadu S.; TAREKEGNE, Wudu M.; TEGEGNE, Worku F. *The effect of pre-school education to students' learning experience in first cycle primary schools. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research* (IJSBAR), 2017, 31.1: 324–340.

4 Strategie 2030+ https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

5 O odkladu rozhoduje ředitel školy podle § 37 odst. 1 školského zákona, a to na základě žádosti zákonného zástupce a doporučujícího posudku školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa. Odložit školní docházku lze jen o jeden rok, dítě musí nastoupit do základního vzdělávání nejpozději v roce dosáhnutí osmi let (zákon č. 561/2004 Sb.).

6 Jedná se především o zavedení povinné předškolní docházky od 1. 1. 2017, změnu termínu zápisů do základních škol, dovybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji pro posuzování školní zralosti či další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ačkoli většina předškolního vzdělávání probíhá v mateřských školách, nezanedbatelnou součástí jsou také přípravné třídy základních škol, resp. přípravný stupeň základních škol speciálních. Přípravné třídy jsou dle § 47 odst. 1 školského zákona zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Jedná se především o děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Podíl dětí, které se vzdělávají v přípravných třídách základních škol, se dlouhodobě zvyšuje, nicméně z regionálního hlediska není jejich rozložení rovnoměrné.

Záměrem této tematické zprávy je detailněji identifikovat způsoby pedagogické práce v mateřských školách a v základních školách, které ovlivňují vzdělávací výsledky dětí a žáků a vedou k úspěšnému zvládnutí přechodu dětí do základních škol.

1.1 Východiska a metodologie tematického šetření

Realizované šetření se soustředilo na následující oblasti:

- **Zapojení dětí do předškolního vzdělávání a míra účasti 5letých v povinném předškolním vzdělávání**

Rané učení v rámci prvních pěti let života má nezpochybnitelný význam z hlediska rozvoje základních kognitivních a sociálně-emocionálních dovedností, což dokládá i řada mezinárodních studií.[7] Účast dětí v předškolním vzdělávání má výrazný dopad na pozdější úspěšnost ve vzdělávání, působí jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání a přispívá k získání potřebných kompetencí pro profesní, osobní a občanský život.

Zdůrazňována je přitom potřeba zajistit bezplatný přístup k poslednímu roku předškolního vzdělávání, tak aby byl usnadněn plynulý přechod do základního vzdělávání pro žáky na všech sociokulturních úrovních.[8] V České republice bylo povinné předškolní vzdělávání zavedeno od 1. září 2017, a to na základě novely školského zákona, která stanovila, že předškolní vzdělávání je povinné pro všechny děti, které dosáhly věku pěti let před začátkem daného školního roku.[9] Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání a dodržování této povinnosti je kontrolováno mateřskými školami a zřizovateli.

- **Míra účasti 6letých v předškolním a v základním vzdělávání**

Významným aspektem etapy přechodu z předškolního do základního vzdělávání je míra zastoupení šestiletých dětí (tedy dětí ve věku obvyklém pro zahájení povinné školní docházky) v základních a mateřských školách, resp. v přípravných třídách základních škol. Děti, které ve věku šesti let setrvávají v předškolním vzdělávání, jsou zde (v souladu se strukturou statistických dat MŠMT) považovány za děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky.[10]

Z pohledu účasti dětí v povinném předškolním vzdělávání je významnou informací také údaj o návštěvnosti, tj. podílu přítomných dětí odpovídajícího věku na celkovém počtu zapsaných, a to v rozdělení na mateřské školy a přípravné třídy základních škol. Pro doplnění komplexního pohledu a možnost srovnání je pozornost věnována rovněž i návštěvnosti 1. ročníku základních škol.

- **Pedagogická diagnostika a individualizace vzdělávání**

V aktuálním znění RVP PV je deklarováno, že „v předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. K tomu učiteli pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. Neméně důležité je u dítěte včas zachytit případné problémy a vyvodit odborně podložené závěry pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte.“[11]

---

[7] Např. OECD (2017). Starting Strong V: *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing nebo OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

[8] Např. GONZÁLEZ-MOREIRA, Alba; FERREIRA, Camino; VIDAL, Javier. *Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. European journal of educational research*, 2021, 10.1: 441–454.

[9] Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.).

[10] Jako 6leté jsou ve školním roce 2023/2024 v souladu s Výkonovou ročenkou MŠMT chápány děti narozené v období 1. 9. 2016 až 31. 8. 2017.

[11] RVP PV https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf

Základní podmínkou účinného individuálního přístupu ke každému dítěti je kvalitní pedagogická diagnostika, která je součástí pedagogické evaluace a pedagogům umožňuje prostřednictvím různých metod a nástrojů získávat důležité informace o pokrocích dítěte, posuzovat jeho vzdělávací výsledky a vzdělávání následně individualizovat.[12]

- **Individualizace vzdělávací nabídky založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů**

Vzdělávací nabídku lze v závislosti na potřebách, možnostech, schopnostech a zájmech dětí individualizovat prostřednictvím diferenciace cílů, úkolů či přístupů. Přístup zaměřující se na přizpůsobení vzdělávacího procesu potřebám a schopnostem jednotlivých dětí je nezbytný k tomu, aby bylo možné efektivně podporovat rozvoj každého dítěte a umožnit mu dosáhnout co nejlepšího možného vzdělávacího výsledku. Účinné individualizované postupy umožňují vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí a přispívat tak ke zlepšování školní připravenosti.

- **Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a navazující opatření**

Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti je klíčová pro úspěšný vstup dětí do základního vzdělávání. Tento proces zahrnuje posouzení klíčových oblastí, jako jsou kognitivní dovednosti, sociální a emocionální rozvoj, jemná a hrubá motorika a také jazykové schopnosti, a je podporován spoluprací se školskými poradenskými zařízeními (dále také „ŠPZ“), která poskytují odbornou podporu a doporučení. Navazující opatření umožňují poskytovat dětem patřičnou individuální podporu zaměřenou na optimální rozvoj směřující ke zlepšení školní připravenosti.

- **Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci**

Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci je nezbytná pro efektivní podporu a rozvoj dítěte v předškolním věku. Tento partnerský přístup umožňuje vytvoření podpůrného prostředí, které respektuje jedinečné potřeby každého dítěte a přispívá k jeho celkovému rozvoji včetně zlepšování školní připravenosti.

Ačkoli se konkrétní podoba komunikace a spolupráce odvíjí od celkového nastavení školy, jejího klimatu i postoje pedagogů a zákonných zástupců, obecně lze říci, že vzájemná spolupráce přispívá k průběžnému předávání potřebných informací a rovněž i ke zvýšení důvěry zákonných zástupců ke škole.

- **Spokojenost učitelů s připraveností žáků nastupujících do základní školy**

Zatímco ještě v nedávné minulosti byla východiskem pro posuzování školní zralosti teze, že dítě má být připraveno na školu, nikoli škola na dítě, moderní vzdělávací teorie zdůrazňují, že úspěšný přechod do školy vyžaduje rovnováhu mezi připraveností dítěte a připraveností školy. Připravenost by tak měla být obousměrným procesem – připravovat by se mělo dítě na školu, ale také škola na příchod dětí různých úrovní vývoje.[13] Děti by měly mít základní dovednosti potřebné pro úspěch ve škole, zatímco škola by měla být připravena je podporovat a přizpůsobit se individuálním potřebám každého dítěte.

Učitelé základních škol nicméně mají zpravidla určitá očekávání týkající se úrovně vybraných schopností a dovedností, které považují za klíčové z hlediska úspěšného zahájení školní docházky. Míra spokojenosti učitelů se školní připraveností žáků 1. ročníku je tak nejenom odrazem kvality přípravy dětí v rámci předškolního vzdělávání, ale do určité míry i subjektivního vnímání a hodnocení ze strany učitelů.

- **Aktivity v rámci mateřské školy podporující přechod do základní školy**

Pro usnadnění přechodu do základní školy zahrnují mateřské školy do své činnosti aktivity rozvíjející potřebné znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné z hlediska školní připravenosti a které dětem následně umožní úspěšně se adaptovat na nové školní prostředí a požadavky základní školy. Podstatná je přitom dostatečná individualizace, umožňující potřebný rozvoj i dětem se specifickými vzdělávacími potřebami či ze sociálně znevýhodněného prostředí.

[12] Příkladem může být například inspirativní praxe týkající se provázanosti systému v oblasti řízení výchovně-vzdělávacích procesů na individualizaci dítěte při vzdělávání nebo efektivního využívání pedagogické diagnostiky.

[13] Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.

Spolupráce mateřské školy a základní školy

Z hlediska plynulého přechodu dětí do základního vzdělávání a usnadnění adaptace žáků 1. ročníku v základní škole je velice potřebná (pokud možno pravidelná) spolupráce mateřských a základních škol. Ta může nabývat mnoha různých podob, ať už se jedná o spolupráci učitelů mateřských a základních škol, akce a aktivity organizované pro děti mateřských škol na základních školách, nebo společné akce mateřské a základní školy.

Průběh zápisu do 1. ročníku základní školy

Zápis do 1. ročníku základní školy představuje významný moment v procesu přechodu dětí z mateřské do základní školy. Prostřednictvím využití různých metod je posuzována připravenost dítěte k zahájení školní docházky, a to zejména z hlediska kognitivních dovedností, sociální a emocionální zralosti, motorických schopností či jazykových a komunikačních dovedností.

Zápis rovněž pomáhá identifikovat děti s různými specifickými potřebami, resp. s odlišnými vzdělávacími nebo zdravotními požadavky či různou úrovní vývoje, což umožňuje škole připravit se na včasné poskytnutí potřebné podpory.

Adaptace žáků 1. ročníku v základní škole

Adaptace žáků 1. ročníku zahrnuje přechod z předškolního prostředí do prostředí základní školy, kde se nově příchozí žáci setkávají s novými pravidly, požadavky a sociálními vztahy. Jedná se o komplexní proces, který vyžaduje koordinovanou podporu školy, učitelů a rodičů. Úspěšná adaptace je klíčová pro vytvoření pozitivního přístupu ke škole a učení. V tomto období je důležitá individuální péče, emocionální podpora a vytvoření bezpečného a podnětného prostředí, které žákům umožní úspěšně se zapojit do školního života a rozvíjet dále svůj potenciál.

Přechod z mateřské do základní školy z pohledu učitelů základních škol

Z hlediska plynulého přechodu dětí z mateřské do základní školy je důležité, aby požadavky základních škol na školní připravenost dětí byly co nejvíce v souladu s obsahem a charakterem přípravy dětí v předškolním vzdělávání. Z tohoto pohledu připadá významná úloha hodnocení spokojenosti učitelů základních škol s připraveností nově nastupujících žáků a identifikaci oblastí, které považují z hlediska školní připravenosti za nejproblematičtější. Podstatné jsou rovněž i aktivity, které realizují mateřské školy s cílem zlepšit školní připravenost dětí a usnadnit jejich přechod do základního vzdělávání. Na významu nabývá nejenom realizace pedagogické diagnostiky a individualizace vzdělávání, zásadní jsou také způsoby a formy spolupráce se zákonnými zástupci a vzájemná spolupráce mateřských a základních škol. Významnou roli z hlediska přechodu z mateřské do základní školy sehrává také průběhu zápisu do 1. ročníku základní školy a proces adaptace nově nastupujících žáků.

Prezentovaná zjištění pocházejí z prezenční komplexní inspekční činnosti realizované v 684 mateřských a 364 základních školách ve školním roce 2023/2024. Podkladem pro analýzy byly jednak standardní informace získané z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zjišťované během komplexní inspekční činnosti a jednak určitá rozšíření zaměřená na dané téma. Nedílnou součástí byly hospitace v mateřských školách, v přípravné třídě a v prvním ročníku základních škol, ale také dotazníky pro ředitele a učitele, resp. pedagogy obou typů škol.

TABULKA 1 | Počty hospitací zaměřených na výsledky vzdělávání v mateřských školách ve vztahu k přechodu dětí do základních škol

Tematická inspekční činnost		Počet škol	Počet pedagogů/učitelů	Počet hospitací
Mateřské školy		684	3 610	5 205
Základní školy	1. ročník	364	1 889	752
	přípravná třída	96	79[14]	139

Pro účely sledování a hodnocení vzdělávání v mateřských školách a přípravných třídách základních škol jsou vymezeny tři typy vzdělávacích bloků[15]: dopolední, odpolední a pobyt venku.

[14] S ohledem na nízký počet respondentů nebyly údaje z dotazníku pro učitele přípravných tříd vyhodnocovány.

[15] V předškolním vzdělávání probíhá vzdělávání na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.

2

Shrnutí hlavních a dílčích zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH A DÍLČÍCH ZJIŠTĚNÍ

Hlavní zjištění

- Navzdory prokazatelně pozitivnímu vlivu včasného zapojení dětí do předškolního vzdělávání na odpovídající školní připravenost, prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání i pozdější úspěšnost ve vzdělávání stále existují regiony, ve kterých relativně vysoký podíl dětí zahajuje předškolní vzdělávání až v pěti letech. Přitom se ukazuje, že naplněnost mateřských škol není nijak výrazně limitujícím faktorem pro včasnější zahajování předškolního vzdělávání.
- Mateřské školy se v nedostatečné míře věnují logopedické prevenci, ačkoli logopedické vady a poruchy řeči představují jednu z nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky a jako častý nedostatek z hlediska školní připravenosti je označují i učitelé 1. ročníku základních škol. Mateřské školy většinou pouze vyhledávají děti s narušenou komunikační schopností a doporučují je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Pouze dvě pětiny mateřských škol využívají služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a pětina škol zajišťuje logopedickou prevenci a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do MŠ.
- Pedagogům mateřských škol se daří uplatňovat v praxi odborné znalosti a dovednosti, získané v rámci kurzů a seminářů zaměřených na metody a formy vzdělávání či nové a alternativní pedagogické směry, na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na logopedickou prevenci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků tak prokazatelně přispívá k větší individualizaci vzdělávání.
- Nezanedbatelný vliv na průběh i výsledky vzdělávání má počet zapsaných, resp. přítomných dětí. Početnější třídy jsou asociovány s nižší mírou realizace pedagogické diagnostiky a individualizace vzdělávání. Velikost třídy se rovněž negativně projevuje v charakteru a frekvenci uskutečňované komunikace se zákonnými zástupci.
- Pětina mateřských škol nedostává od základních škol žádnou zpětnou vazbu týkající se školní připravenosti dětí a více než třetina mateřských škol nevyhodnocuje úspěšnost dětí v dalším vzdělávání na základní škole. Přitom efektivní spolupráce mateřských a základních škol je významná jak z hlediska školní připravenosti budoucích žáků, tak i z pohledu adaptace nově nastupujících žáků na školní prostředí. Důležitou roli hrají nejenom aktivity organizované pro budoucí školáky a jejich zákonné zástupce, ale rovněž vzájemná informovanost mateřských a základních škol a poskytování zpětné vazby týkající se požadavků kladených na budoucí školáky.

Dílčí zjištění

- V krajích Ústeckém a Karlovarském dochází k souběhu nízkého zapojení 3–5letých dětí do předškolního vzdělávání, nadprůměrného podílu dětí zahajujících předškolní vzdělávání až ve věku pěti let, většího počtu porušení povinnosti zákonných zástupců přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání a rovněž i nízké účasti v povinném předškolním vzdělávání. To se samozřejmě promítá i v horších výsledcích vzdělávání mateřských škol a v obtížnějším přechodu do základní školy včetně vyšší míry odkladů povinné školní docházky.
- K individuálním potřebám dětí určovaným na základě pedagogické diagnostiky přihlížejí pedagogové při plánování vzdělávání systematicky ve všech třídách pouze v necelé čtvrtině navštívených mateřských škol. Přitom se ale ukazuje, že právě tito pedagogové zároveň v největší míře vzdělávací nabídku pro děti skutečně individualizují.
- Téměř v polovině mateřských škol byl systém individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky vyhodnocen spíše jako formální, což znamená, že důraz je kladen na vedení

diagnostických záznamů, ovšem bez potřebných závěrů, nastavení postupů a vyhodnocování účinnosti intervencí zacílených na optimální rozvoj dítěte.

- Zatímco rozvoji grafomotoriky se v rámci předškolní přípravy dětí věnuje převážná většina mateřských škol, na logopedickou prevenci se zaměřuje pouze 60 % z nich. Přitom logopedické vady a poruchy řeči mohou působit problémy v řadě oblastí výuky a z hlediska případných nedostatků ve školní připravenosti dětí vystupují do popředí společně s oblastí grafomotoriky a potížemi s udržením pozornosti.
- Za pozornost stojí zjištění, že větší důraz kladený na logopedickou prevenci v rámci vzdělávání v mateřských školách zlepšuje pohled učitelů na školní připravenost žáků těch základních škol, do kterých děti z daných mateřských škol přecházejí.
- Do hodnocení školní připravenosti žáků se do značné míry promítá subjektivní vnímání učitelů základních škol, a dochází tak k určitému nesouladu v pohledu na požadovanou či očekávanou úroveň schopností a dovedností dětí, které ukončují předškolní vzdělávání. Vyplývá to z komparace hodnocení úrovně školní připravenosti učiteli základních škol, výsledků zjišťování a pozorování inspekčních týmů i vyjádření pedagogů mateřských škol.
- Pohled učitelů na hodnocení školní připravenosti žáků 1. ročníku je ovlivněn lokalitou, ve které se základní škola nachází. Ukazuje se, že základní školy, resp. jejich učitelé zaujímají vstřícnější postoj vůči nově nastupujícím žákům, pokud se daná základní škola nachází v okrese vykazujícím nižší míru odkladů povinné školní docházky.
- K lepší školní připravenosti přispívají schopnost dětí přirozeně hodnotit svou činnost, rozvoj divergentního myšlení, zařazování prožitkového učení do vzdělávání a rovněž i oceňování výkonů dětí zohledňující jejich individualitu.

3

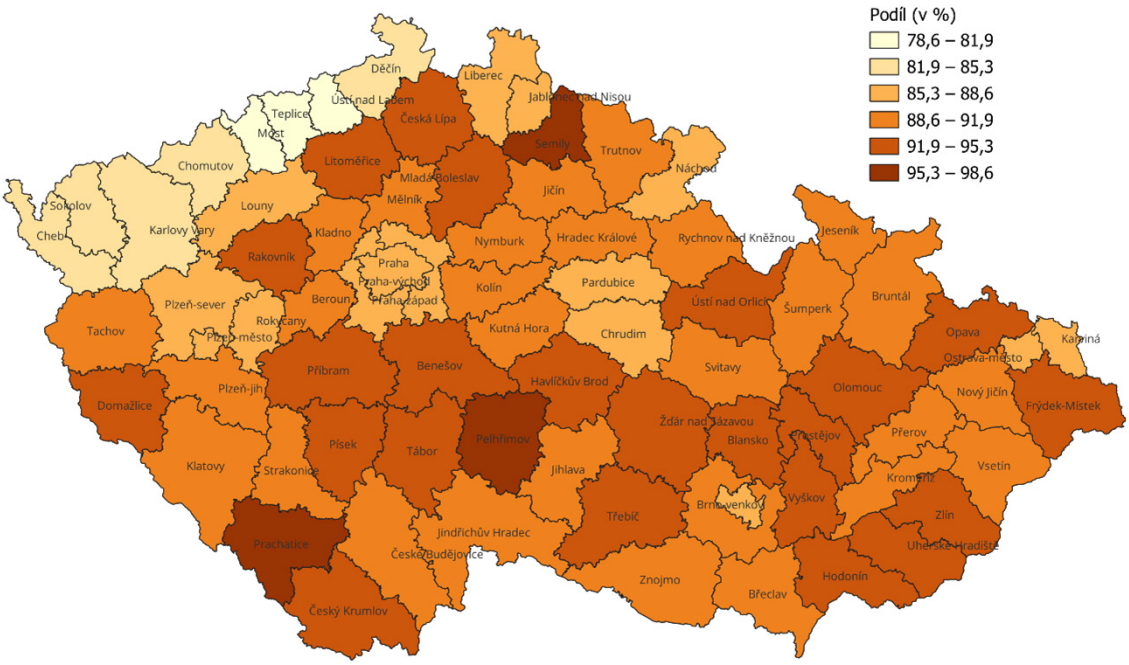
Průběh předškolního vzdělávání

3 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Zapojení dětí do předškolního vzdělávání a míra účasti 5letých v povinném předškolním vzdělávání

Zapojení 3–5letých dětí do předškolního vzdělávání v mateřských školách se v České republice pohybuje na úrovni 90 % (ve školním roce 2023/2024), nicméně z hlediska regionálního rozložení není rovnoměrné.

MAPA 1 | Podíl 3–5letých dětí zapsaných v mateřských školách na kohortě 3–5letých – školní rok 2023/2024 (v %)



Zdroj: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024

Zcela nejnižší podíly dětí v dané věkové skupině, které jsou zapsané v mateřských školách, vykazují okresy Most, Ústí nad Labem a Teplice, velice nízkých hodnot dosahují i ostatní okresy Ústeckého a Karlovarského kraje. Naopak nejvyšší, téměř stoprocentní míru zapojení dětí do předškolního vzdělávání vykazuje okres Pelhřimov v Kraji Vysočina, vysoké hodnoty jsou dále zaznamenány v okrese Semily v Libereckém kraji a okrese Prachatice v Jihočeském kraji.[16]

Účast pětiletých[17] dětí v povinném předškolním vzdělávání se ve školním roce 2023/2024 pohybuje v souhrnu za celou ČR na úrovni 99 %.[18] Z hlediska počtu případů porušení povinnosti zákonných zástupců přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání jsou však patrné výrazné regionální odlišnosti.

Zatímco v celorepublikovém průměru nedosahuje podíl mateřských škol, které zaznamenaly alespoň jeden případ zmíněného porušení,[19] ani osmi procent, v Ústeckém kraji je zastoupení takových mateřských škol zhruba pětinové a v Karlovarském kraji jen o něco málo nižší. Přitom na Ústecký kraj připadá přibližně třetina počtu případů porušení zaznamenaných v rámci celé ČR, mírně vyšší než desetinový podíl případů v jednotlivých krajích vykazují kraje Moravskoslezský a Karlovarský.

[16] V uvedených krajích vykazujících vysoké hodnoty míry zapojení dětí do předškolního vzdělávání byla zaznamenána rovněž i nadprůměrná návštěvnost mateřských škol 3–5letými dětmi.

[17] Vzhledem ke způsobu vykazování dětí v individuálním vzdělávání mateřskými školami nelze ověřit, zda všechny spadají do věkové kohorty pětiletých. Údaj proto může být mírně nadhodnocený.

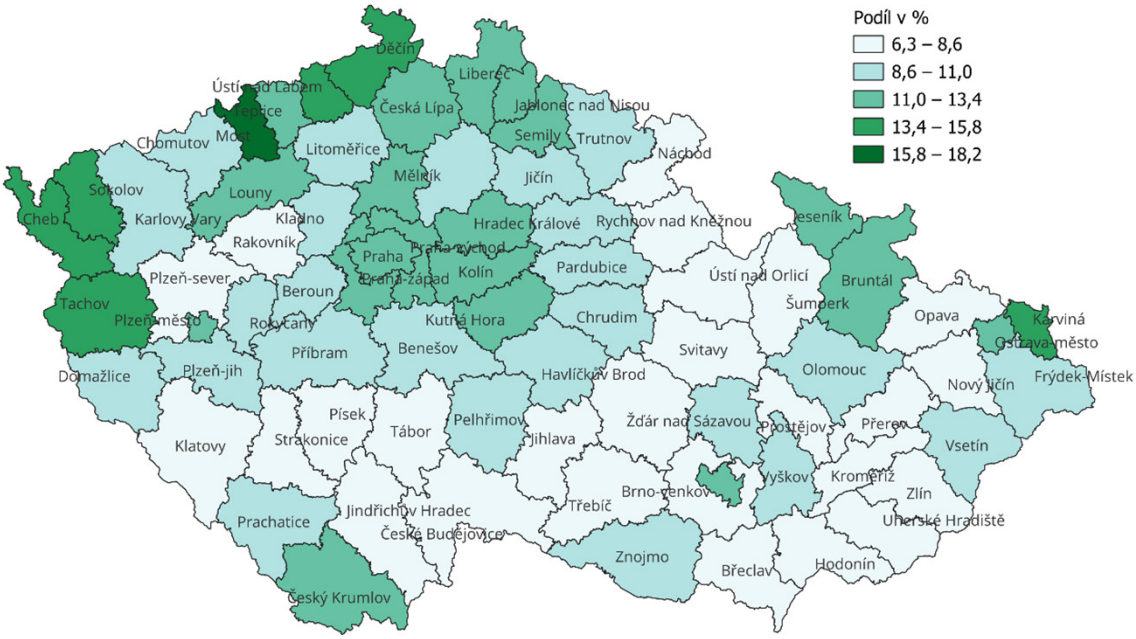
[18] Zahrnuti jsou 5letí v MŠ, 5letí v přípravném stupni, 5letí v přípravné třídě, mladší 6 let v ZŠ, děti v individuálním vzdělávání (bez ohledu na věk).

[19] Jedná se o mateřské školy navštívené ve školních letech 2021/2022 až 2023/2024.

Z hlediska zapojení do předškolního vzdělávání je rovněž důležitá informace o tom, jak velký podíl dětí nastupuje do předškolního vzdělávání až v pěti letech, to znamená, v jaké míře zahajují děti předškolní vzdělávání až v posledním roce před začátkem školní docházky. Na celorepublikové úrovni dosahuje tento podíl hodnoty 11 %, nicméně z regionálního hlediska je jeho rozložení nerovnoměrné. Jednoznačně nejvyšší podíl nově nastoupivších pětiletých přísluší okresu Most (18 %), vysoké hodnoty nacházíme i v dalších okresech krajů Ústeckého, Karlovarského či Plzeňského a v okrese Karviná v Moravskoslezském kraji. Naopak okresy, které se vyznačují zahájením předškolního vzdělávání dříve než v pěti letech, se nacházejí především v jihovýchodní části republiky.

Vysoký podíl dětí zahajujících docházku do mateřské školy až v pěti letech ovšem ne vždy souvisí s vysokou naplněností[20] mateřských škol, neboť například v okresech Ústeckého kraje naplněnost osciluje kolem hodnoty 82 %, v okresech Karlovarského kraje se pohybuje od 78 % do 83 %. Mateřské školy s vysokou naplněností (nad hranicí 90 %) se nachází především ve Středočeském kraji, naopak nejnižší naplněnost je v okresech Jeseník, Přerov a Bruntál, kde se pohybuje v rozmezí od 76 % do 78 %. Je tedy evidentní, že naplněnost mateřských škol není nijak výrazně limitujícím faktorem pro včasnější zahajování předškolního vzdělávání.

MAPA 2 | Podíl nově nastoupivších do běžných tříd mateřských škol v 5 letech na počtu 5letých v běžných třídách mateřských škol ve školním roce 2023/2024 (v %)



Zdroj: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024

3.2 Míra účasti 6letých v předškolním a v základním vzdělávání

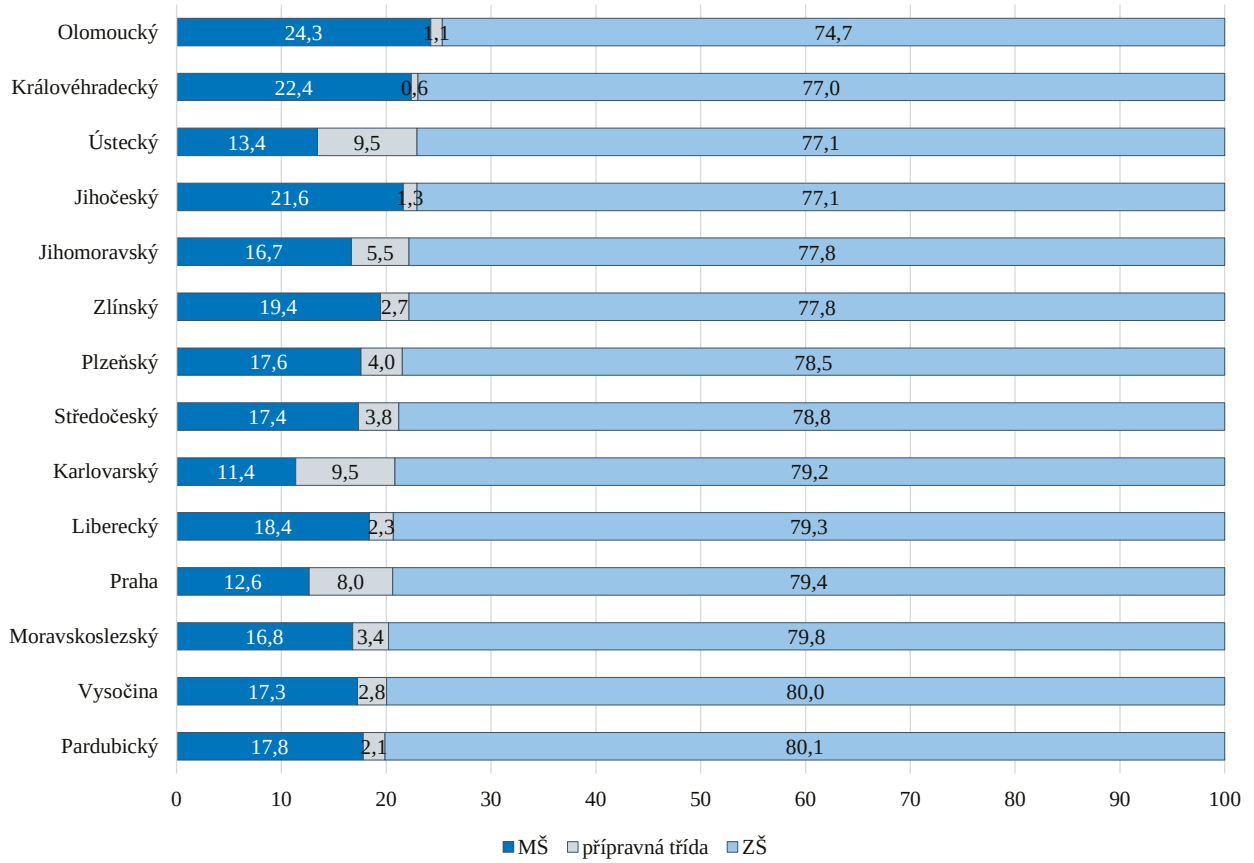
Ve školním roce 2023/2024 se v běžných třídách základních škol vzdělává pouze 78 % šestiletých, zatímco dalších 17 % setrvává v běžných třídách mateřských škol a zhruba 5 % je zapsáno v přípravných třídách. Z regionálního pohledu jsou však patrné odchylky od uvedených průměrných celorepublikových hodnot, přičemž je zřejmé, že zejména v některých krajích je významný podíl dětí s odkladem povinné školní docházky zařazován do přípravných tříd.

Pokud bychom tedy hodnotili pouze zastoupení šestiletých v povinném předškolním vzdělávání v mateřských školách, pak by v regionech, jako je Ústecký či Karlovarský kraj, mohl být pohled na míru odkladů povinné školní docházky výrazně zkreslen. V těchto dvou případech se jedná o regiony, které se dlouhodobě potýkají se socioekonomickým znevýhodněním, jež se promítá i do vzdělávací sféry. Charakteristické je pro

[20] Naplněnost mateřských škol je vztahována k celkové kapacitě uvedené v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT.

uvedené dva kraje vysoké zastoupení šestiletých v přípravných třídách, do kterých je zařazena téměř polovina dětí s odkladem povinné školní docházky. Pro srovnání je možné uvést, že v Královéhradeckém kraji setrvává v předškolním vzdělávání zhruba stejný podíl šestiletých jako v Ústeckém kraji, nicméně drtivá většina z nich navštěvuje mateřskou školu a v přípravných třídách je zapsáno pouze necelé 1 % šestiletých. Naopak relativně vysoké je zastoupení dětí v přípravných třídách také v Praze.

GRAF 1 | Míra zastoupení 6letých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy ve školním roce 2023/2024 (v %)



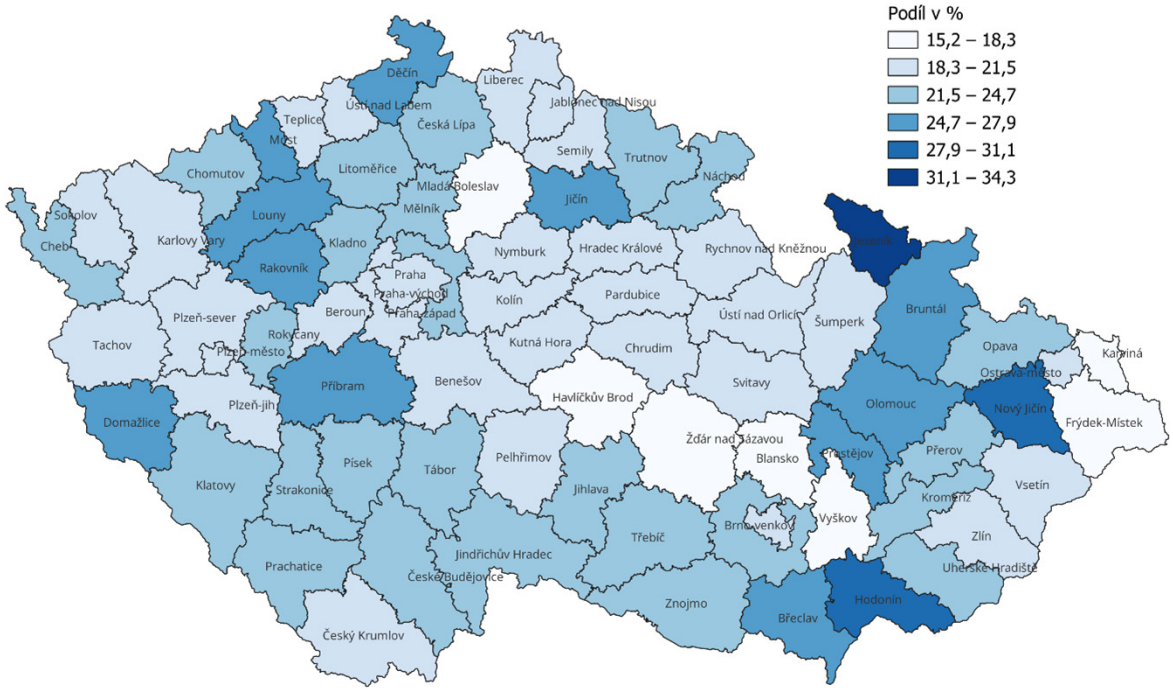
Zdroj: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024

O tom, jak velký podíl dětí s odkladem povinné školní docházky setrvává v mateřských školách, vypovídá míra zastoupení šestiletých dětí v mateřských školách vyjádřená podílem 6letých na počtu 6letých v mateřských školách, přípravných třídách a v prvním ročníku ZŠ. S ohledem na specifika speciálních mateřských škol a v zájmu větší výpovědní hodnoty budou dále uvažovány pouze běžné třídy mateřských škol.

Jednoznačně nejvyšší podíl dětí s odkladem povinné školní docházky v mateřských školách se nachází v okrese Jeseník (32 %) v Olomouckém kraji. Tento kraj se vyznačuje nejnižším zastoupením šestiletých v základních školách a zároveň velice nízkým podílem dětí v přípravných třídách. Přímo v okrese Jeseník se nachází pouze jedna přípravná třída, což znamená, že většina dětí s povoleným odkladem školní docházky setrvává v mateřských školách.

Nejnižší podíl dětí s odkladem povinné školní docházky, které setrvávají v mateřských školách, je patrný v okresech Ústeckého a Karlovarského kraje a rovněž i v Praze. V těchto případech je zřejmá přímá souvislost s vyšším podílem škol s přípravnou třídou a výraznějším zastoupením dětí v přípravných třídách, což dobře ilustruje mapa nahlížející na odklady povinné školní docházky z pohledu zastoupení šestiletých v mateřských školách a přípravných třídách základních škol. Mapa poskytuje obdobné informace jako graf, ovšem v detailnějším regionálním členění, přičemž nezachycuje zastoupení šestiletých v základním vzdělávání.

MAPA 3 | Podíl 6letých v mateřských školách a v přípravných třídách na počtu 6letých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy ve školním roce 2023/2024 (v %)



Zdroj: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024

Vývoj počtu přípravných tříd v jednotlivých krajích zachycuje tabulka 2. Vztáhneme-li jejich počet k počtu šestiletých dětí, je zřejmé, že mezi kraje, které dosahují nejvyšších hodnot tohoto parametru, a to v rámci celého sledovaného období, se řadí především kraje Karlovarský a Ústecký a rovněž i Praha. Dále je patrné, že zatímco v Jihočeském či Královéhradeckém kraji je počet přípravných tříd v rámci celého sledovaného období setrvale nízký, některé jiné kraje, jako například Olomoucký či Zlínský, zaznamenaly v několika posledních letech mírný nárůst jejich počtu.

TABULKA 2 | Vývoj počtu přípravných tříd

Kraj	2014/2015	2017/2018	2020/2021	2023/2024
Praha	74	81	88	111
Středočeský	20	28	43	77
Jihočeský	5	3	2	9
Plzeňský	10	12	11	24
Karlovarský	34	18	23	38
Ústecký	78	61	71	99
Liberecký	8	5	10	14
Královéhradecký	7	1	3	4
Pardubický	6	7	10	17
Vysočina	7	9	8	15
Jihomoravský	14	30	43	75
Olomoucký	7	7	6	12
Zlínský	1	2	6	21
Moravskoslezský	29	22	25	47
ČR	**300**	**286**	**349**	**563**

Zdroj: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele

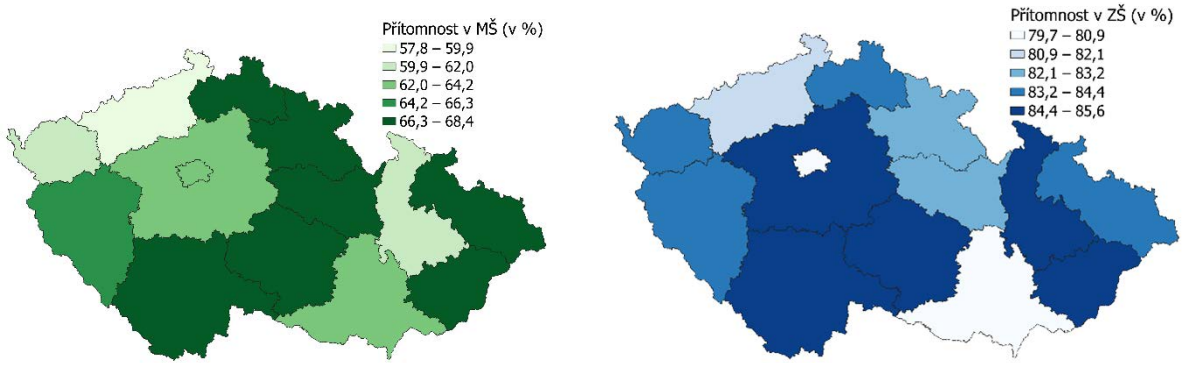
Podíl základních škol, které mají přípravnou třídu, na celkovém počtu běžných základních škol s 1. stupněm se v celorepublikovém průměru v posledních letech stále mírně zvyšuje, přičemž aktuálně dosahuje hodnoty těsně pod hranicí 12 %. Z regionálního pohledu je ovšem situace velice různorodá. Nejvyšší, více než třetinové zastoupení základních škol s přípravnou třídou se nachází v Praze, relativně vysoký podíl těchto škol je dále v Ústeckém kraji (29 %) a Karlovarském kraji (27 %), což koresponduje s vysokými podíly šestiletých zařazených do přípravných tříd v těchto krajích. Naopak pouze minimální je podíl škol s přípravnou třídou v Královéhradeckém kraji (2 %), velice nízké hodnoty přísluší také Olomouckému kraji (4 %) a Kraji Vysočina (5 %).

Alarmující je zjištění, že navzdory povinnému poslednímu roku předškolního vzdělávání návštěvnost mateřských škol (vyjádřená průměrným podílem přítomných dětí 5letých a starších na celkovém počtu zapsaných v této věkové kategorii) dosahovala během inspekční činnosti uskutečněné za školní roky 2021/2022 až 2023/2024 v průměru jen 65 % v rámci celé České republiky. Zcela nejnižší hodnota byla přitom zaznamenána v Ústeckém kraji (pouhých 58 %), nízkých podílů dosahují také mateřské školy v Olomouckém (61 %), Karlovarském (62 %) a Středočeském kraji (62 %). Naopak nejvyšší návštěvnosti dosahují kraje v souvislém pásu od Jihočeského kraje až po kraj Liberecký a rovněž i kraje na východním okraji republiky, přičemž zcela nejvyšší hodnoty přísluší krajům Jihočeskému (68 %) a Zlínskému (68 %).

Návštěvnost přípravných tříd se v průměru pohybuje na úrovni 72 %,[21] což je o něco vyšší hodnota než v případě mateřských škol, nicméně zřetelně nižší v porovnání s návštěvností 1. ročníku ZŠ, která dosahuje 83 %. Tato hodnota dokládá, že ani v prvních ročnících ZŠ se přítomnost zapsaných dětí nepohybuje na úrovni, která by se blížila 100 %. Mezi kraje, které vykazují relativně nejvyšší návštěvnost 1. ročníků, se řadí Zlínský kraj (86 %) a Kraj Vysočina (86 %), dále také Olomoucký kraj (85 %), Jihočeský a Středočeský kraj (shodně 85 %). Naopak jednoznačně nejhorší docházku do 1. ročníků ZŠ nalezneme v Praze (80 %) a pouze o něco málo vyšší v Jihomoravském kraji (80 %) a v Ústeckém kraji (81 %).

Za pozornost stojí, že zatímco některé kraje, jako například kraj Jihočeský či Zlínský, vykazují relativně vysokou návštěvnost jak mateřských škol v rámci povinného předškolního vzdělávání, tak i 1. ročníku ZŠ, v jiných krajích s poměrně vysokými hodnotami návštěvnosti 1. ročníku ZŠ je zaznamenána překvapivě slabší docházka do MŠ (např. Olomouckém či Středočeském). Na zjišťování faktorů, které jsou příčinou této disproporce, nebyla tato tematická činnost zaměřena.

MAPA 4 | Přítomnost 5letých a starších v mateřských školách[22] a přítomnost žáků v 1. ročníku základních škol[23] – průměrné hodnoty za školní roky 2021/2022 až 2023/2024



[21] Nízký počet uskutečněných hospitací neumožňuje detailnější regionální analýzu.

[22] Jedná se o podíl přítomných dětí 5letých a starších na celkovém počtu zapsaných v této věkové kategorii.

[23] Jedná se o podíl přítomných žáků na celkovém počtu zapsaných v 1. ročníku ZŠ.

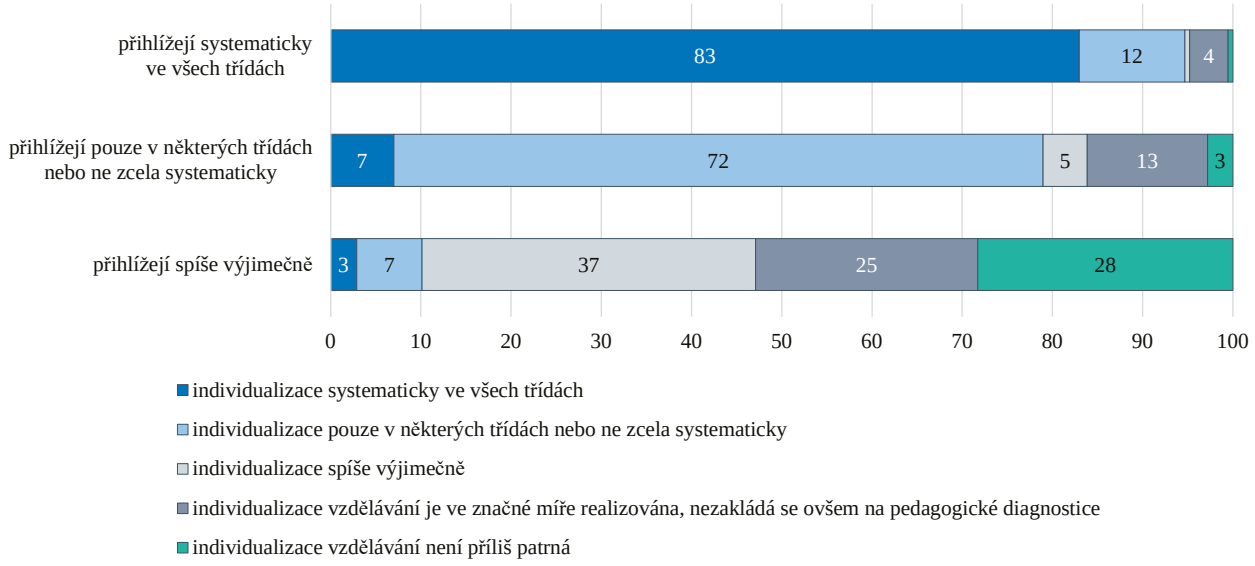
3.3 Pedagogická diagnostika a individualizace vzdělávání

Ačkoli převážná většina pedagogů přihlíží při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí, které jsou určovány na základě prováděné pedagogické diagnostiky, pedagogové pouze v 28 % škol provádí takovéto plánování systematicky ve všech třídách. V dalších 43 % škol pedagogové sice při plánování vzdělávání přihlížejí k individuálním potřebám dětí identifikovaným na základě diagnostiky, ale pouze v některých třídách nebo ne zcela systematicky. Zhruba 14 % navštívených mateřských škol individualizaci vzdělávací nabídky realizuje, nevychází přitom ale z pedagogické diagnostiky. Absence zohledňování individuálních potřeb dětí při plánování vzdělávání byla zaznamenána v necelé desetině škol.

Patrné jsou zde určité regionální rozdíly. Při plánování vzdělávání nepřihlíží k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky pedagogové mateřských škol nejčastěji v Olomouckém (20 %) a Středočeském (19 %) kraji, jen o něco málo lepší situace je v Karlovarském kraji (18 %). Na opačném konci spektra se nachází kraje Královéhradecký a Liberecký, ve kterých takové případy nebyly v mateřských školách zaznamenány.

Míra realizované individualizace vzdělávací nabídky se do značné míry odvíjí od toho, zda už samotné plánování vzdělávání vychází z prováděné pedagogické diagnostiky, či nikoli. Ukazuje se, že pedagogové, kteří systematicky přihlížejí při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky, zároveň v největší míře vzdělávací nabídku pro děti skutečně individualizují. Podobně se prokázalo, že pedagogové, kteří vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky plánují ne zcela systematicky, se obdobným způsobem věnují individualizaci vzdělávací nabídky (viz graf 2).

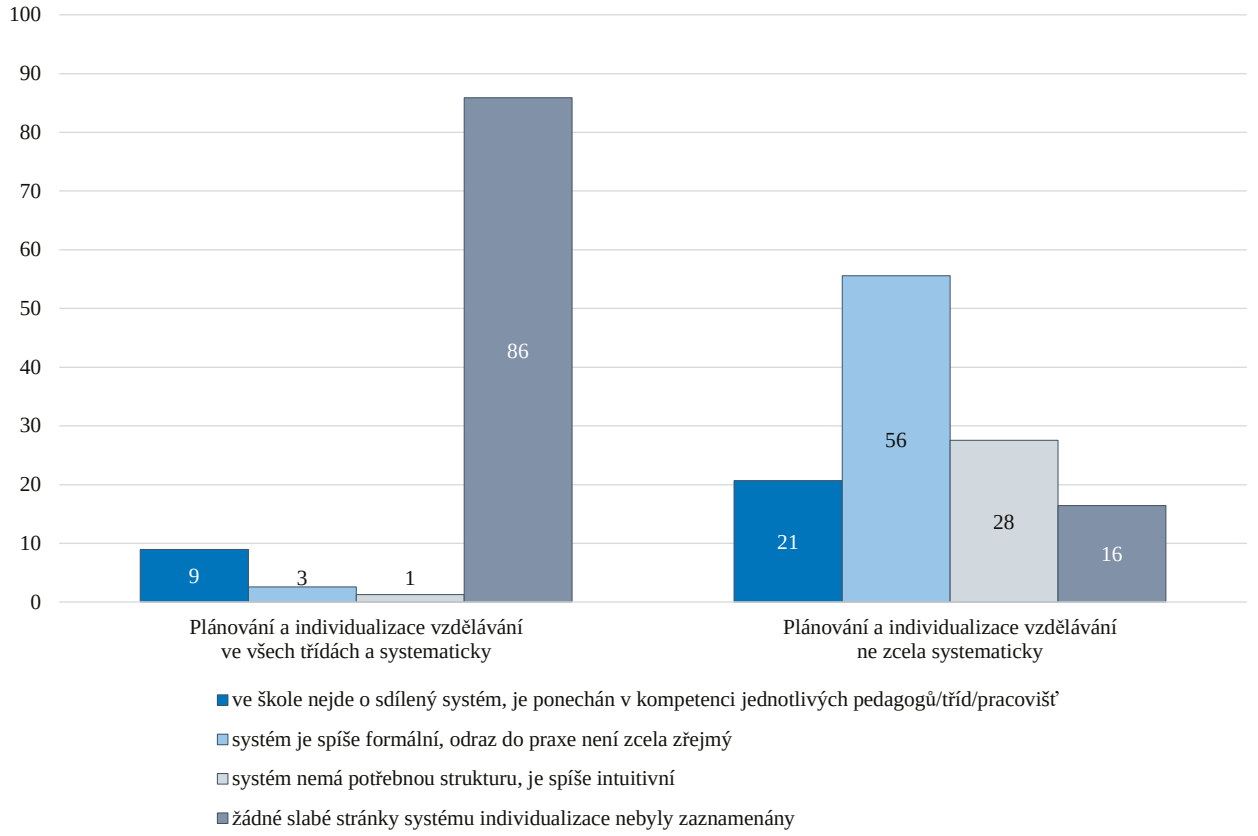
GRAF 2 | Individualizace vzdělávací nabídky pro děti podle toho, zda pedagogové při plánování vzdělávání přihlížejí k individuálním potřebám dětí na základě prováděné pedagogické diagnostiky (v %)



Pozitivním zjištěním je, že z hlediska realizace individualizace vzdělávání vycházejícího z pedagogické diagnostiky nebyly ve třetině mateřských škol identifikovány inspekčními týmy žádné slabé stránky. Téměř v polovině škol byl však zmíněný systém individualizace vyhodnocen bohužel spíše jako formální s nejasným odrazem do praxe, ve 20 % případů nemá systém potřebnou strukturu a funguje spíše intuitivně. V dalších 17 % škol je systém ponechán v kompetenci jednotlivých pedagogů, tříd či pracovišť, nejde tedy o sdílený systém.

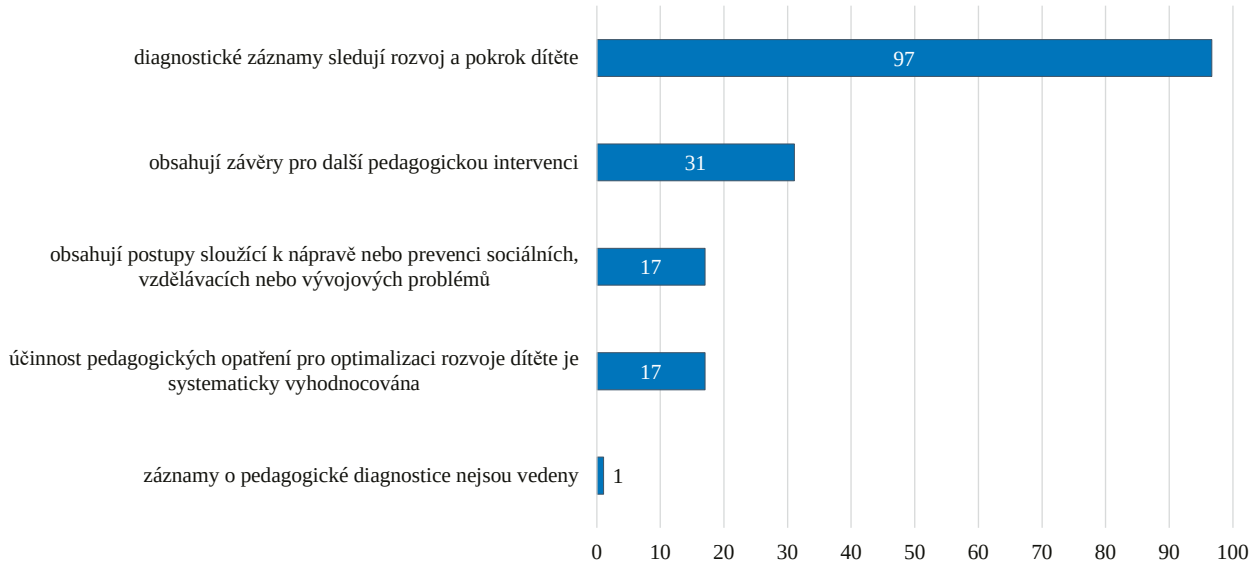
Výskyt sledovaných slabých stránek významným způsobem souvisí s tím, zda pedagogové plánují a následně individualizují vzdělávání systematicky ve všech třídách, nebo pouze v některých třídách či ne zcela systematicky (viz graf 3).

GRAF 3 | Slabé stránky individualizace vzdělávání v rozdělení podle využití pedagogické diagnostiky pro plánování a aplikaci ve vzdělávání (v %)



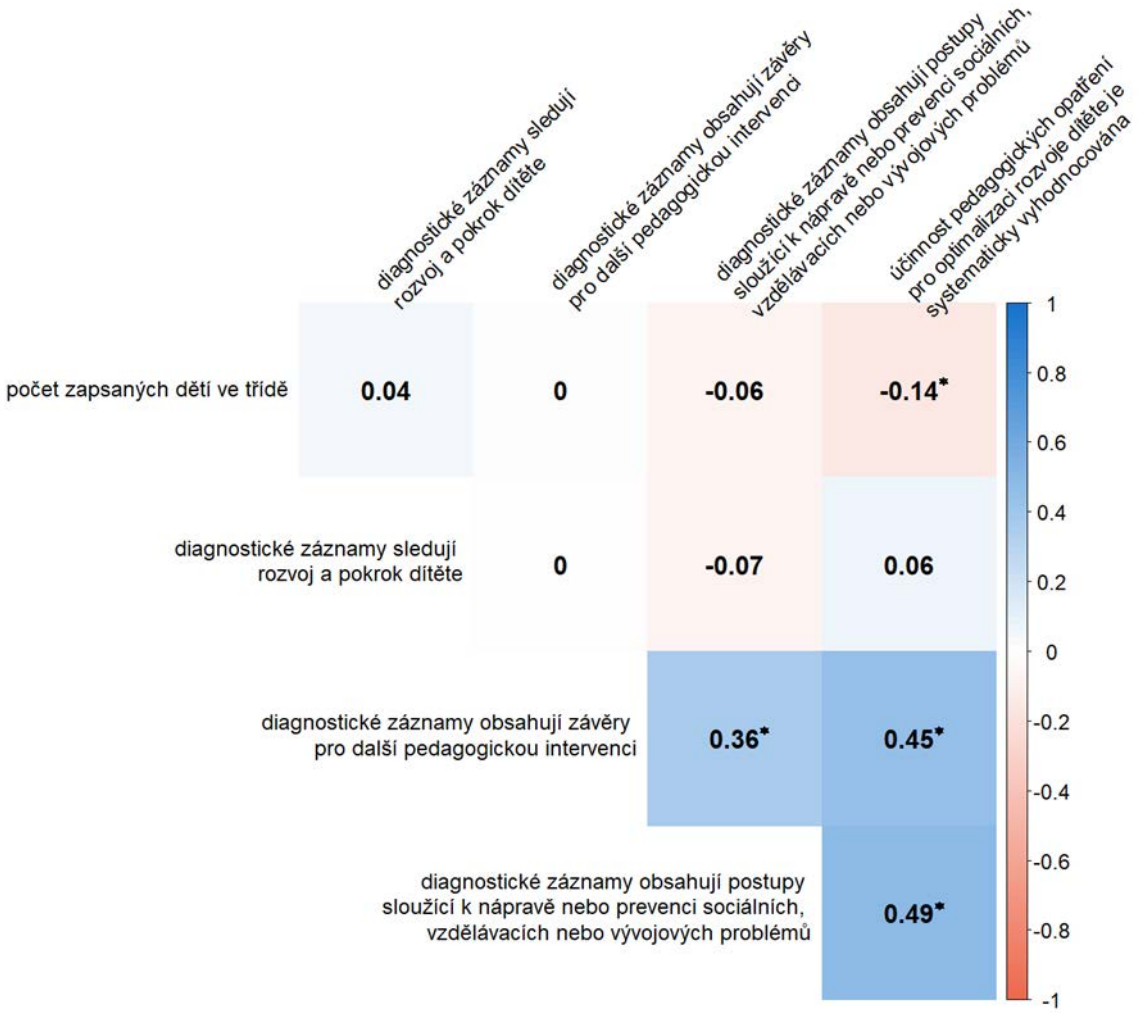
V rámci pedagogické diagnostiky se mateřské školy ve značné míře zaměřují pouze na vedení diagnostických záznamů, ovšem bez potřebných závěrů, nastavení postupů a vyhodnocování účinnosti intervencí zacílených na optimální rozvoj dítěte, jak ukazuje graf 4.

GRAF 4 | Charakteristiky způsobu vedení pedagogické diagnostiky (v %)



Ukazuje se, že pokud diagnostické záznamy obsahují závěry pro další pedagogickou intervenci, často také zároveň obsahují postupy sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních, vzdělávacích nebo výchovných problémů a účinnost pedagogických opatření pro optimalizaci rozvoje dítěte je systematicky vyhodnocována.

GRAF 5 | Vztah mezi odklady povinné školní docházky v mateřské škole, počtu zapsaných dětí a vedení diagnostických záznamů



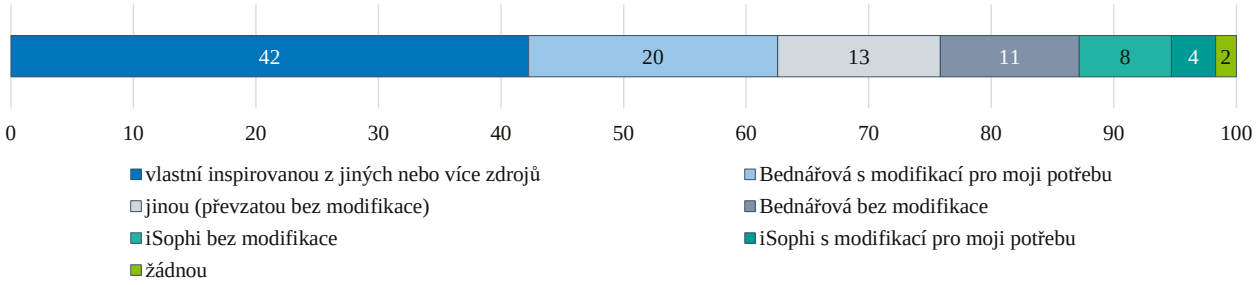
*Pozn.: * Statisticky významné korelace na hladině významnosti 0,05*

V rámci pedagogické diagnostiky jsou v mateřských školách nejčastěji využívány vlastní diagnostické postupy inspirované více než jednou „oficiální" diagnostikou, případně nějakým zcela jiným zdrojem. Pouze v menší míře pedagogická diagnostika přesně koresponduje s některou z „oficiálních" diagnostik, jako je například diagnostika dítěte předškolního věku zpracovaná Mgr. Jiřinou Bednářovou a PhDr. Vlastou Šmardovou,[24] kterou v původní podobě využívá jen asi desetina mateřských škol, zhruba dvakrát častější je ale její využívání v určité modifikaci podle potřeby pedagogů. Opačný poměr v míře použití původní a modifikované diagnostiky je patrný v případě diagnostiky iSophi.[25]

[24] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (Vol. 1). Edika.

[25] Mezi dalšími převzatými diagnostikami figurují zejména: Predict; Správa MŠ (https://spravams.cz/); Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí; RoK v MŠ; Klenková J., Kolbábková H.: Diagnostika předškoláka.

GRAF 6 | Využívaná pedagogická diagnostika – podíl pedagogů (v %)



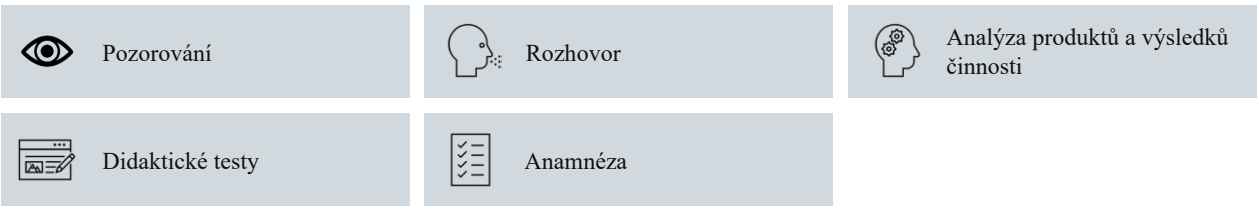
Zaměříme-li se detailněji na to, jaké postupy a metody vlastní diagnostika využívá, lze konstatovat, že téměř všichni pedagogové (92 %) vycházejí z pozorování dětí. V případě 18 % pedagogů je přitom pozorování jediným zdrojem pro realizaci vlastní diagnostiky. Pozorování umožňuje získávat autentické informace o chování dětí v různých situacích – o jejich zapojování do jednotlivých činností, reakcích na různé podněty, interakci s ostatními dětmi. Nemělo by se však jednat pouze o náhodné pozorování, jeho výsledky by měly být systematicky zaznamenávány a žádoucí je kombinace s dalšími diagnostickými nástroji.

K samotnému pozorování přidává ještě rozhovor 12 % pedagogů a dalších 20 % pedagogů využívá pro diagnostiku kombinaci pozorování, rozhovoru a analýzy produktů a výsledků činnosti. Za zmínku stojí, že jen necelá desetina pedagogů deklaruje využívání všech uvedených možností.

Znepokojivé je zjištění, že 44 % pedagogů vůbec nevyužívá analýzu produktů a výsledků činností, která by měla být standardní součástí pedagogické diagnostiky. Přitom právě takovéto viditelné výstupy umožňují objektivní hodnocení pokroku a rozvoje, kterého děti v průběhu předškolního vzdělávání dosahují.

TABULKA 3 | Nejčastější kombinace metod používaných v rámci vlastní pedagogické diagnostiky[26]

	20 %
	18 %
	12 %
	9 %



Výstupy vlastní pedagogické diagnostiky zaznamenávají tři čtvrtiny pedagogů do diagnostických složek či portfolií dětí, spíše okrajově využívají další možnosti, jako jsou poznámky z příprav na vzdělávací blok nebo třídní deník. Pouze necelá tři procenta dotázaných pedagogů diagnostické výstupy systematicky nezaznamenává.

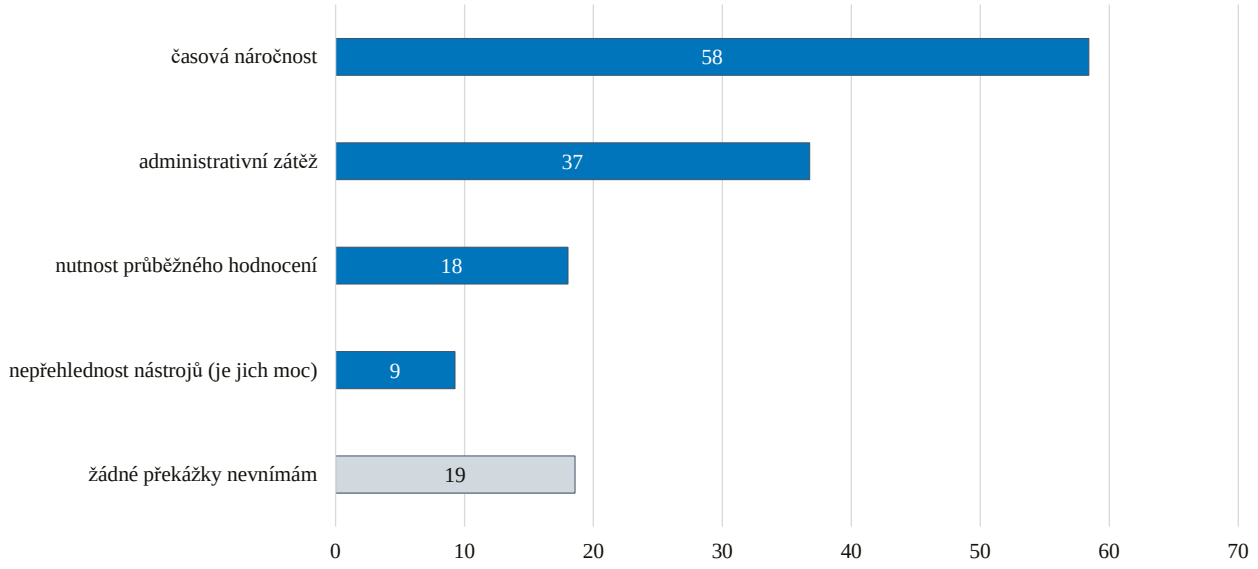
Z vyjádření pedagogů vyplývá, že převážná většina z nich (97 %) využívá pedagogickou diagnostiku pro sledování rozvoje a pokroku dětí, resp. pro plánování individualizace a diferenciace vzdělávání. Hospitační záznamy ale ukazují, že vzdělávání dětí je založeno na pedagogické diagnostice a přizpůsobeno jejich in-

[26] Další možná propojení jednotlivých diagnostických složek jsou využívána pouze v menší míře a v tabulce nejsou zaznamenána.

dividuálním potřebám pouze ve 40 % hospitovaných vzdělávacích bloků. Je zde tedy patrný nesoulad mezi subjektivním vnímáním pedagogů a reálným pozorováním inspekčními týmy v rámci hospitací.

V dalších 56 % hospitacích bylo zaznamenáno vzdělávání, které sice nevycházelo přímo z pedagogické diagnostiky, ale bylo intuitivně přizpůsobeno vzdělávacím potřebám dětí. Za pozitivní skutečnost lze označit, že individuální potřeby dětí nebyly zohledněny pouze ve 4 % navštívených vzdělávacích bloků.

GRAF 7 | Překážky pro vedení pedagogické diagnostiky – podíl pedagogů (v %)[27]



Při realizaci pedagogické diagnostiky narážejí pedagogové na určitá omezení, přičemž hlavní překážkou je pro zhruba 30 % pedagogů výhradně časová náročnost, pro desetinu pedagogů pak administrativní zátěž. Pro dalších 14 % pedagogů je komplikací zejména kombinace těchto dvou faktorů. Žádné překážky při realizaci pedagogické diagnostiky nevnímá necelá pětina pedagogů.

3.4 Individualizace vzdělávací nabídky založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů

V mateřských školách bylo vzdělávání individualizované pouze v necelé polovině dopoledních vzdělávacích bloků[28] a také z hlediska dílčích aspektů individualizace je evidentní, že školy mají v její realizaci ještě značné rezervy. Z pohledu celkového osobnostního rozvoje i přípravy dětí na vstup do základního vzdělávání mají však důležitou roli také například činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků, které byly pozorovány ve více než polovině vzdělávacích bloků.

V hodnocení některých z prvků individualizace vzdělávání zachycených v grafu 8 jsou patrné v porovnání se situací v přípravných třídách výraznější rozdíly. Například stanovování cílů vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky je v přípravných třídách přibližně dvakrát častější, naopak v mateřských školách bylo zaznamenáno častěji cílené zařazení činností posilujících pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků nebo rozdílná úroveň cílů vzdělávání pro některé děti.

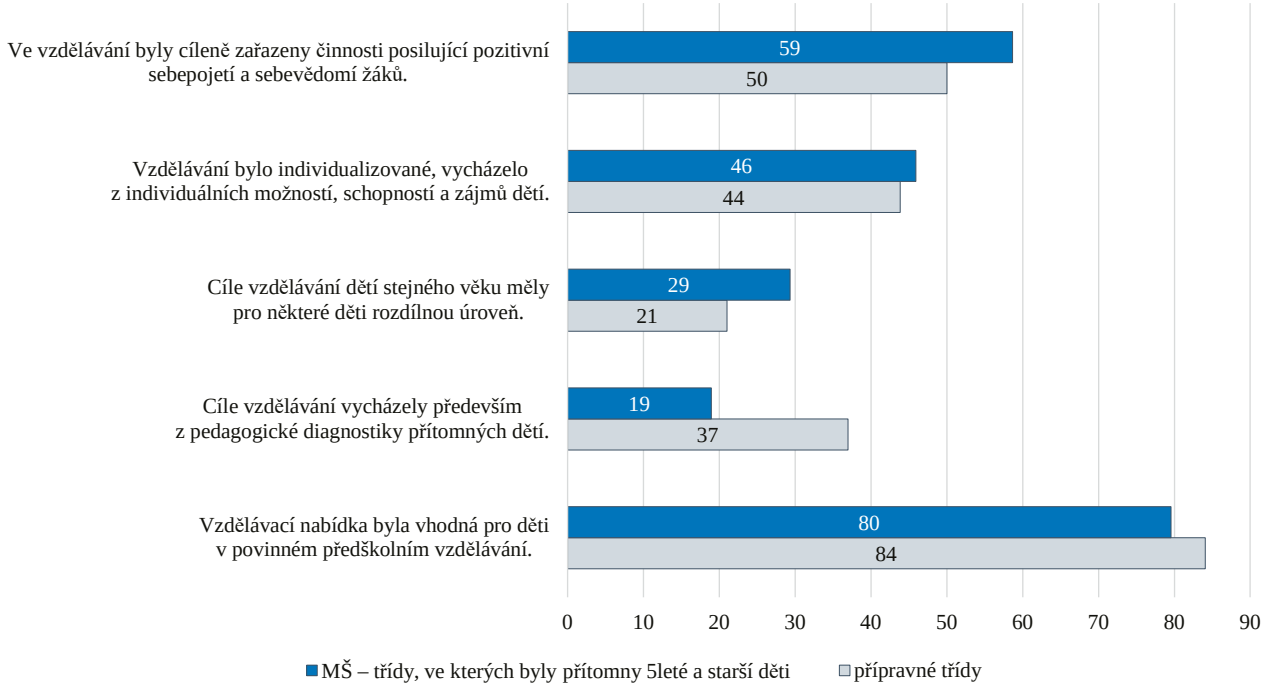
Jako alarmující lze označit zjištění, že mateřské školy s vyšší mírou odkladů se v menší míře věnují jak realizaci individualizovaného vzdělávání vycházejícího z individuálních možností, schopností a zájmů dětí, tak i stanovování cílů založených především na pedagogické diagnostice přítomných dětí. Při hodnocení některých sledovaných prvků individualizace vzdělávání je však třeba brát v úvahu rozdílné počty přítomných

[27] Dotázaní pedagogové mohli zvolit více možností.

[28] Pokud dále není uvedeno jinak, vzdělávacím blokem je označen dopolední vzdělávací blok, a to vzhledem ke skutečnosti, že v přípravných třídách byly hospitovány téměř výhradně dopolední vzdělávací bloky, a nejsou tak k dispozici odpovídající data vztahující se k odpoledním vzdělávacím blokům či pobytu venku.

dětí v hospitovaných vzdělávacích blocích. Zatímco během hospitací v mateřských školách dosahoval ve třídách, ve kterých byly přítomny 5leté a starší děti, počet přítomných dětí v průměru 15 dětí z 22 zapsaných, v přípravných třídách bylo přítomno průměrně 10 dětí z 13 zapsaných.

GRAF 8 | Vybrané charakteristiky vzdělávání v mateřských školách a v přípravných třídách – výskyt jevů (v %)



Z vybraných sledovaných položek týkajících se vzdělávání v mateřských školách lze vytvořit ***index individualizace vzdělávání v MŠ***, který je možné vztahovat k dalším sledovaným proměnným.

Index individualizace vzdělávání v MŠ *je tvořen položkami:*

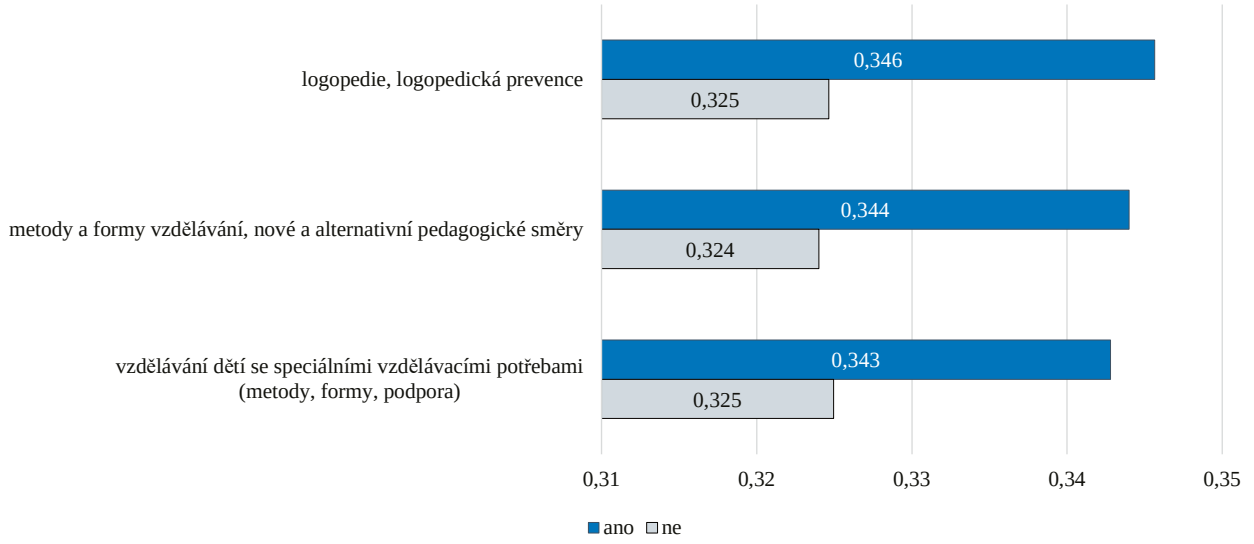
- *Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.*
- *Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.*
- *Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.*
- *Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.*
- *Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.*

Prokázána tak byla například pozitivní korelace (0,08)[29] mezi tímto indexem a účastí pedagogů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) ve formě studia k prohlubování odborné kvalifikace (tzn. účastí na kurzech a seminářích DVPP), kterého se zúčastnilo 72 % pedagogů. Největší část z nich (47 %) si prohlubovala vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání, dalších 24 % se účastnilo kurzů zaměřených na individualizaci vzdělávání a pedagogickou diagnostiku a 23 % pedagogů absolvovalo kurzy týkající se metod a forem vzdělávání či nových a alternativních pedagogických směrů.

Přitom se ukazuje, že počet pedagogů dané mateřské školy, kteří se účastnili DVPP, je úzce svázán s výskytem položek, které jsou součástí indexu individualizace. Patrné je to zejména v případě kurzů či seminářů zaměřených na metody a formy vzdělávání či nové a alternativní pedagogické směry, na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či na logopedickou prevenci. Lze tedy konstatovat, že další vzdělávání pedagogů zaměřené na uvedené oblasti výrazně přispívá k větší individualizaci vzdělávání a že pedagogům se daří uplatňovat v praxi odborné znalosti a dovednosti získané v rámci těchto kurzů a seminářů.

[29] Pokud není uvedeno jinak, všechny korelace uvedené v textu jsou statisticky významné.

GRAF 9 | Průměrný index individualizace v mateřské škole podle účasti učitelů na DVPP

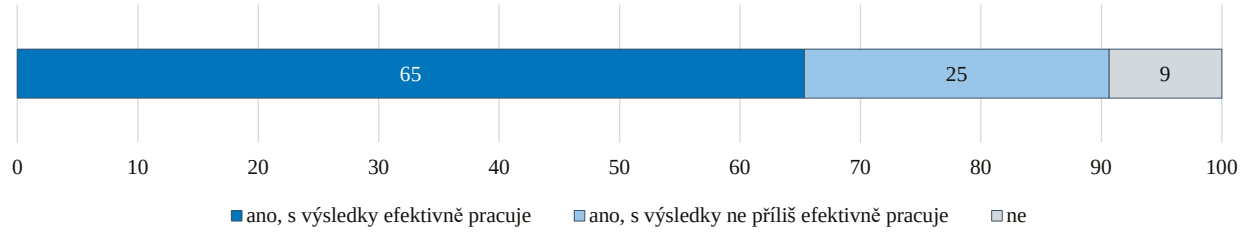


Významný vliv na míru individualizace vzdělávání má samozřejmě také průměrný počet dětí ve třídě MŠ (korelační koeficient -0,1). V početnějších třídách tak například cíle vzdělávání vycházejí z pedagogické diagnostiky přítomných v menší míře než ve třídách s nižším počtem žáků (což souvisí i s časovou náročností realizace pedagogické diagnostiky). V menší míře je také realizováno vzdělávání vycházející z individuálních možností, schopností a zájmů dětí. Zároveň se potvrzuje, že vyšší průměrný počet dětí ve třídě jde ruku v ruce s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky.

3.5 Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, spolupráce se ŠPZ a navazující opatření

Školní připravenost dětí zjišťuje většina navštívených mateřských škol, čtvrtina škol však s výsledky zjišťování pracuje neefektivně.

GRAF 10 | Zjišťování školní připravenosti dětí – podíl mateřských škol (v %)



Existující slabá, ale statisticky významná korelace (0,08) mezi mírou odkladů povinné školní docházky a zjišťováním školní připravenosti dětí dokládá zajímavé zjištění, že mateřské školy s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky se zároveň ve větší míře zabývají zjišťováním školním připravenosti a s výsledky zjišťování ve větší míře i dále pracují.

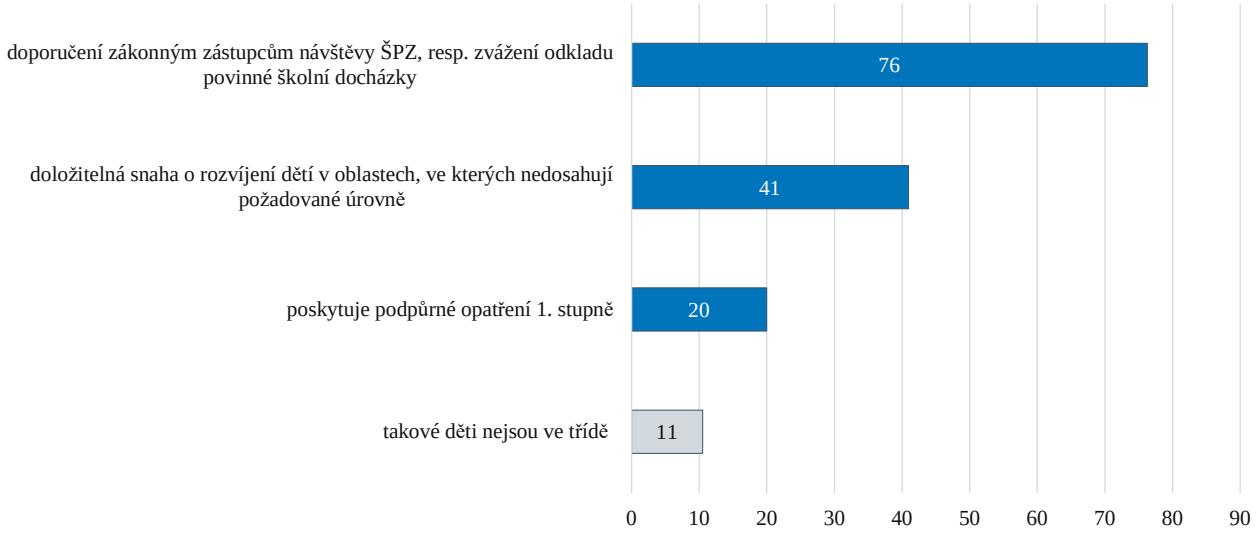
Pouze necelé dvě třetiny mateřských škol (podle vyjádření svých ředitelů) sledují a vyhodnocují úspěšnost dětí v dalším vzdělávání na základní škole a ze získaných informací vyvozují závěry pro svou činnost. Zpětnou vazbu od základních škol týkající se připravenosti dětí přitom dostává přibližně jen 80 % mateřských škol, přičemž téměř ve dvou třetinách z nich se jedná o zpětnou vazbu vycházející přímo z iniciativy základních škol, do kterých odchází děti z dané mateřské školy. Alarmující je tak zjištění, že zhruba pětina mateřských škol nedostává od základních škol žádnou zpětnou vazbu.

Za účelem posouzení školní zralosti spolupracují téměř všechny navštívené mateřské školy se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou (dále také „PPP“), necelá polovina škol spolupracuje i s další, ne-

spádovou.[30] Další oblastí spolupráce se spádovou PPP jsou pro dvě třetiny mateřských škol také záležitosti týkající se dětí s obtížemi ve vzdělávání a pro více než polovinu škol dětí s výchovnými problémy. Ovšem pouze čtvrtina mateřských škol se obrací na spádovou PPP rovněž ohledně dětí nadaných či mimořádně nadaných.

Využívání spolupráce se školskými poradenskými zařízeními se promítá i do přístupu k práci s dětmi, které dle posouzení pedagoga nejsou připraveny ke školní docházce (viz graf 11).

GRAF 11 | Přístup k práci s dětmi, které dle posouzení pedagoga nejsou připraveny ke školní docházce – podíl pedagogů (v %)



Pozitivním zjištěním je, že větší míra výskytu jednotlivých jevů, ze kterých je vytvořen index individualizace vzdělávání, je svázána také s častější zjevnou snahou pedagogů o podporu rozvoje dětí v oblastech, v nichž nedosahují požadované úrovně. Naopak nebyl prokázán vztah mezi mírou odkladů povinné školní docházky v dané mateřské škole a zaznamenaným přístupem k práci s dětmi nepřipravenými ke školní docházce.

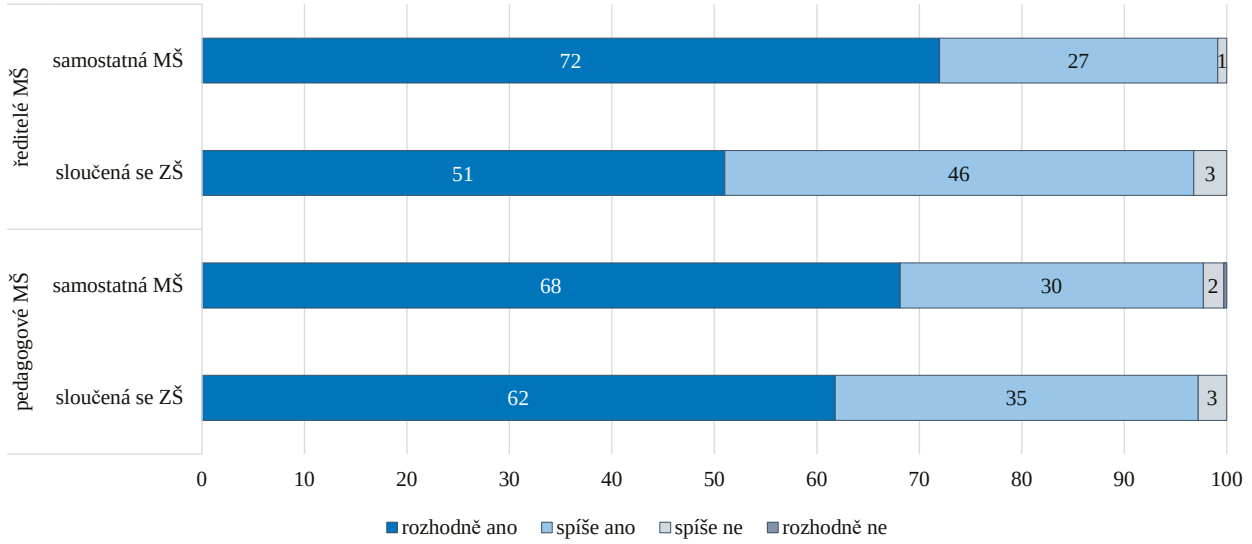
3.6 Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci

Z hlediska přípravy dětí na přechod do základního vzdělávání je důležitá dobře fungující komunikace a spolupráce pedagogů i vedení školy se zákonnými zástupci. Z vyjádření ředitelů navštívených mateřských škol ovšem plyne, že polovina z nich považuje komunikaci s některými zákonnými zástupci dětí za problematickou. Ačkoli se jedná spíše o ojedinělé případy, přesto se ukazuje, že častěji se s takovou obtížnější komunikací setkávají mateřské školy s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky.

Ředitelé škol i pedagogové vesměs souhlasí či spíše souhlasí s tím, že příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců dětí je v průběhu roku dostatek. Ukazuje se však, že silnější je tento názor v případě mateřských škol, které jsou zřízeny jako samostatné subjekty, v porovnání se školami sloučenými.

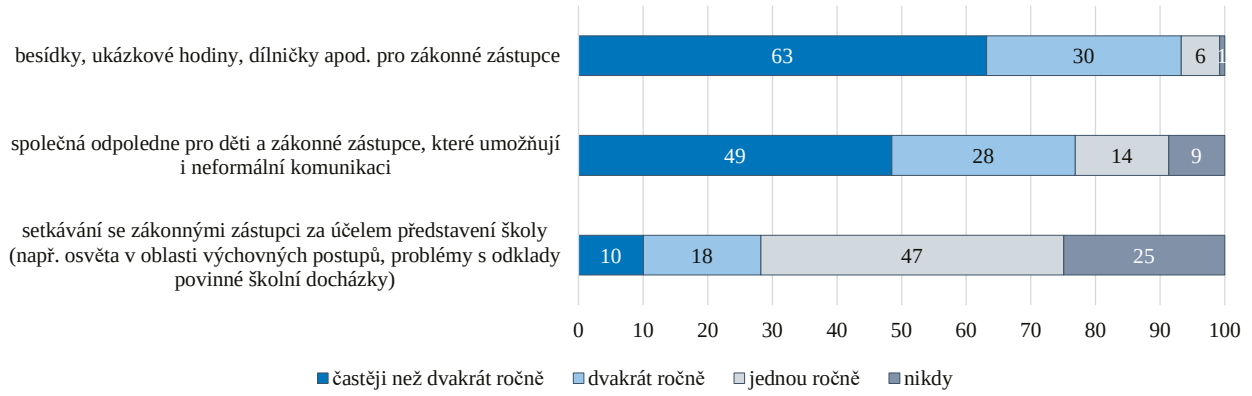
[30] Mateřské školy spolupracují také se speciálně-pedagogickými centry, nicméně struktura sbíraných dat zaměřených na jednotlivé oblasti spolupráce je odlišná, a údaje týkající se spolupráce v oblasti posuzování školní zralosti tak nejsou k dispozici.

GRAF 12 | V průběhu roku je dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců dětí/žáků – podíl ředitelů a pedagogů (v %)



Za nejčastější typ příležitosti ke spolupráci se zákonnými zástupci označili ředitelé škol besídky, ukázkové hodiny, dílničky a podobně.

GRAF 13 | Četnost setkávání se zákonnými zástupci dětí – podíl mateřských škol (v %)



Významným aspektem komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci je způsob, jakým je škola informuje o záležitostech, které se týkají jejich dětí i školy jako celku. Vyjádření ředitelů škol dokládá, že mezi nejčastěji využívané způsoby předávání informací patří nástěnky, konzultace a třídní schůzky, poměrně rozšířená je ale také elektronická či telefonická komunikace.

Zatímco informační elektronický systém využívá k informování zákonných zástupců pouze necelá třetina mateřských škol, dvakrát tak časté je využívání komunikace prostřednictvím e-mailu. Některé mateřské školy komunikují se zákonnými zástupci rovněž prostřednictvím sociálních sítí (zejména WhatsApp a Facebook), nicméně se jedná spíše o marginální záležitost.

Mateřské školy můžeme podle četnosti realizovaných aktivit rozdělit do tří skupin:

***Aktivní MŠ**: mateřské školy, které realizují aktivity uvedené v grafu 13 alespoň 2x ročně, z toho minimálně dvě aktivity častěji než 2x ročně.*

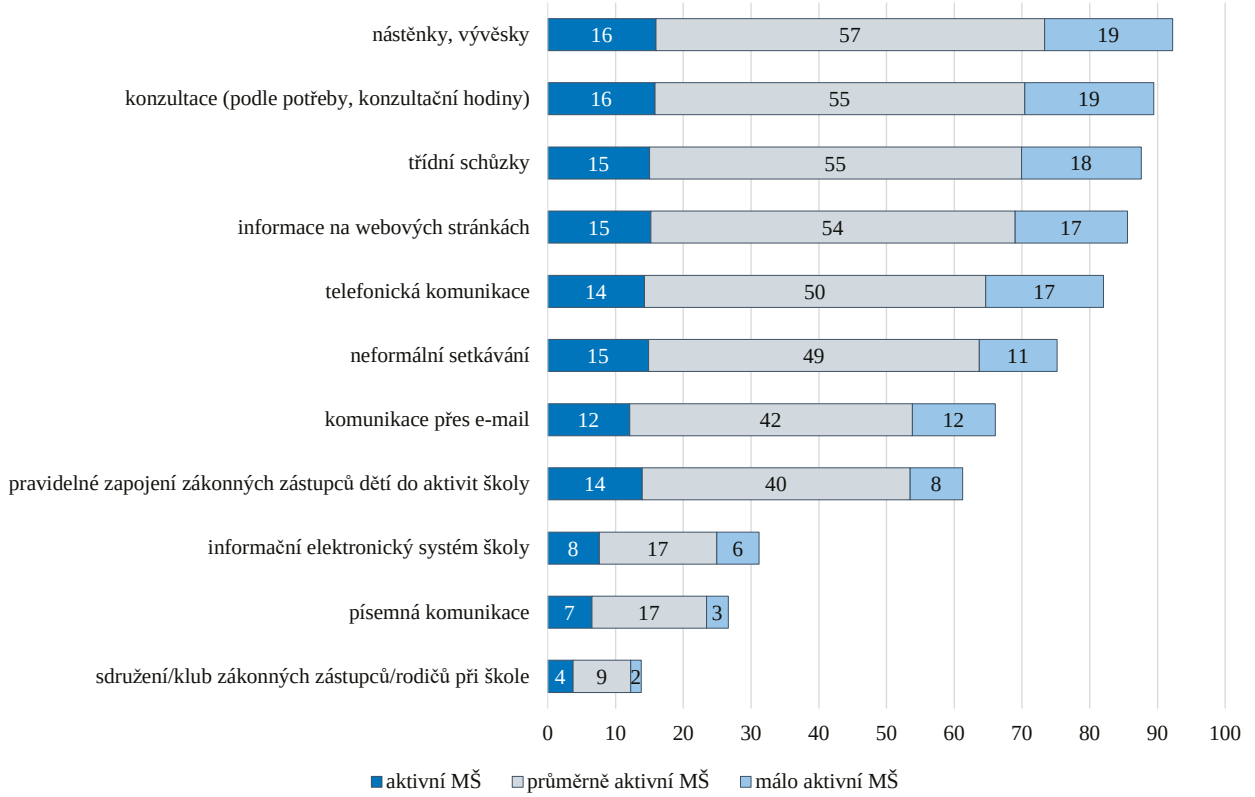
***Průměrně aktivní MŠ**: mateřské školy, které nejsou zařazeny ani v jedné z ostatních kategorií.*

***Málo aktivní MŠ**: mateřské školy, které realizují aktivity uvedené v grafu 13 maximálně 1x ročně.*

Ukazuje se, že aktivní mateřské školy se ve větší míře než školy málo aktivní věnují neformálním setkáváním se zákonnými zástupci, jejich pravidelnému zapojování do aktivit školy či informování prostřednictvím

elektronického systému školy. Naopak málo aktivní školy ve větší míře využívají informování prostřednictvím nástěnek, konzultací, třídních schůzek, telefonické komunikace nebo webových stránek, což do značné míry představuje spíše pasivní informování bez přímé interakce se zákonnými zástupci. Přitom právě aktivní komunikace se zákonnými zástupci se pozitivně promítá do efektivního fungování a chodu celé školy.

GRAF 14 | Způsob informování zákonných zástupců o dětech a o záležitostech týkajících se školy – podíl škol (v %)

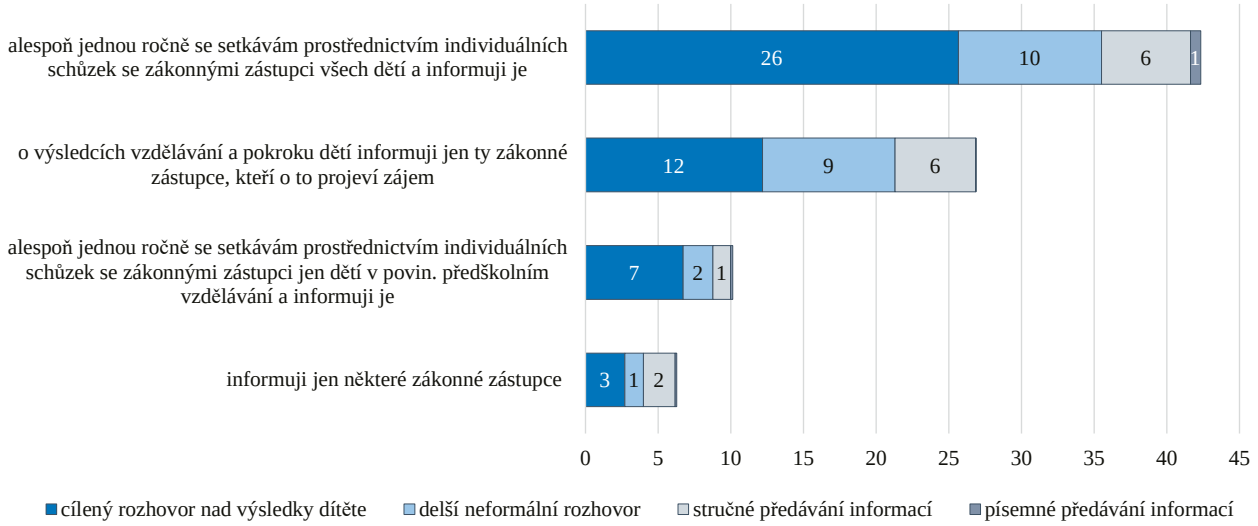


Dále se ukázalo, že navštívené mateřské školy používají v praxi různé kombinace jednotlivých způsobů informování zákonných zástupců. Za pozornost tak stojí například souvislost vyššího počtu zapsaných dětí ve třídě s nižší mírou využívání písemné komunikace a naopak s častějším využíváním třídních schůzek, častějším informováním prostřednictvím webových stránek či informačního elektronického systému, ale také s pravidelným zapojováním zákonných zástupců dětí do aktivit školy.

Rovněž se prokázalo, že mateřské školy, které komunikují prostřednictvím e-mailu, zároveň i často využívají pro informování zákonných zástupců telefonickou a písemnou komunikaci. V případě, že mateřské školy zveřejňují informace pro zákonné zástupce na webových stránkách školy, zároveň je informují i prostřednictvím nástěnek či vývěsek.

O výsledcích vzdělávání dětí informují jejich zákonné zástupce téměř všichni pedagogové, přičemž nejčastěji jim předávají informace prostřednictvím individuálních schůzek. V rámci tzv. tripartit se setkává se všemi dětmi a jejich zákonnými zástupci pouze 16 % pedagogů, další 3 % pedagogů omezují tyto tripartitní schůzky pouze na povinné předškolní vzdělávání.

GRAF 15 | Způsob informování zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání jejich dětí – podíl pedagogů mateřských škol (v %)



Za významné lze považovat poměrně negativní zjištění, že s vyšším průměrným počtem dětí zapsaných ve škole se zvyšuje i četnost případů, kdy pedagogové o výsledcích vzdělávání a pokroku dětí informují jen některé zákonné zástupce, resp. jen ty zákonné zástupce, kteří o to projeví zájem. Zároveň platí, že s rostoucím počtem dětí ve třídě klesá počet případů, kdy pedagogové neinformují o výsledcích dětí žádné zákonné zástupce.

Rovněž je značně znepokojující, že o prevenci a spolupráci při riziku odkladu povinné školní docházky komunikuje se zákonnými zástupci 15 % pedagogů pouze podle jejich zájmu a další 3 % pedagogů nekomunikují žádným způsobem. V ostatních případech dominuje pravidelná spolupráce se zákonným zástupcem a jeho dítětem (například formou zadávání námětů pro práci doma a vzájemnou zpětnou vazbou), kterou jen necelé dvě pětiny pedagogů využívají hned od nástupu dítěte do MŠ, další čtvrtina pedagogů pak pouze v povinném předškolním vzdělávání. Prostřednictvím jednorázových individuálních konzultací řeší toto téma se zákonnými zástupci 14 % pedagogů.

4

Přechod dětí z mateřské školy do základní školy

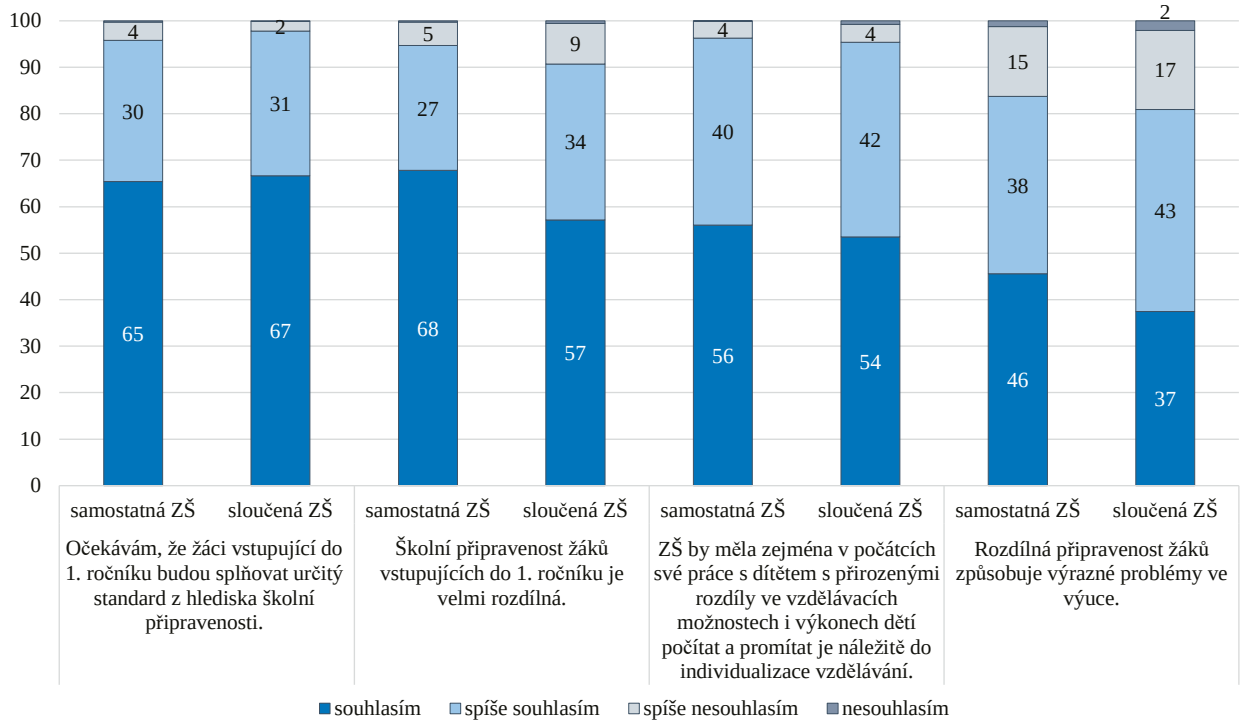
4 PŘECHOD DĚTÍ Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Spokojenost učitelů s připraveností žáků nastupujících do základní školy

Převážná většina (97 %) učitelů vyučujících v 1. ročníku základní školy očekává, že nově nastupující žáci budou splňovat určitý standard z hlediska školní připravenosti. Zejména učitelé těch škol, jejichž součástí není mateřská škola (dále jen „samostatných základních škol“), přitom zastávají názor, že reálná školní připravenost těchto žáků je velmi rozdílná. Ve sloučených školách vnímají učitelé rozdíly v připravenosti o něco méně intenzivně (zhruba o 4 procentní body).

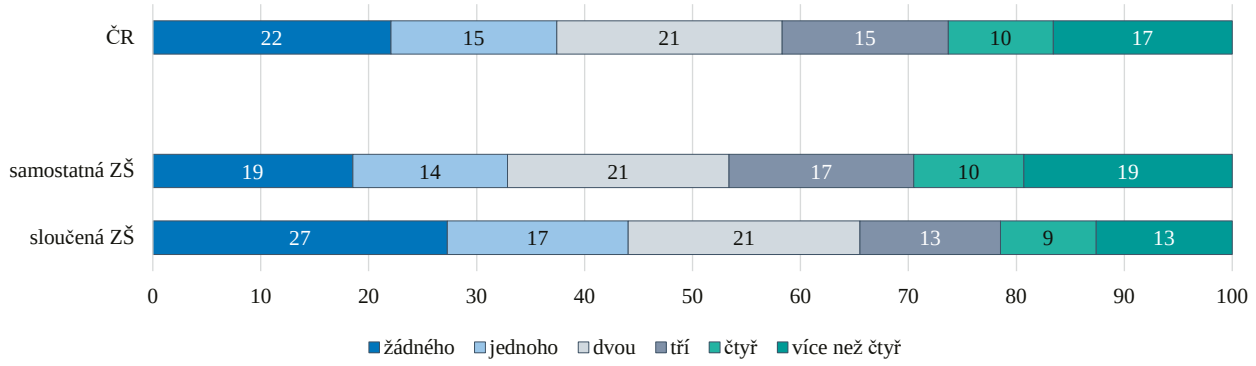
Pozitivním zjištěním je, že z hlediska toho, zda by mělo být připraveno dítě na školu, či naopak škola na dítě, se učitelé více kloní k názoru, že základní škola by měla zejména v počátcích své práce s dítětem počítat s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (prostřednictvím odlišných cílů, forem a metod vzdělávání) – s tímto názorem rozhodně souhlasí více než polovina dotázaných učitelů a dvě pětiny učitelů spíše souhlasí. Zároveň se však většina z nich domnívá, že rozdílná připravenost žáků působí výrazné problémy ve výuce.

GRAF 16 | Školní připravenost žáků 1. ročníku základní školy – podíl učitelů (v %)



Naopak za negativní lze označit skutečnost, že nedostatečnou školní připravenost pozoruje u svých letošních žáků téměř 80 % učitelů 1. ročníku. Ve větší míře přitom narážejí na tento problém učitelé samostatných základních škol. Obvykle se jedná o dva žáky ve třídě, u nichž učitelé vnímají nedostatečnou školní připravenost, a to v případě jak sloučených, tak samostatných základních škol. Identifikace většího počtu žáků s nedostatečnou školní připraveností je ale patrná u vyučujících v prvním ročníku nesloučených základních škol. Lze tedy usuzovat, že pro mateřské školy, které jsou součástí základní školy, je snazší reflektovat požadavky kladené na děti v souvislosti se školní připraveností. Na významu tak nabývá potřeba samostatných mateřských škol získávat od základních škol zpětnou vazbu týkající se zmíněných požadavků a následně se cíleně věnovat rozvoji potřebných schopností a dovedností, které budoucím žákům usnadní zahájení povinné školní docházky.

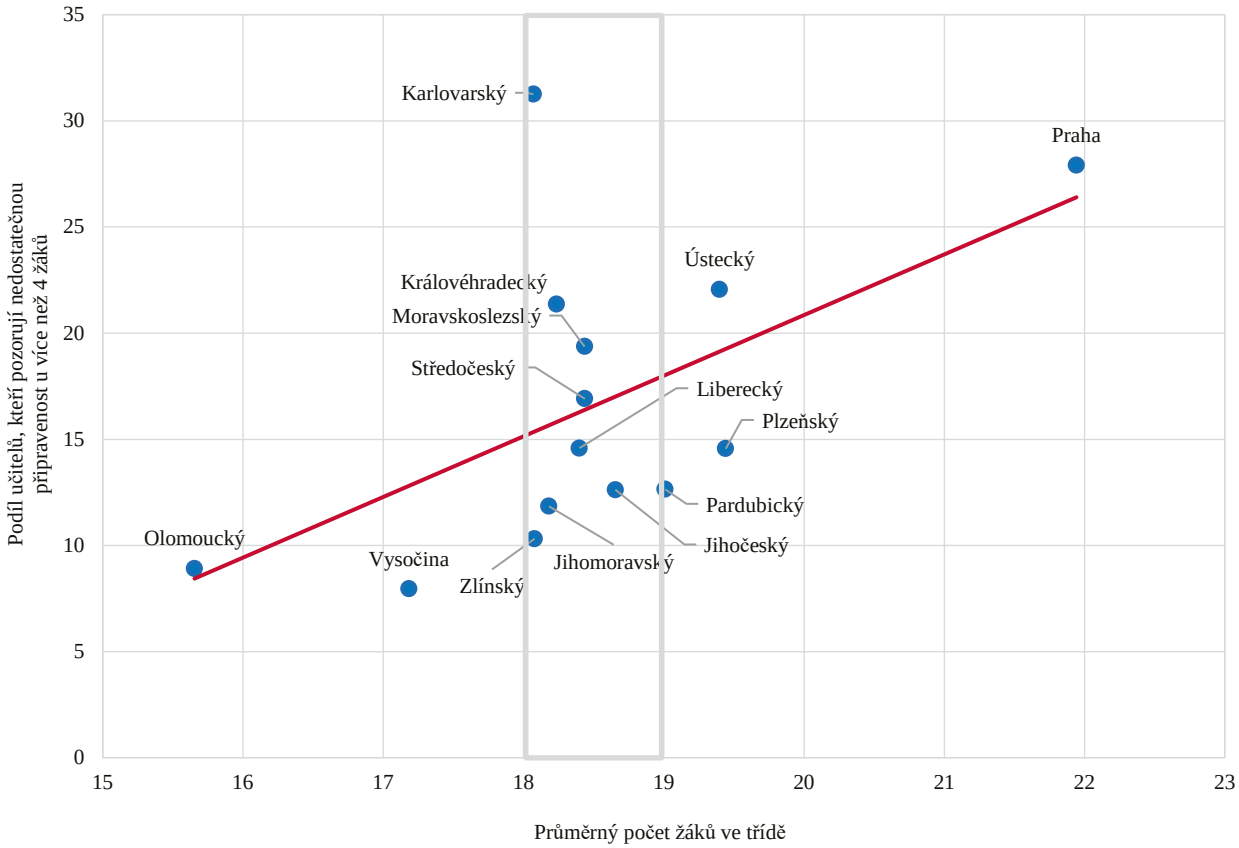
GRAF 17 | U kolika svých letošních žáků pozorujete nedostatečnou školní připravenost? – podíl učitelů (v %)



Největší podíl učitelů, kteří spatřují nedostatečnou školní připravenost u většího počtu svých žáků, vztažený k průměrnému počtu žáků ve třídě v 1. ročníku se nachází v Karlovarském kraji, ve kterém sice dosahuje průměrný počet žáků ve třídě třetí nejnižší hodnoty, nicméně s úrovní školní připravenosti není u většího počtu žáků spokojena téměř třetina učitelů. Obdobně lze upozornit na kraje Královéhradecký a Moravskoslezský, kde učitelé navzdory relativně nízkým průměrným počtům žáků ve třídách deklarují poměrně výraznou nespokojenost se školní připraveností žáků. Ústecký kraj vykazuje podobný podíl většího počtu žáků nedostatečně připravených pro vstup do základního vzdělávání jako Královéhradecký kraj, průměrný počet žáků ve třídě je ovšem vyšší.

Jako jedno z možných vysvětlení poměrně výrazných rozdílů, na které upozorňuje zelený rámeček v grafu 18, se nabízí regionálně podmíněná odlišnost očekávání ve vztahu ke školní připravenosti nově nastupujících žáků, nicméně k potvrzení této hypotézy bohužel nejsou k dispozici potřebná data.

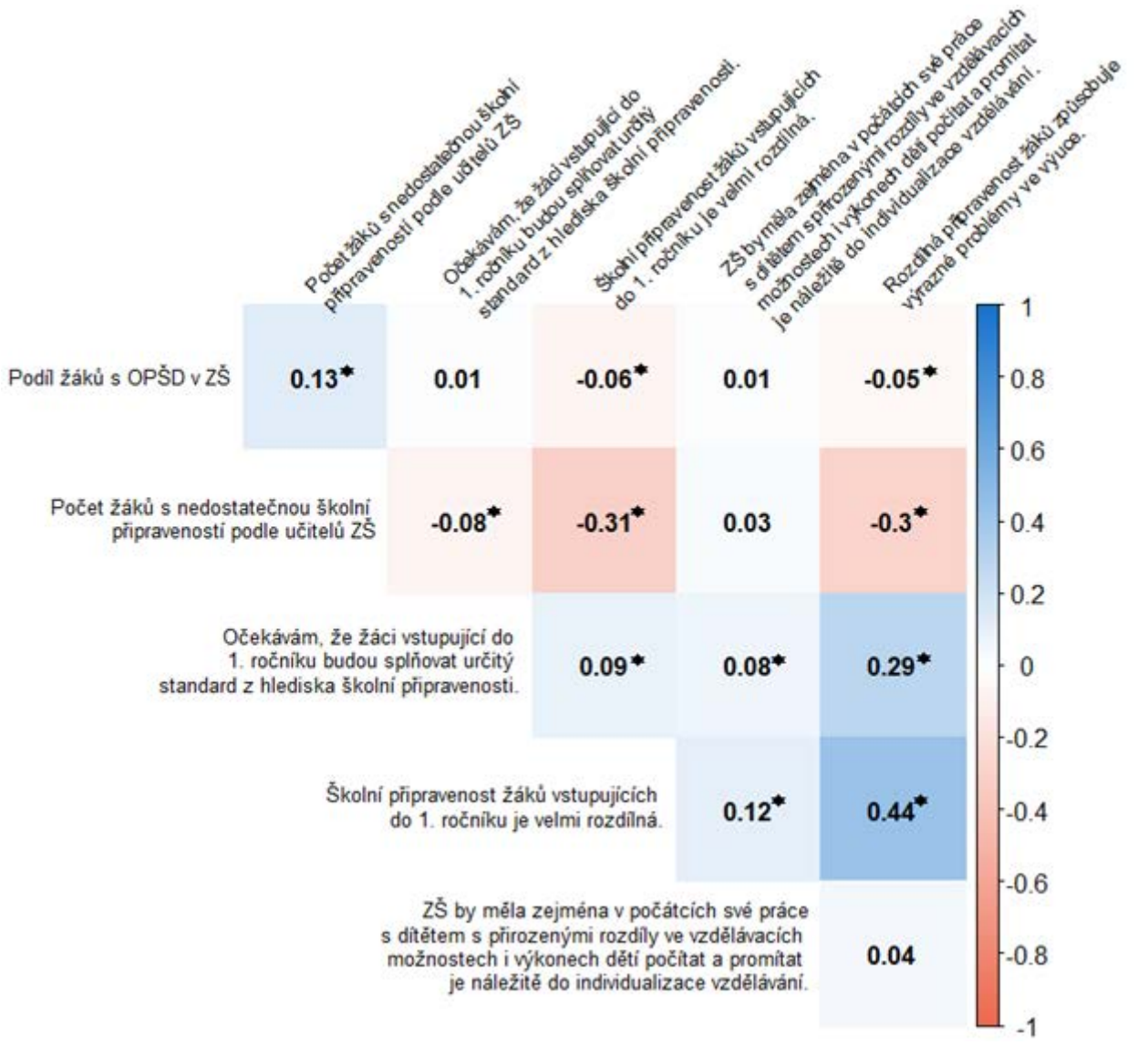
GRAF 18 | Podíl učitelů (v %), kteří pozorují nedostatečnou připravenost u více než 4 žáků, v závislosti na průměrném počtu žáků ve třídě v 1. ročníku základní školy



Z detailnější analýzy plynou následující významná zjištění:

- Vyšší míra odkladů v dané základní škole[31] je asociována s vyšším počtem žáků, u kterých pozorují učitelé 1. ročníku nedostatečnou školní připravenost.
- Silnější očekávání učitelů ohledně určitého standardu z hlediska školní připravenosti spolu s vyšším počtem žáků označených učiteli jako nedostatečně připravení je spojeno se silnějším přesvědčením učitelů, že školní připravenost jejich žáků je velmi rozdílná.
- Větší míra hodnocení školní připravenosti žáků jakožto velmi rozdílné je podle učitelů úzce svázána s výraznějšími problémy ve výuce.
- Učitelé hodnotící školní připravenost žáků jako velmi rozdílnou však zároveň zastávají názor, že s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí je třeba počítat a promítat je do individualizace výuky.

GRAF 19 | Vztah mezi podílem žáků s odkladem povinné školní docházky v základní škole a výroky učitelů o připravenosti žáků vstupujících do 1. ročníku



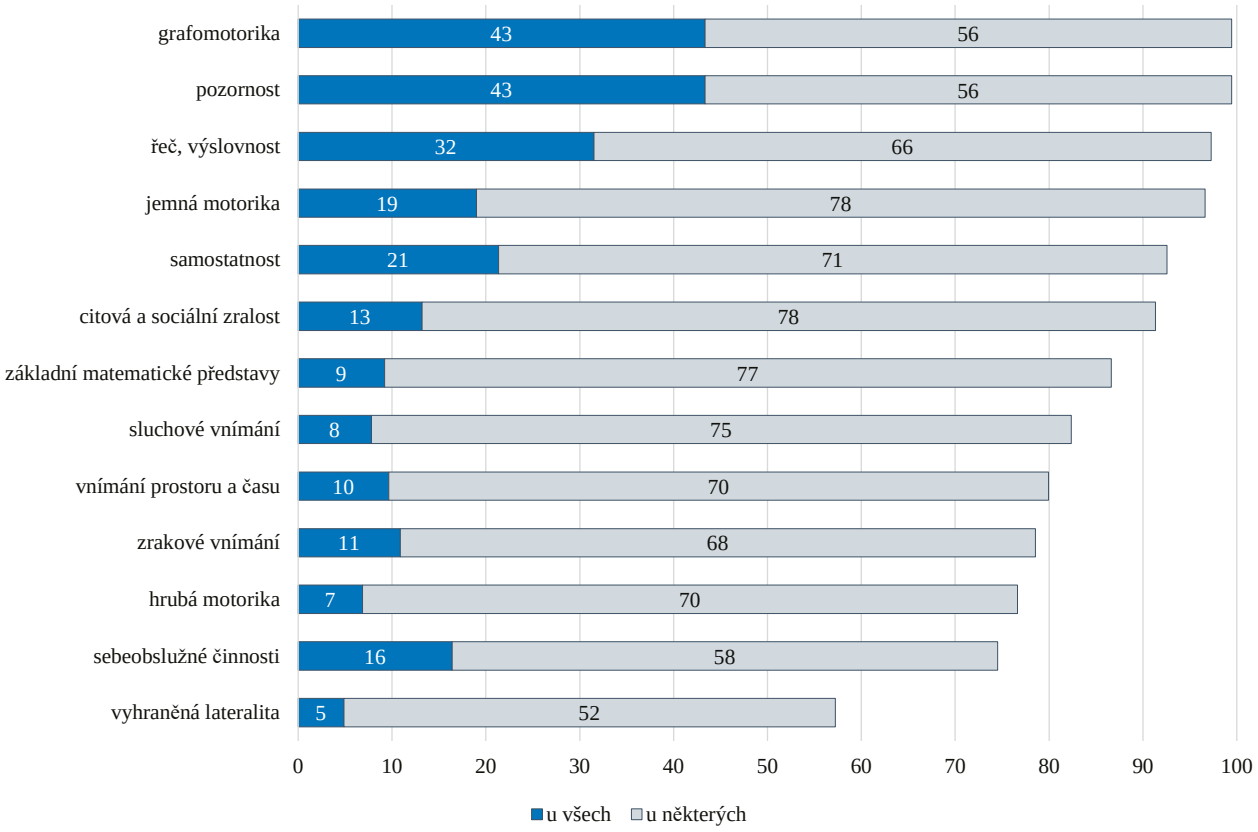
*Pozn.: * Statisticky významné korelace na hladině významnosti 0,05*

[31] Zde OPŠD ve škole = počet žáků nastoupivších do 1. třídy starších 7 let / počet žáků nastoupivších do 1. třídy ve školním roce 2023/2024.

Nejvýraznější obtíže u žáků, jejichž školní připravenost hodnotí jako nedostatečnou, spatřují učitelé v oblasti grafomotoriky a pozornosti, přičemž u všech žáků, kteří mají nějaký problém s připraveností, je právě nedostatečná úroveň těchto dvou kompetencí nejčastější. Další často pozorované problémy se týkají také řeči a výslovnosti, což může způsobovat závažné potíže v různých oblastech výuky.

V 93 % základních škol se nachází alespoň jedno dítě v logopedické péči. Systematickou logopedickou prevenci a péči přitom ředitelé zajišťují různými způsoby. Necelé tři čtvrtiny základních škol doporučují žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo základní školu. Jenom necelá čtvrtina škol využívá služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a desetina škol zajišťuje logopedickou prevenci a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do základní školy. Pouze minimum škol uvádí, že logopedickou péči nemá zajištěnu nebo ani nebyla zapotřebí.

GRAF 20 | Nejvýraznější problémy u žáků, jejichž školní připravenost hodnotí učitelé jako nedostatečnou – podíl učitelů (v %)



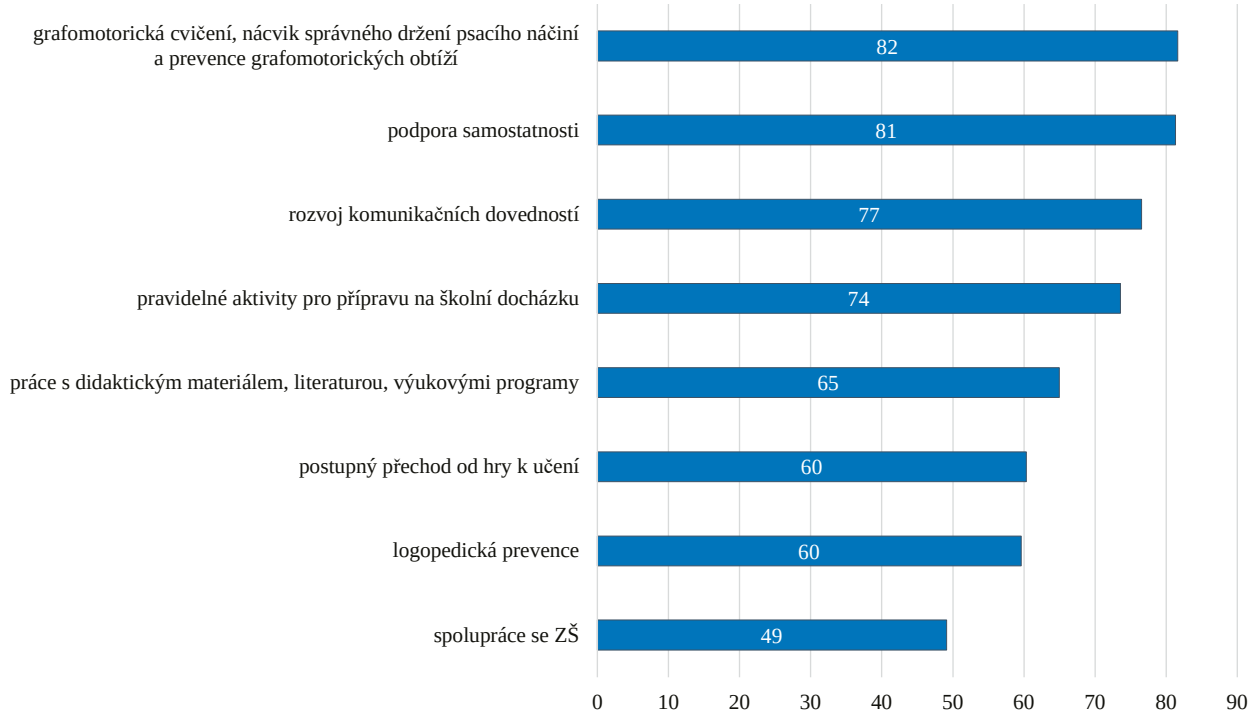
4.2 Aktivity v rámci mateřské školy podporující přechod do základní školy

Přestože jako nejčastěji uplatňované metody a formy práce podporující přechod dětí do základní školy označují dotázaní pedagogové aktivity zaměřené jednak na oblast grafomotoriky, jednak na podporu samostatnosti dětí nebo rozvoj komunikačních dovedností, jde zároveň o schopnosti a dovednosti, u kterých spatřují učitelé 1. ročníku ZŠ nejvýraznější rozdíly ve školní připravenosti žáků.

Alarmujícím zjištěním je, že zatímco řeč a výslovnost je učiteli 1. ročníku základní školy hodnocena ve velké míře jako problematická, na logopedickou prevenci v rámci přípravy dětí na přechod do základní školy se v mateřské škole zaměřují pouze necelé dvě třetiny pedagogů. Zároveň se ukazuje, že míra odkladů povinné školní docházky v dané mateřské škole jde ruku v ruce se zařazováním logopedické prevence do vzdělávání, což je sice nepřekvapivé, ale důležité zjištění. Logopedické vady a poruchy řeči jsou totiž druhou nejčastější

příčinou pro odklad školní docházky, uváděna je přibližně v pětině případů žádostí o odklad (na prvním místě figuruje celková nezralost, deklarovaná zhruba ve třetině případů).

GRAF 21 | Metody a formy práce podporující přechod do základní školy uplatňované pedagogy mateřských škol – podíl pedagogů (v %)



Podle vyjádření ředitelů se v 91 % mateřských škol nachází alespoň jedno dítě v logopedické péči. Systematickou logopedickou prevenci a péči přitom ředitelé zajišťují různými způsoby. Tři čtvrtiny mateřských škol vyhledávají děti s narušenou komunikační schopností a doporučují je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Jen dvě pětiny mateřských škol využívají služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a pětina škol zajišťuje logopedickou prevenci a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do MŠ. Pouze minimum škol uvádí, že logopedickou péči nemá zajištěnu nebo ani není zapotřebí.

Negativním zjištěním je, že téměř polovina mateřských škol pouze vyhledává děti s narušenou komunikační schopností a doporučuje je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Naopak zhruba desetina škol využívá výhradně služeb interního pedagogického pracovníka v mateřské škole a pětina škol využívá kombinaci uvedených dvou způsobů. Ostatní možné kombinace se vyskytují pouze v menší míře.

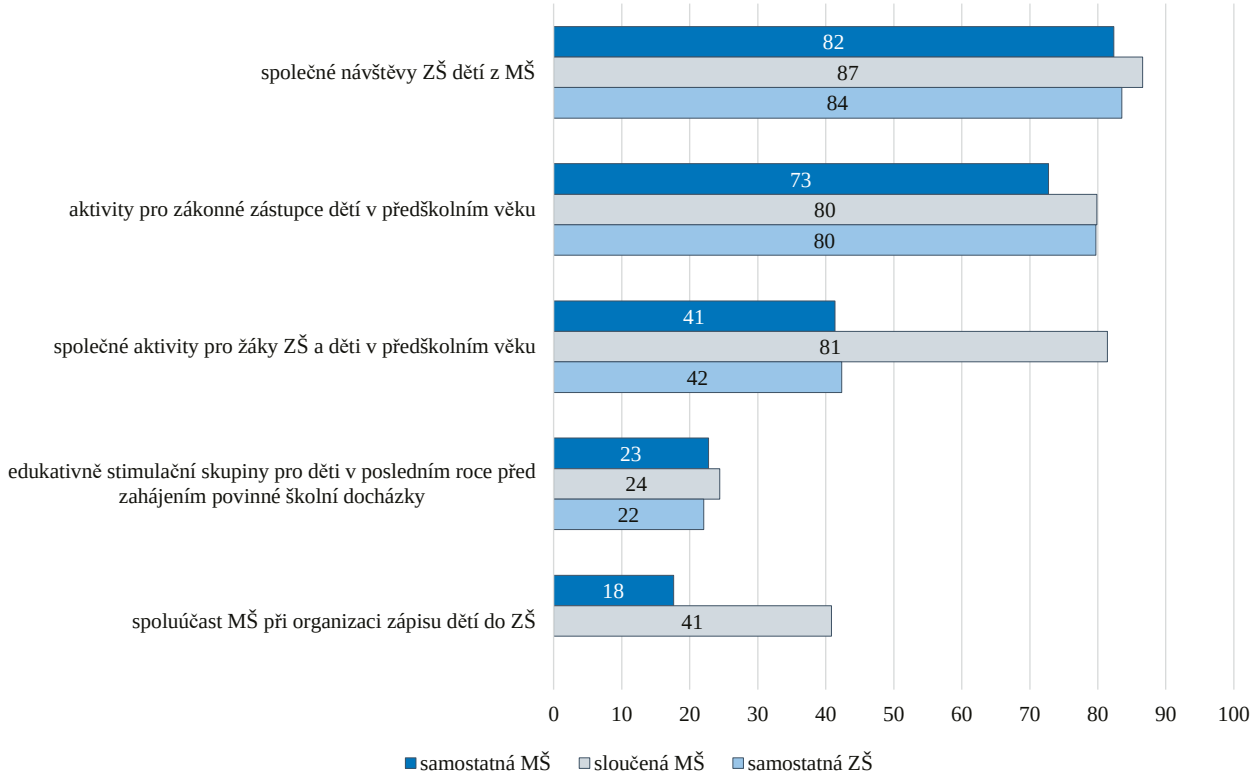
4.3 Spolupráce mateřské školy a základní školy

Jedním z významných aspektů přechodu z mateřské do základní školy je vzájemná spolupráce těchto dvou institucí. Z výsledků šetření plyne, že pro sloučené mateřské a základní školy v porovnání se školami, které jsou zřízeny jako samostatné subjekty, je typická častější realizace společných aktivit či spoluúčast mateřské školy při organizaci zápisu dětí do základní školy.

Zajímavostí je, že přímá souvislost mezi nabídkou edukativně stimulačních skupin[32], které by měly přispívat ke zvyšování školní připravenosti dětí, a mírou odkladů povinné školní docházky nebyla prokázána.

[32] Edukativně stimulační skupiny jsou pravidelně organizované skupinové aktivity určené pro děti předškolního věku, případně i jejich rodiče. Tyto skupiny mají za cíl podporovat rozvoj klíčových dovedností dětí, které jsou důležité pro úspěšné zahájení školní docházky. Často se zaměřují na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, řeči, sluchového a zrakového vnímání, logického myšlení, sociálních dovedností a dalších oblastí, které jsou pro školní připravenost důležité. Zakladatelkami tohoto programu jsou Mgr. Jiřina Bednářová a PhDr. Vlasta Šmardová, působící na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

GRAF 22 | Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do základní školy – podíl ředitelů (v %)



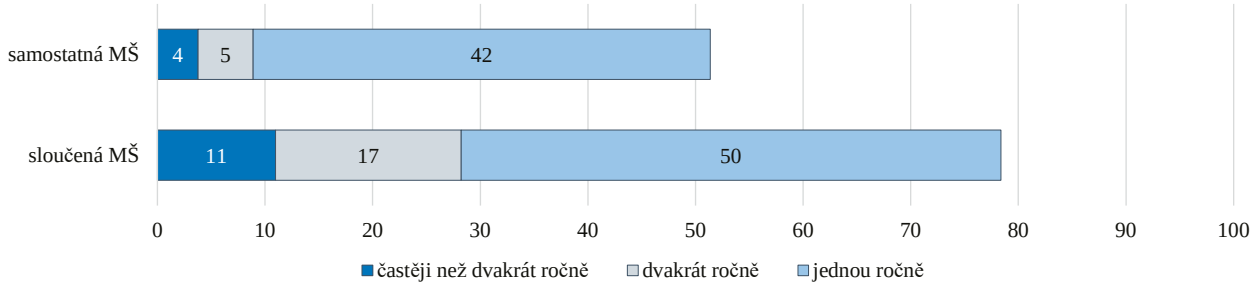
Pozn.: Na spoluúčast mateřské školy při organizaci zápisu dětí do základní školy byli dotazováni pouze ředitelé mateřských škol.

V rámci společných aktivit pro žáky základních škol a děti v předškolním věku, které organizují základní školy, dominují kulturní akce (více než 80 % škol) a dále také sportovní akce (dvě třetiny škol), třetina škol pak organizuje pro žáky a děti v předškolním vzdělávání společné výlety.

Mezi aktivitami, které nabízejí základní školy pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, jednoznačně dominuje schůzka před nástupem dětí do 1. ročníku, kterou nabízí více než 90 % základních škol, častá je také realizace dne otevřených dveří. Pouze asi čtvrtina základních škol organizuje pro zákonné zástupce předškolních dětí vlastní besedy a jen necelá pětina základních škol nabízí edukativně stimulační skupiny pro děti a zákonné zástupce.

Významnou a snadno realizovatelnou možností, jak seznámit zákonné zástupce budoucích žáků prvních ročníků s konkrétními požadavky na školní připravenost, jsou besedy se zástupci základních škol zaměřené např. na představení třídních učitelů a školy, požadavků, systému adaptace či problémů, které se na základní škole opakují. Zarážející proto je, že pouze zhruba 44 % ředitelů základních škol účast svých zástupců na takových besedách v mateřských školách nabízí a jenom necelé dvě třetiny mateřských škol setkávání zákonných zástupců s pracovníky základní školy umožňuje. Zároveň však existují poměrně výrazné rozdíly mezi samostatnými mateřskými školami a mateřskými školami sloučenými se školami základními (viz graf 23), což otevírá prostor pro větší podporu spolupráce základních škol a samostatných mateřských škol.

GRAF 23 | Setkávání zákonných zástupců s pracovníky základní školy (např. představení třídních učitelů a školy, požadavků, systému adaptace, problémů, které se na základní škole opakují) – podíl ředitelů (v %)

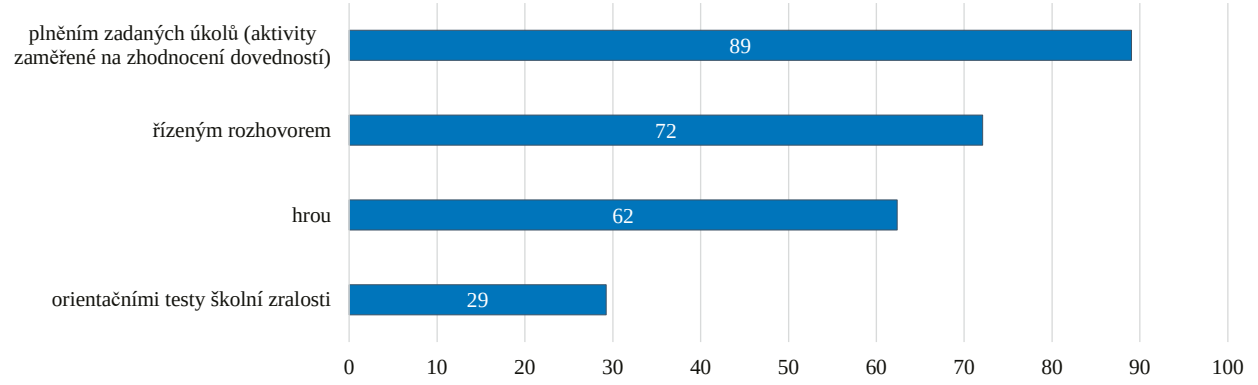


4.4 Průběh zápisu do 1. ročníku základní školy

Zápis do 1. ročníku základní školy je příležitostí k hodnocení připravenosti dítěte z hlediska kognitivních dovedností, sociální a emocionální zralosti, motorických schopností či jazykových a komunikačních dovedností. Zároveň pomáhá identifikovat děti s různými potřebami, například s odlišnými vzdělávacími nebo zdravotními požadavky. Zápis tedy jednak umožňuje základní škole seznámit se s úrovní školní připravenosti budoucích žáků, jednak může být signálem pro zákonné zástupce, které schopnosti a dovednosti je třeba u dětí rozvíjet a věnovat jim zvýšenou pozornost.

Z vyjádření ředitelů základních škol plyne, že součástí zápisu je v převážné většině škol plnění zadaných úkolů, tj. aktivit, jejichž cílem je zhodnotit požadované dovednosti. Orientační testy školní zralosti využívá při zápisu necelých 30 % škol, přičemž největší zastoupení mají tyto školy v krajích Ústeckém a Zlínském (shodně téměř 40 %), naopak nejméně využívané jsou v Pardubickém kraji (12 %).

GRAF 24 | Formy zápisu do 1. ročníku základní školy – podíl ředitelů (v %)



Ačkoli necelá desetina škol realizuje zápis výhradně formou plnění úkolů, v ostatních školách jsou využívány různé kombinace čtyř nejčastějších aktivit. Více než čtvrtina škol volí při zápisu kombinaci řízeného rozhovoru, hry a plnění úkolů, přibližně šestina škol přidává k uvedeným činnostem také orientační testy školní zralosti. Další realizované kombinace jsou obsahem tabulky 4.

Délka zápisu se nejčastěji (ve třech čtvrtinách škol) pohybuje v rozmezí od 10 do 20 minut, nicméně přibližně v pětině škol přesahuje 30 minut. V ostatních případech nebývá zápis delší než 10 minut. Až na výjimky jsou děti zápisu přítomny.

TABULKA 4 | Nejčastější kombinace forem zápisu do 1. ročníku

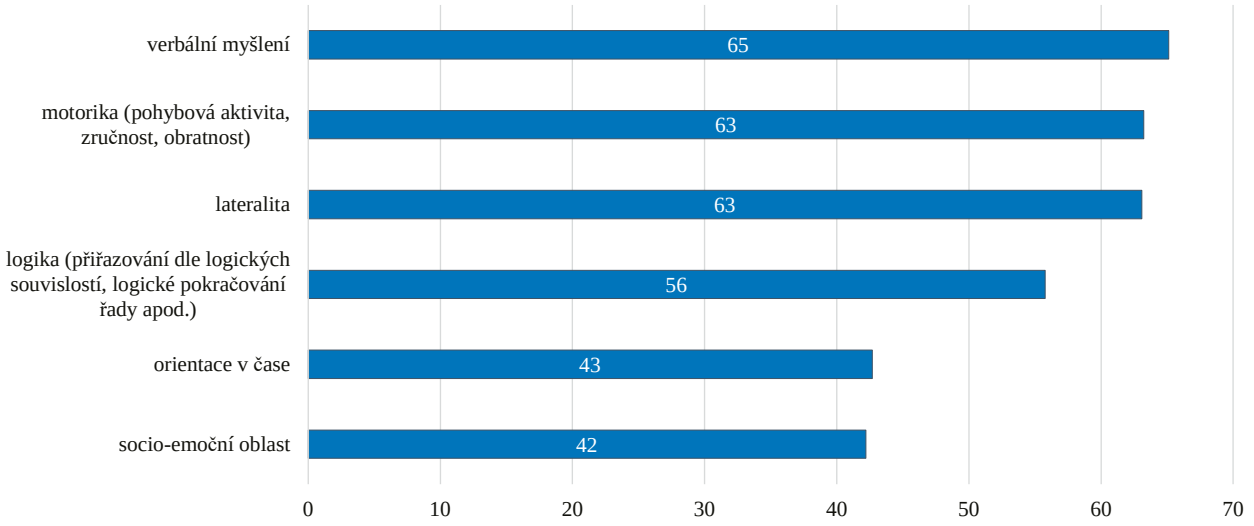
✓	✓	✓		28 %
✓	✓	✓	✓	17 %
✓		✓		16 %
		✓		9 %
	✓	✓		9 %
✓		✓	✓	5 %

Řízený rozhovor | Hra | Plnění zadaných úkolů | Orientační testy zralosti

Testování školní připravenosti dětí sice nemá u zápisu do základní školy jednotnou podobu, nicméně téměř vždy je jeho součástí ověřování řečových schopností zaměřené na slovní zásobu, tvorbu vět, vyjádření myšlenky či výslovnost. Přinejmenším 90 % základních škol zjišťuje také úroveň předmatematických představ, rozvoje jemné motoriky, grafomotoriky a kresby. Více než tři čtvrtiny škol zařazují do zápisu ověřování schopnosti orientace v prostoru (pravolevé orientace, správného používání pojmů či předložek), zrakového či sluchového rozlišování.

Další oblasti, které se v testování školní připravenosti objevují ve zřetelně menší míře, jsou zachyceny v grafu 25. Je evidentní, že relativně nejméně se zjišťuje úroveň rozvoje socio-emoční oblasti.

GRAF 25 | Další oblasti, které jsou obsahem testu školní připravenosti – podíl ředitelů (v %)



Souvislost míry odkladů povinné školní docházky s formou a délkou zápisu nebyla zjištěna.

4.5 Adaptace žáků 1. ročníku v základní škole

Proces adaptace žáků 1. ročníku základní školy představuje důležitý aspekt přechodu dětí z mateřské školy a zahájení povinné školní docházky. Podstatné je přitom nejenom období bezprostředně následující po nástupu žáků do základní školy, ale z hlediska bezproblémové adaptace mají svůj význam rovněž aktivity realizované ještě v době, kdy budoucí žáci navštěvují poslední rok předškolního vzdělávání.

V rámci adaptace na školní prostředí jsou žákům prvních ročníků nabízeny nejčastěji individuální konzultace pro zákonné zástupce a mimoškolní aktivity a kroužky. V menší míře však některé školy nabízí i další aktivity, jako například přiřazení tzv. „patrona" z řad žáků vyšších ročníků každému žákovi prvního ročníku. Znamená to, že starší žáci jsou pověřeni péčí o žáky 1. ročníku, aby jim pomohli s vysvětlením pravidel a orientací ve škole.

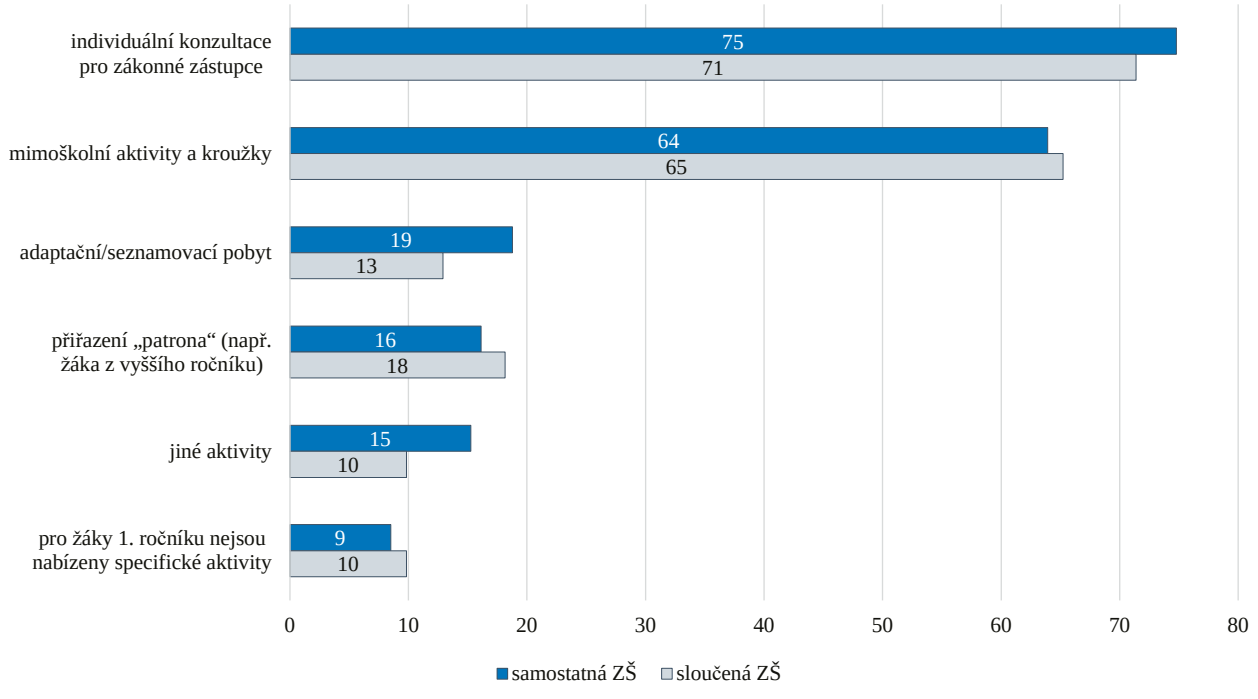
Adaptační či seznamovací pobyt je realizován pouze v menší míře, nicméně školy minimálně v průběhu celého prvního týdne školy zařazují do výuky adaptační a socializační aktivity usnadňující seznámení se s kolektivem třídy i s prostředím školy, specifické seznamovací aktivity probíhají také v rámci školní družiny.

V rámci jiných aktivit uváděli někteří dotázaní ředitelé škol také aktivity realizované ještě v období před samotným nástupem dětí do první třídy, jako jsou informační schůzky s rodiči, ale také setkání budoucích prvňáčků s budoucími učiteli. Aktivity realizované školami ještě před nástupem žáků do prvních ročníků mohou mít různou podobu, ať už se jedná o jednorázové seznámení s učiteli, nebo pravidelné setkávání v rámci edukativně stimulačních skupin, případně možnost přímo navštěvovat školu a zapojit se do výuky. To dětem umožňuje seznámit se s prostředím, učiteli i žáky a pro samotné učitele vytváří příležitost pro seznámení se se specifickými potřebami budoucího žáka.

Řada škol přitom organizuje aktivity pro budoucí žáky 1. ročníku i pro jejich rodiče, které někdy mívají podobu komunitních setkávání.

Z hlediska toho, zda se jedná o samostatnou základní školu, nebo základní školu sloučenou se školou mateřskou, jsou relativně výraznější rozdíly patrné pouze v případě realizace adaptačního či seznamovacího pobytu a v případě jiných aktivit. Je tak zřejmé, že samostatné školy kladou o něco větší důraz na to, aby nově příchozí žáci měli možnost seznámit se s novým, pro ně dosud neznámým prostředím.

GRAF 26 | Aktivity nabízené žákům 1. ročníku základní školy v rámci adaptace na školní prostředí – podíl ředitelů (v %)



4.6 Přechod z mateřské do základní školy z pohledu učitelů základních škol

V rámci vzorku škol navštívených ve školním roce 2023/2024 se na základě analýz podařilo identifikovat 214 mateřských a základních škol, které uvedly, že více než polovina dětí odchází z dané mateřské školy do některé z navštívených základních škol, resp. že více než polovina žáků přichází do dané základní školy z některé z navštívených mateřských škol. V 88 % případů (tzn. 189 škol) se jednalo o základní školu sloučenou se školou mateřskou.

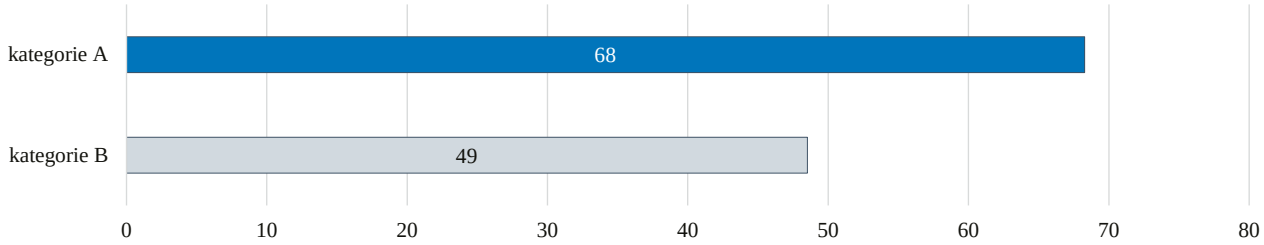
Za účelem detailnějšího rozboru hodnocení školní připravenosti žáků 1. ročníku základní školy ve vztahu k charakteru přípravy dětí na školní docházku je použito rozdělení základních škol identifikovaných dle výše uvedeného kritéria do dvou kategorií v závislosti na podílu učitelů, kteří považují vyšší počet žáků za nedostatečně připravené pro školní docházku.[33]

***Kategorie A**: základní školy s **nižším** podílem učitelů, kteří považují větší počet žáků (více než čtyři) za nedostatečně připravené pro školní docházku, než by se vzhledem k průměrnému počtu žáků v 1. ročníku dané školy dalo očekávat.*

***Kategorie B**: základní školy **s vyšším** podílem učitelů, kteří považují větší počet žáků (více než čtyři) za nedostatečně připravené pro školní docházku, než by se vzhledem k průměrnému počtu žáků v 1. ročníku dané školy dalo očekávat.*

Jak již bylo uvedeno výše, logopedické vady a poruchy řeči představují jednu z hlavních oblastí, které přispívají k nedostatečné školní připravenosti. To potvrzují i další analýzy zohledňující výše uvedenou kategorizaci základních škol. Ukazuje se, že větší důraz kladený na logopedickou prevenci v rámci vzdělávání v mateřských školách zlepšuje pohled učitelů na školní připravenost žáků v těch základních školách, do kterých děti z těchto mateřských škol přecházejí. Uvedená tvrzení ilustruje graf 27.

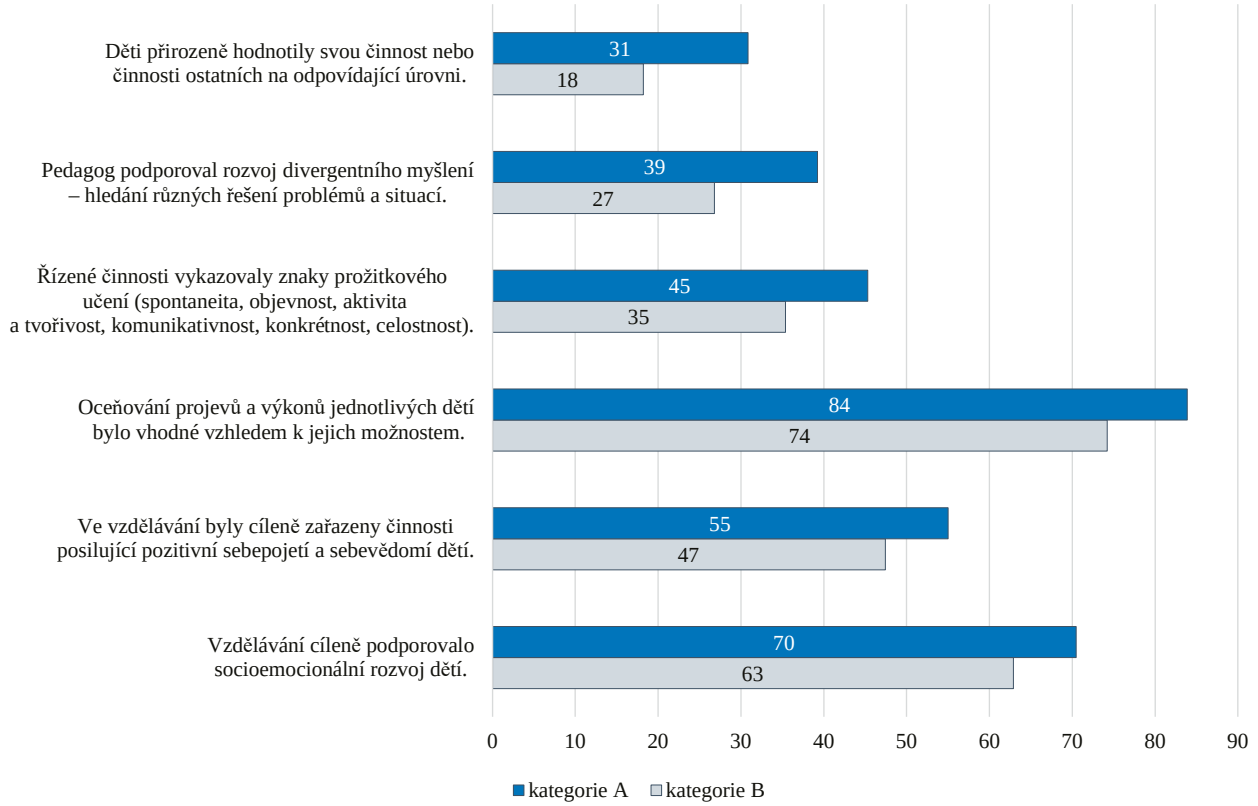
GRAF 27 | Podíl pedagogů MŠ, kteří v rámci vzdělávání dětí zařazují logopedickou prevenci jako metodu podporující přechod do základní školy (v %)



Dále se ukazuje, že školní připravenost žáků 1. ročníků lze pozitivně ovlivnit větším důrazem kladeným zejména na vybrané aspekty vzdělávání v mateřských školách, což dobře ilustruje graf 28. Především je patrné, že k lepší školní připravenosti přispívají schopnost dětí přirozeně hodnotit svou činnost, rozvoj divergentního myšlení, zařazování prožitkového učení do vzdělávání a rovněž i oceňování výkonů dětí zohledňující jejich individualitu.

[33] Vybrané základní školy byly rozděleny do tří kategorií v poměru 20:60:20, přičemž pozornost je věnována pouze dvěma krajním kategoriím označeným jako kategorie A a kategorie B.

GRAF 28 | Vybrané charakteristiky vzdělávání v mateřských školách – výskyt jevů (v %)



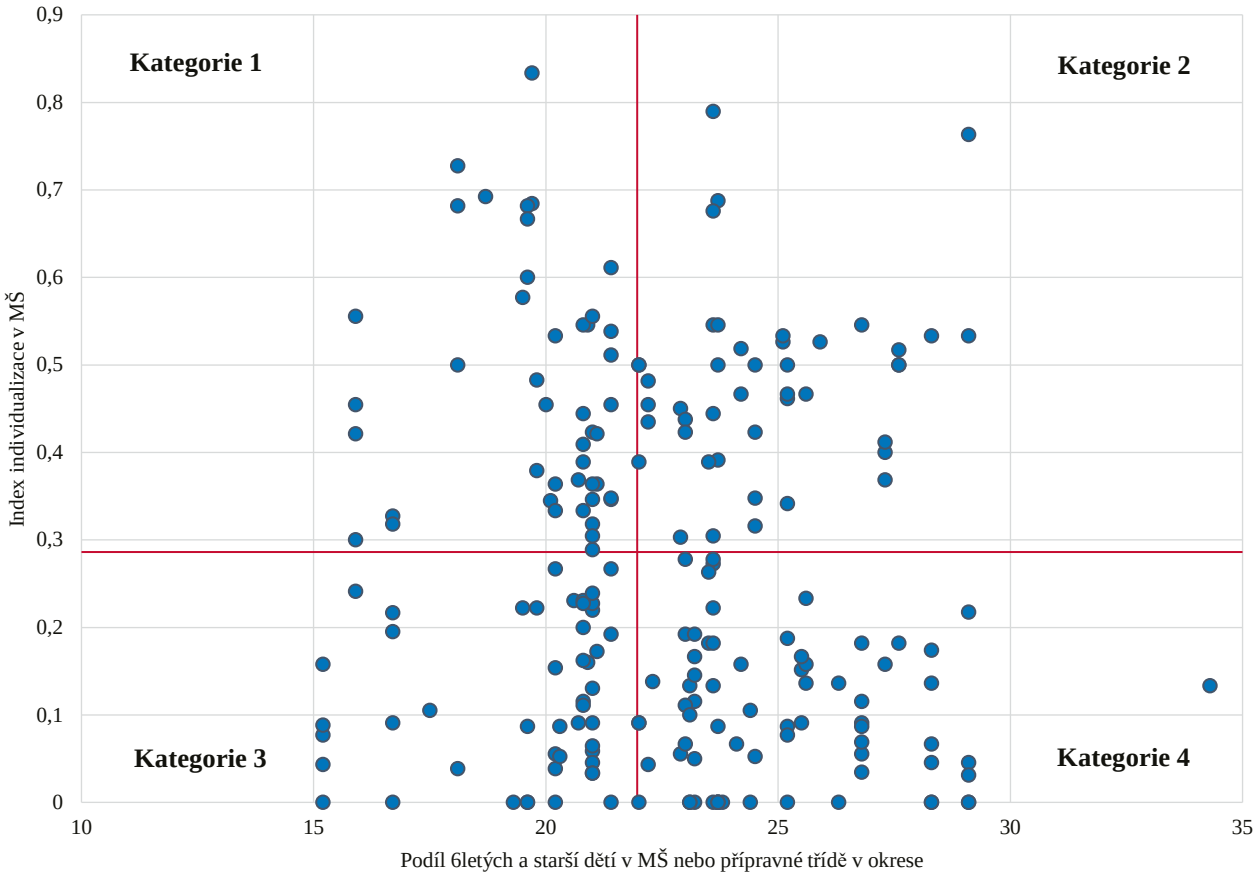
Pozn.: Položky jsou seřazeny podle velikosti rozdílu v zastoupení kategorie A a kategorie B.

V závislosti na hodnotě indexu individualizace vzdělávání v mateřských školách[34] a na hodnotě podílu 6letých a starších dětí v mateřské škole nebo přípravné třídě v daném okrese lze mateřské školy rozčlenit do kategorií 1 až 4[35] zachycených v grafu 29.

[34] Index individualizace vzdělávání v mateřských školách je blíže popsán na str. 17.

[35] Kategorie jsou tvořeny kvadranty, které jsou definovány průměrnými hodnotami za celou Českou republiku.

GRAF 29 | Kategorizace mateřských škol podle míry individualizace v mateřské škole a podílu dětí s odkladem povinné školní docházky v okrese (v %)



Pozn.: Červeně jsou vyznačeny průměrné hodnoty za celou ČR.

Kategorie 1: *mateřské školy, které vykazují vysokou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky.*

Kategorie 2: *mateřské školy, které vykazují vysokou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s vysokou mírou odkladů povinné školní docházky.*

Kategorie 3: *mateřské školy, které vykazují nízkou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky.*

Kategorie 4: *mateřské školy, které vykazují nízkou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s vysokou mírou odkladů povinné školní docházky.*

Z hlediska výsledků vzdělávání v mateřských školách lze považovat za optimální, pokud se škola nachází v kategorii 1. Je však evidentní, že významný počet mateřských škol sice dosahuje nadprůměrných hodnot indexu individualizace vzdělávání, nicméně se nachází v okresech s nadprůměrnou mírou odkladů povinné školní docházky (kategorie 2).

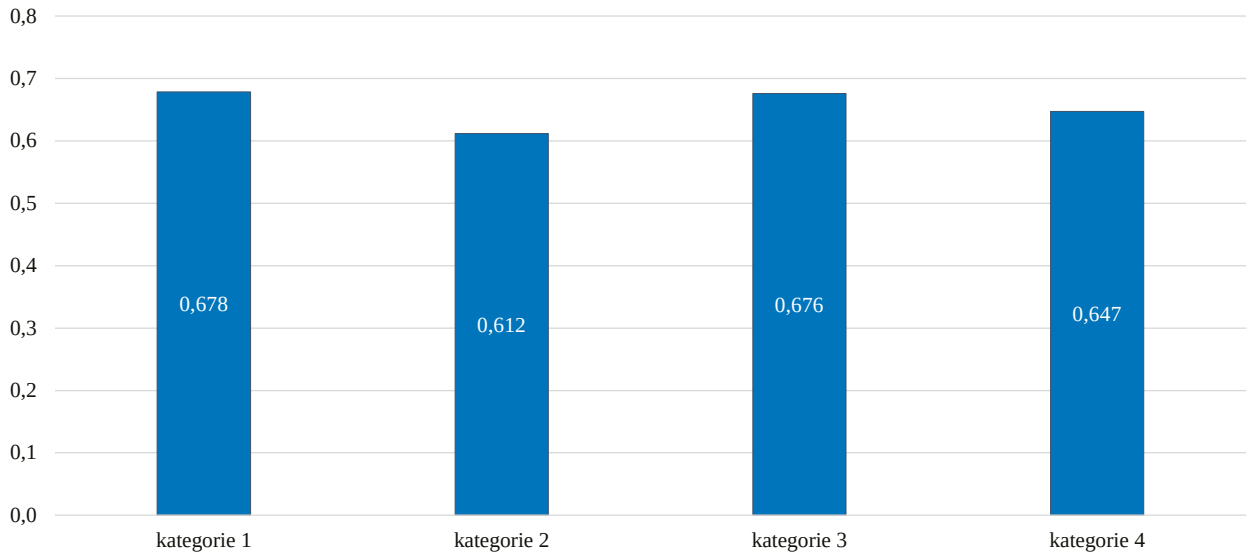
Pozitivně lze v každém případě hodnotit, že v rámci kategorie 1 i kategorie 2 se nachází nezanedbatelný počet škol, které dosahují vysoce nadprůměrného indexu individualizace vzdělávání.

Na straně základních škol pak lze zkonstruovat ***index vstřícnosti ZŠ***, vypovídající de facto o míře vstřícnosti, s jakou základní školy přistupují k individualitě dětí, resp. nově nastupujících žáků.

***Index vstřícnosti ZŠ** je tvořen položkami:*

- *Průměrný **index individualizace výuky v ZŠ**, který je tvořen položkami z hospitačního záznamu:*
  - *Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval" zadání.*
  - *Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.*
  - *Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.*
- *Při zápisu nejsou použity orientační testy školní zralosti.*
- *Průměrná míra souhlasu učitelů s výrokem: ZŠ by měla zejména v počátcích své práce s dítětem s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítat a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (cílů, forem a metod vzdělávání).*

GRAF 30 | Průměrný index vstřícnosti základní školy – v rozdělení podle kategorií mateřských škol



Z grafu 30 je dobře patrné, že vstřícnost základních škol je ovlivněna především tím, v jaké skupině okresů se nachází – zda v okrese s vyšší, nebo naopak nižší mírou odkladů povinné školní docházky. Postoj učitelů je evidentně vstřícnější, pokud se daná základní škola nachází v okrese s nižší mírou odkladů povinné školní docházky, což dokládají téměř identické hodnoty indexu vstřícnosti odpovídající kategorii 1 a kategorii 3.

Postoj základních škol, resp. jejich učitelů je tedy do značné míry ovlivněn podmínkami a situací v dané lokalitě, zejména pokud se jedná o odklady povinné školní docházky. Dokladem toho jsou i různě vysoké hodnoty indexu individualizace výuky v základních školách v okresech s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky na jedné straně (kategorie 1: index individualizace výuky v ZŠ 0,417) a v okresech vykazujících vysokou míru odkladů povinné školní docházky na straně druhé (kategorie 2: index individualizace výuky v ZŠ 0,296). Základní školy nacházející se v okresech s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky tak individualizují výuku v menší míře než školy v okresech, ve kterých je míra odkladů nižší.

Souhlas učitelů s názorem, že ZŠ by měla zejména v počátcích své práce s dítětem s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítat a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (cílů, forem a metod vzdělávání), je nejvíce patrný v těch základních školách, do kterých přicházejí děti z mateřských škol spadajících do kategorie 1 (průměrný souhlas 0,906; 1 = souhlasím, 0 = nesouhlasím). Souhlas učitelů základních škol, do kterých přichází děti z mateřských škol s vysokou mírou individualizace vzdělávání, ale nacházejících se v okresech s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky, je o něco nižší (kategorie 2 – průměrný souhlas 0,876).

5

Doporučení

5 DOPORUČENÍ

- Podporovat zapojení dětí do předškolního vzdělávání dříve než v pěti letech, a to s ohledem na prokazatelné přínosy dlouhodobější účasti dětí v předškolním vzdělávání.
- Podporovat systematickou realizaci individualizace vzdělávací nabídky založené na kvalitní pedagogické diagnostice předškolních dětí.
- Podporovat pravidelnou komunikaci a spolupráci mateřských a základních škol za účelem zlepšení školní připravenosti dětí a sjednocení pohledu na potřebné schopnosti a dovednosti dětí.
- Podporovat pravidelnou komunikaci a spolupráci mateřských škol se zákonnými zástupci včetně předávání informací o výsledcích vzdělávání dětí, případných vzdělávacích obtížích či nedostatcích ve školní připravenosti.
- V rámci předškolního vzdělávání věnovat větší pozornost rozvoji schopností a dovedností, které jsou základními školami hodnoceny jako nedostatečné, větší důraz klást zejména na logopedickou prevenci a péči. Zajistit provázanost s realizací kvalitní pedagogické diagnostiky.
- Dle možností obohatit nabídku aktivit usnadňujících adaptaci žáků při přechodu do základního vzdělávání.
- Budovat vstřícné prostředí, akceptující různorodost dětí a žáků.
- Posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na prožitkové učení, divergentní myšlení, oceňování projevů a výkonů dětí vzhledem k jejich možnostem (zohledňujících jejich individualitu).

ČŠI | Česká školní inspekce

Digitální kompetence a informatické myšlení žáků ZŠ a SŠ

Tematická zpráva

2024
2025

OBSAH

1 ÚVOD 646

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ 650

3 NOVÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ – REVIZE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ 656

3.1 Přístupy škol k zavádění požadavků rámcových vzdělávacích programů 657

3.2 Vnímání přínosnosti revize rámcových vzdělávacích programů 659

4 INFORMATICKÉ MYŠLENÍ ŽÁKŮ 662

4.1 Šetření úrovně informatického myšlení žáků – charakteristika 662

4.2 Dosažené výsledky žáků 664

4.2.1 Dívky a chlapci 665

4.2.2 Obor vzdělání žáků středních škol 665

4.2.3 Další vybrané charakteristiky žáků 666

4.2.4 Činnosti žáků ve výuce 667

5 PODMÍNKY ŠKOL PRO ROZVOJ DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ 670

5.1 Začlenění digitálních technologií v řízení a plánování školy 670

5.1.1 Nejčastější způsoby využití digitálních technologií pohledem ředitelů škol 670

5.1.2 Úrovně začlenění digitálních technologií v řízení a plánování školy 671

5.2 Personální podmínky, osoba učitele 672

5.2.1 Digitální technologie – postoje, znalosti a dovednosti učitelů 672

5.2.2 Profesní rozvoj učitelů 675

5.3 Digitální infrastruktura školy 678

5.4 Podmínky škol – závažnost problémů pohledem ředitele 680

6 PŘÍNOSY, NEGATIVA, RIZIKA A PŘEKÁŽKY VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ 686

6.1 Pohled ředitelů škol 686

6.2 Pohled učitelů 689

7 DIGITÁLNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ A PRŮBĚH VÝUKY 696

7.1 Rozvíjení digitálních kompetencí žáků v hodinách výuky 696

7.1.1 Pohled ředitelů škol 696

7.1.2 Poznatky z hospitovaných hodin 697

7.1.2.1 Rozvíjení digitálních kompetencí žáků v učebních úlohách, digitální vzdělávací zdroje a podpora žáků k tvorbě digitálního obsahu 697

7.1.2.2 Využití digitálních technologií 698

7.1.3 Poznatky z hodnocení na úrovni školy 700

7.2 Vybrané aspekty výuky a rozvoj digitálních kompetencí žáků 701

7.2.1 Spolupráce a samostatné učení žáků 701

7.2.2 Hodnocení využívající digitální technologie 702

7.2.3 Podpora žáků – motivace, diferenciace a individualizace 704

7.3 Rozvíjení digitálních kompetencí pohledem žáků 706

7.3.1 Žáci 5. ročníku základních škol 706

7.3.2 Žáci 9. ročníku základních škol a žáci středních škol 708

8 SMĚREM K EKOSYSTÉMU DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ? 718

9 DOPORUČENÍ 722

PŘÍLOHA 1 | Popis úrovní ukazatelů využitého evaluačního nástroje pro hodnocení na úrovni školy 726

1

Úvod

1 ÚVOD

Dynamický vývoj digitálních technologií (např. možnost využívat dotyková digitální zařízení, rozšiřování dosahu sociálních sítí či nástup umělé inteligence) má zásadní dopady prakticky ve všech oblastech fungování společnosti. Vzdělávání není v tomto ohledu výjimkou, což v případě České republiky dobře dokládají i změny v zasazení této problematiky v základních programových dokumentech. Ve vazbě na Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020, která byla přijata usnesením vlády České republiky č. 927/2014, byl v roce 2014 iniciován proces revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tato strategie ve třech ze svých opatření požaduje:[1]

- zajištění systému pravidelných inovací rámcových vzdělávacích programů (opatření 2.1);
- zdůraznění problematiky digitálních technologií napříč kurikulem a jeho modernizace (opatření 2.2);
- modernizaci vzdělávací oblasti ICT v rámcových vzdělávacích programech, zdůraznění informatického myšlení (opatření 2.3).

Následné revize rámcových vzdělávacích programů, které jsou od začátku třetí dekády 21. století postupně zaváděny do praxe, proto položily důraz na témata rozvoje informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků.

V kontextu uvedených změn realizovala Česká školní inspekce ve školním roce 2023/2024 šetření, které se zaměřilo na hodnocení vybraných aspektů digitálních kompetencí a informatického myšlení žáků. Konkrétně se jednalo o otázky:

- Jak školy přistoupily k zavádění digitálního vzdělávání podle požadavků rámcových vzdělávacích programů a jsou tyto změny vnímány vedením škol příznivě, či nikoli?
- Jaká je úroveň informatického myšlení žáků a jak jsou tyto výsledky vztaženy k vybraným charakteristikám na úrovni žáka a školy?
- Jaké jsou podmínky škol pro rozvíjení digitálních kompetencí žáků? Kde lze identifikovat existující problémy?
- Jak jsou rozvíjeny digitální kompetence žáků v hodinách výuky a jak rozvíjení digitálních kompetencí vnímají a posuzují žáci, učitelé a ředitelé škol?

Na základě zjištěných poznatků byla formulována doporučení na úrovni školy, zřizovatele a vzdělávacího systému.

Klíčové pojmy realizovaného šetření – informatické šetření a digitální kompetence – jsou chápány v návaznosti na revize rámcových vzdělávacích programů. Podle tohoto přístupu je pojem informatické myšlení definován následujícím způsobem:[2]

> *„Informatické myšlení je způsob myšlení, který se zaměřuje na popis problému, jeho analýzu a hledání efektivních řešení.“*

Informatické myšlení je například spojeno se schopností posoudit různá řešení a vybrat to nejvhodnější z nich, rozdělit problém na menší a lépe řešitelné problémy, utvářet kroky postupu pro stanovený účel či pracovat s velkými a nesourodými soubory dat.[3]

---

1 MŠMT (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

2 NPI ČR (2024a). *Co je informatické myšlení?* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni/nova-informatika#co-je-informaticke-mysleni>.

3 JČÚ. (2024). *Informatické myšlení.* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovických. Dostupné z: <https://www.imysleni.cz/informaticke-mysleni/co-je-informaticke-mysleni>.

Digitální kompetence je pak definována takto:[4]

> *„Digitální kompetence je schopnost orientovat se v digitálním prostředí, zacházet s technologiemi a současně mít nadhled nad tím, co všechno kolem nás ovlivňují. Bezpečně, sebejistě, kriticky a tvořivě je využívat při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života jsou v dnešní době klíčové dovednosti.“*

V nově připravované tzv. velké revizi rámcových vzdělávacích programů je pak sledována tato definice: *„Digitální kompetence potřebuje jedinec k tomu, aby bezpečně, sebejistě, kriticky a tvořivě využíval digitální technologie při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života, aktivně se podílel na utváření digitálního světa a dokázal najít rovnováhu mezi světem digitálním a fyzickým.“*

Vymezeno a dále rozvedeno je také šest oblastí digitálních kompetencí – využití a zapojení, informace a komunikace, tvorba a vyjádření, efektivita a inovace, přínos a vývoj, bezpečnost a etika. Národní pedagogický institut České republiky zpracoval v této souvislosti dokument, který poskytuje přehled digitálních kompetencí žáků jednak v uzlových bodech vzdělávání na základní škole (3., 5., 7. a 9. ročník), jednak na konci střední školy.[5] Tabulka 1 blíže představuje digitální kompetence žáků na základních a středních školách v těchto šesti vymezených oblastech s tím, že uvedený dokument takto formulované digitální kompetence dále rozvádí na vyšším stupni specifikace. Toto vymezení digitálních kompetencí se stalo dalším východiskem šetření České školní inspekce.

TABULKA 1 | Přehled digitálních kompetencí žáků

Oblast digitálních kompetenci	Základní školy	Střední školy
Využití a zapojení	ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém použít	ovládá potřebnou sadu digitálních zařízení, aplikací a služeb; využívá je při školní práci i při zapojení do veřejného života; digitální technologie a způsob jejich použití nastavuje a mění podle toho, jak se vyvíjejí dostupné možnosti a jak se mění jeho vlastní potřeby
Informace a komunikace	získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah; k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu	získává, posuzuje, spravuje, sdílí a sděluje data, informace a digitální obsah v různých formátech; k tomu volí postupy, strategie a způsoby, které odpovídají konkrétní situaci a účelu
Tvorba a vyjádření	vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty; vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků	vytváří, vylepšuje a propojuje digitální obsah v různých formátech; vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků
Efektivita a inovace	využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce	navrhuje taková řešení prostřednictvím digitálních technologií, která mu pomohou vylepšit postupy či technologie; dokáže si poradit s technickými problémy
Přínos a vývoj	chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání	vyrovnává se s proměnlivostí digitálních technologií a posuzuje, jak vývoj technologií ovlivňuje různé aspekty života jedince a společnosti a životní prostředí, zvažuje rizika a přínosy
Bezpečnost a etika	předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky	předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím ohrožujícím jeho tělesné a duševní zdraví; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky, s ohleduplností a respektem k druhým

Zdroj: NPI ČR (2023). *Digitální kompetence 2023*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/npo-uzlove-body-v2.pdf>.

[4] NPI ČR (2024 b). *Co jsou digitální kompetence?* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni/digitalni-kompetence#co-to-je>.

[5] NPI ČR (2023). *Digitální kompetence 2023*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/npo-uzlove-body-v2.pdf>.

Pro zodpovězení vymezených otázek bylo realizováno několik dílčích šetření, která jsou uvedena a stručně charakterizována v tabulce 2.

TABULKA 2 | Základní informace o dílčích šetřeních využitých v tematické zprávě

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Ověřování dosažené úrovně informatického myšlení žáků 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Toto i doplňující dílčí šetření týkající se středních škol proběhla na podzim 2023, doplňující šetření v základních školách pak na jaře 2024.	Bližší informace k realizovaným ověřováním podává kapitola 4.	Ověřování se účastnilo 15 tis. žáků 5. ročníku základních škol, 19,7 tis. žáků 9. ročníku základních škol a více než 48 tis. žáků 2. ročníku středních škol (blíže viz kapitola 4).
Elektronická dotazování žáků 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol jako doplňující šetření týkající se informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků.	Dílčí šetření se především zaměřila na hodnocení toho, jak často se žáci v průběhu výuky setkávají s vybranými činnostmi rozvíjejícími informatické myšlení a digitální kompetence. Doplňující otázky zjišťovaly některé další charakteristiky žáků.	
Elektronická dotazování ředitelů základních škol a středních škol jako doplňující šetření týkající se informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků.	Dílčí šetření se především zaměřila na hodnocení postojů ředitelů škol k revizi rámcových vzdělávacích programů v souvislosti se zaváděním nové koncepce vzdělávání informatiky a digitálních kompetencí. Další otázky se pak týkaly souvisejících podmínek a průběhu vzdělávání.	Hodnocení je založeno na odpovědích více než 1,1 tis. ředitelů základních škol a více než 600 ředitelů středních škol.
Elektronická dotazování učitelů základních škol a učitelů středních škol jako doplňující šetření týkající se informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků.	Dílčí šetření se především zaměřila na to, jak učitelé hodnotí podmínky škol pro rozvíjení informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků, respektive průběh výuky vztahující se k rozvíjení informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků. Dotazováni byli učitelé napříč vzdělávacími obory.	Hodnocení je založeno na odpovědích 8,7 tis. učitelů základních škol a přibližně 6 tis. učitelů středních škol.
Informace z pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školním roce 2023/2024.	Inspekční činnost poskytla informace o výskytu vybraných jevů, které se vztahují k rozvoji informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků, v hodinách výuky navštívených inspekčními týmy. Dále byly hodnoceny vybrané charakteristiky podmínek a průběhu vzdělávání v navštívených školách.	Hodnocení je založeno na hospitacích ve více než 17 tis. hodinách výuky na základních školách a ve více než 6 tis. hodinách výuky na středních školách. Hodnocení charakteristik škol se týká 433 základních a 198 středních škol. Soubory škol nejsou shodné s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Změny v digitálním vzdělávání považují ředitelé škol za správné, vnímají ale také existující překážky.

Ředitelé základních i středních škol převážně vnímají přínosnost zavedení požadavků revizí rámcových vzdělávacích programů (nová informatika a digitální kompetence) pro svou školu. „Typický ředitel" také souhlasí s přínosy digitálních technologií pro pedagogickou práci učitelů (např. řízení a plánování výuky, individualizace výuky či zavádění inovací ve výuce). Nepříznivý pohled přibližně pětiny ředitelů středních a desetiny ředitelů základních škol je naopak spojený se slabším vnímáním pozitiv digitálních technologií pro pedagogickou práci školy a s horší kvalitou personálních podmínek školy (kompetence, zájem a chuť učitelů o realizaci a naplňování změn). I v tomto kontextu je při plnění cíle rozvíjet digitální kompetence žáků zásadní podpora pedagogů vedením školy.

Základní i střední školy volí různé přístupy při zavádění nových požadavků rámcových vzdělávacích programů. Pozitivní je, že:

- velká část škol nenechala zavedení těchto změn na poslední možný termín;
- nezřídka se při zavádění změn osobně angažují i samotní ředitelé, což dokládá význam, který problematice přikládají;
- implementace změn do školních vzdělávacích programů nevykazuje neúměrně vysokou časovou náročnost.

Základní i střední školy postupují různě také v začlenění dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti do výuky.[6] Hlavní přístup většiny škol ponechává tento obsah v informatickém předmětu, případně jej redukuje – rozprostření původního obsahu mezi vzdělávací obory tak, jak bylo revizí očekáváno, není tedy převažující preferencí škol.

Při naplňování záměrů změn v digitálním vzdělávání uvedl vyšší podíl ředitelů škol některé závažnější překážky a problémy, se kterými se setkávají:

- horší dostupnost digitální techniky, především pak zajištění stabilního a jednoduchého financování pořizování a obnovy digitální techniky i infrastruktury;
- personální zajištění bezpečného a zodpovědného využívání digitálních technologií ve škole;
- zajištění dostatečné odborné erudice učitelů pro rozvíjení digitálních kompetencí ve výuce (např. efektivní plánování a realizace výuky rozvíjející digitální kompetence žáků).

Velmi vysoký podíl ředitelů škol poukázal na problémy spojené s výchovou žáků v oblasti rozvoje digitálních kompetencí v mimoškolním prostředí (např. nezdravý přístup k četnosti a charakteru využívání digitálních technologií, etické a bezpečné chování v kybernetickém prostoru), kdy rodiče nevěnují tématu digitálních kompetencí svých dětí patřičnou pozornost a rovněž mu nedávají potřebnou důležitost. I v tomto kontextu je nutné vnímat obavy ředitelů škol jednak o kybernetickou bezpečnost žáků, jednak o zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích. Především v situacích, kdy digitální technologie nejsou ve výuce využívány efektivně (rozvíjení všech digitálních kompetencí) a jen „nahrazují" původní nástroje, mohou učitelé nechtěně přispívat k nadužívání digitálních technologií žáky.

Při vzdělávání nesmí zůstat v pozadí nejen informatické myšlení, ale ani digitální spolupráce podporující sdílení a komunikaci.

Žáci se s typickými aktivitami, které podporují informatické myšlení (např. současné uplatnění více pravidel/podmínek pro vyvození závěru, samostatné odvození správného postupu pro dosažení cíle), nesetkávají ve výuce v rozsahu, který by měl odpovídat zamýšlené změně digitálního vzdělávání, a to bez ohledu na

[6] Vzdělávací oblast „Informační a komunikační technologie" v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, vzdělávací oblast „Informatika, informační a komunikační technologie" v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání a vzdělávací oblast „Vzdělávání v informačních a v komunikačních technologiích" v rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání.

to, zda škola již pracuje podle inovovaných školních vzdělávacích programů, či nikoli. Uvedená skutečnost se promítá i v problémech žáků s řešením náročnějších úloh, které vyžadují uplatnění dovedností charakteristických pro informatické myšlení. Právě takové myšlení se s ohledem na svůj dlouhodobý význam (např. postupy řešení problémů, digitalizace procesů) a průřezový charakter (např. uplatnění informatického myšlení v dalších vzdělávacích oborech) může stát jednou z mezioborových platforem koncepčního rozvoje školy.

Při rozvíjení digitálních kompetencí mimo informatické předměty se učitelé opírají o užívání školní techniky, ovládání širší škály aplikací (včetně internetových) a využívání různých digitálních vzdělávacích zdrojů. Příležitosti existují v častějším plánování výuky tak, aby digitální vzdělávací zdroje a technologie byly ve výuce využity nejen učiteli, ale i žáky. Učitelé přitom již nejsou odkázáni jen na počítačové učebny, ale mají k dispozici širší spektrum možností, jak uplatnit digitální technologie v souvislosti s výukou, včetně těch osobních. S ohledem na nízký podíl hospitovaných hodin, ve kterých žáci osobní digitální technologie za tímto účelem využili, se nabízí otázka, zda lze nalézt lepší způsob užívání těchto technologií v souvislosti s výukou a učením.

Na základě zjištění z inspekční činnosti i podle vyjádření samotných žáků nejsou během výuky dostatečně rozvíjeny různé formy digitální spolupráce a související komunikace ve vazbě na výuku a učení – učitelé do vzdělávání jen omezeně zařazují aktivity v duchu tzv. konektivismu[7] (např. týmová práce na sdíleném digitálním výstupu a s tím související komunikace v reálném i online prostředí). Pro rozvoj digitálních kompetencí žáků se navíc učitelům nabízí možnost důsledně uplatňovat systematický přístup již od základních dovedností (např. pravidelná práce s přihlašovacími údaji, budování návyků při vyhledávání informací a jejich ověřování, stanovení pravidel pro úpravu digitálního obsahu apod.).

Pro rozvoj digitálních kompetencí žáků si učitelé nevystačí jen s uživatelskými dovednostmi.

Postoj učitelů k ideální podobě využívání digitálních technologií ve výuce je různý. Třetina učitelů upřednostňuje co nejširší propojení výuky s využíváním digitálních technologií žáky, více než třetina učitelů pak využívání digitálních technologií jen pro osvojení si běžných činností žáků či pro příležitostné zpestření výuky.

Necelá třetina učitelů základních a středních škol vyjádřila vysokou sebedůvěru ve své technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce. Naopak čtvrtina učitelů vnímá své nedostatečné technické znalosti a dovednosti a pětina učitelů své nedostatečné didaktické schopnosti při práci s digitálními technologiemi ve výuce (např. plánování a realizace výuky rozvíjející digitální kompetence žáků). Také ředitelé škol upozorňují u významného podílu učitelů na jejich nedostatečné digitální kompetence a nedostatečnou odbornou erudici v oblasti rozvoje digitálních kompetencí žáků.

Učitelé svůj profesní rozvoj nezužují pouze na organizované vzdělávání, naopak vyhledávají spíše neformální způsoby v rámci komunitních a (mikro)regionálních vazeb a vztahů. Oceňována je také podpora Národního pedagogického institutu České republiky, a to především ze strany učitelů informatiky.

I když při inspekční činnosti učitelé prokázali rozvoj veškerých složek digitální kompetence, výrazně převládalo ovládání běžně používaných školních digitálních zařízení, aplikací a nástrojů. Postoje učitelů týkající se negativních dopadů digitálního prostředí na obecné kompetence žáků (např. horší výsledky ve čteném i písemném projevu, schopnost socializace) pak jen potvrzují zúžení vnímání digitálních kompetencí na ty uživatelské.

Rezervovaný postoj k ideální podobě využívání digitálních technologií žáky je typický pro učitele, kteří hůře hodnotí své technické a didaktické schopnosti pracovat s digitálními technologiemi ve výuce. Pro tyto učitele je také charakteristická silnější tendence „chránit žáky před negativy a hrozbami digitálních technologií“. Nižší je i účast těchto učitelů na aktivitách profesního rozvoje v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce, častěji přitom hledají podporu přímo ve (známém) prostředí školy.

[7] Např. Brdička, B. (2008). Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí. *Metodický portál RVP.cz.* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS---TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNICH-SITI.html>.

Je využívání osobních zařízení žáků či umělé inteligence příležitost, či hrozba?

Přibližně dvě pětiny učitelů uvedly, že nemají k dispozici potřebné technické vybavení, které by umožňovalo všem žákům pracovat v hodině s digitálními technologiemi. Častěji se jednalo o učitele s nižší sebedůvěrou v jejich technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce. V tomto ohledu může být přínosem vhodný přístup školy k užívání osobních zařízení žáků.

V hodinách výuky byly mimo informatické předměty osobní digitální technologie žáků (princip BYOD) využívány jen omezeně. Postoje učitelů k možnosti využívat osobní digitální technologie žáků jsou sice různé, vyšší podíl žáků se však setkává s tím, že většina učitelů takový přístup nepovoluje. Silně vnímány jsou také důvody pro omezení využívání mobilních telefonů žáků v prostředí školy – narušování výuky a rozptylování koncentrace žáků na učení, ohrožení kybernetické bezpečnosti žáků i učitelů (např. pořizování a sdílení nevhodného digitálního obsahu), snížení míry sociálních kontaktů a obavy ze vzniku nebo posilování závislostního chování. Téměř všechny základní školy taková omezení i uplatňují, zároveň však umožňují (přes formulovaná omezení) využívat žákovské mobilní telefony ve spojení s výukou a učením.

Přes různorodost postojů a existenci hrozeb považuje většina učitelů využívání digitálních technologií ve výuce více za příležitost než za hrozbu. „Typický učitel“ spatřuje přínosnost digitálních technologií především při zvyšování zájmu žáků o učení a při rozvíjení jejich kreativity a problémového myšlení, dále pak při plánování a organizaci hodiny (např. možnost sdílení informací apod.). Zásadní otázkou tedy je, jakým cílům využívání digitálních technologií slouží a jak smysluplně jsou takové cíle vnímány žáky. Výuka využívající silné stránky digitálních technologií nejen ukazuje možnosti efektivní práce, ale dává žákům větší smysl. Vedle toho škola, která pracuje s „integrací digitálních technologií žáků do jejich výuky“, podněcuje rozvoj digitálních kompetencí žáků prostřednictvím jejich osobních vzdělávacích prostředí, a tím i využívá propojení s domácím prostředím žáka.

Ze strany učitelů převažuje vnímání umělé inteligence spíše jako příležitosti než jako hrozby pro vzdělávání.

V přímé souvislosti se vzděláváním (ve škole i mimo ni) nevyužívají žáci digitální technologie více, než by chtěli. Škola tedy není zásadním zdrojem nadměrného užívání digitálních technologií. Přesto téměř dvě pětiny učitelů škol označily své obavy ze zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích za překážku ideálního a zodpovědného využívání digitálních technologií ve výuce. I v tomto kontextu je žádoucí posuzovat klady a zápory plnění úkolů s využitím či bez využití digitálních technologií.

Učitelé zpravidla nevyužívají příležitosti nabízené komplexním přístupem k tvorbě a rozvíjení osobního vzdělávacího prostředí a ke spolupráci (např. sdílení a komunikace informací, dokumentace průběhu učení, využívání hodnoticích nástrojů s vizualizací výsledků, poskytování zpětné vazby, digitální portfolio s odlišením soukromého a sdíleného obsahu).

Praxe škol vztahující se k utváření ekosystému digitálního vzdělávání je různá, školy se nicméně posouvají správným směrem.

Školy, které dosahují vyšší kvality dílčího elementu digitálního vzdělávání, mají tendenci dosahovat vyšší úrovně kvality také dalších elementů digitálního vzdělávání (např. digitální technologie ve vizi školy, vybavenost digitálními technologiemi, personální podmínky, využití digitálních technologií ve výuce a další). Takové školy utváří ekosystém digitálního vzdělávání v souladu s jeho definicí Radou Evropské unie a lze vidět jejich systematický přístup k problematice.

Pojem ekosystém digitálního vzdělávání prozatím není ve školském prostředí dostatečně ukotven, a tedy není ani ohraničen jeho obsah a rozsah. Za významnou příležitost lze proto považovat konkretizaci celého konceptu s tím, že žádoucí je zohlednit specifika a odlišné potřeby jak různých typů a druhů škol (např. mateřské školy, malotřídní základní školy, úplné základní školy, střední školy), tak územních celků odpovědných za strategické řízení a podporu v oblasti vzdělávání (např. správní obvody území obcí s rozšířenou působností u mateřských a základních škol, kraje u středních škol).

Poznatky z hodnoticích vyjádření inspekčních týmů o tom, jak se základním a středním školám daří začleňovat digitální technologie do jejich života, ukazují na existující oblasti pro směřování škol k vyšší úrovni ekosystému digitálního vzdělávání:

- Školy se zaměřují spíše na zdokonalování existujících forem výuky s využitím digitálních technologií než na hledání nových příležitostí.
- V řadě oblastí vzdělávání využívají školy možnosti digitálních technologií jen omezeně (např. podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení a zpětná vazba). To potvrzují také poznatky z hospitovaných hodin výuky.
- Spíše omezeně je uplatňován koncepční přístup k profesnímu rozvoji učitelů, který by zohlednil potřeby učitelů a nároky spojené s implementací nových požadavků rámcových vzdělávacích programů.

Tato zjištění lze dát do souvislosti nejen s utvářením ekosystému digitálního vzdělávání, ale také s posilováním koncepčního přístupu školy k plánování a řízení digitálního vzdělávání.

3

Nové pojetí vzdělávání – revize rámcových vzdělávacích programů

3 NOVÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ – REVIZE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Vývoj digitálních technologií prošel v posledních dvou desetiletích významnými změnami, jako je rozšiřování využití mobilních digitálních zařízení, sociálních sítí a aktuálně umělé inteligence. Obsah vzdělávací oblasti, která se zaměřuje na informatiku a informační a komunikační technologie, nicméně zůstával v rámcových vzdělávacích programech od roku 2005 bez zásadních změn. I v tomto kontextu byl v roce 2014 iniciován proces revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který přinesl následující změny:[8]

- primární zaměření nově koncipované vzdělávací oblasti „Informatika“ na rozvoj informatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií – například zpracování a interpretace dat, řešení problémů, automatizace řešení problémů, algoritmizace, robotika a programování, fungování digitálních technologií a porozumění zákonitostem digitálního světa (dále také „nová informatika“ ve vazbě na základní vzdělávání);
- zahrnutí nového cíle směřujícího k rozvoji digitální kompetence žáků mezi cíle základního vzdělávání;
- zahrnutí „Digitální kompetence“ mezi klíčové kompetence základního vzdělávání.

V souvislosti s inovovaným pojetím vzdělávací oblasti „Informatika“ byla navýšena její minimální časová dotace pro 1. a 2. stupeň základní školy z modelu 1 + 1 hodina na model 2 + 4 hodiny.

Revize Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií) přinesla obdobné změny. Do dokumentu byla začleněna nová klíčová kompetence „Digitální kompetence“ a nově byla koncipována vzdělávací oblast „Informatika“ dále rozvíjející informatické myšlení žáků a prohlubující jejich porozumění principům digitálních technologií v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále také „nová informatika“ ve vazbě na gymnázia).[9]

V případě revize rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání se změny týkaly především tří oblastí:[10]

- nahrazení vzdělávací oblasti „Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích“ nově koncipovaným pojetím vzdělávací oblasti „Informatické vzdělávání“ (dále také „nová informatika“ ve vazbě na střední odborné vzdělávání) s nastavením odlišné náročnosti a časové dotace pro různé skupiny oborů vzdělání;
- aktualizace obsahu nově koncipované klíčové kompetence „Digitální kompetence“ nahrazující původní klíčovou kompetenci „Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“;
- rozpracování nově označeného průřezového tématu „Člověk a digitální svět“ tak, aby byl rozvoj digitálních kompetencí žáků lépe uchopen také v dalších vzdělávacích oblastech.

Základní školy dostaly povinnost realizace výuky podle revidovaných učebních plánů od školního roku 2023/2024 pro žáky 1. stupně a od školního roku 2024/2025 pro žáky 2. stupně. V případě středních škol byl analogický požadavek stanoven na školní rok 2025/2026. Zároveň byla základním i středním školám dána možnost zahájit výuku podle revidovaných učebních plánů dříve.

---

[8] NPI ČR (2024c). *Web pro základní školy. Co je nového v Rámcovém vzdělávacím programu?* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni>.

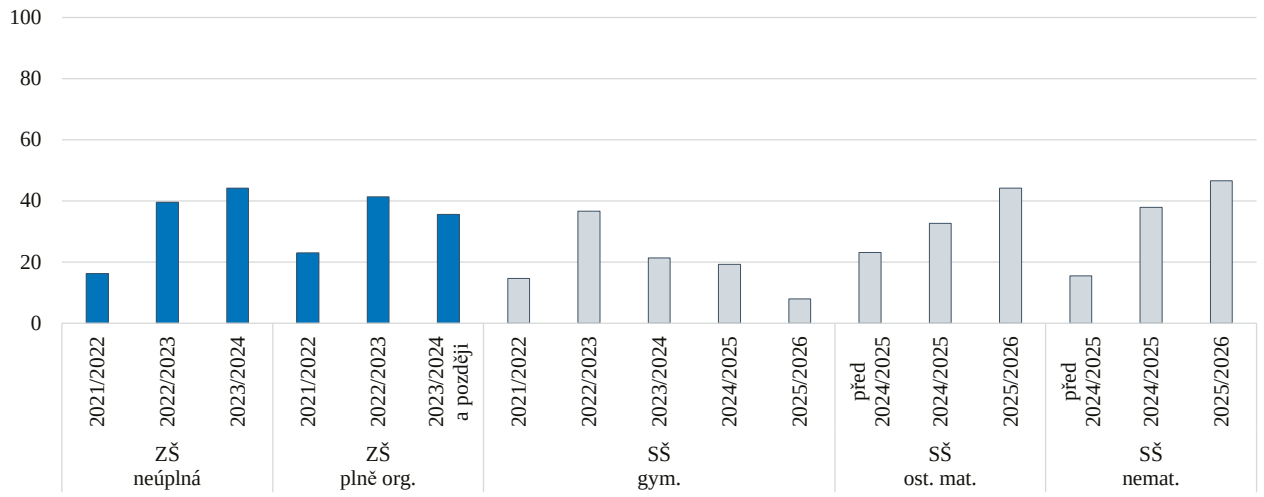
[9] NPI ČR (2024d). *Web pro gymnázia. Co je nového v Rámcovém vzdělávacím programu?* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/g/co-se-meni>.

[10] NPI ČR (2024e). *Web pro střední odborné školy. Co je nového v Rámcovém vzdělávacím programu?* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/sov/co-se-meni>.

3.1 Přístupy škol k zavádění požadavků rámcových vzdělávacích programů

Přístupy základních i středních škol při zavádění nových požadavků rámcových vzdělávacích programů do výuky se odlišují v celé řadě aspektů. Školy například různě přistoupily k časovému rámci zahájení výuky podle inovovaného školního vzdělávacího programu, do něhož byly zapracovány požadavky na novou informatiku a digitální kompetence. Necelá polovina základních i středních škol se k tomuto kroku rozhodla v nejzazším termínu, mírná většina škol zahájila takovou výuku již před tímto termínem (graf 1).

GRAF 1 | Školní rok, v němž byla/bude zahájena výuka podle inovovaného školního vzdělávacího programu s novou informatikou a digitálními kompetencemi – podíl ředitelů uvádějících danou odpověď (v %)

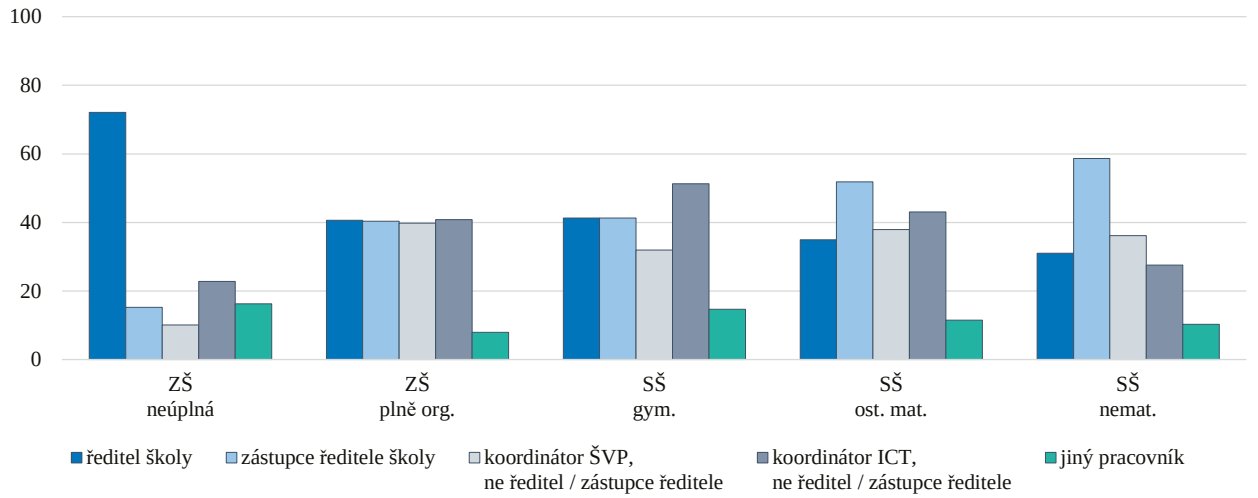


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Přístupy základních a středních škol při výběru pracovníka či pracovníků pověřených projednáním a zajištěním úprav školních vzdělávacích programů v souvislosti se zaváděním nové informatiky a digitálních kompetencí se různí (graf 2). V přibližně polovině základních i středních škol byla tímto úkolem pověřena jedna osoba – s výjimkou neúplných základních škol šlo častěji o jinou osobu, než je ředitel školy.[11] V ostatních školách bylo zajištěním úprav školních vzdělávacích programů pověřeno více pracovníků školy, přičemž v polovině středních škol a v 60 % základních škol byl členem takového týmu také ředitel školy. Zapojení ředitelů škol může být vnímáno jako znak důležitosti, který je proměně digitálního vzdělávání školou přikládán.

[11] Přibližně ve třetině případů se jednalo o zástupce ředitele školy, respektive koordinátora školního vzdělávacího programu, který nebyl vedoucím pracovníkem školy. Ve čtvrtině případů pak šlo o koordinátora ICT, který nebyl vedoucím pracovníkem školy.

GRAF 2 | Pracovníci pověření projednáním a zajištěním úprav školního vzdělávacího programu v souvislosti s revidovaným rámcovým vzdělávacím programem a se zavedením nové informatiky a digitálních kompetencí do výuky – podíl ředitelů uvádějících danou odpověď (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání. Jiným pracovníkem je nejčastěji učitel informatických předmětů.

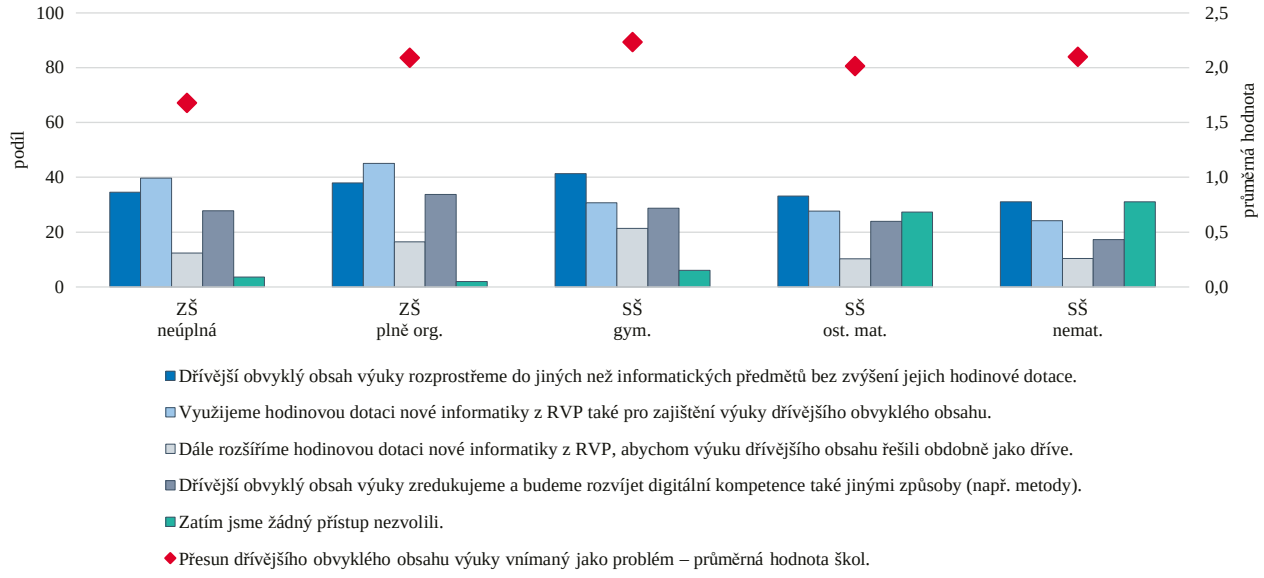
Poznatek o různorodé praxi základních a středních škol se opakuje také v případě odhadu časové náročnosti provedení úprav školních vzdělávacích programů v souvislosti se zaváděním nové informatiky a digitálních kompetencí. U základních i středních škol, které již úpravy provedly, se tento odhad nejčastěji pohyboval v rozmezí 25 až 50 hodin (necelých 40 % škol), přibližně 30 % základních a středních škol pak uvedlo jak dobu kratší než 25 hodin, tak dobu delší než 50 hodin. Delší doba úprav školního vzdělávacího programu byla o něco častěji charakteristická pro širší týmy osob pověřených projednáním a zajištěním takových úprav, ať již jejich členem byl, či nebyl ředitel školy.

Zavádění nové informatiky do výuky na základních a středních školách je spojeno i s otázkou, jakým způsobem školy uchopily dřívější obvyklý obsah předchozí vzdělávací oblasti; důležitost tohoto tématu potvrzuje i ta skutečnost, že více než desetina ředitelů základních a středních škol jej označila za velmi závažný problém, se kterým se setkávají při zavádění nové informatiky a digitálních kompetencí do praxe. I v tomto případě je dobře patrná rozmanitost volených hlavních přístupů základních i středních škol (graf 3) a navíc je možné formulovat některé další poznatky:

- Záměr revize rozprostřít dřívější obvyklý obsah předchozí vzdělávací oblasti do jiných než informatických předmětů se ukazuje být menšinovým přístupem.
- Školy častěji volí určitý „status quo“ s integrací dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti v nové informatice, přičemž menšina z nich současně s tím rozšiřuje i alokovanou časovou dotaci.
- Významný podíl škol přistoupil k redukci dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti, kdy je však důležitou otázkou, zda výběr redukovaného obsahu bude naplňovat původní záměr spojený s vypuštěním především běžných uživatelských dovedností, nikoli témat vztahujících se k rozvíjení digitálních kompetencí žáků (např. sdílení a spolupráce či bezpečnost a etika).

V návaznosti na tato zjištění je třeba zmínit, že ředitelé škol uváděli, jak by nejlépe charakterizovali jimi zvolený směr zařazení dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti do nově koncipované výuky; reálně tak není vyloučena ani kombinace více přístupů s vyšším důrazem na jeden z nich.

GRAF 3 | Směr nejlépe charakterizující volbu školy při zařazení dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti do nově koncipované výuky – podíl ředitelů uvádějících danou odpověď (v %); vnímání uchopení dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti jako závažného problému nově koncipovaného vzdělávání (odpověď ředitele na škále 0 = nezávažný až 5 = velmi závažný problém)

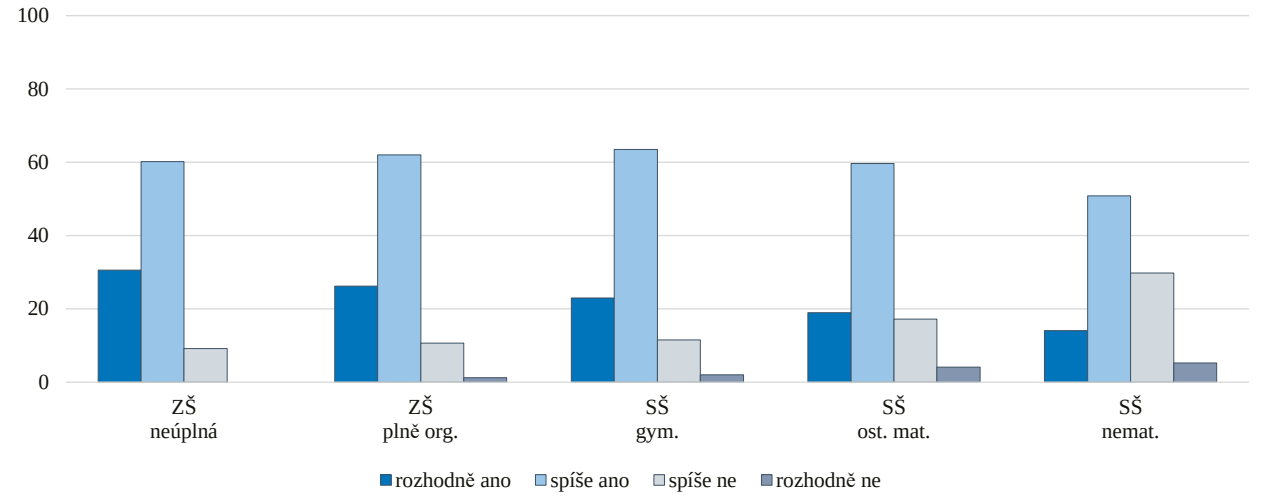


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; RVP – rámcový vzdělávací program.

3.2 Vnímání přínosnosti revize rámcových vzdělávacích programů

Ředitelé byli vedle charakteristiky přístupu svých škol k zavádění revizí rámcových vzdělávacích programů dotazováni také na postoj k přínosnosti nového pojetí digitálního vzdělávání. V tomto ohledu převažuje pozitivní pohled ředitelů základních i středních škol na zavedení nové informatiky a digitálních kompetencí do školního vzdělávacího programu jejich školy. Nepříznivý postoj k otázce zaujal o něco vyšší podíl ředitelů středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (graf 4).

GRAF 4 | Podíl ředitelů škol označujících revizi rámcových vzdělávacích programů, kterou byla zavedena nová informatika a digitální kompetence, za přínosnou pro jejich školu (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Silnější vnímání přínosnosti zavedení nové informatiky a digitálních kompetencí do školního vzdělávacího programu školy bylo o něco častější v případě ředitelů škol, kteří:

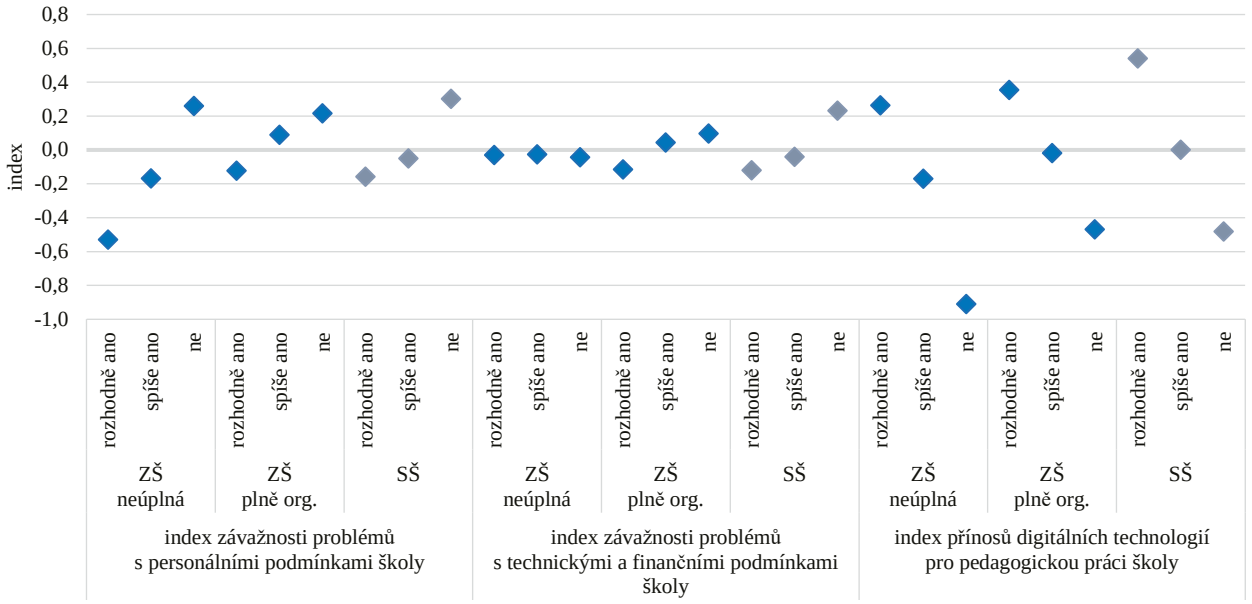
- dříve zahájili výuku podle inovovaného školního vzdělávacího programu, do něhož byly zapracovány požadavky na novou informatiku a digitální kompetence;
- neoznačili uchopení dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti za závažný problém zavádění nové informatiky a digitálních technologií;
- projednáním a zajištěním úprav školních vzdělávacích programů v souvislosti se zaváděním nové informatiky a digitálních kompetencí pověřili širší tým, jehož byli sami součástí.

Méně příznivě se k zavádění nové informatiky a digitálních kompetencí do výuky školy stavěli ředitelé, kteří (graf 5):

- silněji vnímali závažnost problémů spojených s personálními podmínkami školy (např. digitální kompetence učitelů, zájem učitelů o zavádění změn);
- silněji vnímali závažnost problémů s technickými a finančními podmínkami školy;
- jen slabě vnímali přínosy digitálních technologií pro pedagogické řízení školy.[12]

Rozdíly ve vnímání přínosů digitálních technologií pro pedagogické řízení školy jsou faktorem, který nejvíce odlišuje ředitele základních i středních škol podle jejich postojů k zavedení nové informatiky a digitálních kompetencí do školního vzdělávacího programu školy (graf 5). Tato skutečnost ukazuje na důležitost adekvátní přípravy na realizaci významných změn ve vzdělávání na základních i středních školách.

GRAF 5 | Vybrané postoje ředitelů škol vzhledem k jejich vnímání přínosnosti revize rámcových vzdělávacích programů, kterou byla zavedena nová informatika a digitální kompetence (v %)



Index závažnosti problémů s personálními podmínkami školy je odvozen jako faktor z odpovědí ředitelů škol na otázky týkající se: (a) nedostatečnosti digitálních kompetencí učitelů; (b) nedostatečnosti odborné erudice učitelů v oblasti digitálních kompetencí; (c) nechuti učitelů ke změnám ve výuce ve vazbě na téma digitálních kompetencí; (d) nezájmu učitelů o téma digitálních kompetencí ve výuce.
Index závažnosti problémů s technickými a finančními podmínkami školy je odvozen jako faktor z odpovědí ředitelů škol na otázky týkající se: (a) nedostatečnosti technického vybavení školy; (b) nedostatečnosti finančních prostředků na pořízení digitální techniky; (c) nedostatečnosti finančních prostředků na pořízení infrastruktury; (d) nedostatečnosti technického vybavení pro práci všech učitelů; (e) nedostatečnosti kvality internetového připojení.
Index přínosů digitálních technologií pro pedagogickou práci školy je odvozen jako faktor z odpovědí ředitelů škol na otázky týkající se přínosů digitálních technologií pro: (a) zvýšení zájmu učitelů o svůj profesní růst; (b) usnadnění plánování a řízení pedagogické práce učiteli; (c) zlepšení individualizace výuky a zadávání úloh různé obtížnosti; (d) zlepšení komunikace učitelů; (e) motivování učitelů ke hledání nových pedagogických postupů a řešení; (f) zlepšení poskytování zpětné vazby učitelům k jejich práci.
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy.

[12] Blíže se podmínkám základních a středních škol pro digitální vzdělávání a vnímání souvisejících problémů a přínosů věnují kapitoly 5 a 6.

4

Informatické myšlení žáků

4 INFORMATICKÉ MYŠLENÍ ŽÁKŮ

4.1 Šetření úrovně informatického myšlení žáků – charakteristika

Úroveň informatického myšlení byla testovou formou ověřována na výběrovém souboru žáků 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Na nižším stupni sekundárního vzdělávání nebyli do výběrového souboru zařazeni žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, testování se neúčastnili ani žáci speciálních škol. Testy, které žáci řešili v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, se zaměřily na zásadní aspekty informatického myšlení žáků, jako jsou:

- vyvozování informací ze souboru podmínek a pravidel při řešení konkrétní situace;
- sledování a utváření instrukcí a postupů (charakter algoritmizace);
- různé způsoby prezentace dat a informací.

Testy pro žáky hodnocených ročníků základních a středních škol byly vytvořeny tak, že žáci 5. ročníku základních škol řešili nižší počet testových položek, které typicky kladly nižší nároky na dovednosti žáků. Společný test pro žáky 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol obsahoval i testové položky z testu pro žáky 5. ročníku základních škol, navíc byl doplněn o testové položky kladoucí vyšší nároky na dovednosti žáků. Vedle základních verzí testů byly vytvořeny také přizpůsobené verze testů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami obsahující nižší počet testových položek. Tabulka 3 poskytuje základní informace o jednotlivých testech.[13]

TABULKA 3 | Základní informace o testech informatického myšlení žáků

Ročník	Typ testu	Počet testových položek	Počet žáků	Počet zapojených škol
5. ročník základních škol	Základní verze	28	12,9 tis.	596
	Přizpůsobená verze	18	2,1 tis.	
9. ročník základních škol	Základní verze	51	17,4 tis.	589
	Přizpůsobená verze	44	2,3 tis.	
2. ročník středních škol	Základní verze	51	45,0 tis.	674
	Přizpůsobená verze	44	3,3 tis.	

Výsledky žáků v testu informatického myšlení jsou v dalším textu prezentovány formou čtyř dosažených úrovní. Žáci jsou hodnoceni na příslušné úrovni informatického myšlení na základě zvládnutí dovedností posuzovaných prostřednictvím testových položek. Tabulky 4 a 5 přehledně popisují dovednosti, které zvládají žáci na příslušné úrovni informatického myšlení. Při zařazování žáků do jednotlivých úrovní je zásadním vzor jejich odpovědí na testové položky, přičemž zohledněny jsou také charakteristiky jednotlivých testových položek.[14]

Vedle hodnocení založeného na čtyřech úrovních informatického myšlení byl využit také další výsledkový ukazatel v podobě podílu správně vyřešených testových položek, tj. dosažené úspěšnosti žáků při jejich řešení. Za tímto účelem byl počet správně vyřešených testových položek základní a přizpůsobené verze testů převeden na stejnou škálu. Při vyhodnocení dosažených výsledků žáků byl dále uplatněn přístup, kdy byly jednotlivým odpovědím žáků přiřazeny váhy zohledňující odlišnosti populace a výběrového souboru žáků vzhledem k proměnným umístění škol v kraji (všechny testované ročníky žáků), organizovanost škol

[13] Při interpretaci výsledků je potřeba zohlednit omezení spojená s hodnocením informatického myšlení žáků prostřednictvím testu. Test přirozeně hodnotí jen určitý obsahový segment, svou roli hrají také další obtížně kontrolovatelné situační faktory. Přesto šetření bezesporu poskytuje cenné informační vstupy k informatickému myšlení žáků hodnocených ročníků, a to především ve vazbě na další zjištění této i jiných analýz.

[14] Pro zařazení žáků do úrovní informatického myšlení byla využita metodika podle Dvořáka (2012), která je jejím autorem dále rozvíjena pro potřeby testování České školní inspekce. Blíže viz Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory – an experimental study. In *Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*, 94–99.

(5. ročník základních škol) a obor vzdělání žáků (2. ročník středních škol). Při uplatnění tohoto postupu je vždy na příslušných místech uvedeno, že je prezentována vážená hodnota.

TABULKA 4 | Charakteristika úrovní informatického myšlení v testu žáků 5. ročníku základních škol

Úroveň 3	Úroveň 2	Úroveň 1 (nejvyšší)
Žák rozpozná prezentaci jednoduchých dat a informací, která odpovídá jejich popisu. Žák z jednoduchého diagramu vyvozuje dílčí informace. Žák ze souboru úplných podmínek vyvozuje dílčí informace. Žák dokáže částečně interpretovat jednoduchý algoritmus.	Žák rozpozná prezentaci dat a informací, která odpovídá jejich popisu. Žák rozpozná také jinou prezentaci stejných dat a informací. Žák vyvozuje informace z jednoduchého diagramu. Žák jen s dílčími chybami vyvozuje informace ze souboru úplných podmínek. V jednodušších případech žák určí, zda předložená data poskytují odpověď na zadanou otázku. Žák aplikuje daná pravidla na evidentní situace z reálného života. Žák dokáže interpretovat jednoduchý algoritmus s nízkým počtem přehledných kroků, nízkým počtem proměnných a nízkým počtem možných hodnot. Žák se pouští do vytváření algoritmů pro řešení situací běžného života, avšak dosahuje obvykle jen částečných řešení. *Pozn.: Žák navíc naplňuje dovednosti úrovně 3.*	Žák vyvozuje informace z informací získaných z jednoduchého diagramu. V jednodušších případech žák určí vhodnou formu prezentace dat a informací podle zvoleného účelu. Žák vyvozuje informace ze souboru úplných podmínek, stejně jako závěry z přímých podmínek. Žák určí, zda předložená data poskytují odpověď na zadanou otázku, i pro složitější otázky. Žák aplikuje daná pravidla na abstraktní situace pouze s dílčími chybami. Žák aplikuje jednoduchá, přímočará pravidla na méně komplikované situace a vyvozuje z nich správné závěry. Žák rozpozná jednoduché vzory podle zadaných pravidel v různorodém vizuálním ztvárnění. V situacích z reálného života žák rozpozná jednoduchý vzor, který neodporuje i nepřímým pravidlům. Žák dosahuje řešení při konstrukci jednoduchých algoritmů sestávajících pouze z malého množství kroků. *Pozn.: Žák navíc naplňuje dovednosti úrovně 2.*
Úroveň 4 (nejnižší)	Do úrovně 4 informatického myšlení jsou zařazeni žáci, kteří nezvládají ani dovednosti uvedené v úrovni 3.	

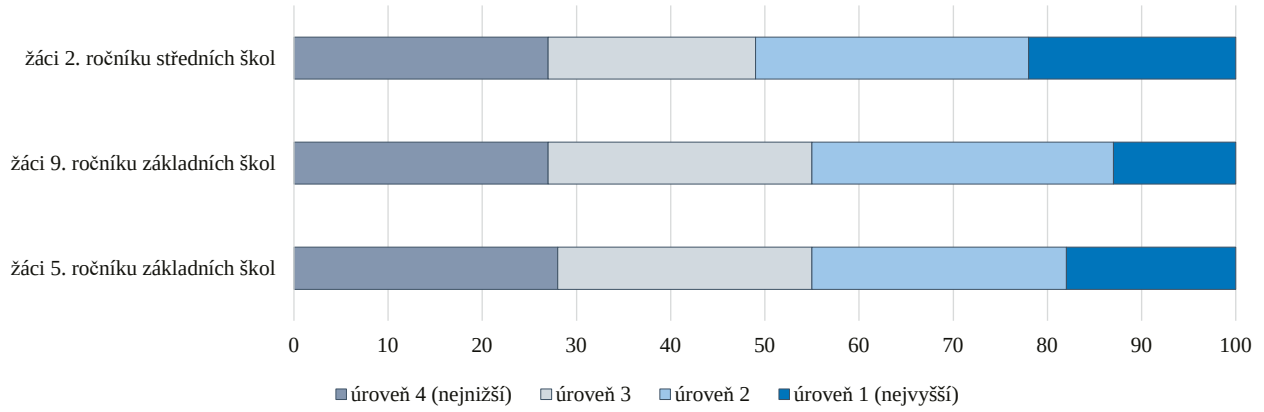
TABULKA 5 | Charakteristika úrovní informatického myšlení v testu žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol

Úroveň 3	Úroveň 2	Úroveň 1 (nejvyšší)
Žák rozpozná prezentaci jednoduchých dat a informací, která odpovídá jejich popisu. Žák z jednoduchého diagramu vyvozuje dílčí informace. Žák ze souboru úplných podmínek vyvozuje dílčí informace. Žák vyvozuje závěry z přímých podmínek. Žák aplikuje daná pravidla na evidentní situace z reálného života. Žák dokáže interpretovat jednoduchý algoritmus s nízkým počtem přehledných kroků, nízkým počtem proměnných a nízkým počtem možných hodnot. Žák se pouští do vytváření algoritmů pro řešení situací běžného života, avšak dosahuje obvykle jen částečných řešení.	Žák rozpozná prezentaci dat a informací, která odpovídá jejich popisu. Žák rozpozná také jinou prezentaci stejných dat a informací. V jednodušších případech žák určí vhodnou formu prezentace dat a informací podle zvoleného účelu. Žák vyvozuje informace z jednoduchého diagramu. Žák jen s dílčími chybami vyvozuje informace ze souboru úplných podmínek. V jednodušších případech žák určí, zda předložená data poskytují odpověď na zadanou otázku. Žák aplikuje jednoduchá, přímočará pravidla na méně komplikované situace a vyvozuje z nich správné závěry. V situacích z reálného života žák rozpozná jednoduchý vzor, který neodporuje i nepřímým pravidlům. Žák dosahuje řešení při konstrukci jednoduchých algoritmů sestávajících pouze z malého množství kroků. *Pozn.: Žák navíc naplňuje dovednosti úrovně 3.*	Žák vyvozuje informace z informací získaných z jednoduchého diagramu. Žák určí vhodnou formu prezentace dat a informací podle zvoleného účelu. Žák vyvozuje informace ze souboru úplných podmínek. Žák také vyvozuje závěry z nepřímých podmínek, stejně jako dílčí informace ze souboru neúplných podmínek. Žák i pro složitější otázky určí, zda předložená data poskytují odpověď na zadanou otázku. Žák aplikuje daná pravidla na abstraktní situace pouze s dílčími chybami. Žák aplikuje nepřímá pravidla na méně komplikované situace a vyvozuje z nich správné závěry. Žák rozpozná vzory podle zadaných pravidel v různorodém vizuálním ztvárnění. V situacích z reálného života žák rozpozná i méně zřetelné vzory podle daných pravidel. Žák dosahuje řešení při konstrukci algoritmů sestávajících z více kroků. *Pozn.: Žák navíc naplňuje dovednosti úrovně 2.*
Úroveň 4 (nejnižší)	Do úrovně 4 informatického myšlení jsou zařazeni žáci, kteří nezvládají ani dovednosti uvedené v úrovni 3.	

4.2 Dosažené výsledky žáků

Základní vyhodnocení řešených testů ukazuje na významný – více než čtvrtinový – podíl žáků všech tří ročníků, kteří byli zařazeni do nejnižší úrovně informatického myšlení (graf 6). Tito žáci tak vykazují nízkou úroveň informatického myšlení a činí jim problémy správně řešit i nejjednodušší úlohy testu. Přibližně pětina žáků 5. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol dosáhla nejvyšší úrovně informatického myšlení. Nižší podíl žáků 9. ročníku základních škol je nutné dát do kontextu vynechání žáků nižšího stupně víceletých gymnázií ze šetření. S ohledem na řešení stejného testu stojí také za pozornost spíše nižší rozdíly v dosažených výsledcích žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol.

GRAF 6 | Podíl žáků v úrovních informatického myšlení (v %; vážená hodnota)



Při řešení jednotlivých testových položek dosahovali žáci základních i středních škol nejvyšší úspěšnosti v úlohách, které vyžadovaly:

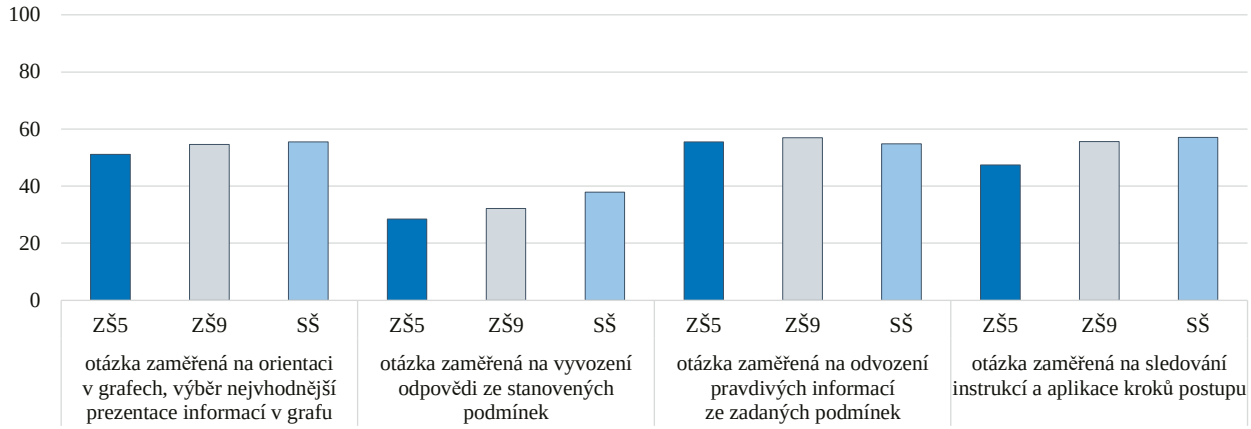
- více méně přímou aplikaci podmínek či pravidel na řešenou situaci;
- sledování instrukcí dílčích kroků při realizaci zadaného postupu (procesu);
- správné propojení prezentace informací v grafech a tabulkách a výběr nejvhodnější prezentace jevu.

Velmi vysoký podíl žáků základních i středních škol nicméně vykazoval zásadní problémy při řešení úloh, které vyžadovaly:

- současné uplatnění více dovedností při řešení situace (např. propojení prezentace informací v grafech a tabulkách s dalším nutným dopočtem či vyvozením závěru);
- současné uplatnění vyššího počtu pravidel pro vyvození závěrů;
- odvození správného postupu pro dosažení cílového stavu řešení;
- uplatnění vizuální představivosti při posuzování vztahů různě prezentovaných informací.

Tato zjištění ukazují na nízkou připravenost žáků řešit náročné úlohy v oblasti informatického myšlení. Srovnání úspěšnosti řešení vybraných testových položek, které byly společné žákům všech tří hodnocených ročníků (graf 7), navíc naznačuje přetrvávající problémy vysokého podílu žáků vyšších ročníků s řešením i jednodušších úloh vztahujících se k informatickému myšlení. Tato skutečnost vyvolává otázku, do jaké míry je informatické myšlení žáků rozvíjeno během jejich průchodu vzdělávací soustavou.

GRAF 7 | Úspěšnost žáků při řešení vybraných testových položek testu informatického myšlení (v %; vážená hodnota)

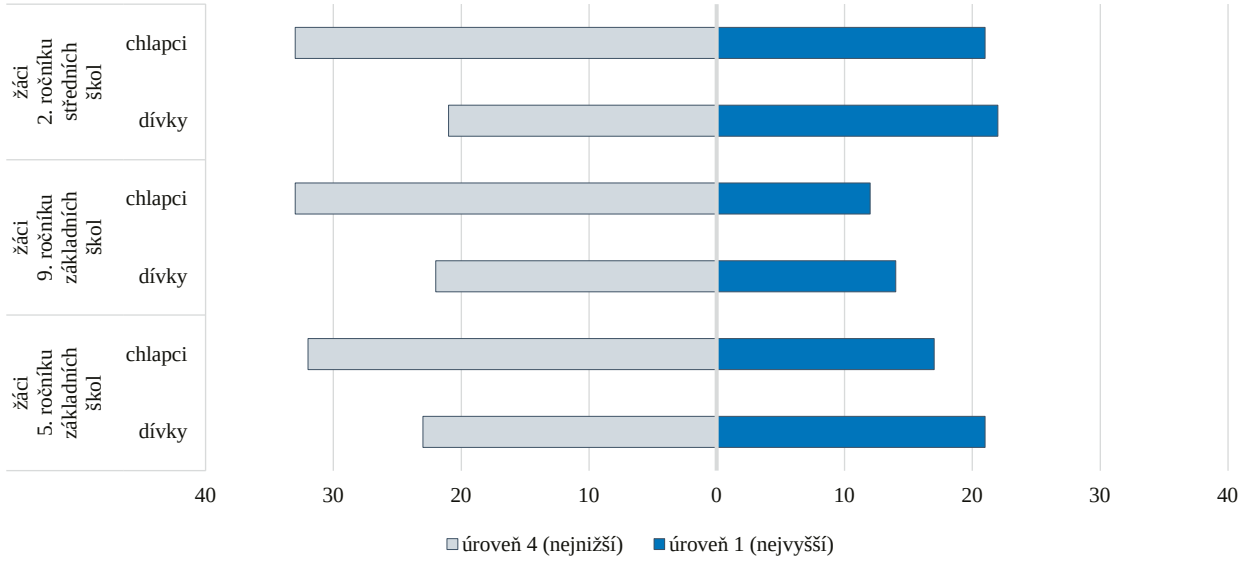


Pozn.: ZŠ5 – žáci 5. ročníku základních škol; ZŠ9 – žáci 9. ročníku základních škol; SŠ2 – žáci 2. ročníku středních škol. V případě žáků 9. ročníku základních škol bez žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

4.2.1 Dívky a chlapci

Společným poznatkem pro všechny tři testované ročníky je vyšší zastoupení chlapců v nejnižší úrovni informatického myšlení. Menší rozdíly lze pozorovat v podílech dívek a chlapců zařazených do nejvyšší úrovně informatického myšlení (graf 8). Za pozornost stojí skutečnost, že poznatky jsou obdobné pro všechny tři testované ročníky žáků.

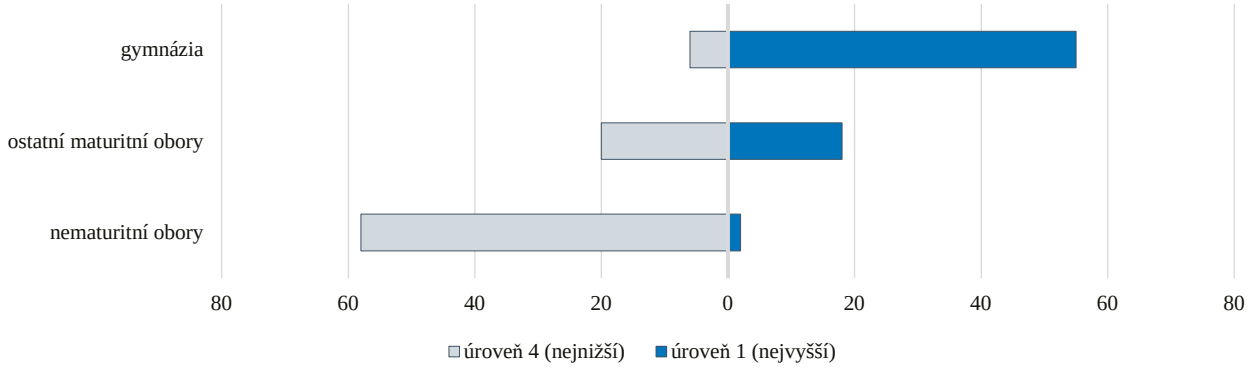
GRAF 8 | Podíl dívek a chlapců ve vybraných úrovních informatického myšlení (v %; vážená hodnota)



4.2.2 Obor vzdělání žáků středních škol

Podobně jako v případě dalších národních a mezinárodních šetření se opakují významné oborové rozdíly ve výsledcích žáků středních škol. Žáci gymnázií jsou výrazně častěji zařazeni v nejvyšší úrovni, naopak žáci učebních oborů v nejnižší úrovni informatického myšlení (graf 9). Oborové rozdíly ve výsledcích žáků jsou obecně spojovány s diferenciací socioekonomického statusu žáků při jejich přechodu ze základních na střední školy.

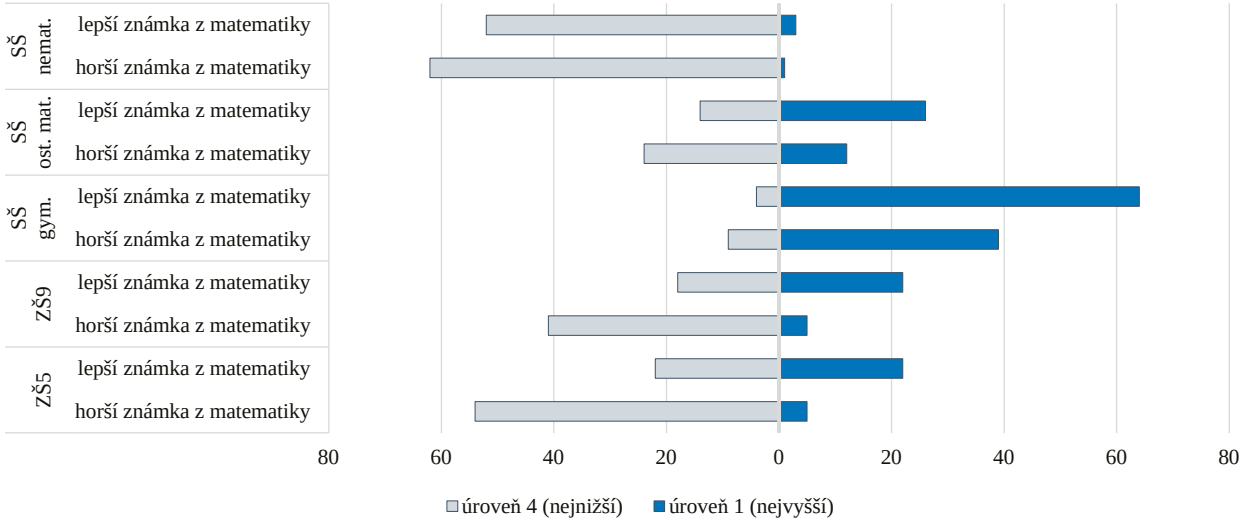
GRAF 9 | Podíl žáků daného typu oborů vzdělání ve vybraných úrovních informatického myšlení (v %; vážená hodnota)



4.2.3 Další vybrané charakteristiky žáků

Lze očekávat, že úroveň informatického myšlení žáků má vztah k jejich matematickým znalostem a dovednostem. Tento vztah se ukazuje také v realizovaném šetření, v němž byly matematické znalosti a dovednosti žáků vyjádřeny prostřednictvím známky na posledním vysvědčení. Žáci 5. a 9. ročníku základních škol i žáci 2. ročníku středních škol, kteří měli na posledním vysvědčení z matematiky horší známku, byli častěji řazeni v nejnižší úrovni informatického myšlení (graf 10). V případě žáků středních škol je přitom patrné působení faktoru studovaného typu oboru vzdělání, kdy například žáci nematuritních oborů vzdělání vesměs dosáhli nejnižší úrovně informatického myšlení bez ohledu na známku z matematiky.

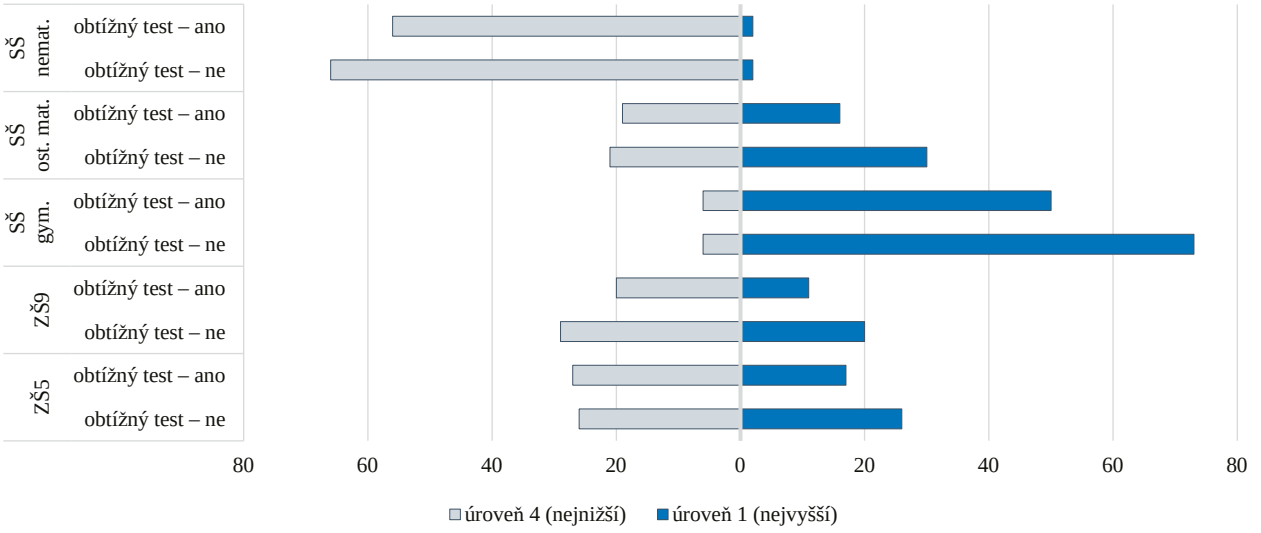
GRAF 10 | Podíl žáků ve vybraných úrovních informatického myšlení vzhledem k jejich známce z matematiky na posledním vysvědčení; lepší známka = 1 a 2, horší známka = hůře než 2 (v %; vážená hodnota)



Pozn.: ZŠ5 – žáci 5. ročníku základních škol; ZŠ9 – žáci 9. ročníku základních škol; SŠ gym. – žáci středních škol a gymnázií; SŠ ost. mat. – žáci středních škol a ostatních maturitních oborů vzdělání; SŠ nemat. – žáci středních škol a nematuritních oborů vzdělání.

Řešený test informatického myšlení byl většinou žáků považován za obtížný – takový postoj byl vlastní 74 % žáků 5. ročníku základních škol a přibližně 80 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol (včetně tří čtvrtin žáků gymnázií). Žáci, kteří nepovažovali test za obtížný, byli o něco častěji zařazeni do nejvyšší úrovně informatického myšlení. Tato skutečnost ukazuje na opodstatněnost přiměřené sebedůvěry žáků v tématech souvisejících s informatickým myšlením. Ukazuje se však také, že u významného podílu žáků základních i středních škol není taková sebedůvěra realistická (graf 11) – jejich výsledek v testu neodpovídá tomu, jak test sami hodnotili.

GRAF 11 | Podíl žáků ve vybraných úrovních informatického myšlení vzhledem k žáky vnímané obtížnosti řešeného testu (v %; vážená hodnota)



Pozn.: ZŠ5 – žáci 5. ročníku základních škol; ZŠ9 – žáci 9. ročníku základních škol; SŠ gym. – žáci středních škol a gymnázií; SŠ ost. mat. – žáci středních škol a ostatních maturitních oborů vzdělání; SŠ nemat. – žáci středních škol a nematuritních oborů vzdělání.

4.2.4 Činnosti žáků ve výuce

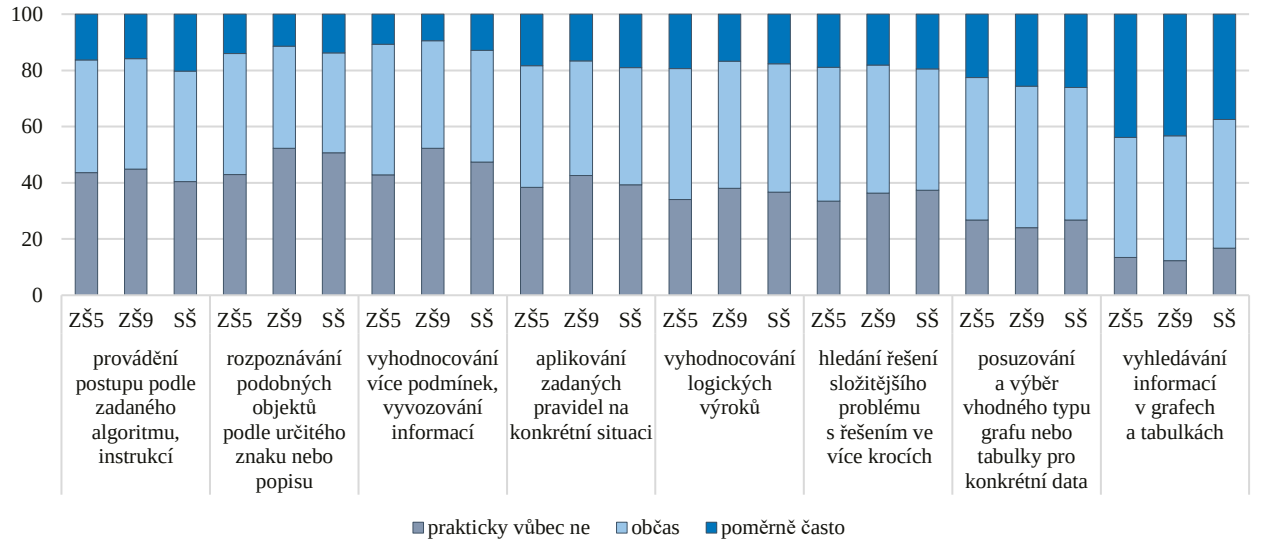
Jako součást realizovaného šetření byli žáci dotazováni na to, jak často se ve výuce setkávají s činnostmi, které úzce souvisí s rozvíjením informatického myšlení a svou podstatou se podobají řešeným testovým položkám. Vyhodnocení odpovědí žáků, které je zachyceno v grafu 12, především ukazuje, že:

- nejvyšší podíl žáků základních i středních škol se častěji setkával s činnostmi spojenými s prezentací dat a informací (např. vyhledávání informací v grafech a tabulkách, výběr vhodného typu grafu a tabulky pro prezentaci dat a informací);
- vysoký podíl žáků (podle jejich vyjádření) se s některými činnostmi, které souvisí s rozvíjením informatického myšlení a svou podstatou se podobají řešeným testovým položkám (např. současné vyhodnocování vyššího počtu podmínek, vyvozování informací ze stanovených podmínek či pravidel, hledání řešení složitějšího problému s řešením ve více krocích), nesetkával prakticky vůbec.

Za pozornost stojí, že i v zadaném testu řešili žáci lépe položky, které se vztahují k různým způsobům prezentace dat a informací. Naopak s řešením úloh, které vyžadovaly současné vyhodnocování vyššího počtu podmínek, vyvozování informací ze stanovených podmínek či pravidel nebo nalezení postupu řešení ve více krocích, měl vysoký podíl žáků značné problémy. Z grafu 12 je dále patrná podobnost struktury odpovědí žáků všech tří hodnocených ročníků. Tento poznatek může být jedním z mechanismů vysvětlení poměrně malých rozdílů v úspěšnosti těchto tří skupin žáků v řešení testových položek, které pro ně byly společné.

Vyhodnocení odpovědí žáků dále ukazuje, že dílčí situace se vyskytovaly ve výuce žáků obdobně často. Žák, který se ve výuce s některou činností nesetkával prakticky vůbec, měl tendenci uvést, že se prakticky nesetkává ani s jinými činnostmi. Nepotvrdilo se nicméně očekávání, že by se žáci, kteří dosáhli v zadaném testu nejvyšší úrovně informatického myšlení, celkově častěji setkávali i s hodnocenými činnostmi – takový vztah byl sice zaznamenán pro dílčí oblast prezentace dat a informací, nikoli ale pro oblasti vyvozování informací ze souboru podmínek a pravidel při řešení konkrétní situace, respektive sledování a utváření instrukcí a postupů. Chybějící vztah v případě dvou uvedených oblastí může být způsoben jednak vyšší obtížností testových položek, se kterou se žáci ve výuce běžně nesetkávají (viz také hodnocení obtížnosti testu žáky v grafu 11), jednak působením mimoškolních aktivit zaměřených na rozvíjení informatického myšlení žáků.

GRAF 12 | Činnosti žáků ve výuce související s rozvíjením informatického myšlení – podíl žáků uvádějících danou odpověď (v %; vážená hodnota)



Pozn.: ZŠ5 – žáci 5. ročníku základních škol; ZŠ9 – žáci 9. ročníku základních škol; SŠ2 – žáci 2. ročníku středních škol.

5

Podmínky škol pro rozvoj digitálních kompetencí žáků

5 PODMÍNKY ŠKOL PRO ROZVOJ DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ

Digitální technologie hrají důležitou roli ve fungování školy. V diskusi o začlenění digitálních technologií do vzdělávání je možné zaznamenat některé metodické koncepty, které například:

popisují úrovně integrace digitálních technologií do výukových (vzdělávacích) aktivit, kdy na nižší úrovni jsou digitální technologie využity pro nahrazení či usnadnění běžných činností (substituce) a na nejvyšší úrovni dochází k utváření nových, dříve nerealizovatelných výukových (vzdělávacích) aktivit, úkolů a situací (redefinice) – tzv. SAMR model[15];

poukazují na příležitosti propojení obsahu vzdělávání, pedagogických přístupů, digitálních technologií a dalších domén, tj. na komplexní uchopení vztahů – viz např. diskuse vývoje kompetenčního modelu učitelů od PCK k TPECK[16].

V ambiciózním přístupu lze hovořit o uchopení příležitostí nabízených digitálními technologiemi v širokém spektru činností škol, a to včetně utváření školního kurikula ve vazbě na využívání digitálních technologií. V dalším textu je v tomto pojetí používán pojem ekosystém digitálního vzdělávání, a to také v návaznosti na jeho definici v závěrech Rady Evropské unie o podpoře wellbeingu ve vzdělávání:[17]

> *Ekosystém digitálního vzdělávání zahrnuje infrastrukturu digitálního vzdělávání, konektivitu a vybavení (včetně dostupných a podpůrných technologií); vysoce kvalitní obsah digitálního vzdělávání; účastníky vzdělávání a pedagogické pracovníky s know-how v oblasti začlenění digitálních technologií do pedagogického procesu, jakož i rozvoj digitálních znalostí, dovedností a kompetencí a podmínek pro mezilidské vztahy v prostředí digitálního učení.*

Ekosystém digitálního vzdělávání je tak utvářen vyšším počtem elementů, jejichž vzájemná provázanost a takto vznikající synergie napomáhají digitálnímu učení a rozvoji digitálních kompetencí žáků.

5.1 Začlenění digitálních technologií v řízení a plánování školy

Mezi faktory, které ovlivňují podobu ekosystému digitálního vzdělávání, patří přístup škol k začlenění digitálních technologií do jejich činností. Tento faktor je mimo jiné spojen s tím, jak jsou digitální technologie zapracovány ve vizi a plánech školy nebo jak komplexně a integrovaně jsou digitální technologie v činnostech škol využívány.

5.1.1 Nejčastější způsoby využití digitálních technologií pohledem ředitelů škol

Pohled ředitelů na nejčastější způsoby využití digitálních technologií v jejich škole poskytuje úvodní představu o tom, jak školy pojímají začlenění digitálních technologií ve svém řízení a plánování. Digitální technologie jsou v různých typech a druzích škol nejčastěji využívány jako prostředek pro práci s informacemi a pro komunikaci (graf 13). Méně často ředitelé škol uvedli využití digitálních technologií pro aktivní činnosti žáků ve výuce či domácí přípravě. Tito ředitelé měli zároveň nižší tendenci označit prezentaci a komunikaci informací za nejčastější způsob využívání digitálních technologií ve své škole. Znatelně nižší podíl ředitelů pak nejčastější způsob využití digitálních technologií spojoval s dalšími důležitými aspekty vzdělávání – s hodnocením žáků a získáváním zpětné vazby (graf 13).

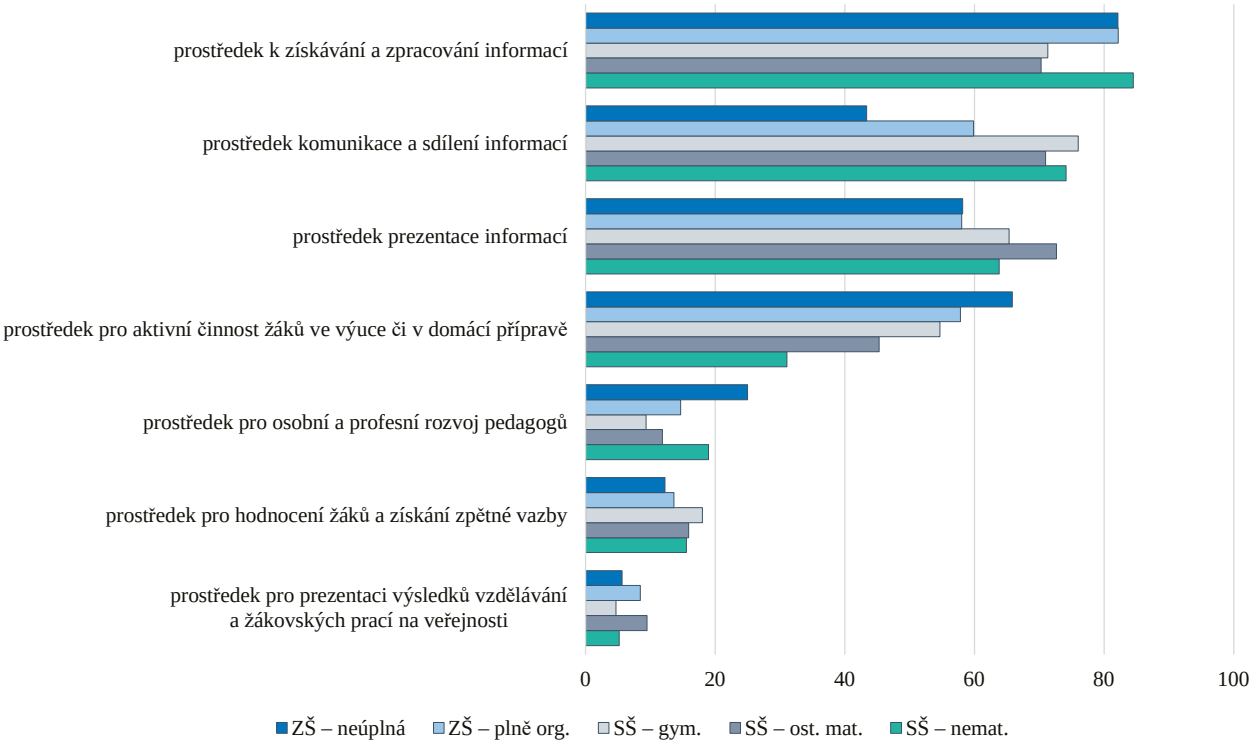
---

[15] Pro pedagogický pohled na tento model viz Brdička, B. (2022). Vývoj kompetenčního modelu učitelů od PCK k TPECK. *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/23434/vyvoj-kompetencniho-modelu-ucitelu-od-pck-k-tpeck.html>.

[16] Blíže pro tuto diskusi viz Brdička, B. (2023). Pedagogický pohled na SAMR model. *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/23331/pedagogicky-pohled-na-samr-model.html?nahled=>.

[17] COEU (2022). *Council Conclusions on Supporting Well-Being in Digital Education. Brussels: Council of the European Union*. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/media/60391/st14982-en22.pdf>.

GRAF 13 | Podíl ředitelů uvádějících daný způsob využití digitálních technologií v jejich škole za nejčastější (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

5.1.2 Úrovně začlenění digitálních technologií v řízení a plánování školy

Další poznatky k celkovému začlenění digitálních technologií v řízení a plánování škol poskytuje hodnocení souvisejících ukazatelů, které bylo provedeno inspekčními týmy. Podoba těchto ukazatelů navazuje na evaluační nástroj Profil Škola[21], jehož záměrem je pomoci školám zjistit, jak se jim daří začleňovat digitální technologie do jejich života[18] – zde lze spatřovat vazbu na ekosystém digitálního vzdělávání. Hodnocení je založeno na čtyřech úrovních, kdy první úroveň lze považovat za nejnižší a čtvrtou úroveň za nejvyšší vývojový stupeň utváření ekosystému digitálního vzdělávání.

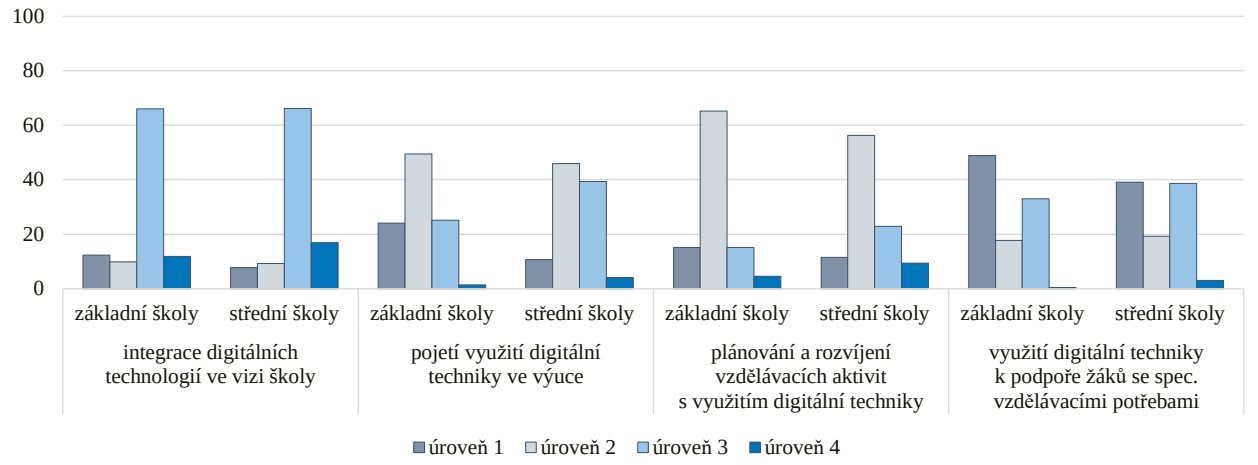
Provedené hodnocení ukazuje rozdílnou situaci jednotlivých škol, celkově lze nicméně pozorovat pouze malé zastoupení základních i středních škol, které by naplňovaly kritéria na nejvyšší úrovni utváření ekosystému digitálního vzdělávání v oblasti řízení a plánování (graf 14). Naopak lze pozorovat vysoké zastoupení základních i středních škol, které (graf 14):

- využívají digitální techniku ve výuce spíše izolovaně v rámci různých výukových aktivit školy, a nedochází tak k plné integraci digitálního prostředí do výukového procesu (včetně hledání nových a efektivnějších přístupů);
- orientují plánování vzdělávacích aktivit s využitím digitálních technologií spíše jen na zdokonalování tradičních forem výuky skupin a jednotlivců bez uchopení nových příležitostí, které by nabízely plnou integraci digitálního prostředí do výukového procesu (včetně hledání nových a efektivnějších přístupů);
- jen velmi omezeně či nekoordinovaně využívají potenciál digitálních technologií k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

[18] Brdička, B., Neumajer, O., Růžičková, D. (2012). *ICT v životě školy – Profil školy*[21]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

Tyto poznatky, stejně jako zjištění z odpovědí ředitelů na nejčastější způsoby využití digitálních technologií v jejich škole, ukazují existenci významných možností rozvíjet ekosystém digitálního vzdělávání škol v oblasti řízení a plánování.

GRAF 14 | Vybrané ukazatele začlenění digitálních technologií v řízení a plánování školy – podíl škol hodnocených na dané úrovni (v %)



Pozn.: Popis úrovní jednotlivých ukazatelů je uveden v příloze.

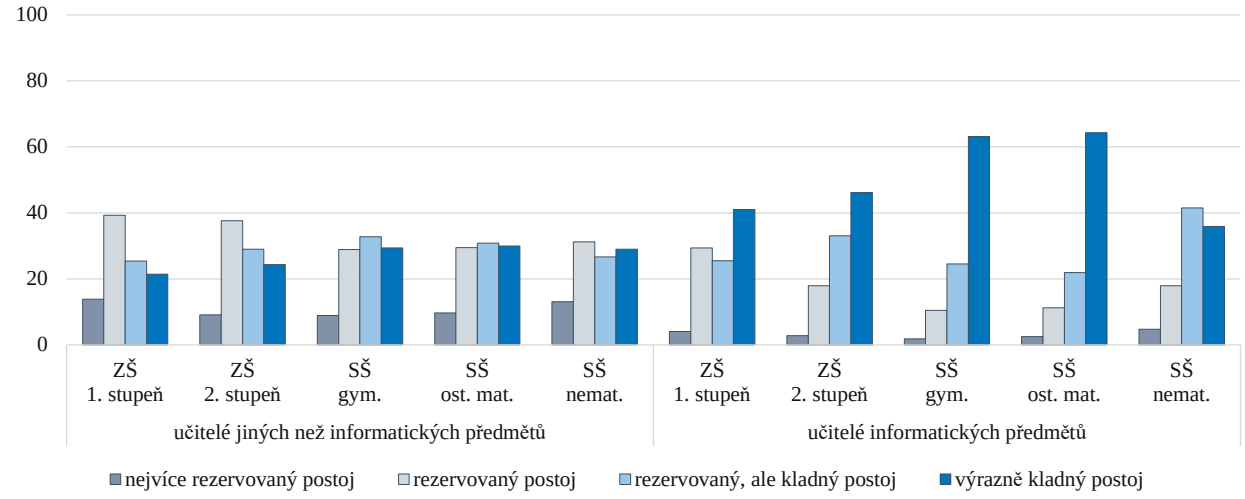
5.2 Personální podmínky, osoba učitele

Jedním ze základních elementů utvářejících ekosystém digitálního vzdělávání je osoba učitele. Vedle znalostí, dovedností a postojů učitelů k využívání digitálních technologií ve výuce hraje důležitou roli také jejich profesní rozvoj.

5.2.1 Digitální technologie – postoje, znalosti a dovednosti učitelů

Postoje učitelů základních i středních škol k ideálnímu využívání digitálních technologií ve výuce se liší. Na jedné straně 30 % učitelů základních škol a 36 % učitelů středních škol považuje za ideální co nejširší propojení výuky s využíváním digitálních technologií všemi žáky, na straně druhé vyjadřuje 40 % učitelů základních škol a 34 % učitelů středních škol více rezervovaný postoj spojený buď jen s příležitostným využíváním digitálních technologií žáky, nebo s jejich méně častým využíváním pro osvojení si běžných činností (graf 15). Podle očekávání lze zaznamenat více pozitivní postoj učitelů informatiky, častěji se příznivě k využívání digitálních technologií ve výuce stavěli také mladší učitelé. I v těchto dvou skupinách nicméně zůstává významná skupina učitelů s více kritickým postojem k využívání digitálních technologií ve výuce.

GRAF 15 | Postoj učitelů k ideálnímu využívání digitálních technologií v jejich výuce – podíl učitelů vyjadřujících daný postoj k tvrzení (v %)

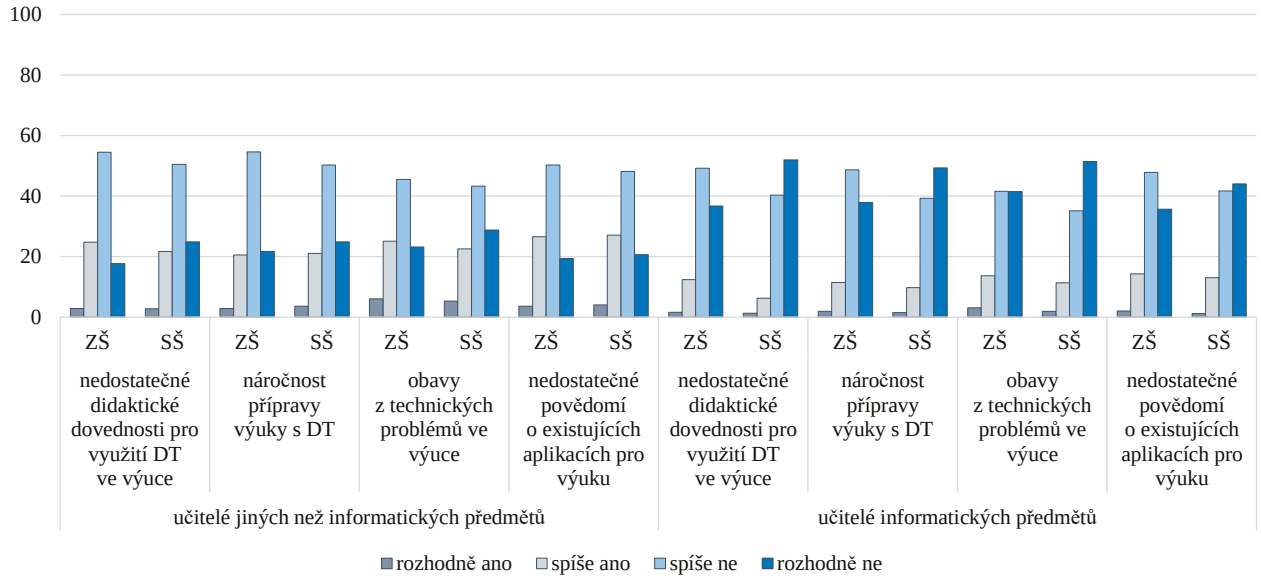


Postoje učitelů k ideálnímu využívání digitálních technologií v jejich výuce zahrnují: (a) Nejvíce rezervovaný postoj – Digitální technologie využívají žáci ve výuce buď jen příležitostně pro zpestření výuky, či vůbec ne. Práce s digitálními technologiemi vytěsňuje vhodnější způsoby výuky a učení. (b) Rezervovaný postoj – Digitální technologie využívám méně často, obvykle jen především pro osvojení si běžných činností, které jsou s využitím digitálních technologií prováděny. (c) Rezervovaný, ale kladný postoj – Digitální technologie využívám vždy, když mohou pomoci činnostem žáků ve výuce. Taková výuka založená na co nejširším využívání digitálních technologií má však více nevýhod než výhod. (d) Výrazně kladný postoj – Výuka je co nejvíce propojena s využitím digitálních technologií všemi žáky. Digitální technologie jsou běžným prostředkem spolupráce, komunikace a adaptovaného hodnocení podle potřeb žáka.
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Své technické znalosti a dovednosti považuje za překážku ideálního a zodpovědného využívání digitálních technologií ve výuce přibližně čtvrtina učitelů 1. a 2. stupně základních škol i středních škol. Nízkou sebedůvěru ve své didaktické schopnosti realizovat výuku s využitím digitálních technologií pak vyjádřila přibližně pětina učitelů 1. a 2. stupně základních škol i středních škol. Zde je však vhodné zdůraznit, že se jedná o vnitřní subjektivní pocit samotných učitelů, nikoli o exaktně změřenou úroveň jejich digitální kompetence. Naopak vysokou sebedůvěru ve své technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce vyjádřila necelá třetina učitelů základních a středních škol (graf 16).[19]

[19] Hodnocení základních a středních škol inspekčními týmy přineslo obdobná zjištění. V rámci ukazatele, který charakterizuje porozumění učitelů, jak začlenit digitální technologie do výuky, bylo na 1. či 2. úrovni hodnoceno přibližně 30 % základních i středních škol. V těchto případech ukazovali učitelé buď jen nejasné povědomí o možnostech zlepšení kvality výuky digitálními technologiemi, nebo možnostem integrace digitálních technologií do výuky rozuměli jen někteří jednotliví učitelé. Na velmi vysoké úrovni, kdy si prakticky všichni učitelé určují vlastní metody integrace digitálních technologií do výuky, byla hodnocena necelá desetina základních i středních škol.

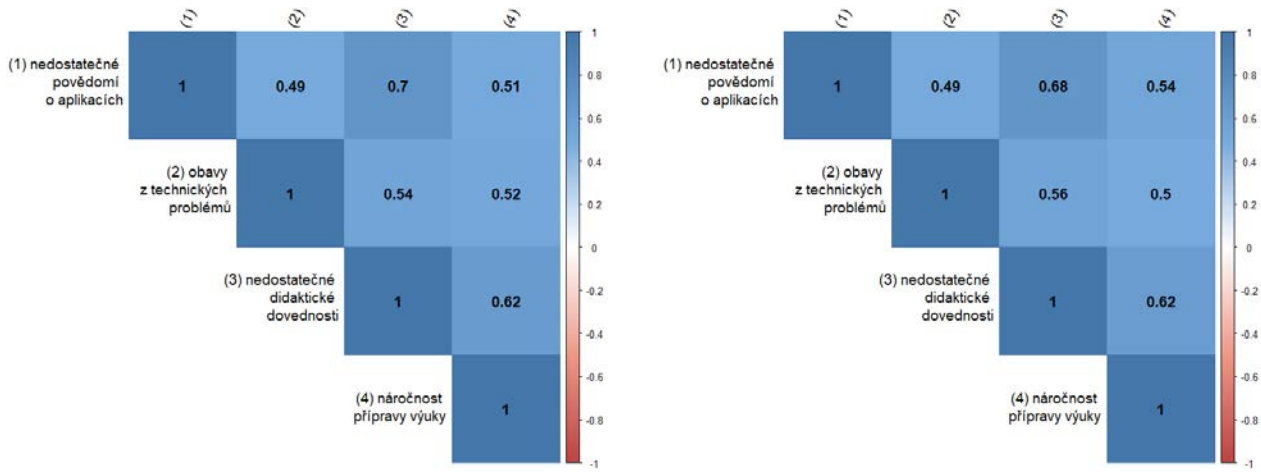
GRAF 16 | Sebehodnocení učitelů vzhledem ke vnímané důležitosti překážek ideálního a zodpovědného využití digitálních technologií v jejich výuce – podíl učitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)



Pozn.: DT – digitální technologie; ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy.

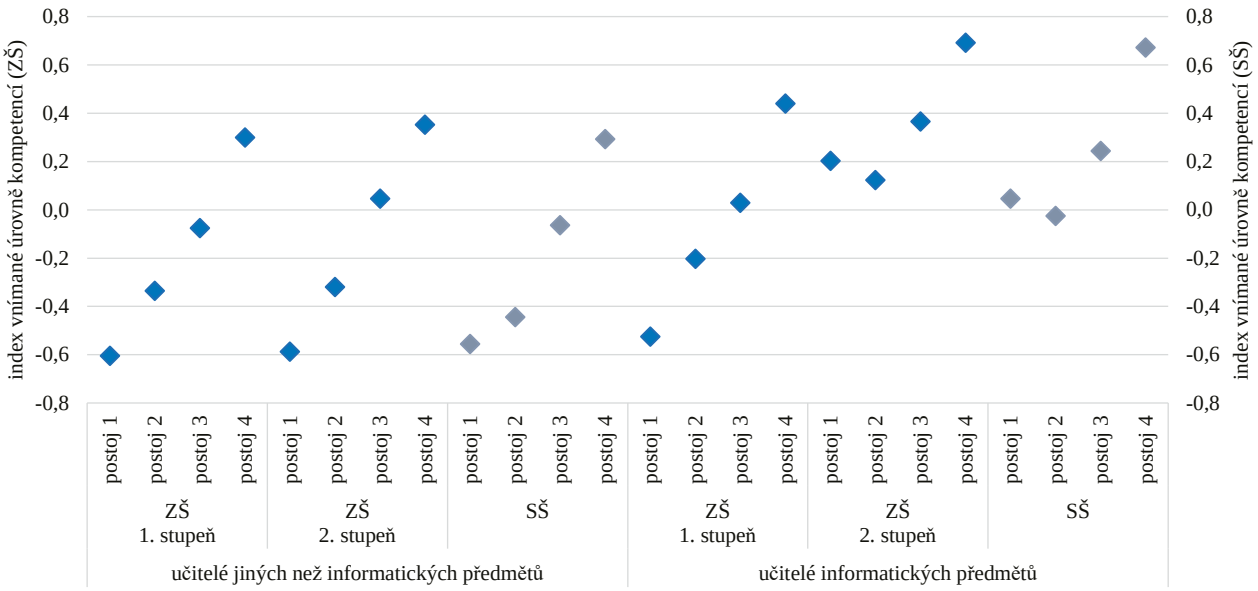
Ukazuje se dále, že existuje vztah v odpovědích učitelů, v nichž hodnotí své kompetence při práci s digitálními technologiemi ve výuce (graf 17). Učitelé základních i středních škol, kteří vyjádřili svou vyšší nejistotu v jedné z těchto kompetencí, mají tendenci vyjadřovat svou vyšší nejistotu také v ostatních kompetencích. Zároveň učitelé s nižší sebedůvěrou ve své kompetence při práci s digitálními technologiemi ve výuce častěji vyjádřili obavu, že širší využívání digitálních technologií zvyšuje riziko utváření závislostí žáků na technologiích. U těchto učitelů tak lze spíše spatřovat ochranitelský než podporující přístup k rozvíjení digitálních kompetencí žáků.

GRAF 17 | Vztahy mezi překážkami ideálního a zodpovědného využití digitálních technologií ve výuce (sebehodnocení učitelů) – korelace odpovědí učitelů základních (vlevo) a středních škol (vpravo)



Důležitý je poznatek o existujícím vztahu mezi tím, jak učitelé vnímají úroveň svých kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce a jaký je jejich postoj k ideálnímu využívání digitálních technologií ve výuce. Učitelé, kteří mají pozitivní postoj k co nejširšímu využívání digitálních technologií ve výuce všemi žáky, vyjadřují v průměru také vyšší sebedůvěru ve své digitální kompetence (graf 18). Tento poznatek platí pro učitele základních i středních škol, stejně jako pro učitele informatických i jiných než informatických předmětů. Rozvíjení kompetencí učitelů při práci s digitálními technologiemi ve výuce se tak jeví být nutným předpokladem pro změnu jejich postojů k podobě využití digitálních technologií ve výuce.

GRAF 18 | Vztah indexu učiteli vnímané úrovně vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce a postoje učitelů k ideálnímu využívání digitálních technologií v jejich výuce – průměrná hodnota indexu učitelů dané skupiny



Index učiteli vnímané úrovně vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce je odvozen jako faktor z odpovědí učitelů škol na otázky týkající se: (a) dostatečnosti povědomí o existujících aplikacích využitelných ve výuce; (b) obav z možných technických problémů při využívání digitálních technologií ve výuce; (c) dostatečnosti didaktických dovedností pro využití digitálních technologií ve výuce; (d) náročnosti příprav výuky, která podporuje využívání digitálních technologií.
Postoje učitelů k ideálnímu využívání digitálních technologií v jejich výuce zahrnují: (a) Postoj 1 – Digitální technologie využívají žáci ve výuce buď jen příležitostně pro zpestření výuky, či vůbec ne. Práce s digitálními technologiemi vytěsňuje vhodnější způsoby výuky a učení. (b) Postoj 2 – Digitální technologie využívám méně často, obvykle jen především pro osvojení si běžných činností, které jsou s využitím digitálních technologií prováděny. (c) Postoj 3 – Digitální technologie využívám vždy, když mohou pomoci činnostem žáků ve výuce. Taková výuka založená na co nejširším využívání digitálních technologií má však více nevýhod než výhod. (d) Postoj 4 – Výuka je co nejvíce propojena s využitím digitálních technologií všemi žáky. Digitální technologie jsou běžným prostředkem spolupráce, komunikace a adaptovaného hodnocení podle potřeb žáka.
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy.

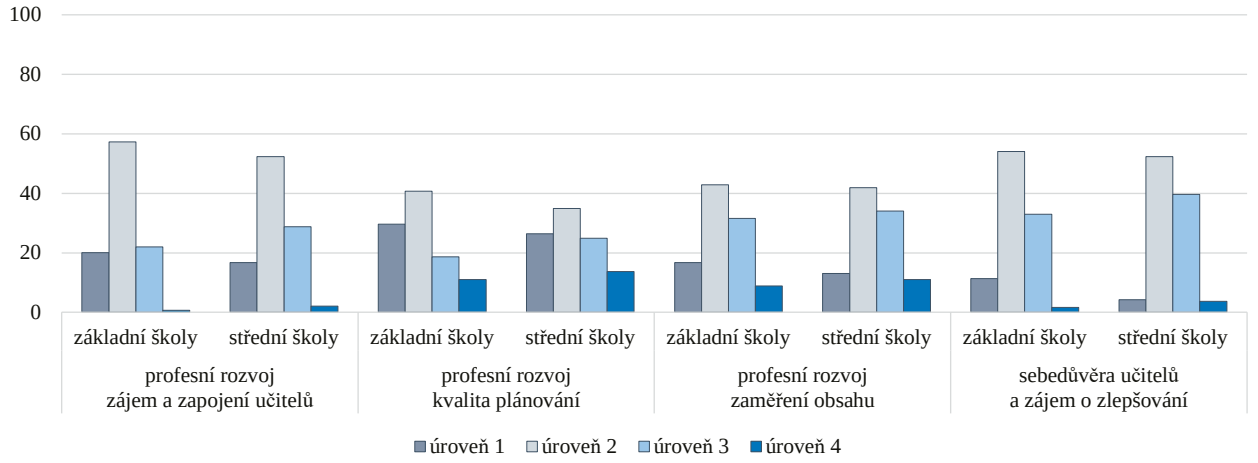
5.2.2 Profesní rozvoj učitelů

V základních i středních školách, které byly navštíveny inspekčními týmy, bylo jen omezeně zaznamenáno uplatnění komplexního přístupu k tématu rozvíjení digitálních kompetencí učitelů – nastavení plánu školy v této oblasti se zohledněním specifických potřeb učitelů. Podoba profesního rozvoje učitelů tedy byla u nejvyššího podílu škol vyhodnocena tak, že:

- se především orientuje na osvojení užívání digitální techniky a na rozvoj uživatelských dovedností, méně již na rozvoj digitálních kompetencí přímo pro výuku;
- potřeby v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce si stanovují učitelé buď samostatně a izolovaně, nebo jsou určeny vedením školy;
- se učitelé účastní především vzdělávacích akcí v rámci školy s méně častým využitím dalších možností profesního rozvoje v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce.

Příznivá je ta skutečnost, že u velmi vysokého podílu škol byl zaznamenán zájem většiny učitelů o profesní rozvoj v oblasti uživatelských digitálních dovedností. U významné části škol však existují potřeby posilovat sebedůvěru učitelů v práci s digitálními technologiemi ve výuce (graf 19).

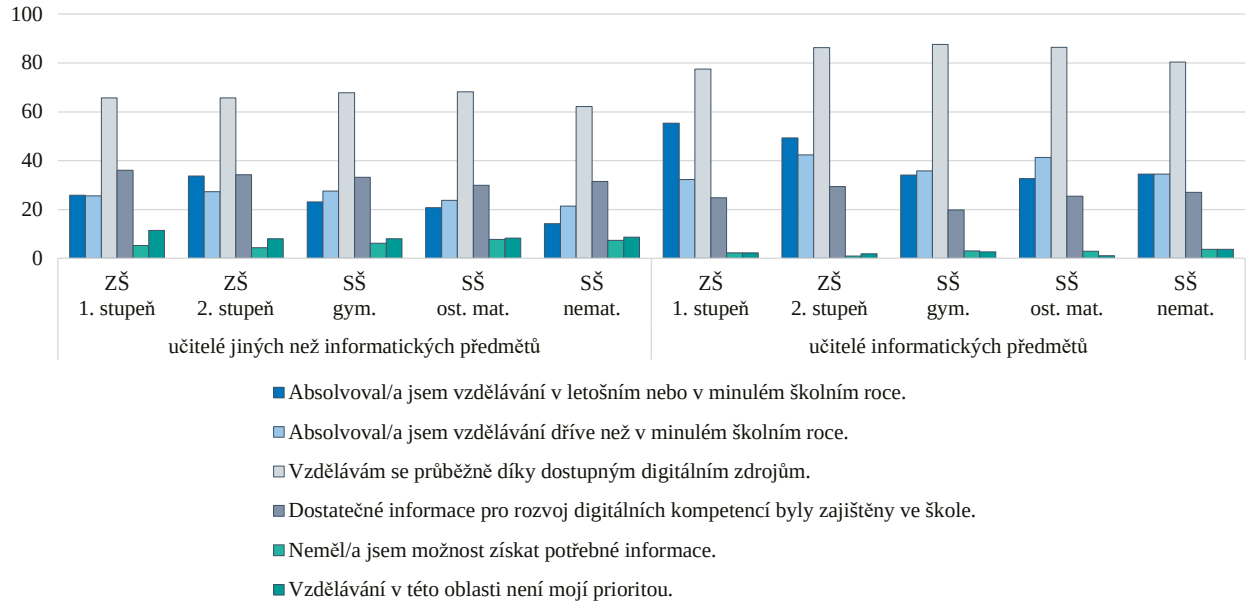
GRAF 19 | Vybrané ukazatele profesního rozvoje učitelů školy v oblasti digitálních kompetencí – podíl škol hodnocených na dané úrovni (v %)



Pozn.: Popis úrovní jednotlivých ukazatelů je uveden v příloze.

Hodnocení odpovědí učitelů základních a středních škol ukazuje, že jen necelá desetina z nich neměla možnost získat potřebné informace ke svému profesnímu rozvoji v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce. Pro další necelou desetinu učitelů není vzdělávání v této oblasti prioritou. Je zřejmé, že vysoký podíl učitelů informatických i jiných předmětů rozvíjí své znalosti a dovednosti ve využívání digitálních technologií ve výuce. Ačkoli za tímto účelem uplatňují učitelé různé přístupy, nejvyšší podíl z nich upřednostňuje neorganizovaný průběžný seberozvoj, pro který jsou bezesporu důležité komunitní, školní a mikroregionální vazby (graf 20 a graf 22). Zajímavou otázkou, která jde ovšem nad rámec tohoto šetření, je, jaká je kvalita a účinnost této formy vzdělávání. I v tomto kontextu lze vnímat častou praxi kombinace různých forem profesního rozvoje učitelů.

GRAF 20 | Formy profesního rozvoje učitelů v oblasti rozvíjení digitálních kompetencí – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)

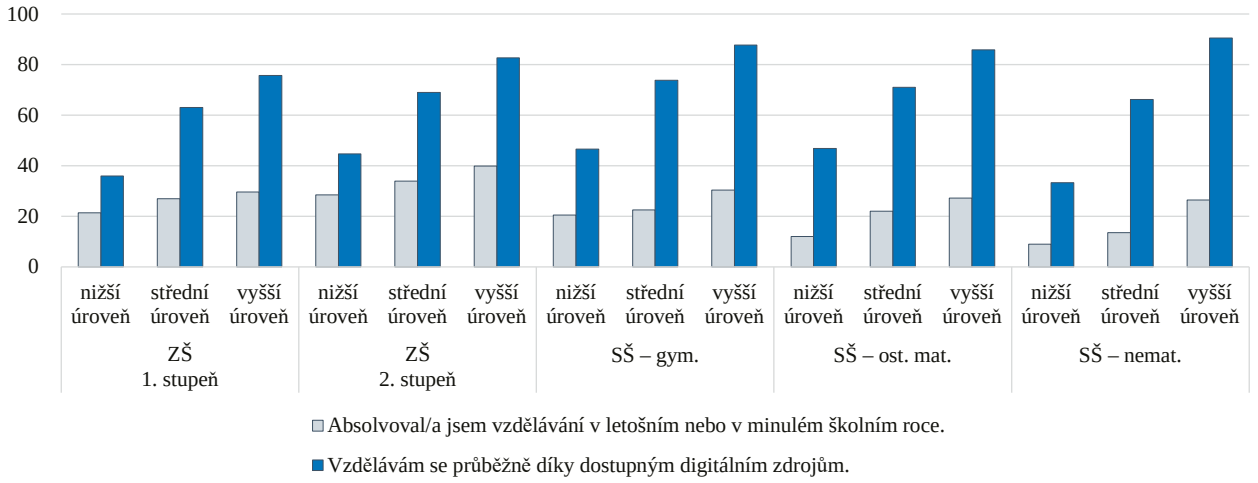


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Důležitým je dále poznatek, že se různých forem profesního rozvoje v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce účastnilo méně učitelů, kteří deklarovali nižší úroveň svých digitálních kompetencí souvisejících s výukou. Ještě zřetelnější byl takový poznatek v případě průběžného vzdělávání učitelů jiných než

informatických předmětů formou využívání běžně dostupných digitálních zdrojů (graf 21). Učitelé s nižším sebehodnocením svých digitálních kompetencí souvisejících s výukou tak mají častěji odmítavý postoj nejen k využívání digitálních technologií ve výuce, ale také k vlastnímu profesnímu rozvoji v této oblasti.

GRAF 21 | Formy profesního rozvoje učitelů v oblasti rozvíjení digitálních kompetencí vzhledem k jimi vnímané úrovni vlastních digitálních kompetencí souvisejících s výukou – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



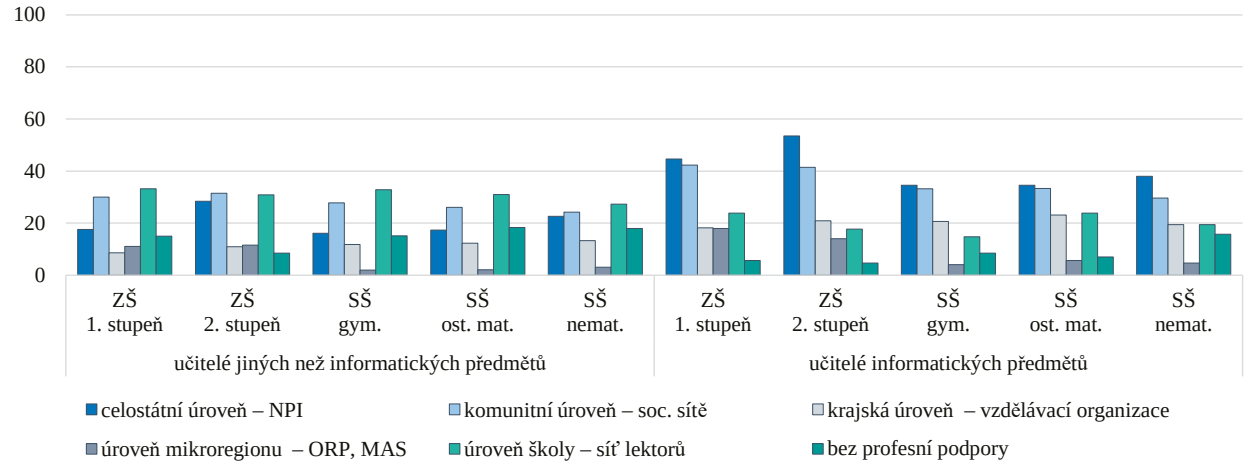
Nižší úroveň zahrnuje pětinu učitelů základních škol a pětinu učitelů středních škol, kteří nejhůře hodnotili své digitální kompetence související s výukou. Vyšší úroveň zahrnuje pětinu učitelů základních škol a pětinu učitelů středních škol, kteří nejlépe hodnotili své digitální kompetence související s výukou. Střední úroveň zahrnuje ostatní učitele.
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Odpovědi učitelů týkající se nejpřínosnější profesní podpory v oblasti rozvoje digitálních kompetencí ve vzdělávání jsou různé (graf 22), přesto lze najít i některá specifika:

- Učitelé informatických předmětů častěji označili za nejpřínosnější profesní podporu, která jim byla poskytována Národním pedagogickým institutem České republiky a komunitou v rámci sociálních sítí. Zřetelně nejčastěji oceňovali tuto formu podpory učitelé informatických předmětů působící na 2. stupni základních škol. Zásadní roli zde hrají aktuálně probíhající změny v pojetí digitálního vzdělávání, které jsou doprovázeny podporou poskytovanou Národním pedagogickým institutem České republiky.
- Ve srovnání s učiteli informatických předmětů označil vyšší podíl ostatních učitelů za nejpřínosnější profesní podporu poskytovanou na úrovni školy (např. síť lektorů, spolupráce s okolními školami). Zde lze spatřovat přínosy nastavení vzájemného učení se učitelů ve smyslu „učící se školy“. O něco častěji byla učiteli oceňována také profesní podpora komunity.
- Profesní podpora na úrovni školy byla oceňována vyšším podílem učitelů, kteří deklarovali nízkou úroveň svých kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce. Známé prostředí školy tak může hrát důležitou roli v podněcování zájmu právě těchto učitelů posilovat svou sebedůvěru v práci s digitálními technologiemi ve výuce.

Za pozornost konečně stojí ta skutečnost, že drtivá většina učitelů základních i středních škol označila získanou profesní podporu v oblasti rozvoje digitálních kompetencí ve vzdělávání za přínosnou.

GRAF 22 | Původ nejpřínosnější profesní podpory učitele v oblasti rozvíjení digitálních kompetencí – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; NPI – Národní pedagogický institut České republiky; ORP – obec s rozšířenou působností; MAS – místní akční skupina.

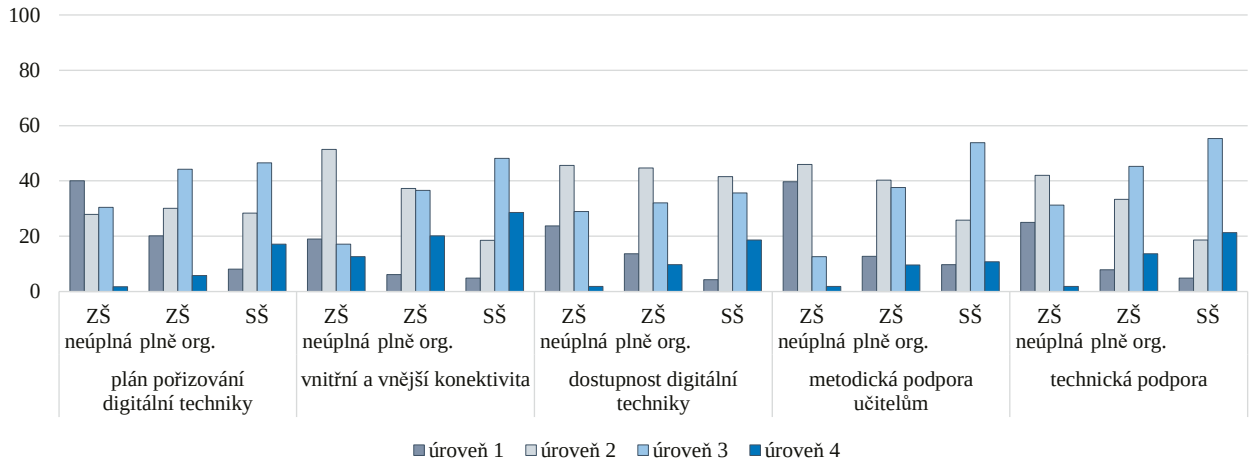
5.3 Digitální infrastruktura školy

Podobně jako u dalších hodnocených oblastí ukazuje i posouzení charakteristik digitální infrastruktury středních a především základních škol navštívených inspekčními týmy méně časté uplatnění komplexního přístupu v souladu se synergickými vazbami v ekosystému digitálního vzdělávání (graf 23). Ve srovnání s jinými oblastmi, které vycházejí z evaluačního nástroje Profil Škola[21], lze nicméně zaznamenat vyšší podíl škol hodnocených na dvou horních úrovních ukazatelů. Lze tak tvrdit, že školy se v oblasti digitální infrastruktury cítí jistější i na vyšších kvalitativních úrovních. Současně však platí, že významný podíl středních a zejména základních škol vykazuje také nejnižší úroveň charakteristik digitální infrastruktury, kdy:

- čtvrtina základních škol a necelá desetina středních škol má jen základní stupeň plánování pořizování digitální techniky;
- učitelé a žáci necelé pětiny základních škol a 4 % středních škol mají jen limitovaný přístup k digitální technice;
- na pětině základních škol a necelé desetině středních škol chybí metodická podpora poskytovaná ICT koordinátorem;
- více než desetina základních škol a 5 % středních škol má jen základní úroveň technické podpory (nahodilá technická podpora převážně formou objednávky a technický dohled určeného pracovníka školy).

V základním vzdělávání je dobře patrná častější nižší úroveň charakteristik digitální infrastruktury v neúplných školách s žáky jen na 1. stupni vzdělávání. V tomto ohledu je ovšem nutné mít na paměti, že nároky různých druhů škol na digitální infrastrukturu se přirozeně liší.

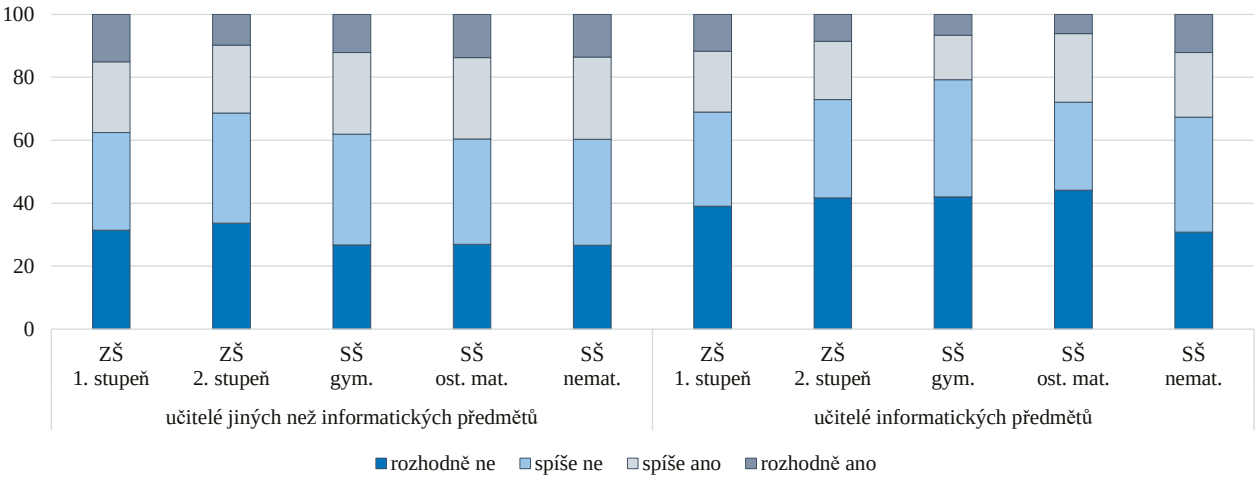
GRAF 23 | Vybrané charakteristiky školní digitální infrastruktury – podíl škol hodnocených na dané úrovni (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy. Popis úrovní jednotlivých ukazatelů je uveden v příloze.

V odpovědích učitelů lze zaznamenat častější vnímání existujících nedostatků v digitální infrastruktuře školy. Přibližně 30 % učitelů základních škol a téměř 40 % učitelů středních škol uvedlo, že rozhodně či spíše nemají k dispozici potřebné technické vybavení umožňující všem žákům pracovat v hodině s digitálními technologiemi (graf 24). Zřetelné jsou v tomto ohledu rozdíly v četnostech odpovědí mezi učiteli, kteří deklarovali na jedné straně vyšší a na druhé straně nižší úroveň svých kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce. Učitelé s vyšší sebedůvěrou zároveň uvedli svou vyšší spokojenost s disponibilitou potřebného technického vybavení pro práci všech žáků s digitálními technologiemi v hodinách. Jedním z možných vysvětlení mohou být lepší uživatelské dovednosti těchto učitelů při práci s dobře dostupnými digitálními technologiemi (např. mobilní či jiná dotyková zařízení). Nedostatky v technickém vybavení školy pak lze snadněji řešit přístupem, kdy žák využívá vlastní zařízení (tzv. BYOD přístup). Důležitým předpokladem zde je přizpůsobit takové situaci metody a vzdělávací cíle hodiny a dále pak respektovat rizika, která vznikají při využívání osobních digitálních technologií žáky.

GRAF 24 | Podíl učitelů základních a středních škol podle míry souhlasu s tvrzením „Nemám k dispozici potřebné technické vybavení umožňující všem žákům pracovat v hodině s digitálními technologiemi.“ (v %)

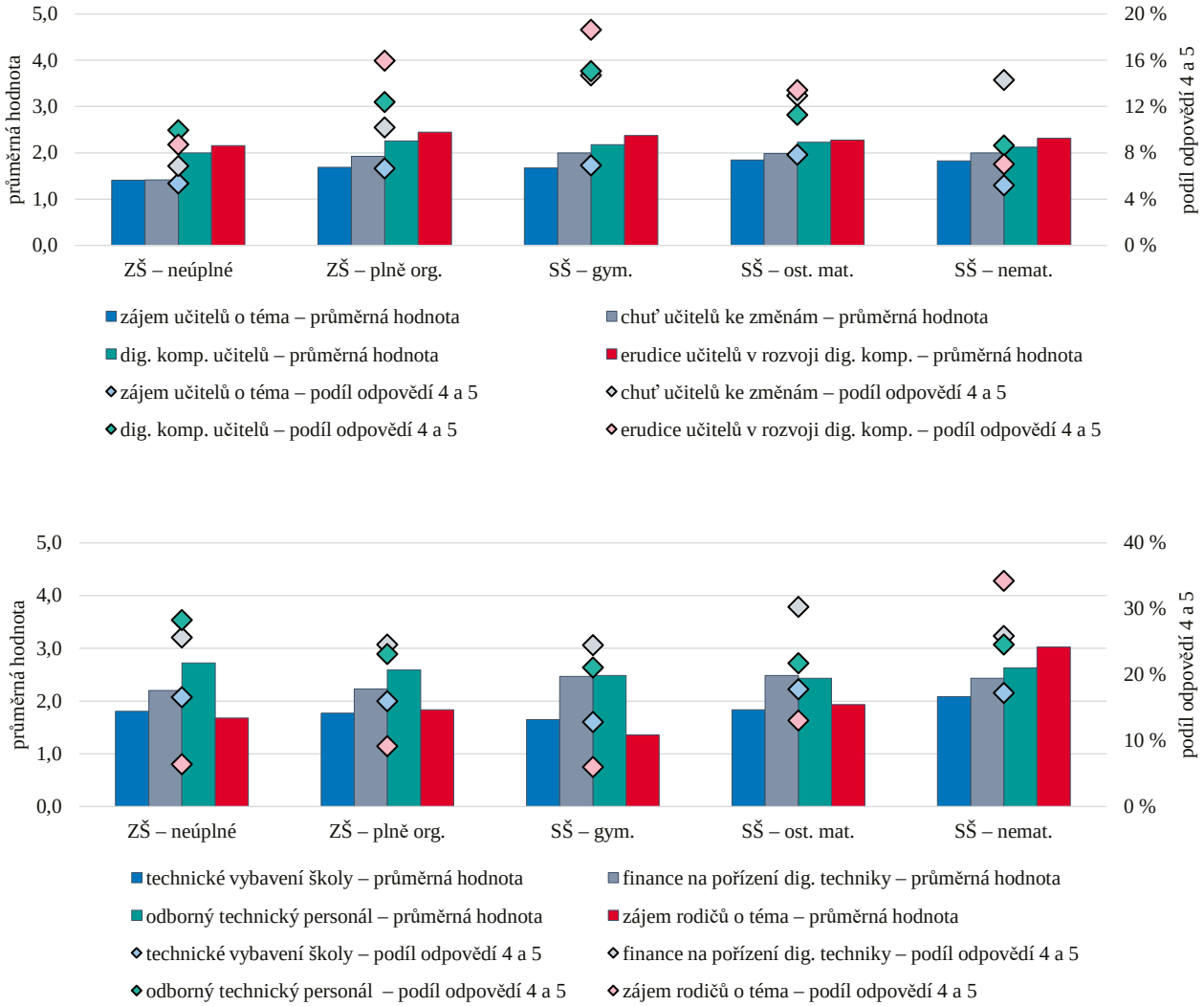


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

5.4 Podmínky škol – závažnost problémů pohledem ředitele

Podmínky škol byly hodnoceny také pohledem ředitelů na to, s jakými problémy se nejčastěji setkávají při začleňování rozvoje digitálních kompetencí do výuky. Graf 25 dokládá jednak existenci rozdílů mezi školami, jednak vnímání různé intenzity závažnosti problémů.

GRAF 25 | Závažnost problémů při začleňování rozvoje digitálních kompetencí do výuky pohledem ředitelů škol; hodnocení na pětibodové škále (0 = nezávažný problém; 5 = velmi závažný problém)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Ředitelé v průměru nejpříznivěji hodnotili zájem učitelů o téma rozvoje digitálních kompetencí žáků ve výuce, naopak v průměru vyšší obavy vyjádřili o dostatečnost odborné erudice učitelů pro rozvoj digitálních kompetencí žáků ve výuce. Za pozornost přitom stojí o něco vyšší podíl ředitelů středních škol s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání, kteří vnímají problém odborné erudice jako velmi závažný. V případě středních škol s převažující výukou učebních oborů označil o něco vyšší podíl ředitelů za závažný problém nechuť učitelů k zavádění takto koncipovaných změn. Svůj význam zde zjevně má odlišná charakteristika obou typů středních škol. Představené úvahy ilustrují vybrané výpovědi ředitelů. Doplněny jsou i některé další problémy uvedené řediteli škol – dostupnost kvalifikovaných učitelů, přetíženost učitelů zdůrazňováním stále dalších kompetencí, únava pedagogů z pronikání do stále nových témat, zajištění odbornosti při přípravě učitelů či otázka posuzování kvality nabídky dalšího vzdělávání.

Problémem je stárnoucí sbor učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, který se zúčastňuje školení v této oblasti, ale znalosti a dovednosti z kurzů neumí efektivně využívat ve výuce. Aplikuje pouze část z nich. Přesto jim ale nechybí ochota se dále v této oblasti vzdělávat.

Problémem je nezájem některých učitelů, kteří to považují za nepodstatné téma nebo nevědí, jak digitální kompetence rozvíjet ve svých předmětech (mimo informatiku). Existuje výrazný rozdíl v přístupu k novým úkolům souvisejícím s rozvojem digitálních kompetencí mezi jednotlivými vyučujícími.

Problémem je zajistit kvalifikovaného a odborně zdatného učitele ICT. Finanční prostředky na rozvoj hardwaru nejsou zásadní problém, problém je, aby se učitelé naučili nová zařízení obsluhovat. Na škole našeho typu jsou zařízení pro výuku nových digitálních kompetencí poměrně náročná.

Nelze specifikovat paušálně. Jsou pedagogové, kteří využívají ICT samozřejmě, rozvíjejí digitální kompetence v rámci předmětů, ale naopak jsou pedagogové, kteří mají negativní přístup ohledně zařazování digitálních kompetencí.

Problémem je to, že všichni učitelé pracují v rámci svých možností s digitálními technologiemi. Málokterý učitel (mimo aprobace IVT a učitelů nejmladší generace) však skutečně dokonale zná a v praxi ovládá například problematiku typografie, problematiku všech možností Wordu, Excelu, aplikací, využití umělé inteligence atd. Nedostatky své práce v této oblasti ani nejsou schopni mnozí učitelé reálně vyhodnotit. Přitom požadovaná úroveň těchto dovedností učitelů je na různých druzích škol a školských zařízení velmi odlišná. Jiné jsou požadavky na žákovské výstupy v mateřské škole, na 1. a 2. stupni základní školy a na středních školách různého zaměření. Na střední škole by měl tedy učitel být specialistou ve svých aprobovaných oborech, v ICT dovednostech (a to na vysoké úrovni), v oblasti měkkých dovedností, metod práce, měl by prakticky vládnout znalostí cizích jazyků atd. Je otázkou, jak reálná jsou kladená očekávání.

Problémem je především to, že celou robotiku učí naprosto nekvalifikovaní učitelé, kvalifikovaní asi neexistují – za celé tři roky se mi na inzerát neozval jediný učitel na robotiku! Proč vysoké školy chrlí a nabízí andragogiky, speciální pedagogy a podobné obory, pro nás téměř nepoužitelné, a namísto toho nezačnou nabízet obory, které tak žalostně chybí (jako například právě robotika, digitální kompetence), jako nástavbové zrychlené studium? Abychom my ředitelé měli alespoň malinko z čeho vybírat. Celý tento krok a posun vnímám jako značně nesystémový: „Zavedeme něco, na co nemáme odborníky, a školy, poperte se s tím." Tohle mě trápí na celé digitalizaci nejvíce.

Problémem je únava střední a starší generace pedagogů, kteří do toho musí proniknout, což je na úkor jejich volného času a odpočinku.

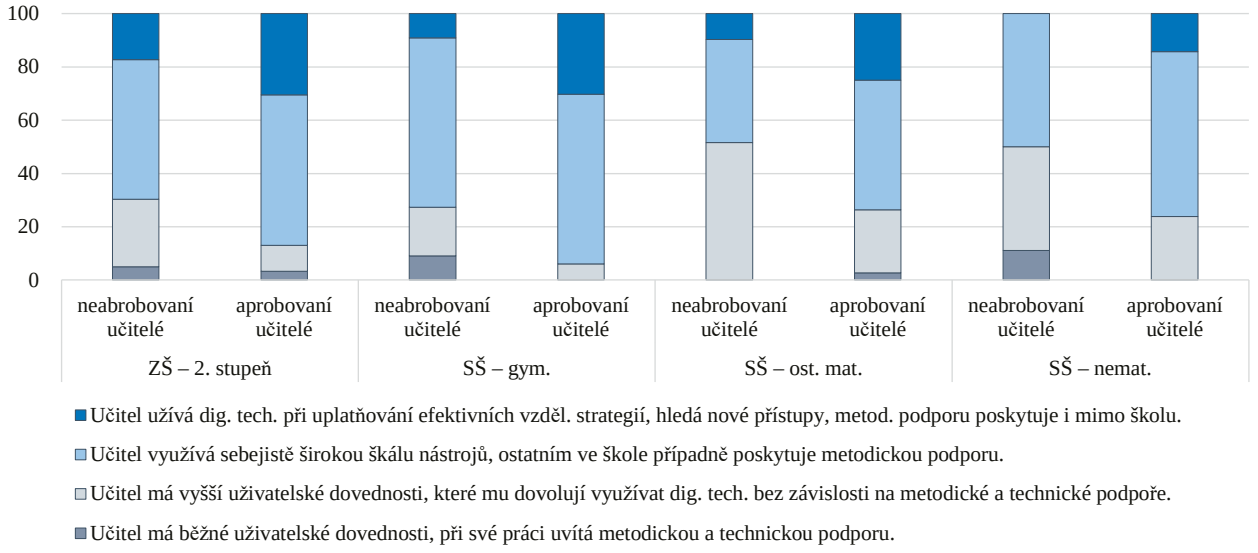
Všeobecně lze konstatovat, že hrozí u některých vyučujících pocit přetížení z nových kompetencí, které musí navíc uplatňovat.

Problémem je nemožnost posoudit vhodnost vzdělávacího obsahu nabízených vzdělávacích seminářů jednotlivých agentur.

Problémy personálních podmínek lze rovněž spojit s hodnocením aprobovanosti výuky informatiky na 2. stupni základních škol a na středních školách. Ve školním roce 2023/2024 bylo na 2. stupni základních škol neaprobovaně učeno 58 % hodin, které byly navštíveny inspekčními týmy. Na středních školách byla situace lepší, přesto však podíl neaprobovaně učených hodin informatiky zůstal vysoký – necelých 30 % hodin informatiky v maturitních oborech vzdělání a 52 % hodin informatiky v nematuritních oborech vzdělání. Ve všech případech je uvedené číslo výrazně vyšší, než je celková úroveň neaprobovaně učené výuky v hodinách, které byly hospitovány inspekčními týmy ve školním roce 2023/2024. Problémy se zajištěním aprobované výuky informatiky se navíc v hodnoceních České školní inspekce objevují opakovaně.

Zajímavé poznatky přináší také porovnání, jak se v hodnocení inspekčních týmů liší úroveň digitálních kompetencí aprobovaných a neaprobovaných učitelů informatiky. V tomto ohledu se ukazuje častější zařazení aprobovaných učitelů informatiky na vyšších úrovních digitálních kompetencí, kdy jsou také otevřeni hledání nových přístupů a externí metodické spolupráci (graf 26). Pro neaprobované učitele jsou častěji charakteristické vyšší uživatelské dovednosti, ovšem již bez poskytování metodické podpory, ať již v prostředí školy, či mimo školní prostředí. Zřetelnější je takový vztah v případě učitelů působících na středních školách (mimo gymnázia).

GRAF 26 | Aprobovanost výuky informatiky ve vztahu k charakteristice digitálních kompetencí učitelů – podíl hospitovaných hodin informatiky (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

V oblasti materiálně-technických a finančních podmínek vnímali ředitelé základních i středních škol v průměru jako nejméně závažný problém technické vybavení školy (infrastruktura, učebny, digitální technika). V průměru jako závažnější byly v tomto ohledu označeny problémy spojené jednak s financováním pořizování digitální techniky i infrastruktury, jednak se zajištěním odborného personálu pro realizaci bezpečného a zodpovědného využití digitálních technologií ve škole. Zřejmým specifikem středních škol s převažující výukou učebních oborů pak je nízký zájem rodičů o téma rozvoje digitálních kompetencí, které nepovažují za důležité. I zde jsou uvedeny příklady názorů ředitelů škol, které ilustrují představená zjištění. Doplněny jsou také další vnímané problémy – administrativní náročnost financování z dotačních titulů, nižší podpora středních škol ve srovnání se školami základními, nedostatečné prostorové možnosti.

Nejde jen o to, nakoupit digitální pomůcky, ale udržovat je v budoucnu, platit licence, bezpečnost (antivirové programy), software, úložiště, revize a další náklady.

Je absolutně nedostatečné personální zabezpečení na správu, pravidelnou obnovu a servis velkého množství techniky, která ve škole již je.

Chybí prostředky na obnovu stávajícího digitálního inventáře. Není jasné, jak po několika letech se tento problém bude řešit. Zatím se nakupuje, inventář se rozšiřuje, ale nejsou prostředky na jeho správu a opravu.

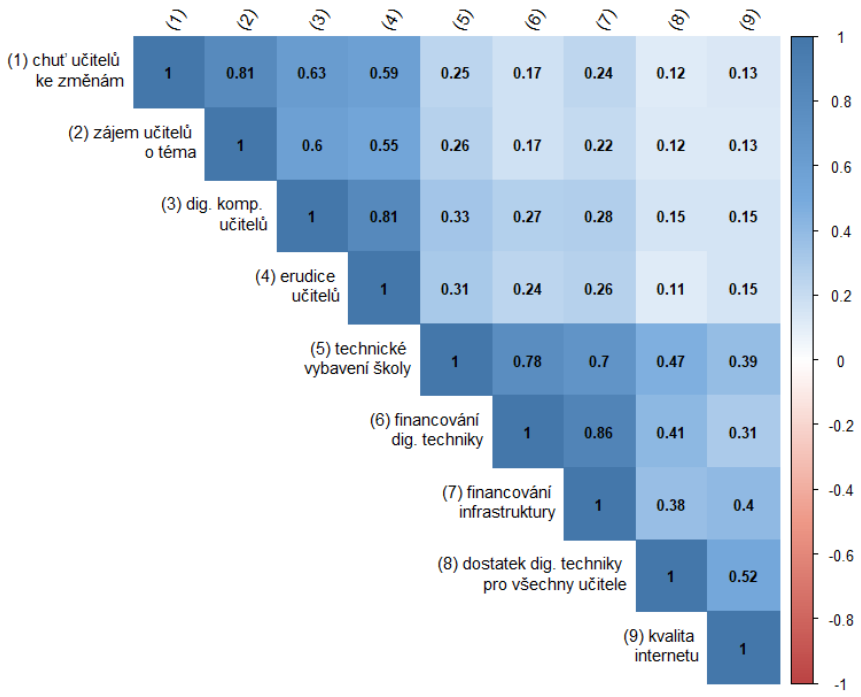
Nedostatečné jsou kapacity správce sítě, potřebovali bychom mít na něj finanční prostředky. Pozice by měla být tabulková, slušně placená. Kolegy velmi odrazuje od využití digitální techniky nefunkčnost zařízení (např. aktualizace, problémy s připojením, zabezpečení).

Začleňování digitálních kompetencí do výuky je spojeno s pořízením vysokého počtu digitálních zařízení. K úspěšnému dosažení tohoto dlouhodobého cíle musí být zařízení ve škole dostatek a funkční. Správce IT je však z MŠMT dotován úvazkem 0,2, což je na údržbu IT veškerého zařízení naprosto nedostatečné. Kapitola ONIV, ze kterých můžeme pořizovat pomůcky a vybavení, je dlouhodobě obrovsky podhodnocena, nedostačuje ani na obnovu běžných pomůcek a učebnic. Techniku většinou nakupujeme z dotací, administrace projektů a jejich následná udržitelnost pedagogy velmi časově zatěžuje. Po 5 až 6 letech je potřeba techniku obnovovat. Naprosto tady schází systémové opatření, které řekne, kde mají školy na pořízení technických zařízení a jeho pravidelnou obměnu a údržbu brát finance. Přitom tuto otázku by si mělo MŠMT zodpovědět dříve, nežli po školách a učitelích začne cokoliv požadovat.

Financování se vleče, není možné obnovovat vybavení vcelku. Z toho plyne to, že každý rok se něco pořídí, ale není to kompatibilní a údržba je složitá. Velmi negativně ovlivňuje investice nutnost výběrových řízení, kdy se do škol spravovaných nějakou firmou dostanou výrobky, sítě a technologie různých firem. Pak se firmy dohadují, kdo může za nefunkční celek. Vše se složitě administruje.

Doplnit lze ještě tři zajímavé poznatky hodnocení. První poznatek ukazuje, že v průměru školy vnímají jako závažnější problém udržitelnosti péče o digitální techniku – zajištění finančních zdrojů a technické správy infrastruktury. Druhý poznatek je spojen s podobností odpovědí ředitelů různých druhů a typů škol. Právě zde se zřejmě projevují odlišné nároky kladené na digitální infrastrukturu různými druhy škol (srovnej s grafem 23 v kapitole 5.3). Konečně třetí poznatek ukazuje existenci asociací, které se týkají jak problémů v personální oblasti, tak problémů v materiálně-technické a finanční oblasti (graf 27).

GRAF 27 | Vztahy mezi závažnostmi problémů (škála 0 až 5) při začleňování rozvoje digitálních kompetencí do výuky pohledem ředitelů – korelace odpovědí ředitelů základních a středních škol (společně)



6

Přínosy, negativa, rizika a překážky využívání digitálních technologií ve vzdělávání

6 PŘÍNOSY, NEGATIVA, RIZIKA A PŘEKÁŽKY VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Využívání digitálních technologií ve vzdělávání v sobě skrývá řadu potenciálních přínosů, zároveň jsou však uváděna existující rizika nepříznivých souvislostí. V tomto ohledu je zajímavou otázkou, jak možné přínosy, negativa a rizika využívání digitálních technologií ve vzdělávání vnímají ředitelé a učitelé základních a středních škol.

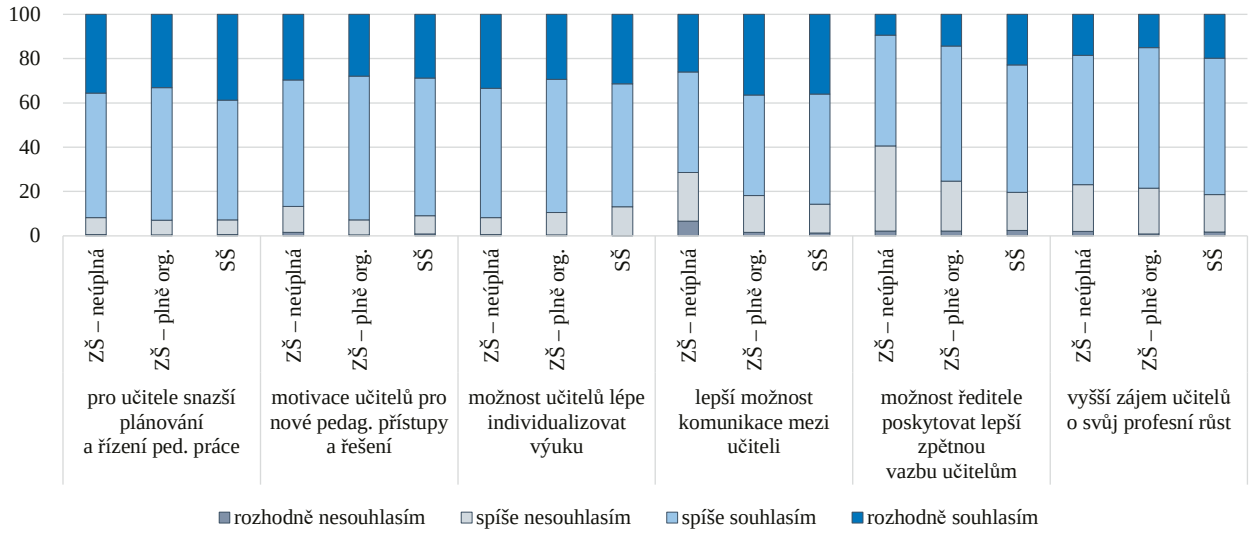
6.1 Pohled ředitelů škol

Primární poznatek hodnocení ukazuje, že v hodnocených oblastech výrazně převládá souhlasný pohled ředitelů základních i středních škol na přínosnost digitálních technologií pro pedagogickou práci učitelů (graf 28):

- usnadnění plánování a řízení pedagogické práce učitelů prostřednictvím využívání digitálních technologií ve výuce;
- možnosti učitelů lépe individualizovat výuku a zadávat úkoly podle úrovně dovedností žáků prostřednictvím využívání digitálních technologií;
- motivace učitelů hledat nové pedagogické postupy a řešení využíváním digitálních technologií;
- možnosti zlepšovat vzájemnou komunikaci mezi učiteli.

Převážně pozitivní je pohled ředitelů také na vztah mezi využíváním digitálních technologií a zájmem učitelů o svůj profesní růst, respektive na možnost samotných ředitelů poskytovat lepší a účinnější zpětnou vazbu učitelům k jejich práci. Za pozornost přitom stojí podobnost odpovědí ředitelů různých skupin škol, což platí také pro převažující typ oborů vzdělání vyučovaných na středních školách. Ve výsledcích neúplných základních škol se v oblasti komunikace a především ředitelské zpětné vazby učitelům odráží „rodinné prostředí“ menších škol.

GRAF 28 | Úroveň souhlasu ředitelů škol s přínosy digitálních technologií pro práci a profesní růst učitelů – podíl ředitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)

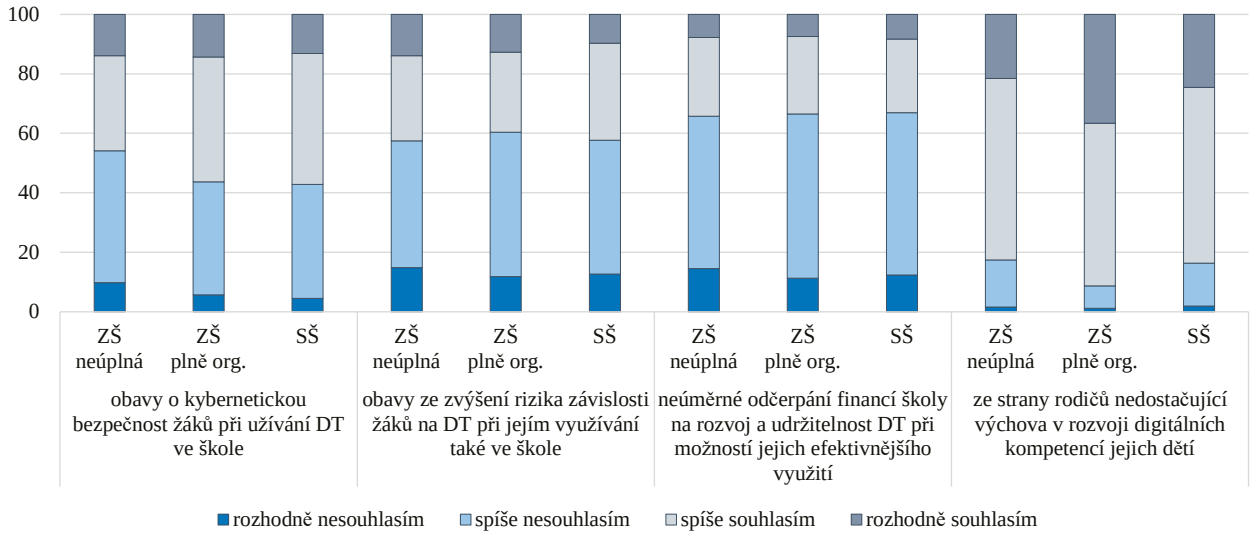


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy.

Postoj ředitelů základních a středních škol k vybraným rizikům využívání digitálních technologií ve vzdělávání je různorodější. Přibližně polovina ředitelů se souhlasně vyjádřila k obavám o kybernetickou bezpečnost žáků při využívání digitálních technologií ve škole. Přibližně 40 % ředitelů souhlasilo s obavami, že se

využíváním digitálních technologií ve škole zvyšuje riziko utváření závislostí žáků na nich. Podobný podíl ředitelů škol souhlasil s tvrzením, že rozvoj a udržitelnost digitálních technologií jim neúměrně odčerpává finanční prostředky, které by mohly být využity efektivněji jiným způsobem. Velmi vysoký podíl ředitelů (např. až 90 % ředitelů úplných základních škol) pak poukázal na nedostačující výchovu žáků v oblasti rozvoje digitálních kompetencí ze strany rodičů (graf 29). Vyjádřené obavy ředitelů z využívání digitálních technologií ve vzdělávání jsou tak navíc prohloubeny obavou z nedostatečné digitální výchovy v rodině. Zde je potřeba zdůraznit, že škola nemůže – s ohledem na plnění především vzdělávací role – zcela nahrazovat roli rodičů při digitální výchově. Je proto žádoucí věnovat i tomuto tématu náležitou pozornost. Ani v případě posuzovaných rizik využívání digitálních technologií ve vzdělávání nebyly zaznamenány zásadní rozdíly ve struktuře odpovědí ředitelů různých skupin škol.

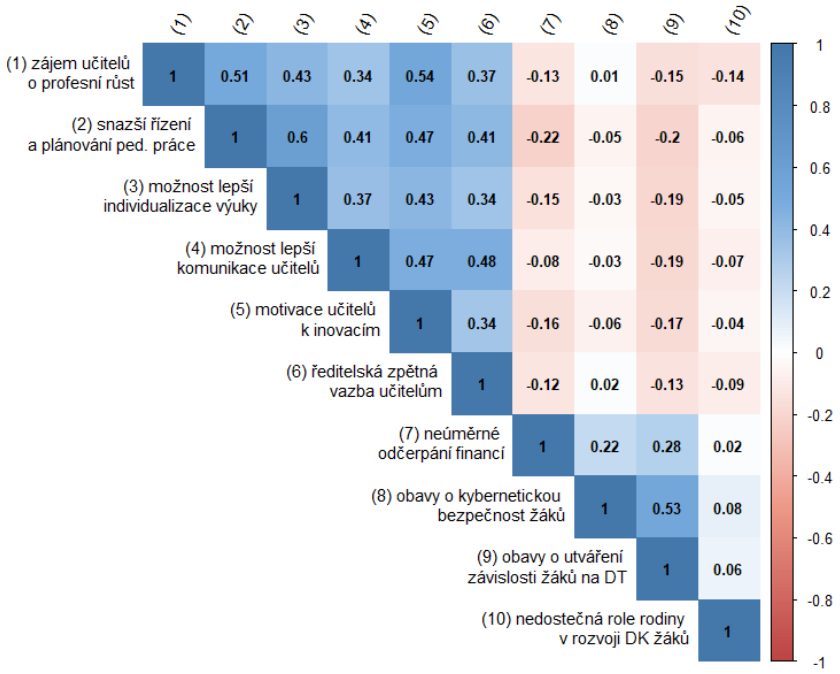
GRAF 29 | Úroveň souhlasu ředitelů škol s riziky a negativy digitálních technologií pro vybrané znaky vzdělávání a výchovy – podíl ředitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy; DT – digitální technologie. Otázka týkající se výchovy rodičů byla při vlastním dotazování položena v obráceném znění.

Otázkou je, zda ředitelé základních a středních škol měli tendenci odpovídat na položené otázky se stejnou mírou souhlasu. Pozorovat lze existenci takové tendence v případě vnímání přínosů digitálních technologií pro práci a profesní růst učitelů, naopak slabý je vztah těchto přínosů s posuzovanými riziky a negativy (graf 30). Rizika a negativa digitálních technologií tak vnímají jak ředitelé, kteří souhlasí s přínosy digitálních technologií pro práci a profesní růst, tak ředitelé, kteří mají k takovým přínosům více rezervovaný postoj.

GRAF 30 | Vztahy mezi úrovněmi souhlasu ředitelů škol s přínosy, negativy a riziky digitálních technologií pro vzdělávání – korelace odpovědí ředitelů základních a středních škol (společně)



Pozn.: DT – digitální technologie; DK – digitální kompetence.

Ředitelé základních a středních škol poukázali také na další možná rizika a negativa digitálních technologií ve vzdělávání. Mezi ně patří potřeba hledání rovnováhy mezi rozvíjením digitálních kompetencí žáků na straně jedné a osvojením si dalších znalostí, dovedností i postojů žáků na straně druhé. Rizikem je také odcizení žáků, kteří tráví čas v online prostředí, od fyzického světa. Rizika a negativa digitálních technologií ve vzdělávání jsou přitom dávána do souvislosti s rychlým rozvojem a zdůrazňováním důležitosti celé problematiky.

Chceme udržet rovnováhu mezi digitalizací a obyčejnými lidskými dovednostmi, jako je čtení, komunikace, pohyb a obratnost nebo manuální zručnost. Žáci umí už jenom klikat a nepřemýšlejí selským rozumem, to ale není náš cílový stav.

Rozšiřující se podíl „digitálního světa" vzdaluje žáky světu normálnímu. To vede k problémům s žádoucím využitím času ve škole a doma, k problémům při komunikaci a také k problémům se soustředěním.

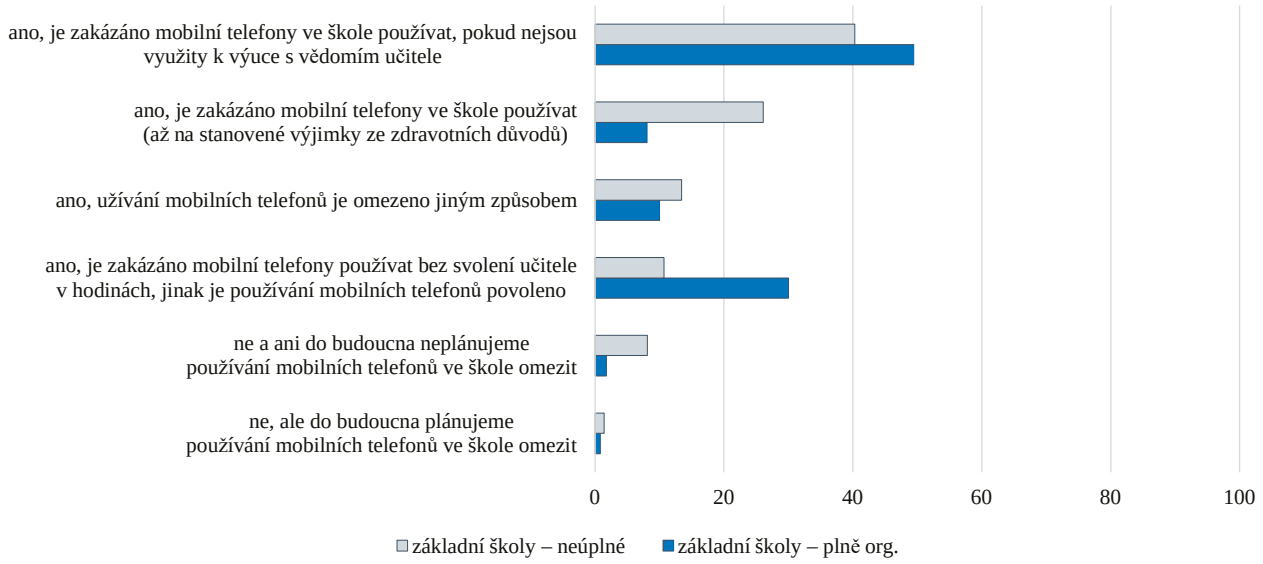
Nadužívání digitálních technologií žáky vede ke zhoršení jejich čtenářské gramotnosti, neschopnosti samostatné práce, k nízkému soustředění na aktivity bez digitálních technologií či k nezájmu o pohybové aktivity.

I výše zmíněné problémy spočívají ve skutečnosti, že je téma ICT enormně akcentované. Domníváme se, že na základních školách to nejhorší pro život dětí, co se děje, je jejich ještě větší připoutání k nezdravým technologiím. Doma tráví hodiny času s těmito technologiemi a škola ten čas ještě zvýší. Nechuť učitelů plyne právě z toho, že obzvlášť po covidu se věc stala ideologií, která ubližuje dětem.

Rozvoj digitálních technologií je překotný. Chybí přitom celoškolní diskuse na toto téma.

Tématem, které aktuálně vzbudilo vysokou mediální pozornost, je postoj škol k tomu, jak žáci využívají své mobilní telefony ve školním prostředí. Česká školní inspekce se touto otázkou zabývala ve školním roce 2022/2023 v jiném ze svých šetření v základních školách. Více než 1,6 tis. ředitelů základních škol byla položena otázka, zda škola využívá možnost omezit používání mobilních telefonů nebo jiných elektronických zařízení žáků. Graf 31 ukazuje, že nějaký způsob omezení využívají téměř všechny školy. Úplný zákaz uplatňovalo necelých 15 % základních škol, přičemž častěji se jednalo o neúplné základní školy jen s prvním stupněm. Většina škol tak a priori nezavrhuje příležitosti, které osobní digitální zařízení žáků nabízejí pro vlastní vzdělávání, a se souhlasem učitele umožňuje žákům jejich využití za účelem výuky a učení.

GRAF 31 | Přístup základních škol k omezení používání mobilních telefonů nebo jiných elektronických zařízení žáků – podíl ředitelů uvádějících daný přístup (v %)



Důvodů, proč je v základních školách omezeno využívání osobních digitálních zařízení žáků, je hned několik. Nejčastěji ředitelé škol uvedli:

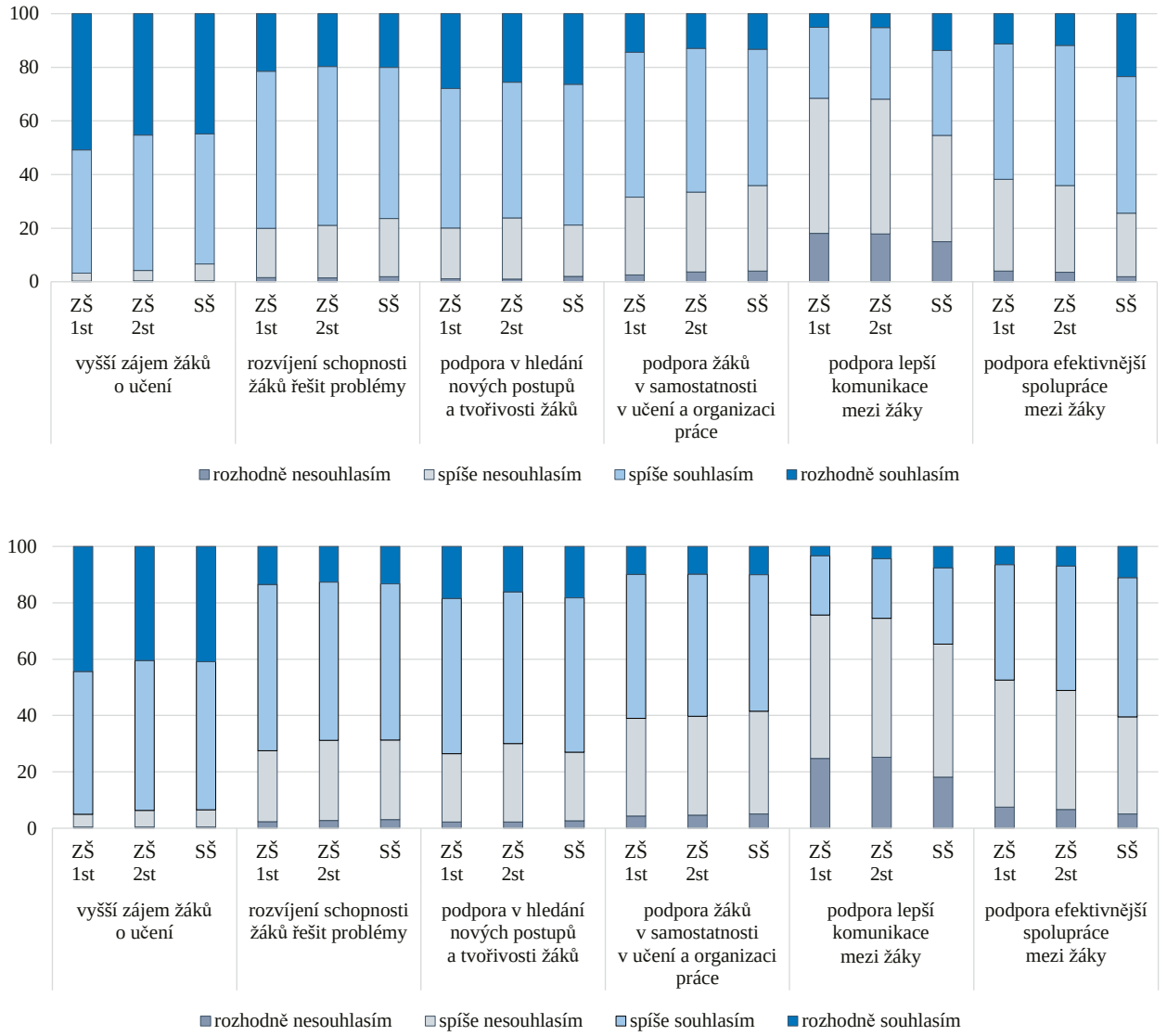
- narušování výuky (76 %);
- nižší koncentraci žáků na učení (67 %);
- obavy z pořizování fotografií, audio nebo videonahrávek s úmyslem poškodit spolužáky či pracovníky školy (63 %);
- nižší míru sociálních kontaktů mezi žáky (57 %);
- sdílení nevhodných obsahů mezi žáky (55 %);
- obavy ze vzniku nebo posilování závislostního chování (52 %).

Další důvody již byly zmiňovány méně často.

6.2 Pohled učitelů

Nejvyšší podíl učitelů základních i středních škol vyjádřil – při srovnání výuky a učení s využitím a bez využití digitálních technologií žáky – svůj souhlas s přínosností digitálních technologií pro zvyšování zájmu žáků o učení (motivace, angažovanost, zapojení), dále pak pro rozvíjení schopnosti žáků řešit problémy, pro hledání nových postupů a pro rozvíjení tvořivosti. Častěji hodnotili učitelé pozitivně také přínos digitálních technologií pro rozvíjení schopnosti žáků organizovat si práci, samostatně se učit a případně se sebehodnotit. Naopak rezervovaněji se učitelé stavěli k přínosu digitálních technologií pro efektivnější spolupráci žáků a především pak pro lepší komunikaci mezi žáky (graf 32). O něco častější byl nepříznivý postoj u učitelů základních škol, kde je však rozvíjení kompetencí správné a efektivní digitální spolupráce, sdílení a komunikace velmi důležité (i na úkor jiných dovedností). Postoje učitelů různých skupin škol (včetně středních škol s různými převažujícími typy oborů vzdělání) tak ukazují současnou existenci přínosů i rizik digitálních technologií ve vzdělávání.

GRAF 32 | Úroveň souhlasu učitelů s přínosy využívání digitálních technologií pro vzdělávání žáků – v horním grafu učitelé informatických a v dolním grafu učitelé jiných než informatických předmětů; podíl učitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)



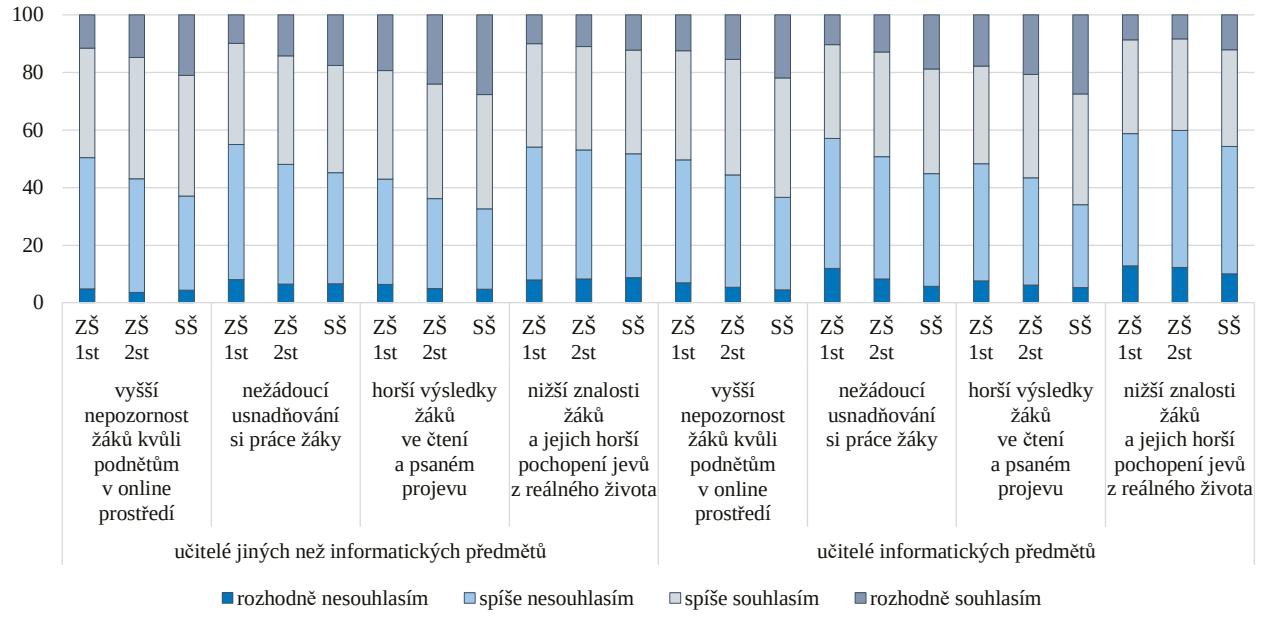
Pozn.: ZŠ 1st – 1. stupeň základních škol; ZŠ 2st – 2. stupeň základních škol; SŠ – střední školy.

Nutnost vzít do úvahy potenciální rizika a negativní aspekty digitálních technologií ve vzdělávání potvrzuje také velmi vysoký podíl učitelů základních i středních škol, kteří vyjádřili svůj souhlas s tím, že – při srovnání výuky a učení s využitím a bez využití digitálních technologií žáky – práce s digitálními technologiemi (graf 33):

- zvyšuje nepozornost žáků během jejich využívání kvůli různým podnětům, které přicházejí v online prostředí;
- vede žáky k nežádoucímu usnadňování si práce (např. kopírování informací a dokumentů z internetu);
- zhoršuje výsledky žáků ve čtení a psaném vyjadřování;
- snižuje u žáků znalost a pochopení objektů a jevů z jejich fyzického života.

K uvedenému výčtu lze opětovně doplnit vysoký podíl učitelů, kteří nepříznivě hodnotili vztah mezi využíváním digitálních technologií na jedné straně a kvalitou komunikace a spolupráce žáků na straně druhé (graf 32). Uvedená zjištění jsou relevantní pro učitele různých skupin škol.

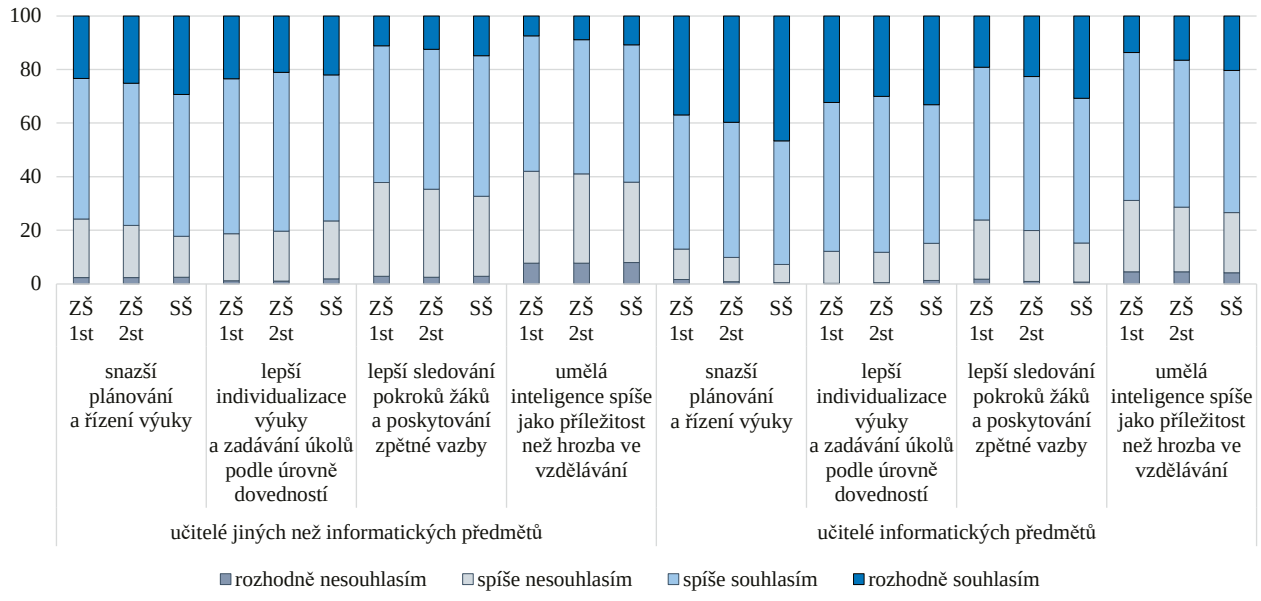
GRAF 33 | Úroveň souhlasu učitelů s riziky a negativy využívání digitálních technologií pro vzdělávání žáků – podíl učitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ 1st – 1. stupeň základních škol; ZŠ 2st – 2. stupeň základních škol; SŠ – střední školy.

Učitelé základních i středních škol pozitivně hodnotili přínos digitálních technologií pro svou pedagogickou práci – usnadnění plánování a řízení výuky, lepší individualizace výuky, sledování vzdělávacího pokroku žáků a poskytování účinné zpětné vazby k učení (graf 34). Zřetelněji se lišily odpovědi učitelů týkající se vnímání umělé inteligence jako příležitosti nebo jako hrozby pro vzdělávání. I v tomto případě je však o něco vyšší podíl učitelů s příznivějším pohledem na využití umělé inteligence ve vzdělávání. Zůstává zachován poznatek o podobné struktuře odpovědi učitelů různých skupin škol.

GRAF 34 | Úroveň souhlasu učitelů s přínosy využívání digitálních technologií pro jejich pedagogickou práci – podíl učitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)

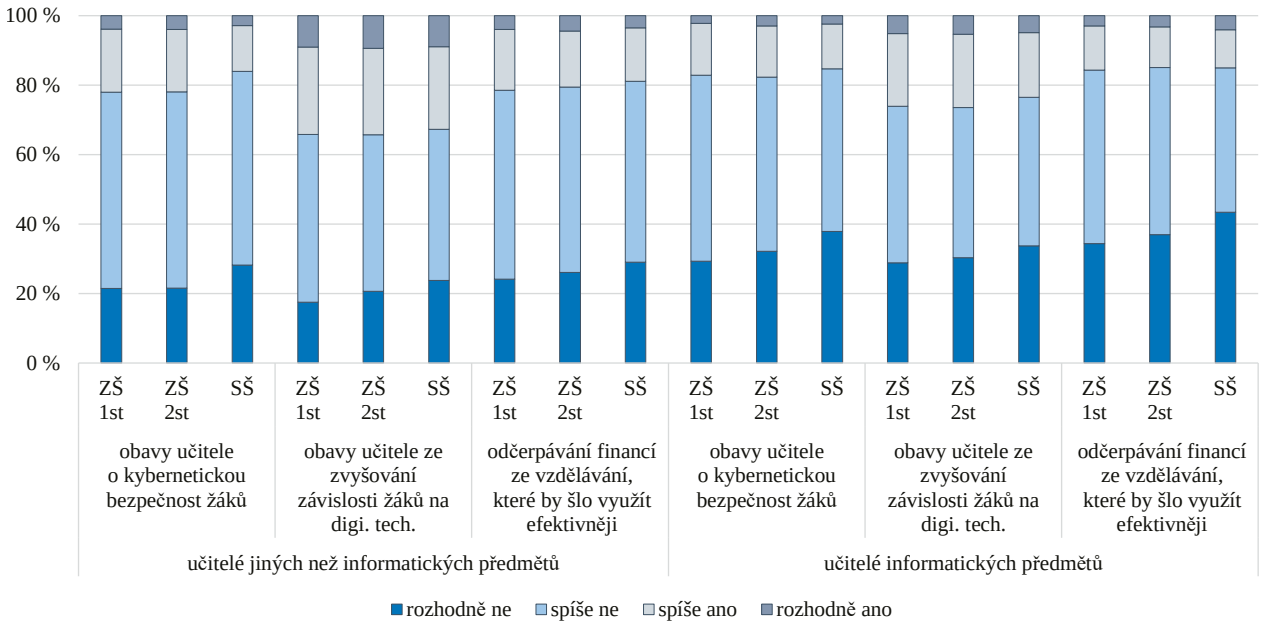


Pozn.: ZŠ 1st – 1. stupeň základních škol; ZŠ 2st – 2. stupeň základních škol; SŠ – střední školy.

V předcházející podkapitole bylo uvedeno, že více než polovina ředitelů základních i středních škol vyjádřila své obavy o kybernetickou bezpečnost žáků při užívání digitálních technologií ve škole a přibližně 40 % z nich v této souvislosti hodnotilo nepříznivě rizika zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích

a odčerpávání finančních prostředků pro jiné využití. Také téměř 40 % učitelů jiných než informatických předmětů na základních i středních školách souhlasilo s tím, že obavy ze zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích jsou pro ně překážkou častějšího využívání digitálních technologií ve výuce. Obavy o kybernetickou bezpečnost žáků byly uvedeny jen pětinovým podílem učitelů a stejný podíl učitelů pak vyjádřil souhlas s tím, že digitální technologie odčerpávají finanční prostředky ve vzdělávání, které by mohly být efektivněji využity jiným způsobem (graf 35). Zde je tedy postoj učitelů ve srovnání s řediteli škol příznivější.

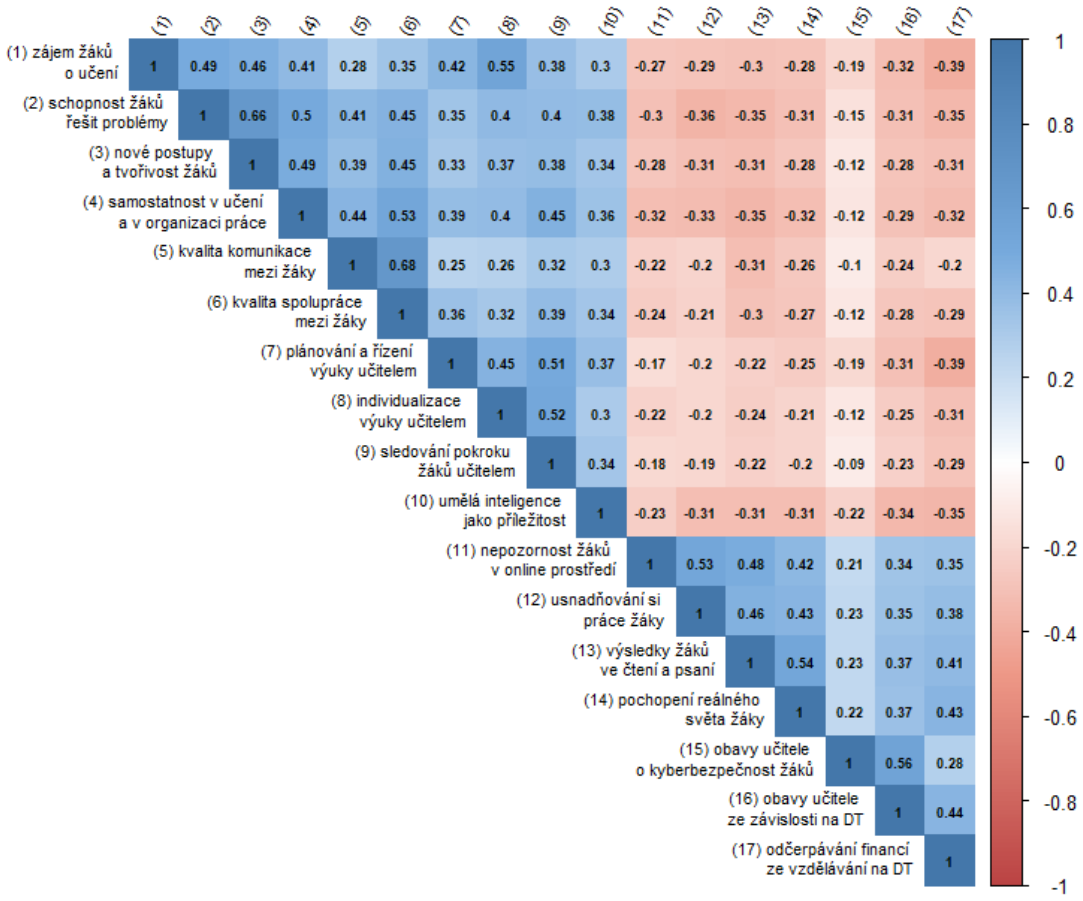
GRAF 35 | Úroveň souhlasu učitelů s překážkami ideálního a zodpovědného využívání digitálních technologií ve výuce – podíl učitelů vyjadřujících danou míru souhlasu s tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ 1st – 1. stupeň základních škol; ZŠ 2st – 2. stupeň základních škol; SŠ – střední školy.

Podobně jako v případě ředitelů lze i v odpovědích učitelů základních a středních škol zaznamenat tendenci analogické úrovně souhlasu s posuzovanými přínosy digitálních technologií pro vzdělávání. Obdobný vztah (s výjimkou obav o kybernetickou bezpečnost žáků) lze zaznamenat také pro úroveň souhlasu s negativy, riziky a překážkami využívání digitálních technologií. Ukazuje se také, že učitel, který vyjádřil svůj souhlas s přínosy, má o něco vyšší tendenci nesouhlasit s negativy, riziky a překážkami využívání digitálních technologií ve vzdělávání (graf 36).

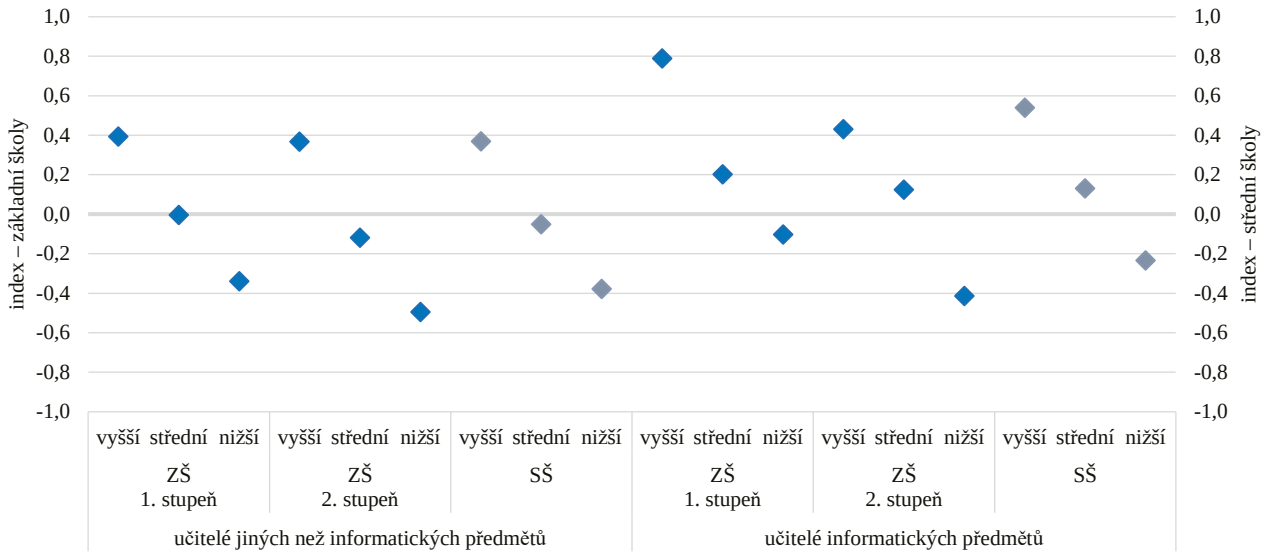
GRAF 36 | Vztahy mezi úrovněmi souhlasu učitelů základních škol s přínosy, negativy a riziky využívání digitálních technologií ve vzdělávání – korelace odpovědí učitelů základních škol



Pozn.: DT – digitální technologie; DK – digitální kompetence.

Důležitým poznatkem je, že příznivější postoj k přínosům, negativům, rizikům či překážkám využívání digitálních technologií ve vzdělávání vyjádřili učitelé základních i středních škol (bez ohledu na výuku informatického předmětu a převažující obor vzdělání na středních školách), kteří lépe hodnotili úroveň svých kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce (graf 37). Posilování kompetencí učitelů pro práci s digitálními technologiemi tak má pozitivní vztah k nastavení jejich mysli vůči přínosům digitálních technologií pro vzdělávání.

GRAF 37 | Vztah indexu učiteli vnímaných přínosů, negativ a rizik digitálních technologií pro vzdělávání a učiteli vnímané úrovně vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce – průměrná hodnota indexu učitelů dané skupiny



Index učiteli vnímaných přínosů, negativ a rizik digitálních technologií pro vzdělávání je odvozen jako faktor z vyjádřené míry souhlasu učitelů škol na otázky uvedené v grafech 32 až 35.
Učiteli vnímaná úroveň vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce zahrnují: (a) vyšší úroveň – pětina učitelů s nejvyšším vnímáním úrovně vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce; (b) nižší úroveň – pětina učitelů s nejnižším vnímáním úrovně vlastních kompetencí při práci s digitálními technologiemi ve výuce; (c) střední úroveň – ostatní učitelé.
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ – střední školy.

7

Digitální kompetence žáků a průběh výuky

7 DIGITÁLNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ A PRŮBĚH VÝUKY

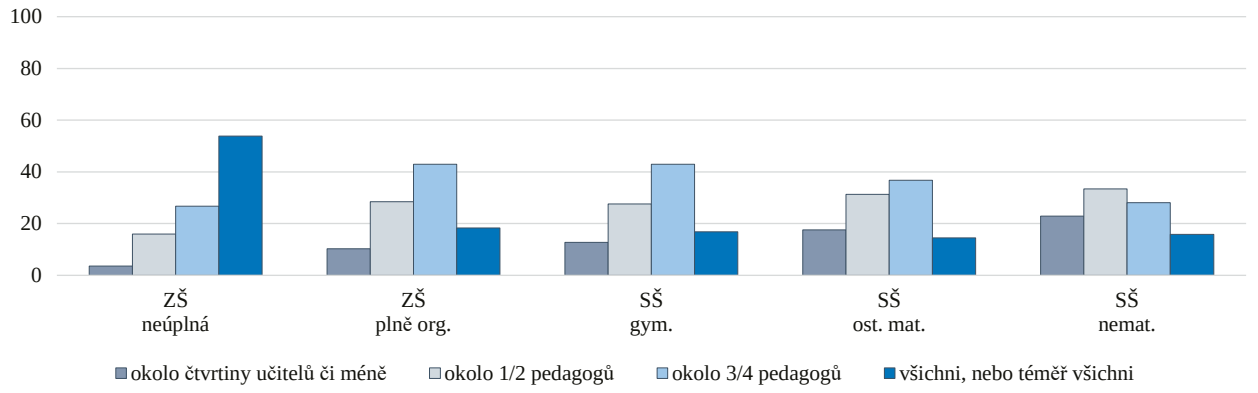
Škola bezpochyby hraje důležitou roli v rozvíjení digitálních kompetencí žáků – to ostatně dokládá také ta skutečnost, že 54 % ředitelů základních škol a 63 % ředitelů středních škol přisoudilo škole vyšší zodpovědnost za rozvoj digitálních kompetencí žáků než mimoškolnímu prostředí (vrstevníci, rodinné prostředí, společnost). Podobně lze poukázat na rezervy, které ředitelé základních i středních škol vnímají ve výchově žáků v oblasti rozvoje digitálních kompetencí ze strany rodiny (graf 29). O to zajímavější bezpochyby jsou zjištění, která se týkají vybraných aspektů rozvíjení digitálních kompetencí žáků ve výuce, včetně zjištění z inspekční činnosti přímo ve školách.

7.1 Rozvíjení digitálních kompetencí žáků v hodinách výuky

7.1.1 Pohled ředitelů škol

Odpovědi ředitelů základních a středních škol poskytují spíše příznivý pohled na rozvoj digitálních kompetencí žáků ve výuce. Přibližně 90 % ředitelů základních škol a 80 % ředitelů středních škol odhadlo, že nejméně polovina učitelů školy rozvíjí ve výuce digitální kompetence žáků (graf 38). Nižší podíl takových učitelů přitom uvedli ti ředitelé škol, kteří při začleňování rozvoje digitálních kompetencí do výuky vnímali vyšší závažnost problémů vztahujících se k personálním podmínkám školy (např. digitální kompetence učitelů, erudice učitelů v rozvíjení digitálních dovedností žáků, zájem učitelů o téma). Horší finančně-technické podmínky školy hrály v odpovědích ředitelů nižší roli.

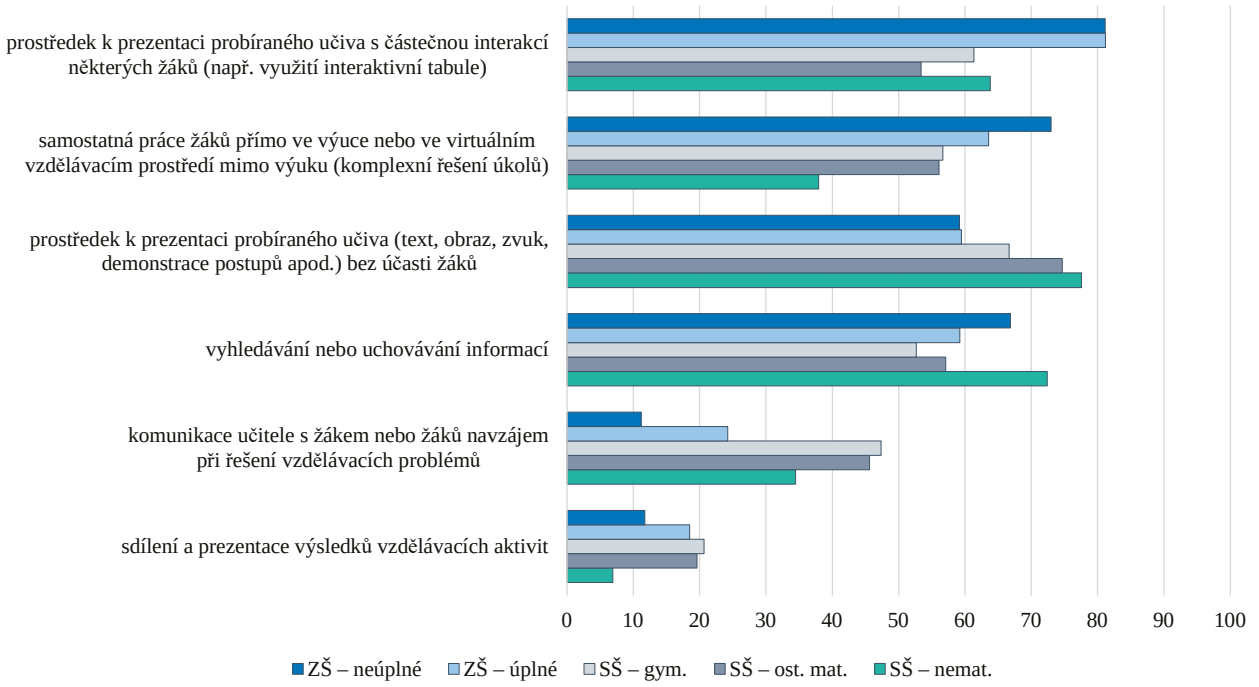
GRAF 38 | Podíl ředitelů uvádějících daný podíl (odhad) učitelů rozvíjejících digitální kompetence žáků ve výuce (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Ředitelé základních i středních škol uváděli různé způsoby, jak učitelé využívají digitální technologie v souvislosti s výukou. Vedle prezentace probíraného učiva bez či s částečnou interakcí některých žáků se jedná také o samostatnou práci žáků ve výuce či mimo výuku (např. virtuální vzdělávací prostředí) při řešení komplexních úloh. Za pozornost stojí, že sami ředitelé reflektují upozadění digitálního sdílení výsledků práce vzdělávacích aktivit, v případě základních škol také využívání digitální komunikace (graf 39).

GRAF 39 | Podíl ředitelů uvádějících jako nejčastější daný způsob využití digitálních technologií učiteli školy v souvislosti s jejich výukou (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

7.1.2 Poznatky z hospitovaných hodin

Rozvoj digitálních kompetencí žáků byl dále sledován inspekčními týmy v hospitovaných hodinách. Předmětem zájmu byly především otázky:

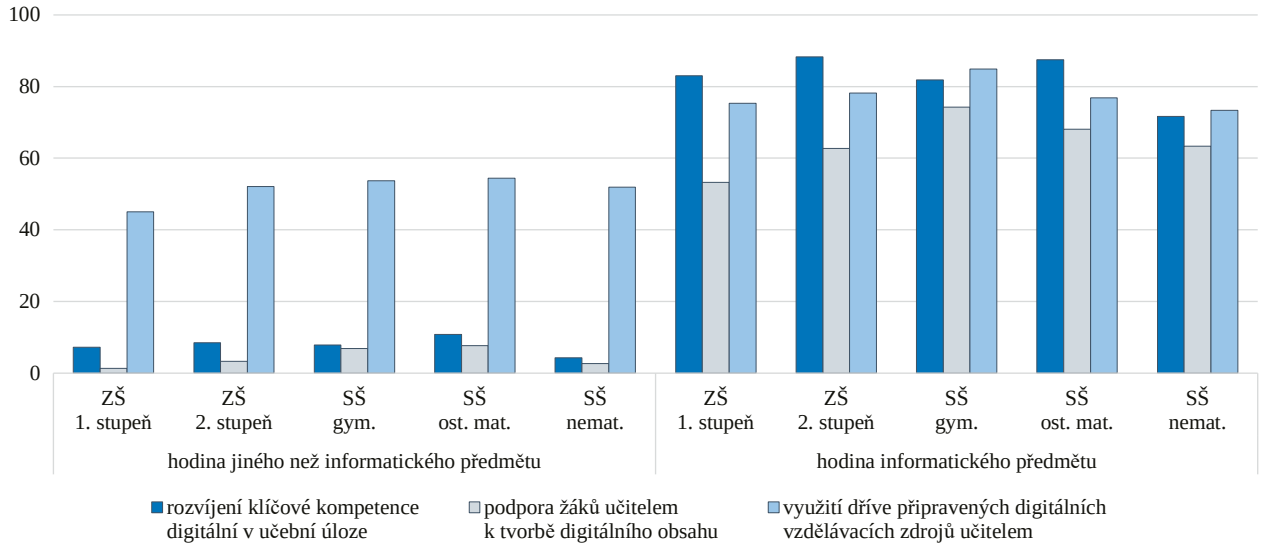
- zda a jak byly rozvíjeny digitální kompetence žáků v zařazených učebních úlohách (činnostech);
- zda a jak učitel podporoval žáky k tvorbě digitálního obsahu;
- zda a jak byly v hospitovaných hodinách využity digitální technologie;
- zda a jaké byly učitelem využity připravené digitální vzdělávací zdroje.

7.1.2.1 Rozvíjení digitálních kompetencí žáků v učebních úlohách, digitální vzdělávací zdroje a podpora žáků k tvorbě digitálního obsahu

Rozvíjení digitálních kompetencí žáků prostřednictvím zařazování vhodných učebních úloh se ukázalo být běžnou součástí hospitovaných hodin informatických, nikoli však jiných předmětů (graf 40). Pokud byly v hodinách takové učební úlohy zaznamenány, pak výrazně převažoval rozvoj žákovských kompetencí ovládat běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby a využívat je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti. Tento poznatek je jistě zajímavý v kontextu postavení této kompetence v revidovaných rámcových vzdělávacích programech. Učební úlohy, které by rozvíjely další digitální kompetence žáků[20], byly v hospitovaných hodinách zaznamenány spíše zřídka.

[20] Hodnocené digitální kompetence zahrnují: (1) získávání, kritické posuzování a sdílení dat, informací a digitálního obsahu žákem, volba postupů a způsobů odpovídajících situaci a účelu; (2) využívání digitálních technologií žákem pro usnadnění si práce, zautomatizování rutinních činností, zefektivnění postupů a zkvalitnění výsledků práce; (3) utváření a úpravu digitálního obsahu žákem, kdy žák také kombinuje různé formáty a vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků; (4) chápání významu digitálních technologií pro společnost, seznámení se s novými digitálními technologiemi, kritické hodnocení přínosů a reflexe rizik využívání digitálních technologií; (5) předcházení situacím, které ohrožují bezpečnost zařízení i dat, případně situacím s negativním dopadem na tělesné a duševní zdraví žáků; (6) etické jednání žáků při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí.

GRAF 40 | Výskyt znaků charakterizujících využití digitálních technologií v hospitovaných hodinách (podíl hospitovaných hodin v %)



Pozn.: ZŠ – hodina na základních školách; SŠ gym. – hodina na gymnáziích; SŠ ost. mat. – hodina žáků středních škol studujících jiný maturitní obor vzdělání než gymnázium; SŠ nemat. – hodina žáků středních škol studujících nematuritní obor vzdělání.

Podpora žáků učitelem k tvorbě digitálního obsahu byla častým znakem výuky v hodinách informatických, nikoli však jiných předmětů (graf 40). Pokud byla taková praxe v hodinách uplatňována, pak žáci především tvořili vlastní digitální dílo podle návodu nebo šablony vypracované učitelem. Plně samostatná práce žáků byla uplatňována ojediněle.

Využívání dříve připravených digitálních vzdělávacích zdrojů bylo poměrně častou praxí učitelů informatických i jiných předmětů v hospitovaných hodinách v základních i středních školách (graf 40). Rozmanitá byla také podoba takových vzdělávacích zdrojů, kdy se nejčastěji jednalo o:

- multimediální záznamy (např. sada fotografií, zvukový záznam, filmový záznam) – přibližně polovina hospitovaných hodin na 1. i 2. stupni základních škol a na středních školách, ve kterých byly využity dříve připravené vzdělávací zdroje;
- digitální zdroje převedené do tištěné podoby – více než třetina hospitovaných hodin na 1. i 2. stupni základních škol a na středních školách, ve kterých byly využity dříve připravené vzdělávací zdroje;
- zdroje umožňující procvičování a ověřování osvojení si učiva (např. interaktivní cvičení, křížovka) – 37 % hospitovaných hodin na 1. stupni základních škol, 26 % hodin na 2. stupni základních škol a 16 % hodin na středních školách, ve kterých byly využity dříve připravené vzdělávací zdroje.

Naopak zcela výjimečně žáci v hospitovaných hodinách pracovali se zdroji, které by byly získány vlastním pozorováním či měřením.

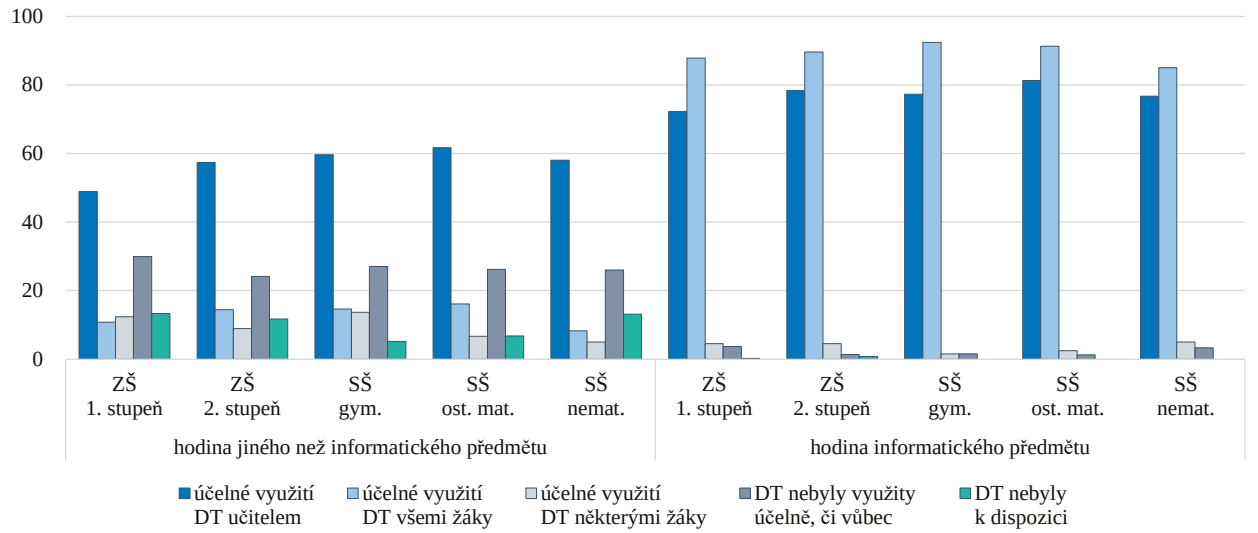
V práci s digitálními vzdělávacími zdroji – pokud byly využity – převládala v hospitovaných hodinách situace, kdy byly využívány výhradně učitelem (např. ve formě prezentace) a žáci si informace sami zaznamenávali (54 % hodin na 1. stupni základních škol, 63 % hodin na 2. stupni základních škol a 65 % hodin na středních školách). V takových případech jsou možnosti rozvíjení digitálních kompetencí žáků minimální. V práci s digitálními vzdělávacími zdroji tak byla v hospitovaných hodinách nejvíc typická situace, kdy byl aktivním především učitel a méně již samotní žáci, kteří se věnovali záznamu informací vlastním zápisem či digitálně. Systematické a komplexní využívání digitálních vzdělávacích zdrojů, které by rozvíjelo širší spektrum nejen digitálních kompetencí žáků, nebylo časté.

7.1.2.2 Využití digitálních technologií

Rozvoj digitálních kompetencí je spojený s využíváním digitálních technologií. V hospitovaných hodinách informatických předmětů hodnotily inspekční týmy využití školních digitálních technologií učitelem i žáky

obvykle jako účelné vzhledem k cílům a obsahu hodiny. V případě většiny hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů byly digitální technologie účelně využity učitelem, ale méně často již některými či všemi žáky. Ve více než pětině hodin byly navíc digitální technologie vůči cílům a obsahu hodiny využity buď neúčelně, nebo nebyly využity vůbec (graf 41).

GRAF 41 | Výskyt znaků charakterizujících využití digitálních technologií v hospitovaných hodinách (podíl hospitovaných hodin v %)



Pozn.: ZŠ – hodina na základních školách; SŠ gym. – hodina na gymnáziích; SŠ ost. mat. – hodina žáků středních škol studujících jiný maturitní obor vzdělání než gymnázium; SŠ nemat. – hodina žáků středních škol studujících nematuritní obor vzdělání; DT – digitální technologie.

Pokud žáci v hospitovaných hodinách využívali digitální technologie, pak se v hodinách informatických předmětů jednalo téměř výhradně o školní zařízení. V hodinách jiných než informatických předmětů se uplatnily také osobní digitální technologie žáků, častěji na 2. stupni základních škol a na středních školách než na 1. stupni základních škol. Celkový podíl hospitovaných hodin, ve kterých žáci osobní digitální technologie využili (přibližně desetina hodin v základních a pětina hodin ve středních školách), vyvolává otázku, zda nelze nalézt efektivnější možnosti užívání osobních digitálních technologií ve výuce, a to také ve vazbě na dostupnost školních zařízení pro potřeby výuky.

V hospitovaných hodinách jiných než informatických předmětů byly digitální technologie využity všemi žáky v necelé pětině hodin; ve dvou třetinách takových hodin na základních školách a v polovině hodin na středních školách přitom byly digitální technologie žáky využity jen k jednoduchým činnostem bez větší časové náročnosti (např. vyhledání informací, sledování videa, zpracování testu).[21] Náročnější činnosti žáků, které především zahrnovaly individuální řešení sady učebních úloh nebo komplexní učební či tvůrčí činnosti, byly v hodinách jiných předmětů, než je informatika, realizovány jen omezeně.[22]

Pokud byly v hospitovaných hodinách jiných než informatických předmětů účelně využity digitální technologie učitelem, pak se nejčastěji jednalo o nejjednodušší podobu sdílení podkladů z osobního úložiště pro práci žáků.[23] Učitelé v základních školách využili v těchto hodinách častěji také digitální portfolio učitele jako zdroj informací prezentovaný žákům například ve formě vybrané množiny odkazů.[24] Na středních školách se pak jednalo o nástroje pro řízení výuky, jako jsou Google Classroom, MS Teams, Moodle či

[21] V případě hodin informatických předmětů byly digitální technologie využity všemi žáky nejčastěji k individuálnímu řešení sady učebních úloh nebo ke komplexní učební či tvůrčí činnosti.

[22] V případě 1. stupně základních škol se celkem jednalo o 3 %, v případě 2. stupně základních škol celkem o 5 % a v případě středních škol celkem o 7 % všech hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů.

[23] V případě 1. stupně základních škol se celkem jednalo o 69 % hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů, v nichž byly účelně využity digitální technologie učitelem, v případě 2. stupně základních škol o 65 % hodin a v případě středních škol o 60 % hodin.

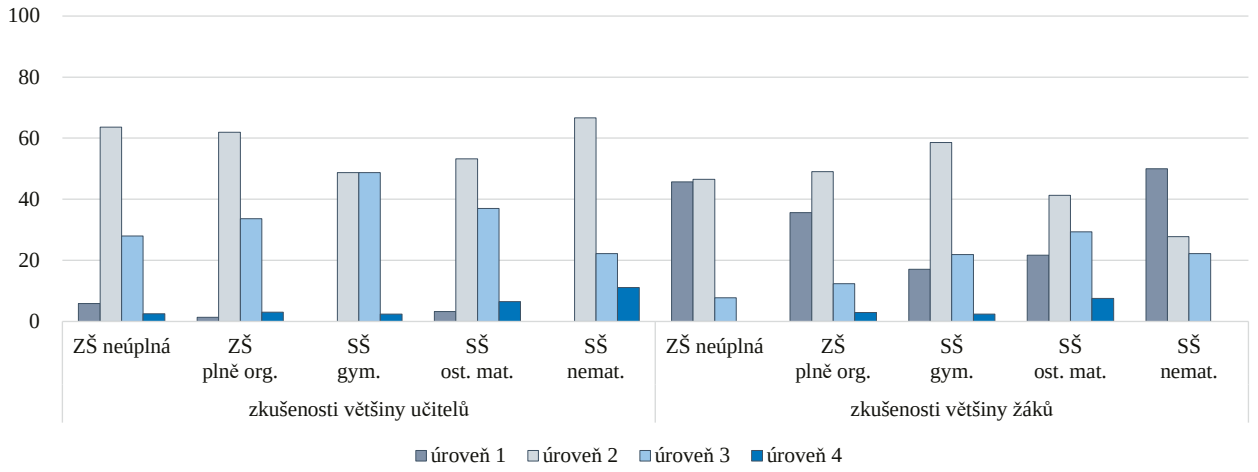
[24] V případě 1. stupně základních škol se celkem jednalo o 30 % hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů, v nichž byly účelně využity digitální technologie učitelem, v případě 2. stupně základních škol pak o 28 % hodin.

Khan Academy.[25] Jiné způsoby využití osobního úložiště učitelů, jako je například interaktivní prostředí pro komunikaci s žáky (např. komentáře, diskusní skupiny, chat, hromadný e-mail)[26], byly využity spíše ojediněle. Podle očekávání byly více pokročilé způsoby využití osobního vzdělávacího prostředí ve výuce častěji uplatněny v hospitovaných hodinách informatických předmětů.

7.1.3 Poznatky z hodnocení na úrovni školy

Celkové posouzení zkušeností učitelů a žáků s využitím digitálních technologií ve výuce[27] koresponduje s uvedenými poznatky. Většina základních a středních škol (s výjimkou zkušeností učitelů gymnázií) byla v souvisejících kritériích hodnocena na dvou nižších úrovních (graf 42).

GRAF 42 | Vybrané ukazatele charakterizující zkušenosti učitelů a žáků s využíváním digitálních technologií ve výuce – podíl škol hodnocených na dané úrovni (v %)



Pozn.: Popis úrovní jednotlivých ukazatelů je uveden v příloze.
Pozn.: ZŠ – hodina na základních školách; SŠ gym. – hodina na gymnáziích; SŠ ost. mat. – hodina žáků středních škol studujících jiný maturitní obor vzdělání než gymnázium; SŠ nemat. – hodina žáků středních škol studujících nematuritní obor vzdělání; DT – digitální technologie.

V případě zkušeností učitelů byl nejvyšší podíl škol zařazen do kategorie, která je charakteristická tím, že učitelé využívají digitální technologie jako nástroj školní administrativy, pro plánování výuky i na podporu výukových činností typicky formou využití hotových materiálů (srovnej s grafem 40 a četností využití dříve připravených digitálních vzdělávacích zdrojů). Vyšší podíl základních a středních škol – nejčastěji gymnázia – byl také kategorizován na třetí úrovni, pro kterou je charakteristické využívání digitálního prostředí školy tak, aby žáci měli možnost vzdělávat se formou aktivit napříč vzdělávacími obory.

V případě žáků byly nejvyšší podíly škol zařazeny do kategorií prvních dvou úrovní, které se vyznačují tím, že:

- žáci pracují s digitální technikou při vyučování pouze příležitostně (především základní školy a střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání);
- žáci používají digitální technologie při vyučování samostatně, přičemž jsou také vedeni k respektování etických pravidel (především střední školy s převažující výukou maturitních oborů vzdělání).

Spíše výjimečně byly školy zařazeny do nejvyšší úrovně kritéria, kterou charakterizuje tvorba vlastních digitálních obsahů žáků, vzájemná spolupráce žáků jdoucí nad rámec vlastní školy a akceptování etických pravidel práce s digitálními technologiemi.

[25] Konkrétně se jednalo o 21 % hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů, v nichž byly účelně využity digitální technologie učitelem.

[26] V případě 1. stupně základních škol se jednalo o 2 %, v případě 2. stupně základních škol o 4 % a v případě středních škol o 7 % hospitovaných hodin jiných než informatických předmětů, ve kterých učitel účelně využíval digitální technologie ve své výuce.

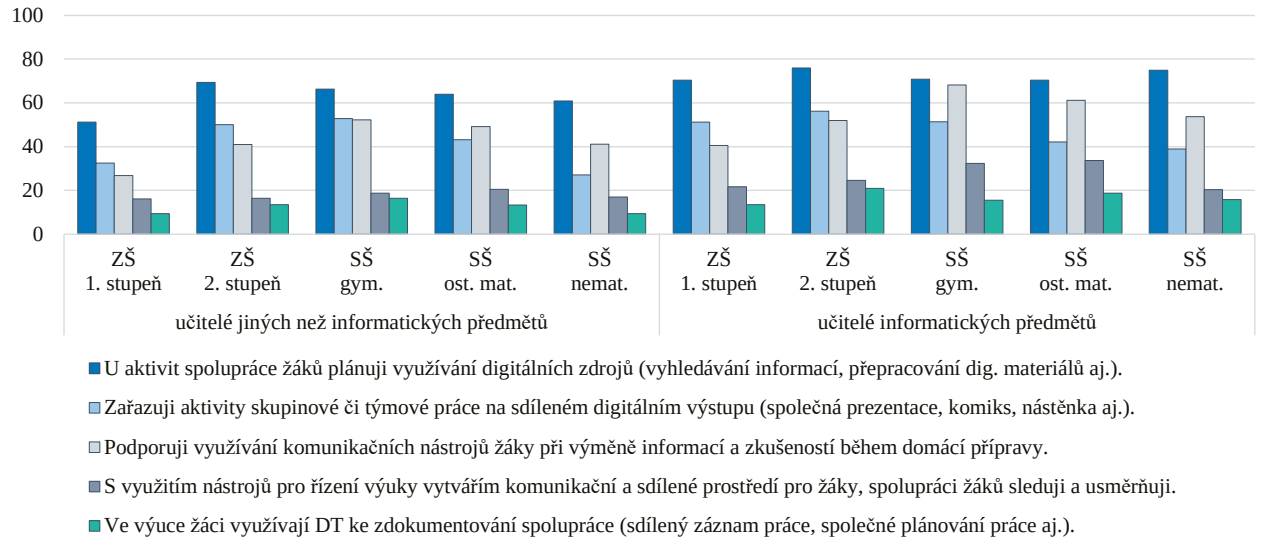
[27] Hodnocení navazující na evaluační nástroj Profil Škola[21].

7.2 Vybrané aspekty výuky a rozvoj digitálních kompetencí žáků

7.2.1 Spolupráce a samostatné učení žáků

Digitální technologie mohou hrát a také bezesporu hrají pozitivní roli při podpoře spolupráce a samostatného učení žáků. To, že využívá některý ze způsobů podpory takové spolupráce, uvedlo přes 90 % učitelů základních i středních škol. Nejčastěji se zde jedná o naplánování využití digitálních zdrojů (např. vyhledání informací či přepracování digitálních materiálů), o spolupráci při tvorbě sdíleného digitálního výstupu a v případě starších žáků také o využívání digitálních technologií při výměně informací a zkušeností v rámci domácí přípravy. Méně často učitelé využívají digitální technologie jako komplexní prostředí pro komunikaci, sdílení a celkovou dokumentaci spolupráce (graf 43).

GRAF 43 | Způsoby spolupráce mezi žáky založené na digitálních technologiích a podporované učitelem ve výuce – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



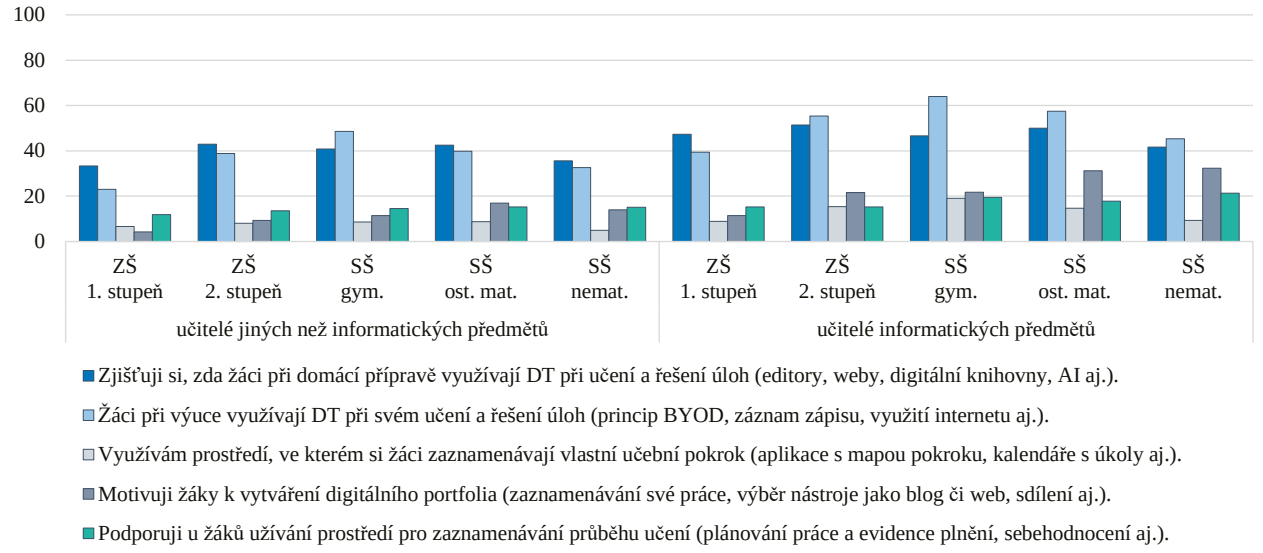
Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

Ve srovnání s aspektem spolupráce uvedl nižší podíl učitelů základních i středních škol (70 %, respektive 80 % učitelů), že uplatňuje některý ze způsobů využití digitálních technologií pro rozvíjení samostatného učení žáků. U nejvyššího podílu učitelů přitom šlo o:

- častější využívání digitálních technologií při samostatném učení a řešení úloh žáky;
- podněcování samostatného učení žáků prostřednictvím učitelova zájmu o to, zda žák v domácím prostředí využívá digitální technologie při učení a řešení úloh.

Opakuje se poznatek o nižším podílu učitelů základních i středních škol, kteří by častěji motivovali či podporovali žáky při komplexnějším využití digitálních technologií pro vlastní učení – sledování vlastního učebního pokroku, utváření digitálního portfolia, zaznamenání průběhu učení (graf 44).

GRAF 44 | Nejčastější způsoby rozvíjení zájmu žáků o samostatné učení s využitím digitálních technologií – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)

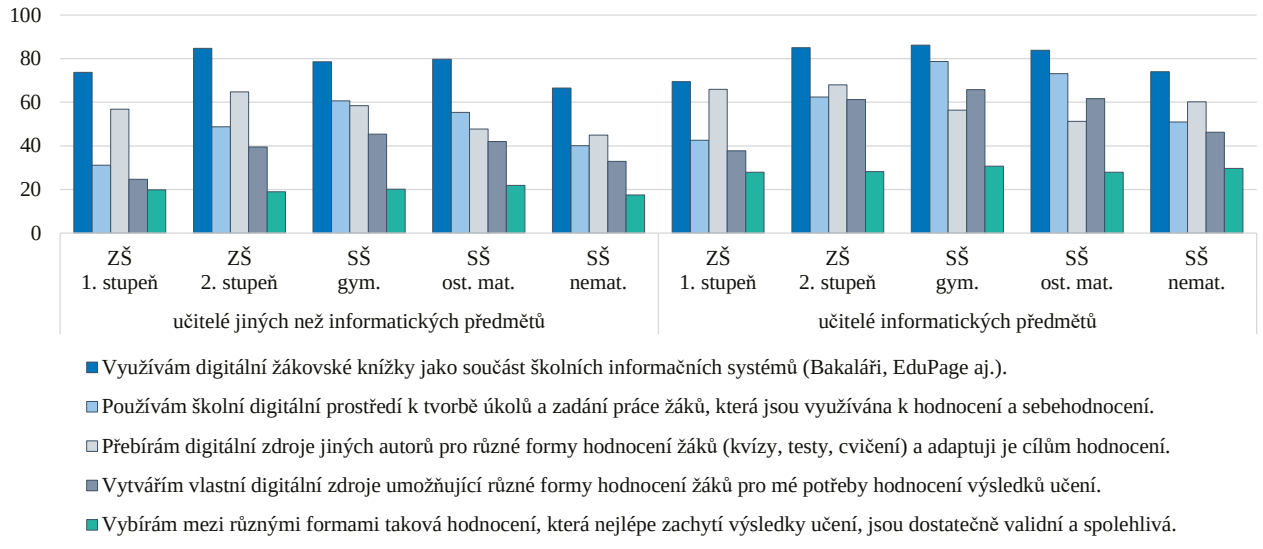


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

7.2.2 Hodnocení využívající digitální technologie

Digitální technologie mají bezpochyby vysoký potenciál pomoci učitelům při hodnocení žáků. V tomto ohledu téměř všichni učitelé základních i středních škol uvedli, že využívají některý ze způsobů hodnocení prostřednictvím digitálních technologií. Nejvyšší podíl učitelů pracuje za tímto účelem se školními informačními systémy (např. Bakaláři, EduPage), časté je také přebírání a adaptace digitálních hodnoticích materiálů (např. kvízy, testy) nebo utváření vlastních hodnoticích nástrojů. Potenciál zvyšování kvality hodnocení využívajícího digitální technologie (dále také „digitální hodnocení“) je u většiny učitelů základních a středních škol možné spatřovat v posilování jejich práce s dostatečně validními a spolehlivými hodnoticími nástroji (graf 45).

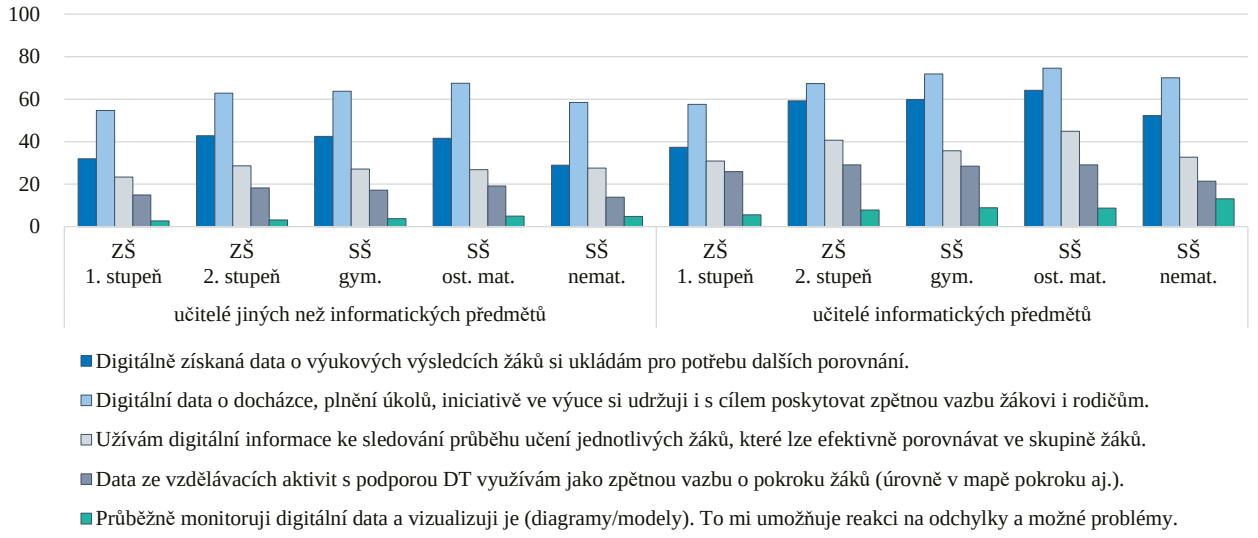
GRAF 45 | Nejvíce využívané metody a strategie digitálního hodnocení žáků – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

Necelá pětina učitelů základních škol a více než desetina učitelů středních škol neuplatňuje žádný ze sledovaných způsobů využívání digitálních technologií při zpracování výsledků/výstupů žáků z výuky (graf 46). Pro tento účel si učitelé v digitální podobě ukládají data a informace o výukových výsledcích žáků, a to také za účelem dalších porovnání, respektive pro potřeby poskytování zpětné vazby samotným žákům i jejich rodičům. Vysoký podíl učitelů nicméně nevyužívá další příležitosti pro digitální hodnocení žáků – sledování průběhu učení ve větší skupině žáků (srovnávací hledisko), poskytování zpětné vazby o vzdělávacím pokroku a monitoring/vizualizace dat o výsledcích žáků pro identifikaci možných problémů.

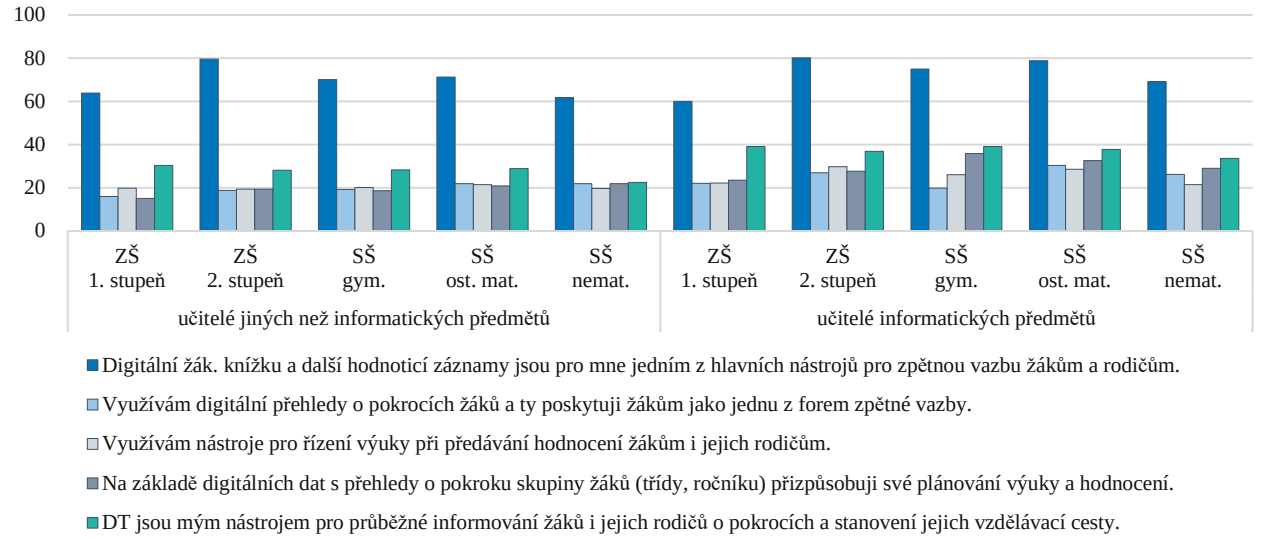
GRAF 46 | Způsoby využití digitálních technologií při zpracování výsledků/výstupů žáků z výuky – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

Představená zjištění mají bezpochyby svůj vztah k otázce, jak učitelé nejčastěji pracují s digitálními zdroji (např. přehledy, nástroje, data) pro účely zpětné vazby, a to také v kontextu jejich plánování vzdělávacího procesu. Školní informační systémy, specificky pak digitální žákovská knížka, patří k častým nástrojům pro poskytování zpětné vazby žákům a rodičům. Naopak nižší podíl učitelů využívá informace z digitálních zdrojů o pokroku žáků jak pro poskytování zpětné vazby (včetně stanovení vzdělávací cesty žáků), tak pro plánování výuky a hodnocení (graf 47).

GRAF 47 | Nejčastější způsoby práce s digitálními zdroji pro účely zpětné vazby a dopad na plánování vzdělávání – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)

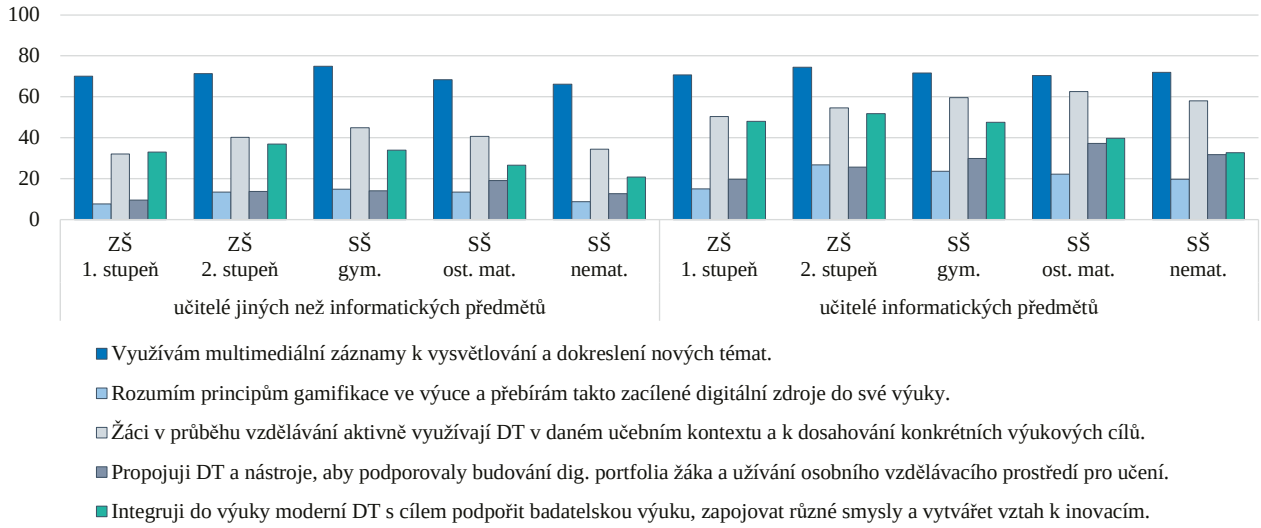


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

7.2.3 Podpora žáků – motivace, diferenciace a individualizace

Digitální technologie mají značný potenciál také jako nástroj zvyšování motivace žáků, respektive diferenciace a individualizace výuky. To potvrzuje také ta skutečnost, že jen 6 % učitelů základních a středních škol nevyužívá žádný ze sledovaných způsobů aktivizace a motivace žáků prostřednictvím digitálních technologií (graf 48). Nejvyšší podíl učitelů pracuje s multimediálními záznamy k vysvětlování a dokreslení probíraného učiva, kdy však chybějící aktivita žáků omezuje rozvíjení jejich digitálních kompetencí. Poměrně vysoký podíl učitelů umožňuje aktivní využívání digitálních technologií žáky v daném učebním kontextu a k dosahování konkrétních výukových cílů („smysl je více než zábava“), dále pak vnímá přínos digitálních technologií pro zavádění badatelské výuky a jiných inovací. Naopak možnost širšího uplatnění principů gamifikace je omezená nedostatečnými kompetencemi učitelů v této oblasti. Opakuje se poznatek o nižším podílu učitelů, kteří podporují budování digitálního portfolia žáků (graf 48).

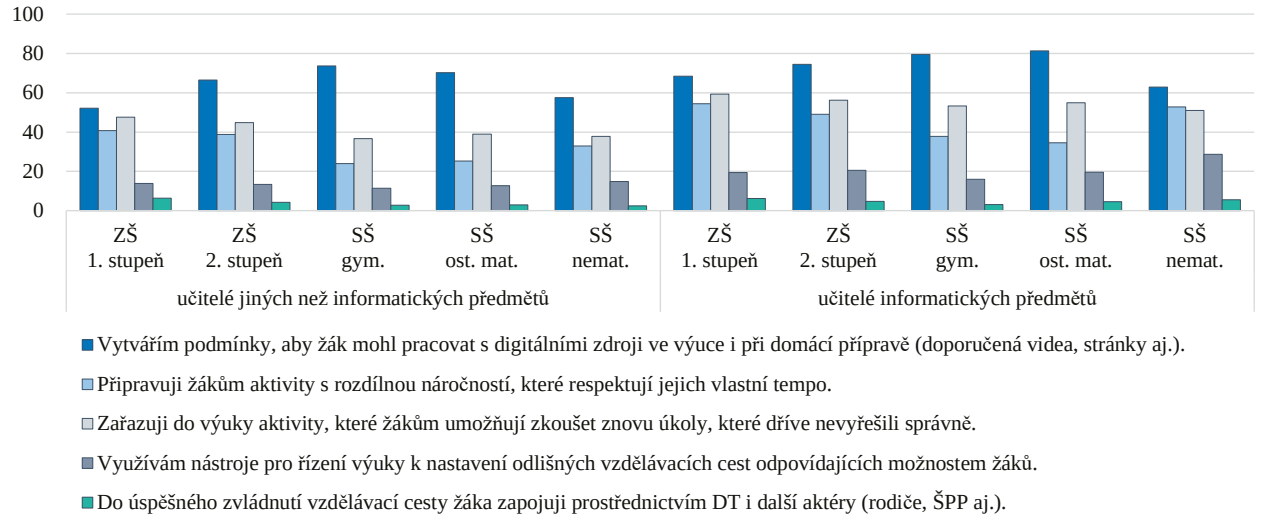
GRAF 48 | Způsoby aktivizace a motivace žáků prostřednictvím digitálních technologií – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

Přibližně 90 % učitelů základních i středních škol uplatňuje některý ze způsobů využívání digitálních technologií pro diferenciaci a individualizaci podpory žáků (graf 49). Nejvyšší podíl učitelů volí za tímto účelem utváření podmínek tak, aby žák mohl pracovat s digitálními zdroji jak ve výuce, tak při domácí přípravě (např. podpora žáků při výběru vzdělávacího obsahu). Poměrně vysoký podíl učitelů také využívá přínosů ze zadávání aktivit s různou náročností, které lépe umožňují žákům pracovat vlastním tempem. Výrazně nižší podíl učitelů uplatňuje digitální nástroje pro řízení výuky ve vazbě na nastavení vzdělávacích cest žáků a především zapojuje prostřednictvím digitálních technologií i další aktéry (graf 49).

GRAF 49 | Nejčastější způsoby využívání digitálních technologií pro diferenciaci a individualizaci podpory žáků – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)

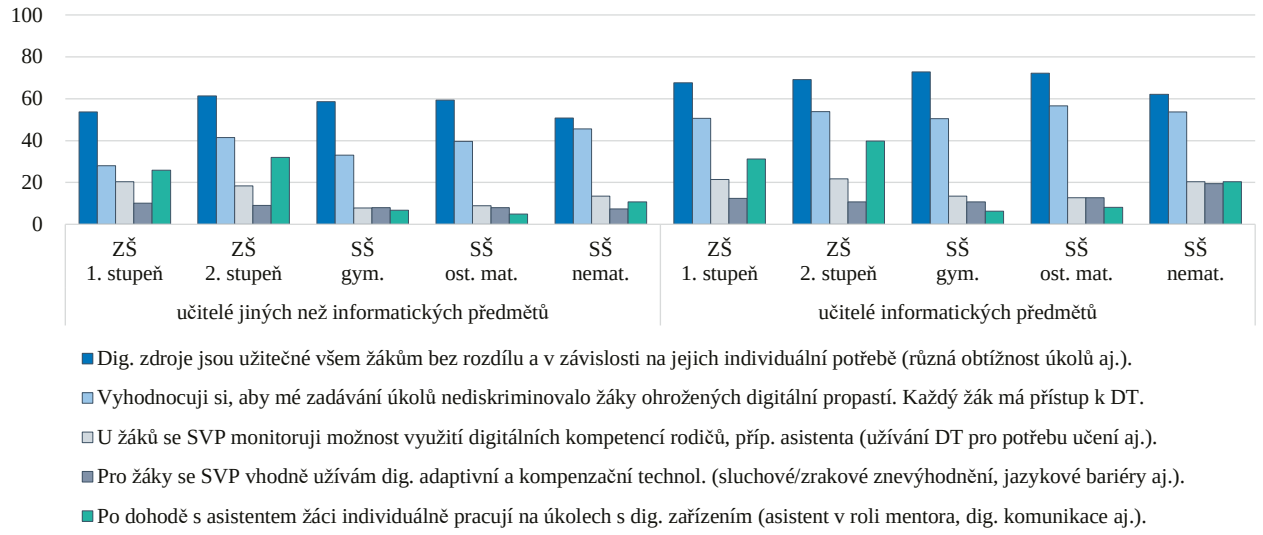


Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie.

Využívání digitálních technologií je relevantní také pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto přibližně 60 % učitelů základních i středních škol vnímá digitální zdroje jako užitečný nástroj pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jen o něco nižší podíl učitelů zohledňuje aspekt nediskriminace při zadávání úkolů. Další možná opatření pro využití digitálních technologií ve vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. užívání vhodných digitálních adaptivních a kompenzačních technologií, zapojení dalších aktérů vzdělávání) uplatňuje nižší podíl učitelů (graf 50).

GRAF 50 | Nejčastější způsoby zajišťování přístupu k digitálním zdrojům i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – podíl učitelů vyjadřujících souhlas s daným tvrzením (v %)



Pozn.: ZŠ – základní školy; SŠ gym. – gymnázia; SŠ ost. mat. – střední školy s převažující výukou jiných maturitních oborů než gymnázia; SŠ nemat. – střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání; DT – digitální technologie; SVP – speciální vzdělávací potřeby.

7.3 Rozvíjení digitálních kompetencí pohledem žáků

Pro posouzení chování, činností a postojů žáků, které se vztahují k rozvíjení digitálních kompetencí, byl využit obsahový rámec konceptu digitálních kompetencí zpracovaný Národním pedagogickým institutem České republiky (viz také tabulka 1).[28] Ke každé z šesti definovaných oblastí digitálních kompetencí byla definována sada souvisejících otázek, které byly položeny žákům 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol.

7.3.1 Žáci 5. ročníku základních škol

Oblasti digitálních kompetencí – „Využití a zapojení“ a „Informace a komunikace“

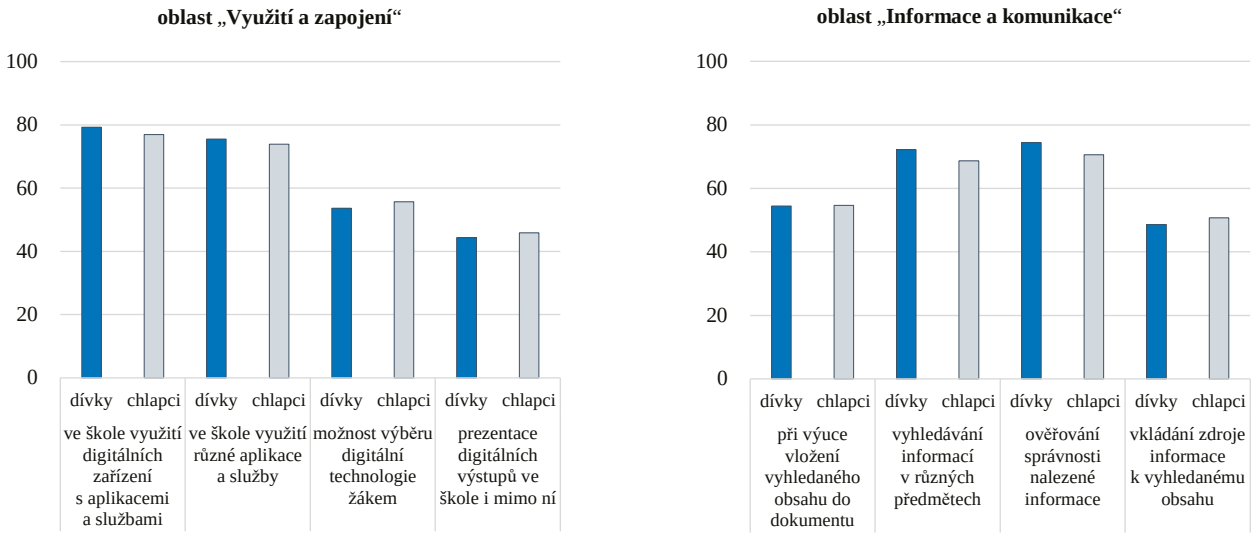
Posouzení odpovědí na položené otázky primárně ukazuje, že téměř 80 % žáků 5. ročníku základních škol využívá ve škole digitální zařízení (např. počítač, tablet, telefon) a na něm také různé aplikace a služby – například pro procvičování učiva či vyhledávání informací. Nižší podíl žáků se ovšem setkává se situacemi, kdy by sami vybírali, jakou digitální technologii použijí, případně že by jejich práce byla prezentována, ať již ve škole, či mimo ni (graf 51). Takto lze rezervy spatřovat především v rozvíjení schopností žáků samostatně se rozhodovat, respektive v posilování digitálních kompetencí žáků při jejich tvůrčím zapojování se do života školy i komunity.

Pozitivně lze hodnotit poměrně vysoký podíl žáků 5. ročníku základních škol, kteří jednak v různých předmětech vyhledávají s využitím digitálních technologií potřebné informace, jednak ověřují správnost a věrohodnost takových informací.[29] Příležitosti ke zlepšování lze identifikovat především v postupech utváření digitálních výstupů využívaných ke komunikaci (např. vkládání takového obsahu do výsledného dokumentu či prezentace), stejně jako v uvádění zdroje původně využívaných informací (graf 51).

[28] NPI ČR (2023). *Digitální kompetence 2023*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/npo-uzlove-body-v2.pdf>.

[29] Otázka se nicméně nezabývá četností zařazování situací, kdy žák ověřuje správnost a věrohodnost informací, do výuky.

GRAF 51 | Ukazatele oblastí „Využití a zapojení“ a „Informace a komunikace“ – podíl žáků 5. ročníku základních škol (v %)

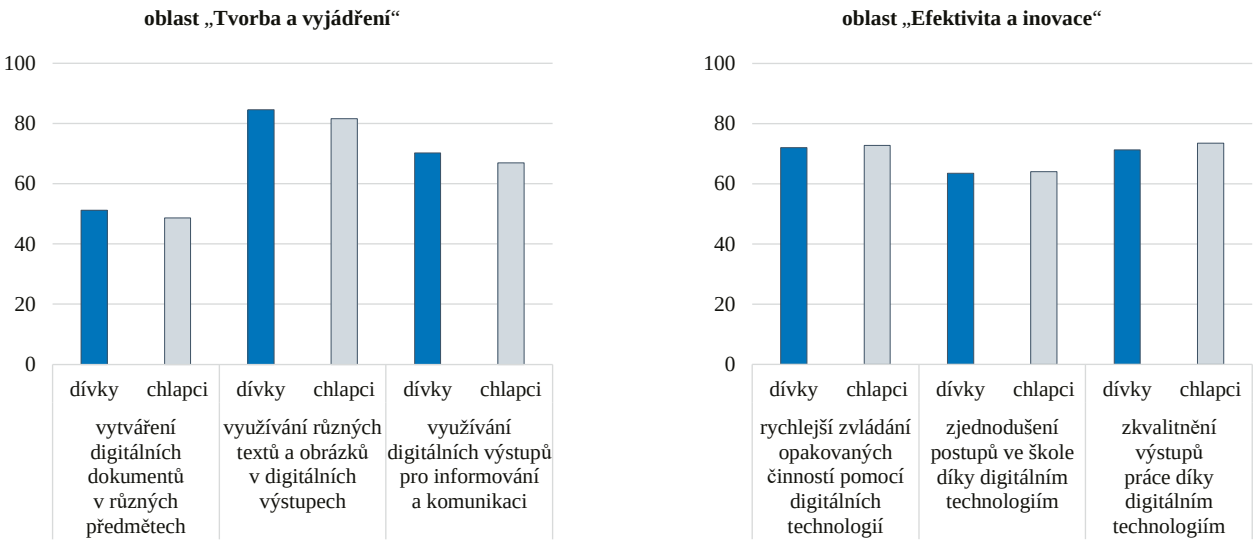


Oblasti digitálních kompetencí – „Tvorba a vyjádření“ a „Efektivita a inovace“

Více než čtyři pětiny žáků 5. ročníku základních škol jsou zvyklé ve svých digitálních výstupech kombinovat text s vkládáním obrázků se záměrem zvyšovat kvalitu komunikace se svým okolím. Komunikace, informování a vysvětlování je důležitým atributem tvorby digitálních výstupů pro více než 60 % žáků. Nižší podíl žáků se nicméně setkává se situacemi, kdy by vytvářeli digitální obsah v různých předmětech (graf 52).

Většina žáků se staví pozitivně k přínosům, které mají digitální technologie pro výuku a učení. Více než 70 % žáků zvládá rychleji pomocí digitálních technologií opakované (rutinní) činnosti a rovněž zkvalitňuje výsledky své práce. O něco nižší podíl žáků pak rovněž vnímá pozitivní působení digitálních technologií na zjednodušení jimi využívaných postupů ve škole (graf 52).

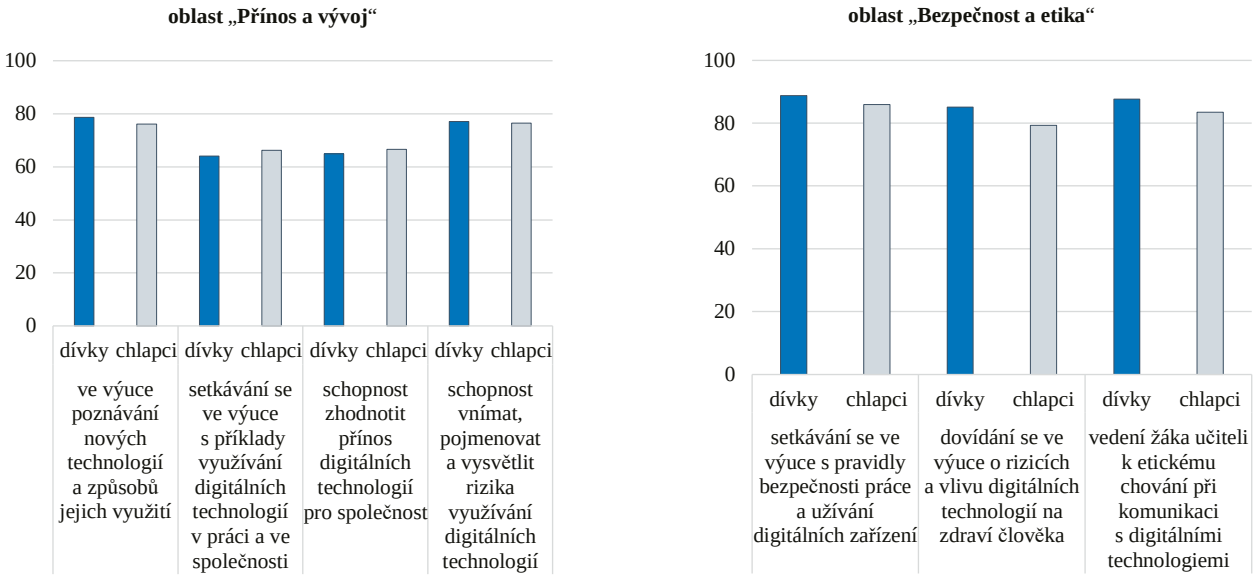
GRAF 52 | Ukazatele oblastí „Tvorba a vyjádření“ a „Efektivita a inovace“ – podíl žáků 5. ročníku základních škol (v %)



Oblasti digitálních kompetencí – „Přínos a vývoj“ a „Bezpečnost a etika“

S důležitými otázkami, které se týkají rizik kybernetické bezpečnosti, vlivu digitálních technologií na zdraví člověka či etického chování při komunikaci digitálními technologiemi, se ve výuce setkává podle jejich výpovědi přibližně 80 % žáků. Stejný podíl žáků se domnívá, že je schopen vnímat, pojmenovat a vysvětlit rizika spojená s využíváním digitálních technologií. Rovněž 80 % žáků uvedlo, že ve výuce poznává nové technologie a způsoby jejich využití. Důvěra žáků v jejich schopnosti zhodnotit přínos digitálních technologií pro společnost či pracovní činnosti je o něco nižší (graf 53).

GRAF 53 | Ukazatele oblastí „Přínos a vývoj“ a „Bezpečnost a etika“ – podíl žáků 5. ročníku základních škol (v %)



Souhrnné posouzení odpovědí ukazuje, že vysoký podíl dívek i chlapců 5. ročníku základních škol se ve výuce a učení setkává s řadou či uplatňuje řadu důležitých situací či témat relevantních pro rozvíjení jejich digitálních kompetencí (např. využívání digitálních zařízení, aplikací a služeb ve výuce, vyhledávání informací v různých předmětech, vedení žáků k ověřování správnosti a věrohodnosti informací, povědomí o přínosech a rizicích digitálních technologií). Zároveň se však objevují témata, u nichž je uplatnění méně časté:

- utváření digitálních výstupů, využití potenciálu digitálních technologií v jiných než informatických předmětech v souvislosti s výukou a učením;
- samostatnost žáků ve výběru vhodné digitální technologie (zařízení, aplikace, služba);
- prezentace žákovských digitálních výstupů ve škole i mimo ni.

Vedle toho zůstává významný podíl žáků, kteří se s digitálními technologiemi ve výuce a učení setkávají spíše omezeně. Především u žáků 1. stupně základních škol je však důležitá otázka hledání souladu mezi přínosy využívání digitálních technologií v souvislosti s výukou a učením, negativy nadužívání digitálních technologií žáky nízkého věku a postoji rodičů a dalších aktérů k digitálním technologiím (reputace digitálních technologií).

7.3.2 Žáci 9. ročníku základních škol a žáci středních škol

Žáci 9. ročníku základních škol a žáci středních škol odpovídali na podobné (ale ne zcela stejné) otázky, přičemž vybírali z nabídky čtyř odpovědí.

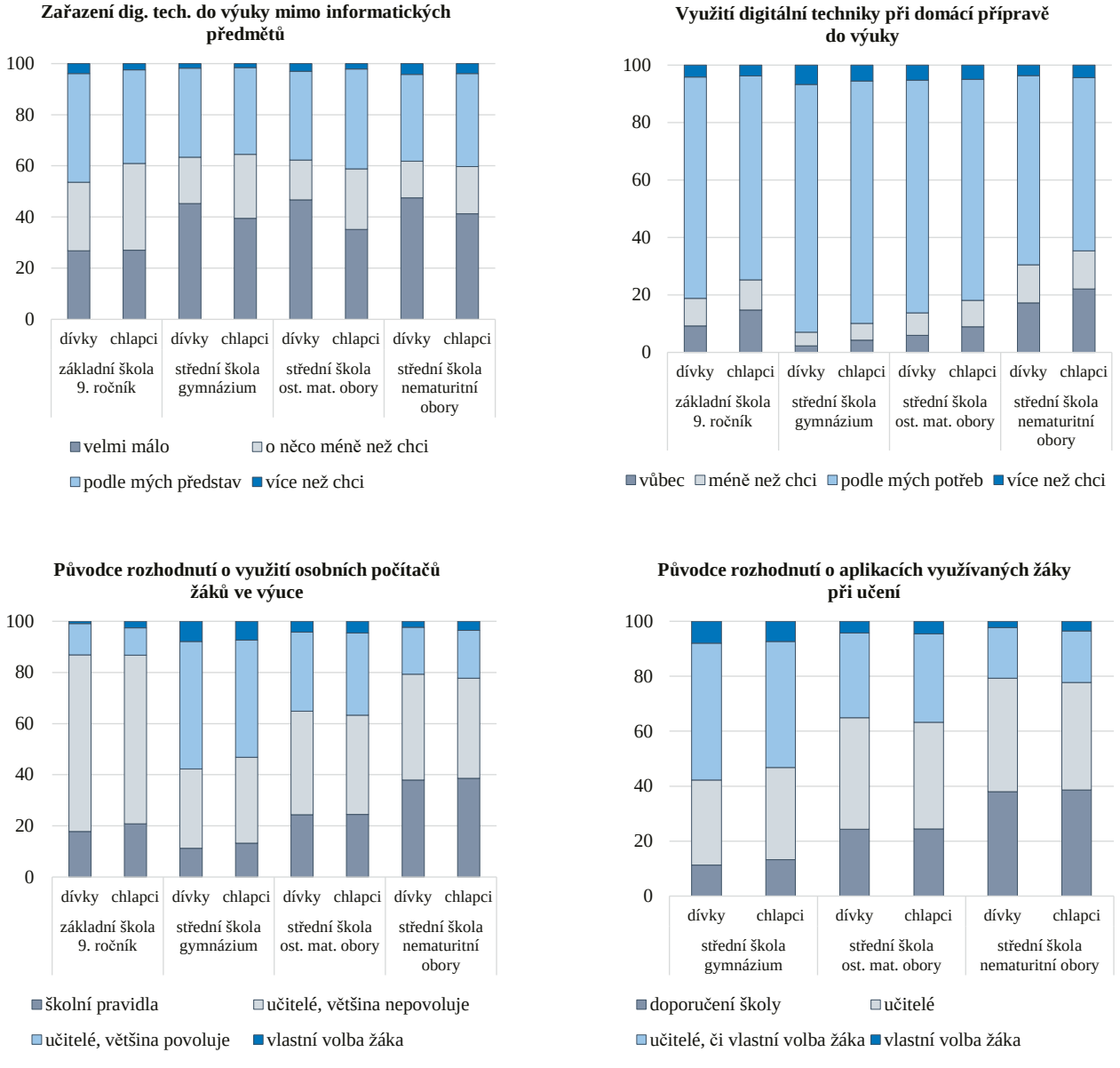
Oblast digitálních kompetencí – „Využití a zapojení“

Primární poznatek ukazuje, že významný podíl žáků 9. ročníku základních škol pracuje s digitální technikou v jiných než informatických předmětech méně často, než by byla jejich představa. Častější je takový postoj u žáků středních škol než žáků základních škol, a to bez ohledu na typ studovaného oboru žáka. Výrazně

příznivější je pohled žáků na využívání digitální techniky při domácí přípravě do výuky. Zde však lze zaznamenat oborové rozdíly v odpovědích žáků středních škol, které se opakovaně objevují také ve vyhodnocení dalších otázek. Žáci nematuritních oborů vzdělání na středních školách využívají – ve srovnání především s žáky gymnázií – digitální techniku ve své domácí přípravě méně často, než by byla jimi vnímaná potřeba. Jen nízký podíl žáků pak uvedl, že využívá digitální techniku ve výuce či vlastní domácí přípravě více, než by chtěl. Tato skutečnost neopodstatňuje úvahy o škole jako prostředí, které by přispívalo k nadužívání digitálních technologií žáky (graf 54).

Za pozornost stojí i další zjištění. Existuje odlišný postoj učitelů k povolování využití osobní digitální techniky žáků ve výuce (tzv. přístup BYOD[30]). Vyšší podíl žáků základních škol a nematuritních oborů středních škol se častěji setkává s odmítavým postojem učitelů k využívání osobní digitální techniky ve výuce, v případě gymnazistů je postoj učitelů příznivější. Gymnazisté ve srovnání se středoškoláky nematuritních oborů vzdělání častěji využívají různé digitální aplikace a služby ve své výuce a častěji sami vybírají, které z nich využijí. V případě žáků nematuritních oborů středních škol mají vyšší význam doporučení učitelů, speciálně pak učitelů informatiky (graf 54).

GRAF 54 | Ukazatele oblasti „Využití a zapojení“ – podíl žáků 9. ročníku základních škol a středních škol (v %)



[30] Z anglického *Bring Your Own Device* – přines si vlastní zařízení.

Oblast digitálních kompetencí – „Informace a komunikace“

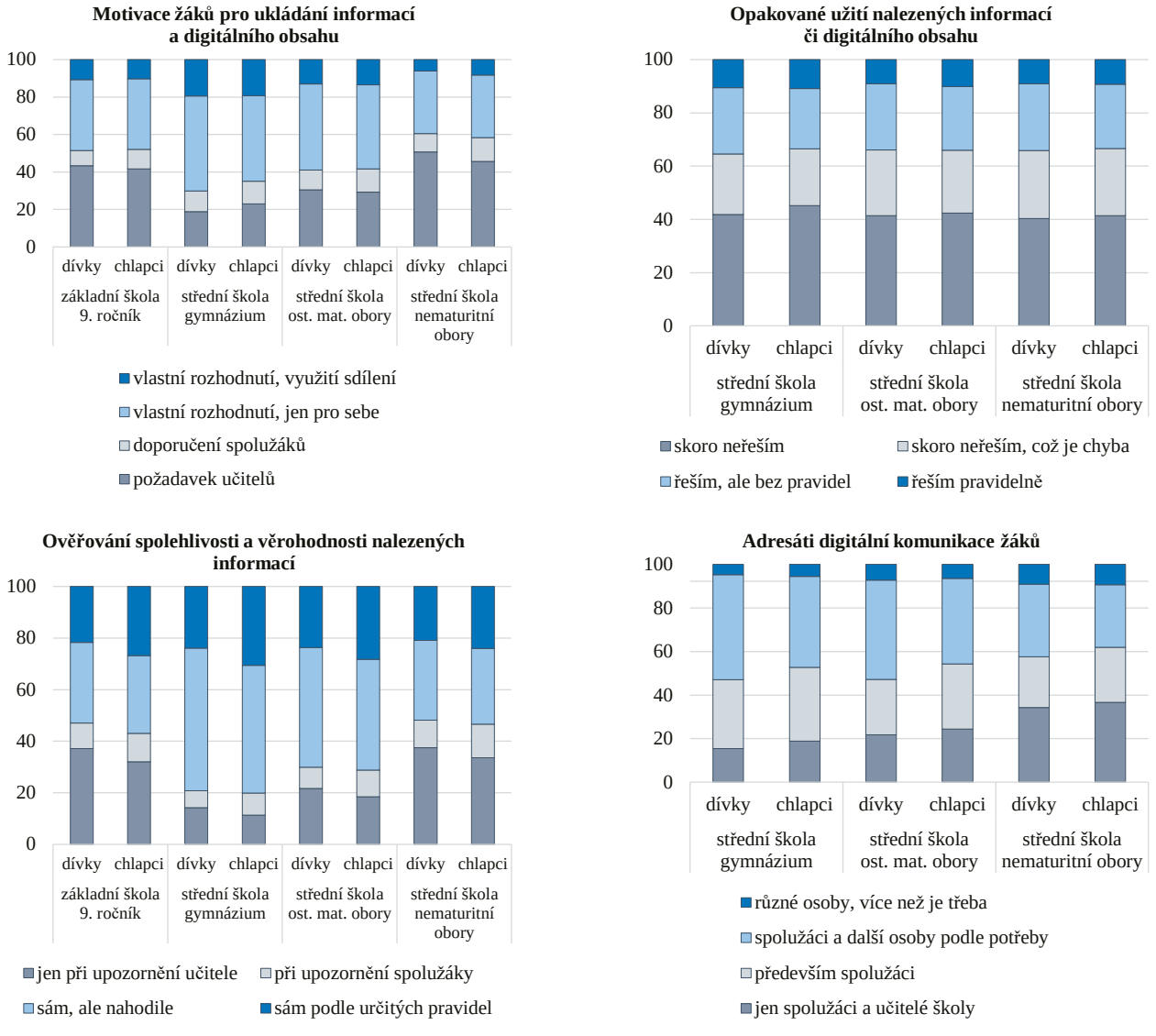
Vyšší stimulační význam požadavku či upozornění učitele se projevuje také v dalších aktivitách žáků nematuritních oborů vzdělání středních škol a žáků 9. ročníku základních škol. Jedná se například o získávání, vyhledávání a ukládání informací a digitálního obsahu nebo o ověřování spolehlivosti a věrohodnosti nalezených informací (graf 55). Především gymnazisté ukazují v tomto ohledu vyšší míru samostatného rozhodování.

Dále se ukazuje, že žáci systematicky nevyužívají příležitosti, které jim digitální technologie nabízí. V grafu 55 lze například pozorovat, že:

- žáci základních i středních škol (bez ohledu na typ oboru vzdělání) prakticky nevyužívají možnost sdílení informací a digitálního obsahu;
- jen malý podíl žáků středních škol (bez ohledu na typ oboru vzdělání) systematičtěji přistupuje k výhodám opakovaného využití nalezených informací či digitálního obsahu;
- jen přibližně čtvrtina žáků základních i středních škol (bez ohledu na typ oboru vzdělání) systematičtěji ověřuje spolehlivost a věrohodnost nalezených informací podle stanovených pravidel;
- zůstává nevyužitý potenciál vrstevnického učení žáků, a to i v kontextu času, který žáci tráví u digitálních technologií ve svém volném čase.

Posilování digitálních kompetencí žáků v těchto tématech může mít přínos v efektivitě jejich práce a učení.

GRAF 55 | Ukazatele oblasti „Informace a komunikace“ – podíl žáků 9. ročníku základních škol a středních škol (v %)

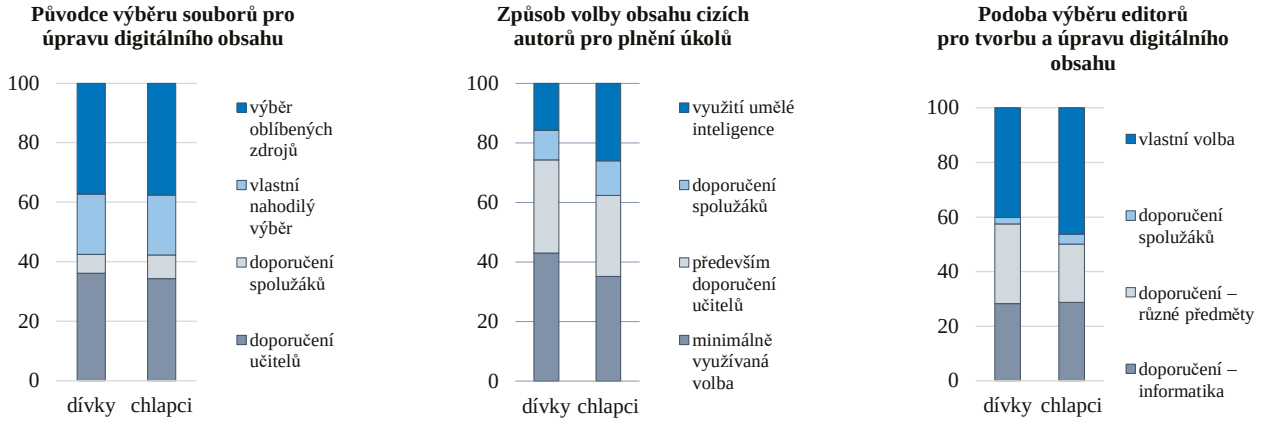


Oblast digitálních kompetencí – „Tvorba a vyjádření“

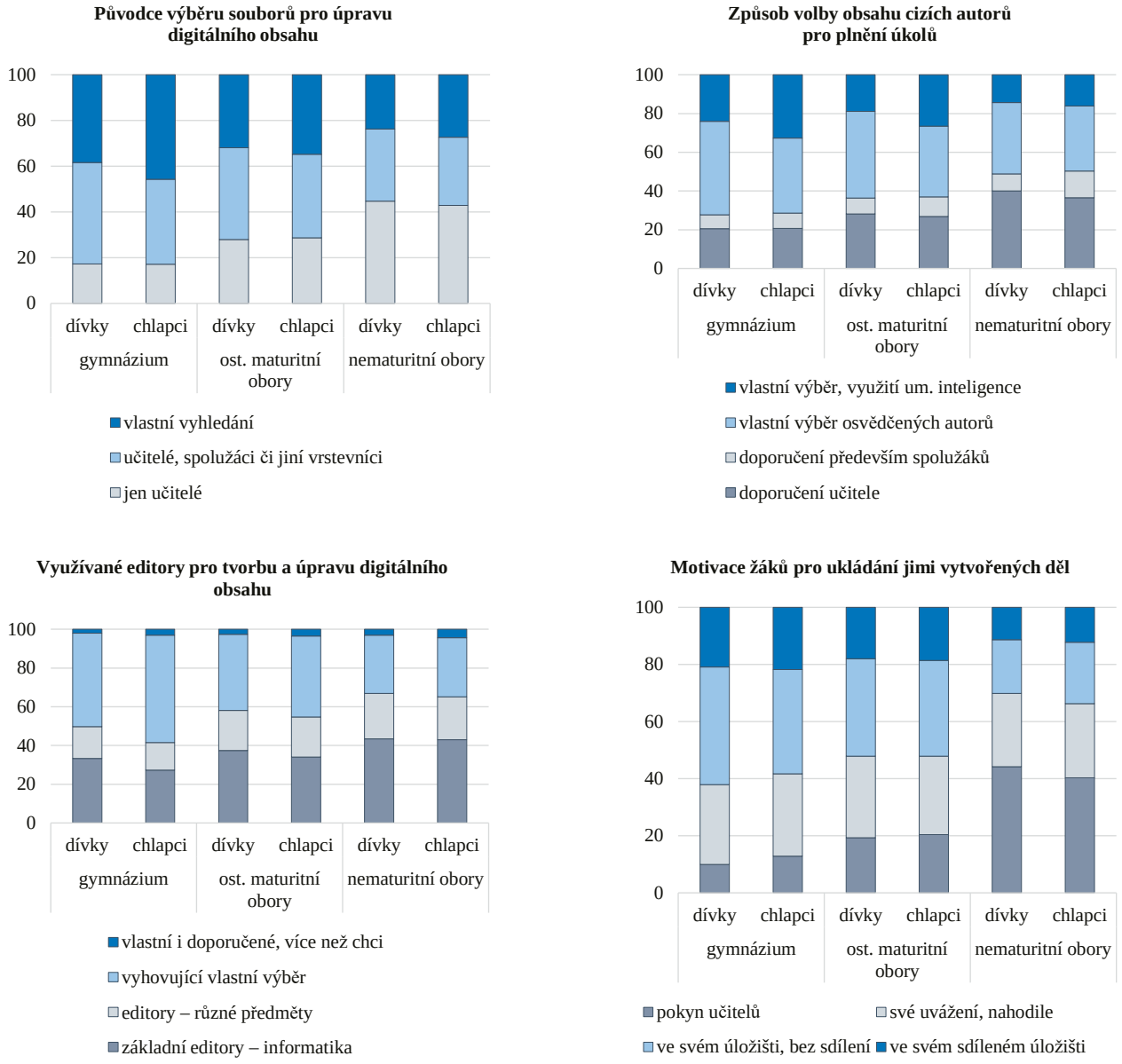
Již uváděná zjištění se opakují také v oblasti digitální tvorby a vyjádření žáků. Zůstává zachován poměrně vysoký podíl žáků základních a středních škol, kteří jsou k souvisejícím činnostem (např. poskytování souborů pro úpravu digitálního obsahu, výběr cizích obsahů k další práci, ukládání vlastních digitálních výstupů) motivováni především učiteli. Častěji se jedná o žáky 9. ročníku základních škol a nematuritních oborů vzdělání středních škol. Při výběru editorů pro další práci lze pozorovat častěji uváděný vliv informatických než jiných předmětů (graf 56 a 57).

Opětovně lze dále pozorovat spíše omezené systematické využívání příležitostí, které žákům nabízí digitální technologie. Jen nízký podíl žáků základních i středních škol (bez ohledu na typ oboru vzdělání) využívá možnost sdílení svých digitálních výstupů či automatického zálohování digitálního obsahu prostřednictvím vhodné aplikace. Utváření portfolia vlastní digitální tvorby podle stanovených pravidel je vlastní jen čtvrtině žáků středních škol. Za pozornost pak stojí přibližně pětina žáků základních a středních škol, která při výběru obsahu cizích autorů využívá nástroje umělé inteligence (graf 56 a 57).

GRAF 56 | Ukazatele oblasti „Tvorba a vyjádření“ – podíl žáků 9. ročníku základních škol (v %)



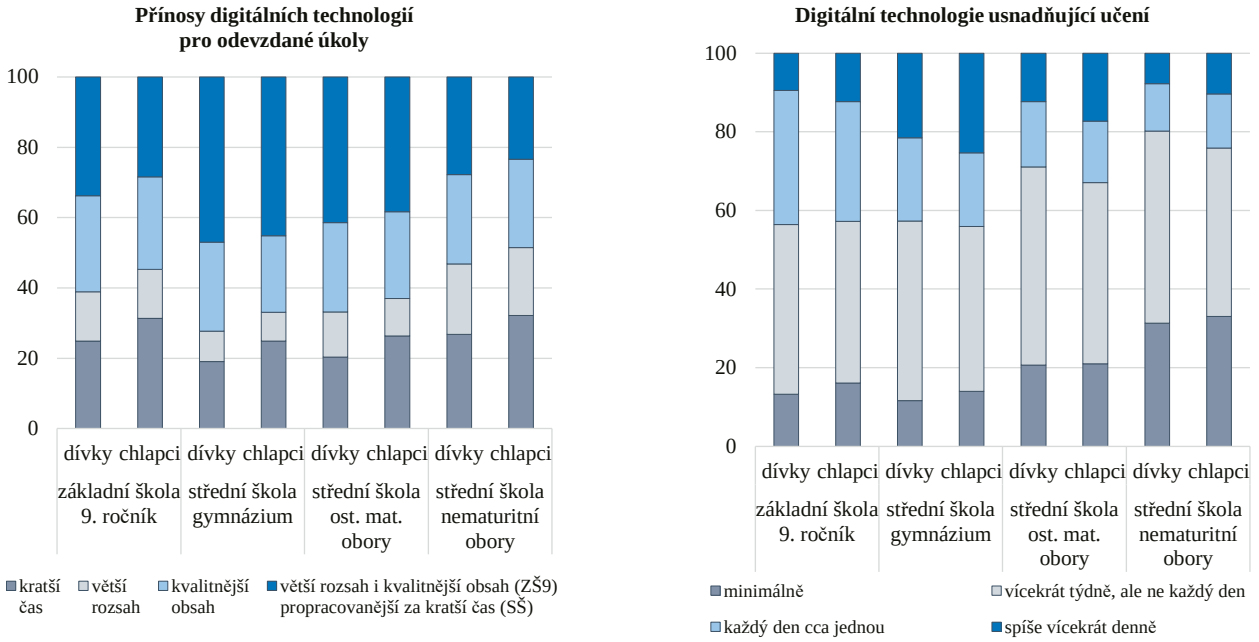
GRAF 57 | Ukazatele oblasti „Tvorba a vyjádření“ – podíl žáků středních škol (v %)



Oblast digitálních kompetencí – „Efektivita a inovace“

Žáci základních i středních škol si uvědomují přínosy využívání digitálních technologií při plnění úkolů ve výuce (graf 58). Gymnazisté častěji než žáci nematuritních oborů vzdělání středních škol vnímají současný výskyt přínosů spojených s časovou efektivitou a kvalitou zpracování řešených úkolů. Za významný přínos digitálních technologií žáci základních i středních škol považují možnost zefektivnění (zautomatizování) opakujících se (rutinních) činností. Mezi žáky existují výrazné nerovnosti, přičemž v případě středních škol se opětovně uplatňují již zmiňované rozdíly mezi typy oboru vzdělání (graf 58).

GRAF 58 | Ukazatele oblasti „Efektivita a inovace“ – podíl žáků 9. ročníku základních škol a středních škol (v %)

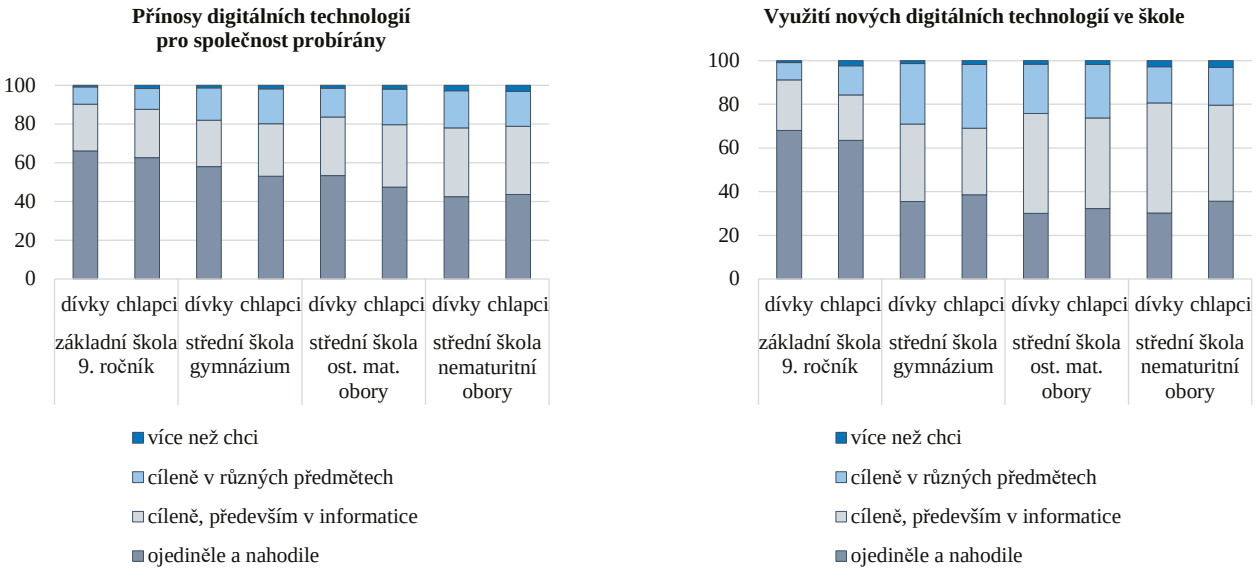


Pozn.: V levém grafu nejsou kategorie pro žáky 9. ročníku základních škol a žáky středních škol definovány stejně. Tato skutečnost je zohledněna volbou vzorkové výplně u žáků 9. ročníku základních škol.

Oblast digitálních kompetencí – „Přínos a vývoj“

Za nepříznivý poznatek je nutné označit vysoký podíl žáků základních i středních škol (bez ohledu na typ oboru vzdělání), který uvedl, že se jen ojediněle a nahodile setkává ve výuce s diskusí o přínosech digitálních technologií pro společnost, případně s využíváním nových technologií (např. nástroje umělé inteligence). Přínosy a nový vývoj týkající se digitálních technologií také jen omezeně pronikají do jiných než informatických předmětů (graf 59). Poznání přínosů a rizik nových technologií je přitom bezesporu významným krokem pro předcházení nezdravého, neetického či nebezpečného využívání digitálních technologií.

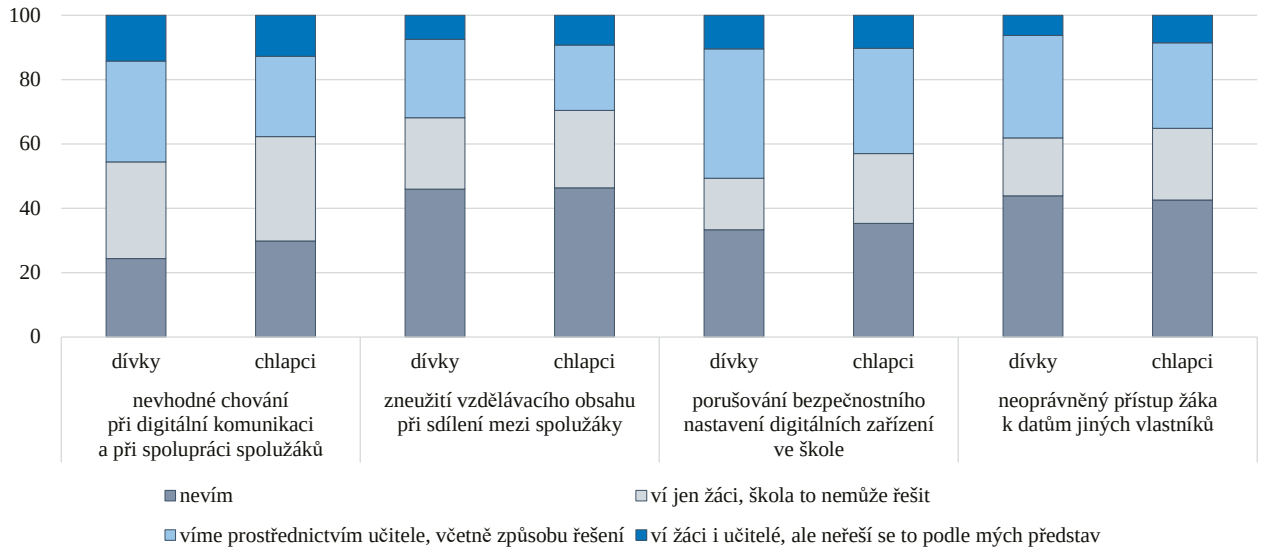
GRAF 59 | Ukazatele oblasti „Přínos a vývoj“ – podíl žáků základních a středních škol (v %)



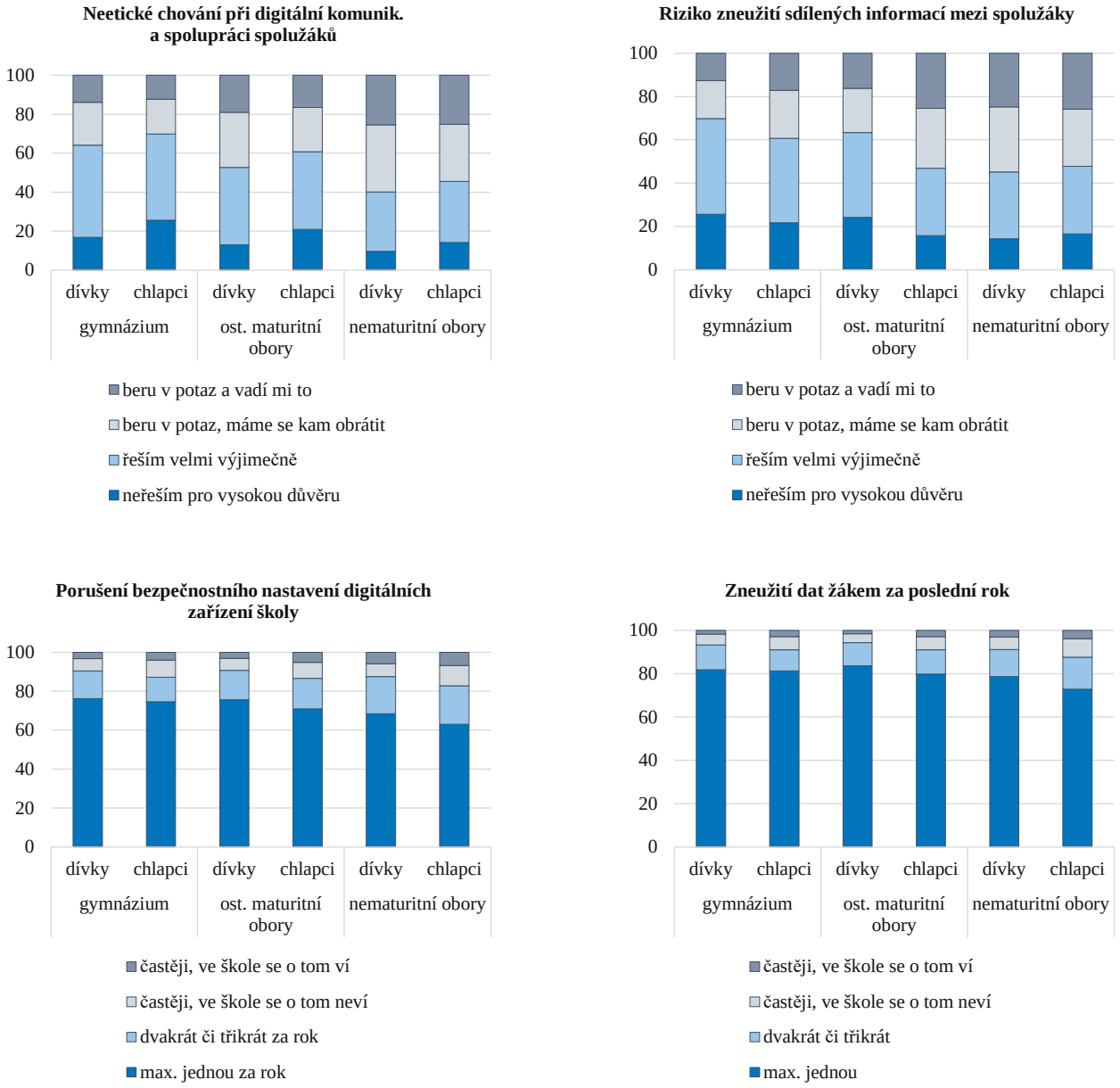
Oblast digitálních kompetencí – „Bezpečnost a etika“

Zkušenosti žáků 9. ročníku základních škol i žáků středních škol potvrzují důležitost bezpečnosti a etiky jako součásti digitální kompetence. Grafy 60 a 61 dokládají, že se někteří žáci setkávají se situacemi, které jim vadí, případně se neřeší podle jejich představ. Zaznamenány jsou i odpovědi žáků, kdy se nežádoucí situace ve škole vyskytují častěji, přestože se ve škole o takové situaci ví. Zároveň však existuje vysoký podíl žáků, kteří o výskytu takových jevů neví, což také může znamenat, že se nežádoucí situace v těchto školách (alespoň v sociálním prostředí těchto žáků) nevyskytují. Celkově se ukazuje, že bezpečnostní a etická část digitálních kompetencí zůstává nejen pro školy výzvou. Především zde je škola jen jedním z aktérů a bez působení ostatních (např. rodina) může jen obtížně být její izolovaná snaha úspěšná.

GRAF 60 | Ukazatele oblasti „Bezpečnost a etika“ – podíl žáků 9. ročníku základních škol (v %)



GRAF 61 | Ukazatele oblasti „Bezpečnost a etika“ – podíl žáků středních škol (v %)



Uvedená zjištění potvrzují důležitost tématu rozvíjení digitálních kompetencí žáků. Za pozornost přitom stojí, že vyšší potřeby byly zaznamenány v případě žáků nematuritních oborů vzdělání středních škol, pro jejichž aktivaci je častěji důležitý podnět či doporučení učitele. Tento poznatek do značné míry replikuje situaci z konce základní školy, neboť podobná zjištění byla v hodnocených situacích zaznamenána při srovnání odpovědí žáků 9. ročníku základních škol, kteří by chtěli pokračovat ve studiu na gymnáziích na jedné straně a ve studiu nematuritních oborů vzdělání na straně druhé.

8

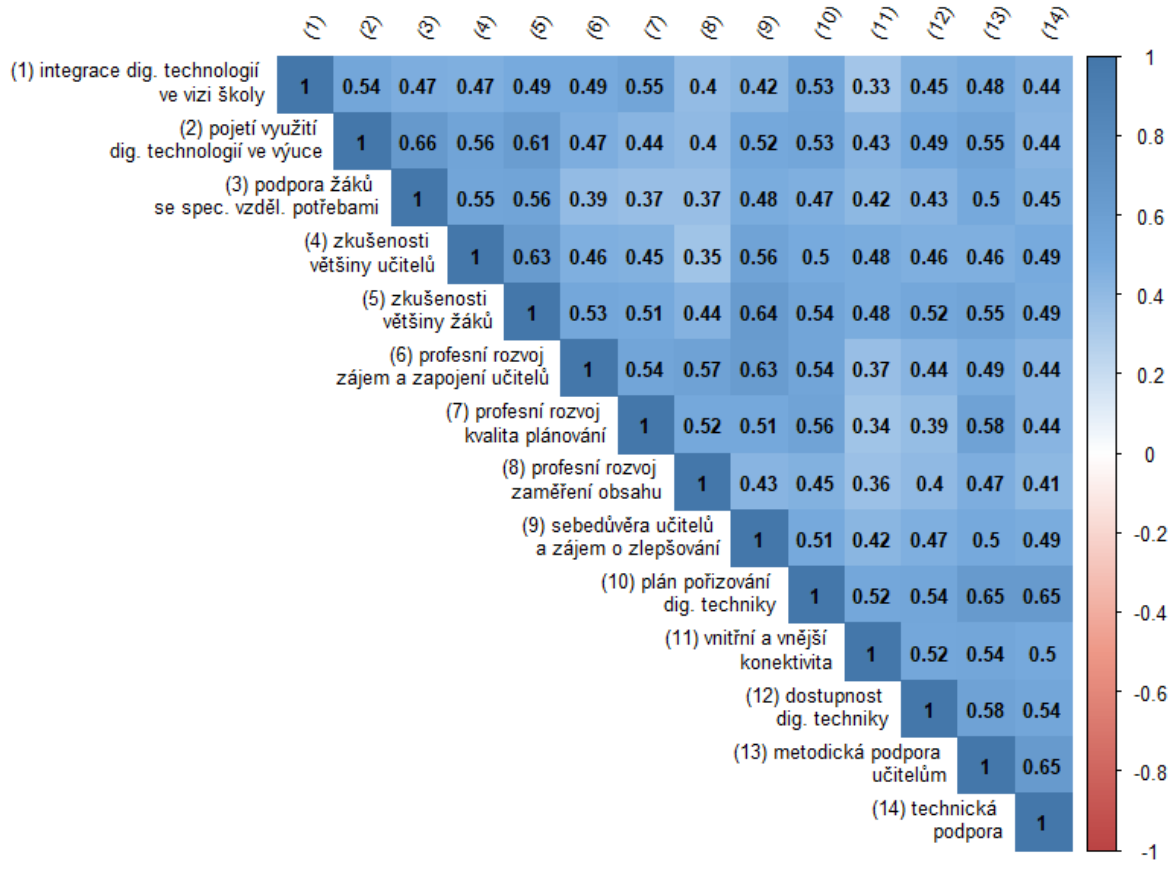
Směrem k ekosystému digitálního vzdělávání?

8 SMĚREM K EKOSYSTÉMU DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

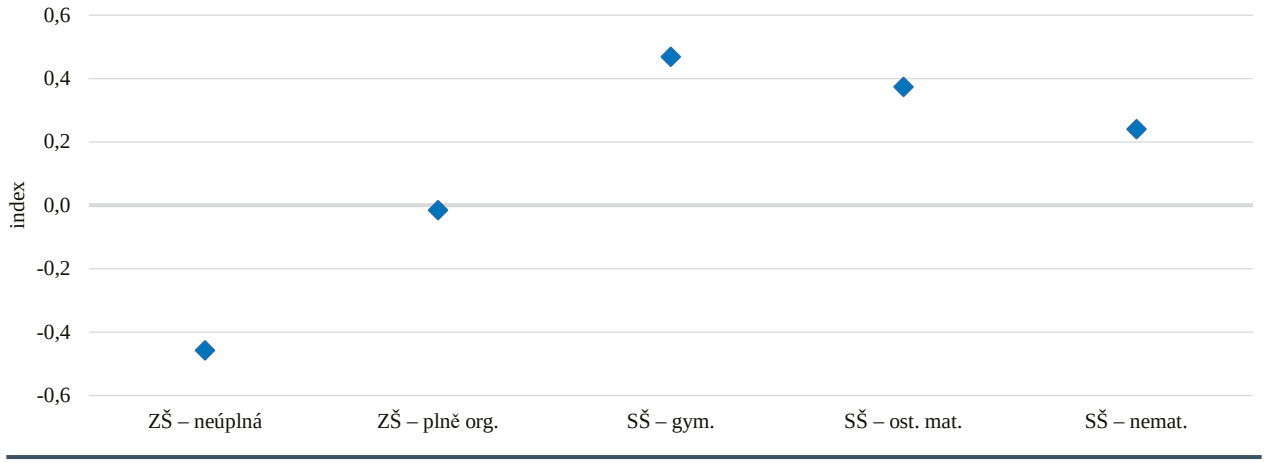
V jedné z předchozích kapitol byl ekosystém digitálního vzdělávání charakterizován ve smyslu vzájemně provázaných elementů, jako jsou infrastruktura digitálního vzdělávání, obsah digitálního vzdělávání, personální podmínky či začlenění digitálních technologií do pedagogického procesu. Komplexní hodnocení míry začlenění digitálních technologií do života škol, které bylo provedeno inspekčními týmy v návaznosti na adaptované využití evaluačního nástroje Profil Škola[21], umožňuje posoudit existenci vztahů mezi jednotlivými ukazateli hodnocení. Otázkou je, zda školy, které dosáhly v posouzení jednoho z ukazatelů vyšší úrovně hodnocení, mají tendenci dosahovat vyšší úrovně hodnocení také v dalších ukazatelích.

Graf 62 potvrzuje existenci pozitivních vztahů mezi hodnocenými ukazateli. Školy dosahující vyšší úrovně hodnocení v jednom z ukazatelů tak mají tendenci dosahovat vyšší úrovně hodnocení také v dalších ukazatelích. Takové školy tak jsou na správné cestě při utváření komplexního ekosystému digitálního vzdělávání. Posouzení situace dílčích skupin škol pak naplňuje očekávání, že nejnižší úroveň souhrnného hodnocení ukazatelů je charakteristická pro menší, neúplné základní školy, jejichž potřeby se však zjevně odlišují od velkých plně organizovaných základních škol či středních škol (graf 63). V úvahách o ekosystému digitálního vzdělávání je proto žádoucí dát tento poznatek do kontextu odlišných potřeb různých skupin škol.

GRAF 62 | Vztahy mezi ukazateli začlenění digitálních technologií do života škol – korelace úrovní ukazatelů souhrnně pro základní a střední školy



GRAF 63 | Začlenění digitálních technologií do života škol – průměr indexu pro dané typy základních a středních škol



Index začlenění digitálních technologií do života školy je odvozen jako faktor z hodnocení ukazatelů evaluačního nástroje uvedených v příloze.
Pozn.: ZŠ – hodina na základních školách; SŠ gym. – hodina na gymnáziích; SŠ ost. mat. – hodina žáků středních škol studujících jiný maturitní obor vzdělání než gymnázium; SŠ nemat. – hodina žáků středních škol studujících nematuritní obor vzdělání.

9

Doporučení

9 DOPORUČENÍ

Doporučení pro ředitele školy

- Uplatňovat systematický (strategický) přístup k rozvíjení digitálních kompetencí a informatického myšlení žáků školy (digitální vzdělávání), stejně jako k utváření ekosystému digitálního vzdělávání. Takovým přístupem také ukázat, že škola přisuzuje celé problematice patřičnou důležitost.
- Vytvářet plány profesního rozvoje učitelů v oblasti digitálních kompetencí spojených s profesí pedagoga a cyklicky s nimi pracovat. Cíleně podporovat vzdělávání učitelů v efektivním plánování a realizaci výuky rozvíjející digitální kompetence žáků, tj. výuky, ve které žáci pracují s digitálními technologiemi. Pozornost věnovat učitelům s nízkou sebedůvěrou v jejich technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce. Respektovat odlišné preference učitelů týkající se formy profesního rozvoje.
- Pro identifikaci silných a slabých stránek učitelů a pro poznání jejich potřeb využívat existující autoevaluační nástroje (např. rámec DigCompEdu[31] či Profil Učitel21[32]). Specifickou pozornost věnovat jiným digitálním kompetencím, než jsou běžné uživatelské dovednosti (oblasti 3 a 4, případně 5 a 6 Profilu Učitel21[33]).
- Rozvíjet digitální kompetence žáků napříč vzdělávacími obory v souladu s novým kurikulárním pojetím vzdělávání. Dbát na utváření vazeb mezi očekávanými výstupy ve vzdělávacích oborech a digitálními kompetencemi, a tím také dosahovat efektivního využívání digitálních technologií ve výuce. Na úrovni školy podporovat takto nastavený pedagogický přístup. Posoudit možnost obdobného uchopení informatického myšlení jako konceptu, který má své uplatnění ve vhodných vzdělávacích oborech (např. matematika), kompetencích (např. řešení problémů) i gramotnostech (např. kritická analýza textů).
- Cíleně pracovat s riziky nadužívání digitálních technologií. Tam, kde je to vhodné, posuzovat výhody a nevýhody plnění úkolů s využitím a bez využití digitálních technologií.
- Podporovat aktivity směřující k rozvoji digitální spolupráce a související komunikace ve vazbě na výuku a učení (např. týmová práce na sdíleném digitálním výstupu a s tím související komunikace v reálném i online prostředí). Uplatňovat systematický přístup k rozvoji digitálních kompetencí žáků již od základních dovedností (např. pravidelná práce s přihlašovacími údaji, utváření návyků při vyhledávání informací a jejich ověřování, stanovení pravidel pro úpravu digitálního obsahu a v optimálním případě pro budování žákovského digitálního portfolia apod.).
- Průběžně vyhodnocovat naplňování očekávaných výstupů v oblasti digitálního vzdělávání, specificky pak v situacích, kdy dřívější obvyklý obsah předchozí vzdělávací oblasti[34] škola zařazuje do informatického předmětu. Při identifikaci nedostatků a rizik přijímat adekvátní opatření k nápravě (např. využití disponibilních hodin pro informatické předměty minimálně na 2. stupni základních škol, efektivní využívání dlouhodobější projektové výuky zacílené na rozvoj klíčové digitální kompetence).

[31] NPI ČR (2024f). *O DigCompEdu*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://ucitel21.rvp.cz/stranka/o-digcompedu>.

[32] NPI ČR (2024 g). *Profil Učitel21*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://ucitel21.rvp.cz/>.

[33] NPI ČR (2024 g).

[34] Vzdělávací oblast „Informační a komunikační technologie“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, vzdělávací oblast „Informatika, informační a komunikační technologie“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání a vzdělávací oblast „Vzdělávání v informačních a v komunikačních technologiích“ v rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání.

- Ve spolupráci se zřizovatelem, zákonnými zástupci (školskými radami) a dalšími aktéry usilovat o nalezení hranice využívání osobních digitálních zařízení žáků při jejich pobytu ve škole a na akcích pořádaných školou, respektovat v tomto ohledu jak příležitosti, tak hrozby užívání osobních zařízení žáků.
- Zdůrazňovat význam rodiny i širšího sociálního prostředí (např. další příbuzní, kamarádi) v oblasti digitální výchovy dětí. Rozvíjet u dětí zdravý přístup k digitálním technologiím, etické chování apod.
- Zmapovat osobní „digitální" potřeby žáků, pedagogických pracovníků i rodičů a vycházet vstříc hlavním potřebám cílových skupin. V této souvislosti respektovat požadavky bezpečnosti.
- Uplatňovat pravidla bezpečného a etického užívání digitálních technologií ve škole jako součást její kultury.

Doporučení pro zřizovatele

- Ve spolupráci s vedením zřizovaných škol usilovat o nalezení udržitelného řešení investic do školních digitálních technologií s respektováním principů 3E (účelnost, hospodárnost, efektivita) a s cílem zajistit pravidelnou obnovu technického vybavení.
- Věnovat problematice digitálního vzdělávání a výchovy pozornost v tematických i územních koncepčních dokumentech.
- Podporovat aktivity v oblasti digitálního vzdělávání (např. besedy s odborníky, etické moderování facebookové skupiny města apod.).
- Na úrovni kraje (střední školy) a na úrovni správních obvodů obcí s rozšířenou působností (mateřské a základní školy) specifikovat a pravidelně aktualizovat regionální ekosystémy digitálního vzdělávání. Využívat tuto specifikaci při plánování a realizaci souvisejících opatření.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Zabývat se zkušenostmi škol se zaváděním revizí rámcových vzdělávacích programů, specifickou pozornost věnovat otázkám přístupu škol k rozvíjení digitálních kompetencí napříč vzdělávacími obory a dostatečnosti podpory rozvoje informatického myšlení žáků.
- Prostřednictvím Národního pedagogického institutu České republiky a jeho programů podporovat užívání autoevaluačních nástrojů pro získávání relevantní průběžné zpětné vazby z terénu. Zvážit rozšíření využívaných nástrojů pro mapování digitálních kompetencí a informatického myšlení žáků.[35] Přijímat opatření ve vazbě na identifikované potřeby v rozvoji digitálních kompetencí.
- Vysokou pozornost věnovat vzdělávání pro zvyšování didaktických kompetencí učitelů při práci s digitálními technologiemi, především se zaměřením na plánování a realizaci výuky rozvíjející digitální kompetence žáků. Zabývat se rovněž kvalitou realizovaného vzdělávání.
- Usilovat o vytvoření stabilního a administrativně jednoduchého systému financování pořizování, obnovy a udržitelného rozvoje digitální techniky i infrastruktury škol.
- Zpracovat metodická doporučení k tématu uplatňování principu BYOD ve vzdělávacím procesu minimálně na úrovni základního vzdělávání pro rozhodování o využívání osobních digitálních zařízení žáků ve školách.
- Usilovat o zvyšování povědomí o významu rodinného prostředí v oblasti digitální výchovy dětí se záměrem rozvíjet jejich zdravý přístup k digitálním technologiím, etické a bezpečné chování (např. spolupráce s profesními organizacemi v regionech).
- Ve spolupráci s odborníky a s respektováním Standardu konektivity škol konkretizovat na národní úrovni, jak chápat ekosystém digitálního vzdělávání, a to s rozlišením specifik různých druhů a typů škol.

[35] V oblasti informatického myšlení například JČÚ. (2024). *Bobřík informatiky.* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra informatiky. Dostupné z: <https://www.ibobr.cz/>.

P

Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Popis úrovní ukazatelů využitého evaluačního nástroje pro hodnocení na úrovni školy

PŘÍLOHA 1 | Popis úrovní ukazatelů využitého evaluačního nástroje pro hodnocení na úrovni školy

TABULKA 6 | Popis úrovní ukazatelů využitého evaluačního nástroje pro hodnocení na úrovni školy

Ukazatel	Úrovně
Integrace digitálních technologií ve vizi školy (graf 14 a 62)	1. Digitální technologie nejsou součástí vize (případně vize neexistuje). Jsou vnímány jen na úrovni pořízení a správy vybavení (hardware + software). 2. Na vizi integrace digitálních technologií do výuky pracovala jen úzká skupina učitelů, ostatní učitelé o ní neví. 3. Integrace digitálních technologií je zahrnuta do koncepce rozvoje školy minimálně na úrovni digitálního prostředí školy. 4. Vize je zjevně naplňována pedagogy i žáky. Je aktivně ověřována každodenní praxí a šířena i navenek prostřednictvím ekosystému digitálního vzdělávání.
Pojetí využití digitální techniky ve výuce (graf 14 a 62)	1. Pozornost je zaměřena především na osvojování uživatelských digitálních dovedností učitelů i žáků. 2. Pozornost je zaměřena na podporu využití digitálních technologií v různých výukových aktivitách školy. 3. Pozornost je zaměřena na integraci digitálního prostředí do výukového procesu a na zkoumání nových a efektivnějších přístupů. 4. Pozornost je zaměřena na podporu žáka využívajícího ekosystém digitálního vzdělávání a prosazování tohoto přístupu.
Plánování a rozvíjení vzdělávacích aktivit s využitím digitální techniky (graf 14)	1. Plánování využití digitální techniky se týká především aktivit zaměřených na osvojení uživatelských digitálních dovedností žáků. 2. Plánování zahrnuje přípravu učitelů a orientuje se převážně na využití digitálních technologií ke zdokonalování tradičních forem výuky skupin i jednotlivců. 3. Většina učitelů detailně plánuje způsoby integrace digitálních technologií do připravovaných vzdělávacích aktivit prostřednictvím digitálního prostředí školy. 4. Škola nejen integrovala digitální technologie do výuky, ale věnuje čas též soustavnému zdokonalení stávajících postupů odpovídajících principu ekosystému digitálního vzdělávání.
Využití digitální techniky k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (graf 14 a zkráceně v grafu 62)	1. Využití digitálních technologií je obecně zaměřeno především na hledání vhodných výukových zdrojů a na podporu výuky všech žáků bez rozdílu. 2. Existují případy využití digitálních technologií jako pomocného nástroje pro výuku žáků se specifickými potřebami (nepřítomnost, dysfunkce…), ale nejsou koordinovány. 3. Škola podporuje zavádění různých metod využití digitálního prostředí usnadňujících dosažení výukových cílů žákům podle jejich specifických potřeb. 4. Škola má implementován plně inkluzivní model i na principech ekosystému digitálního vzdělávání (příp. i dalších pomůcek) dovolující žákovi rozvoj dle osobního vzdělávacího plánu.
Profesní rozvoj – zájem a zapojení učitelů (graf 19 a 62)	1. Jen někteří učitelé mají zájem vzdělávat se v užívání digitální techniky. 2. Většina učitelů má zájem o profesní růst v oblasti uživatelských digitálních dovedností a zúčastňuje se především vzdělávacích akcí organizovaných v rámci školy. 3. Většina učitelů se účastní nejen celoškolních a hromadných vzdělávacích akcí, ale vzdělává se v oblasti digitálních kompetencí učitele též individuálně. 4. Učitelé mají potřebu soustavného profesního rozvoje digitálních kompetencí ve vzdělávání, kterou uspokojují zapojením do pracovních skupin (regionálně i online).
Profesní rozvoj – kvalita plánování (graf 19 a 62)	1. Zainteresovaní jedinci si určují potřeby pro svůj rozvoj v oblasti digitálních kompetencí sami. Rozvoj v oblasti digitálních kompetencí není vedením školy ovlivňován. 2. Potřeby profesního rozvoje v oblasti digitálních kompetencí určuje všem zaměstnancům vedení školy (nebo ICT koordinátor). 3. Někteří učitelé ve spolupráci s ICT koordinátorem připravují program profesního rozvoje v souladu s potřebami školního vzdělávacího programu a podle potřeb zaměstnanců. 4. Učitelé reflektují dosaženou úroveň svých digitálních kompetencí ve vzdělávání a výsledky reflexe společně promítají do plánu profesního rozvoje. Navzájem si pomáhají.
Profesní rozvoj – zaměření obsahu (graf 19 a 62)	1. Profesní rozvoj je zaměřen na osvojení užívání digitální techniky. 2. Někteří učitelé se účastní školení zaměřeného na rozvoj uživatelských digitálních dovedností. 3. Většina učitelů se účastní školení zaměřeného na digitální dovednosti a digitální kompetence ve vzdělávání. 4. Škola po dohodě se zaměstnanci připravuje program profesního rozvoje na základě plánu rozvoje školy a v souladu s jejími specifickými potřebami.

Ukazatel	Úrovně
Sebedůvěra učitelů a zájem o zlepšování (graf 19 a 62)	1. Učitelé mají základní znalosti, ale nemají pravděpodobně dostatek sebedůvěry k tomu, aby nasazovali digitální techniku ve výuce. 2. Mezi učiteli je vzrůstající tendence užívat digitální technologie ve výuce a zdokonalovat se. 3. Většina učitelů ví, jak uplatňovat své uživatelské digitální kompetence ve výuce, snaží se stále se zdokonalovat a pomáhat kolegům. 4. Učitelé jsou sebejistí při uplatňování svých digitálních kompetencí ve vzdělávání. Svoje zkušenosti a inovativní postupy ochotně sdílejí s kolegy ve škole i mimo ni.
Plán pořizování digitální techniky (graf 23 a 62)	1. Existuje pouze základní stupeň plánování nákupu digitální techniky. 2. Plán nákupu digitální techniky sleduje více souvislostí. Kromě ceny též standardizaci vybavení, záruční podmínky, ekologickou likvidaci apod. 3. Plán nákupu digitálních technologií zohledňuje všechny důležité souvislosti a je koordinován s výukovými cíli předmětů jako základ digitálního prostředí školy. 4. Existuje komplexní přístup k pořizování digitálních technologií v souladu s principy ekosystému digitálního vzdělávání. Sleduje důležité souvislosti včetně dlouhodobých cílů a finančních možností.
Vnitřní a vnější konektivita (graf 23 a 62)	1. Jen některé části školy jsou připojeny do školní počítačové sítě (LAN), internet je přístupný jejím prostřednictvím. 2. Prostory školy jsou připojeny ke školní digitální infrastruktuře, tím dovoluje přístup k soukromým i společným souborům a připojení k internetu. 3. Všechny prostory školy mají školní digitální infrastrukturu a přístup k internetu. Je řešen přístup k digitálním vzdělávacím zdrojům i mimo školu. 4. Všechna data vztahující se k výuce jsou k dispozici z libovolného digitálního zařízení na internetu v případě, že má uživatel oprávnění.
Dostupnost digitální techniky (graf 23 a 62)	1. Učitelé i žáci mají limitovaný přístup k digitální technice. 2. Učitelé i žáci pracují se školními a případně i osobními digitálními technologiemi pravidelně. 3. Digitální technologie jsou ve škole stále a všude k dispozici jak učitelům, tak žákům. 4. Učitelé, žáci i širší školní komunita využívají digitální technologie pro vzájemné spojení i pro přístup do školy odkudkoliv a kdykoliv (tj. škola provozuje ekosystém digitální vzdělávání).
Metodická podpora učitelům (graf 23 a 62)	1. Vedení školy využívání digitální techniky ve výuce nesleduje. ICT koordinátor, pokud existuje, je chápán jako správce digitální infrastruktury. 2. ICT koordinátor učí ostatní učitele využívat digitální technologie a pomáhá jim se školní administrativou, správa a údržba školní digitální infrastruktury je podružná. 3. ICT koordinátor má přiměřenou kvalifikaci a zabývá se především pomocí ostatním učitelům rozvíjet především jejich uživatelské digitální dovednosti a digitální kompetence. 4. Ve škole je naplňována vize ekosystému digitálního vzdělávání. ICT koordinátor je jejím propagátorem. Není jediným pomocníkem schopným pomoci ostatním v rozvoji digitálních kompetencí ve vzdělávání.
Technická podpora (graf 23 a 62)	1. Technická podpora je prováděna nahodile v převážné míře formou objednávky. Pracovník školy zajišťuje pouze technický dohled. 2. Technická podpora je zajištěna po celý rok formou pracovního nebo obchodního vztahu. Technický dohled se soustředí na udržení stávajícího stavu. 3. Technická podpora je celoročně zabezpečena, zajišťuje stabilní provoz digitálního prostředí školy a zabývá se též dalším jeho technickým rozvojem. 4. Technická podpora je řešena systémově, zajišťuje stabilní provoz infrastruktury a je zaměřena na její koncepční rozvoj v souladu s principy ekosystému digitálního vzdělávání.
Zkušenosti většiny učitelů (graf 42 a 62)	1. Učitelé využívají digitální techniku převážně bez přímé souvislosti s výukou. 2. Učitelé využívají digitální technologie jako nástroj školní administrativy, pro plánování výuky i na podporu výukových činností typicky formou využití hotových materiálů. 3. Učitelé využívají digitální prostředí školy tak, aby žáci měli možnost se vzdělávat formou předmětových i mezipředmětových aktivit. 4. Výukové metody využívající ekosystém digitálního vzdělávání jsou orientovány na žáka. Ve škole jsou důkazy skutečných na poznávání orientovaných aktivit a spolupráce.
Zkušenosti většiny žáků (graf 42 a 62)	1. Žáci pracují s digitální technikou při vyučování pouze příležitostně. 2. Žáci často používají digitální technologie při vyučování samostatně a jsou vedeni k respektování etických pravidel. 3. Žáci využívají digitální prostředí školy při vyučování soustavně a jsou (s výjimkou porušení etických pravidel) vedeni ke vzájemné spolupráci. 4. Ekosystém digitálního vzdělávání vede žáky k tvorbě vlastních digitálních obsahů, výuková spolupráce jde nad rámec vlastní školy a etická pravidla jsou většinově akceptována.

Ukazatel	Úrovně
Porozumění učitelů	1. Učitelé mají jen nejasné povědomí o tom, jak může digitální technika zlepšit kvalitu výuky. 2. Jen někteří jednotliví učitelé rozumí výukovým možnostem digitálních technologií a umí integrovat digitální kompetence do školního vzdělávacího programu, respektive do výuky. 3. Většina učitelů chápe, jak integrovat digitální kompetence do školního vzdělávacího programu, respektive do výuky, a ví, jak lze s jejich pomocí zlepšit kvalitu výuky. 4. Všichni učitelé si určují vlastní metody integrace digitálních kompetencí a umějí je aplikovat v praxi.
Akceptace přijaté strategie	1. Škola nastavuje pravidla použití digitálních technologií, včetně osobních zařízení a přístupu na internet, například prostřednictvím školního řádu. 2. Škola svou strategii rozvoje v oblasti digitálních technologií upravuje v souladu se zájmy zaměstnanců, žáků, rodičů i zřizovatele a po domluvě s nimi. 3. Škola průběžně vyvíjí a schvaluje své plány spojené s digitálním vzděláváním prostřednictvím jednání se zaměstnanci, žáky, rodiči a zřizovatelem. 4. Škola přizpůsobuje plány rozvoje inovativního využití ekosystému digitálního vzdělávání v souladu s principy digitálního wellbeingu.
Učitelé a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami	1. Učitelé si uvědomují, že digitální technologie může pomáhat žákům se specifickými (zvláštními) potřebami. 2. Učitelé využívají digitální technologie cíleně k podpoře výuky žáků, kteří mají krátkodobě nebo dlouhodobě problémy. 3. Učitelé využívají diagnostických digitálních nástrojů ke sledování výukových výsledků žáků tak, aby snadněji odhalili problém a mohli ho řešit. 4. Digitální technologie jsou plně integrovány do výuky na všech úrovních a umožňují komplexně realizovat individualizovaný plán rozvoje každého žáka školy.

ČŠI | Česká školní inspekce

Vybraná zjištění z hodnocení přihlášek žáků na střední školy

ve školním roce 2023/2024

Sekundární analýza

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 734

2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ 736

2.1 Typ zřizovatele základní školy 737

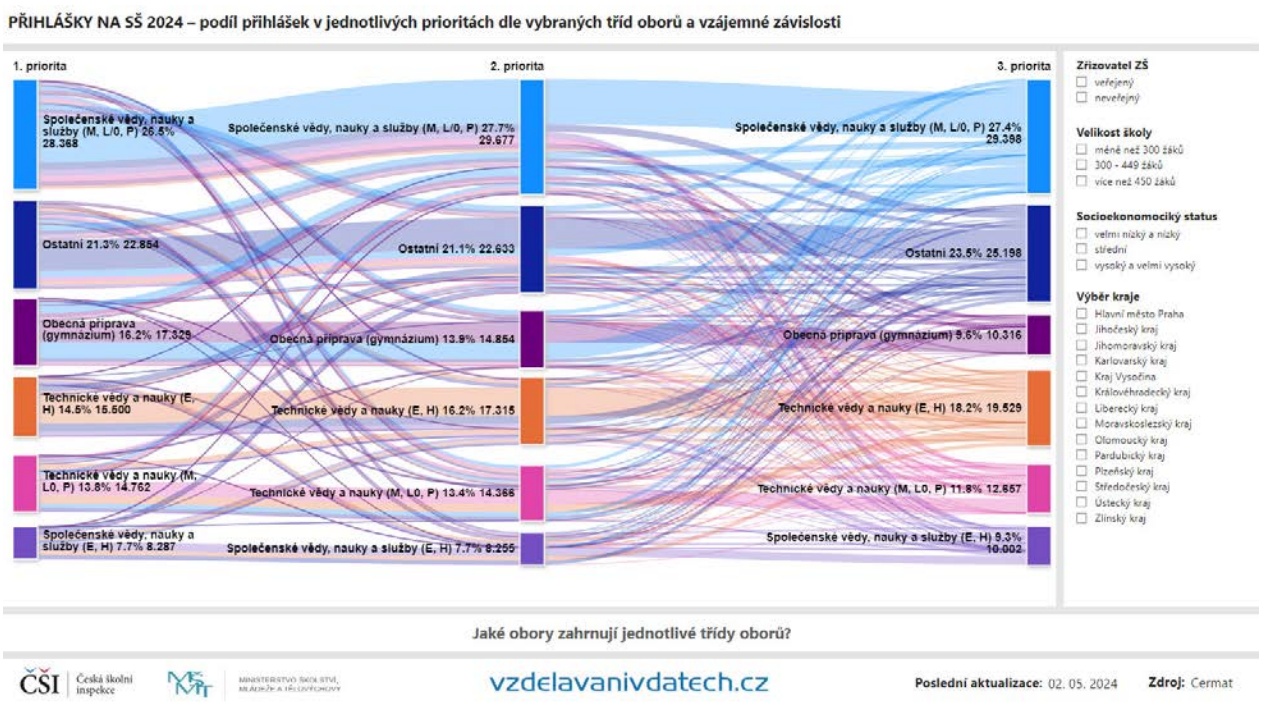
2.2 Socioekonomický status základní školy 739

2.3 Velikost základní školy 742

2.4 Výsledky základní školy ve zjišťováních České školní inspekce 745

2.5 Další vybraná zjištění 748

PŘÍLOHA 1 | Třídy oborů vzdělání v hodnocení 754



vzdelavanivdatech.cz

1

Úvod

1 ÚVOD

V přijímacím řízení ve školním roce 2023/2024 byla uchazečům o studium na střední škole nově dána možnost podání elektronické či papírové přihlášky, v níž uchazeči nejčastěji uváděli tři kombinace preferovaných škol a oborů vzdělání. Přehled o statistikách podaných přihlášek v rámci tohoto přijímacího řízení podalo ve své zprávě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V této zprávě rozšiřuje Česká školní inspekce zveřejněná zjištění o některé další informace. Hlavním záměrem zprávy je zhodnotit vztahy mezi charakteristikami oborů vzdělání, které byly zvoleny uchazeči o studium na středních školách (dále jen „uchazeč“), a vybranými charakteristikami jimi navštěvovaných základních škol.

Analýza vychází z dat poskytnutých Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání na přelomu března a dubna.[1] Analýza nehodnotí všechny podané přihlášky, ale byly do ní zařazeny jen přihlášky splňující následující podmínky:

- Přihláška je podána uchazečem ze základní školy, pro něhož je k dispozici informace o identifikátoru základní školy.[2]
- Přihláška je podána uchazečem, který se hlásí na vyšší sekundární vzdělávání, nikoliv na nižší sekundární vzdělávání (např. nižší stupeň víceletých gymnázií).[3]
- Přihláška je podána mezi prvními třemi přihláškami uchazeče v preferovaném pořadí.

Celkem byly do analýzy zařazeny přihlášky přibližně 110 tisíc uchazečů, pro které byl k dispozici unikátní identifikátor.

[1] Analýza proto nereflektuje případný další vývoj v přehledu přihlášek na střední školu.

[2] V tomto kontextu nejsou do analýzy zařazeni uchazeči, kteří podali aspoň jednu přihlášku do nástavbového studia. V rámci přípravy dat došlo tam, kde to bylo možné, ke zpřesnění informace o identifikátoru základní školy.

[3] Z tohoto důvodu nejsou do analýzy zařazeni uchazeči, kteří podali aspoň jednu přihlášku na víceletá gymnázia či na studium v uměleckých oborech zahajovaných po ukončení 1. stupně základní školy.

2

Přehled zjištění

2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ

V dalším textu jsou vybrané charakteristiky základních škol hodnoceny vůči třem charakteristikám oborů vzdělání, které byly voleny uchazeči o studium na střední škole:

- upravené kategorie dosaženého vzdělání podle KKOV – tabulka 1 pro přehled kategorií;
- první úroveň kmenových oborů vzdělání podle KKOV – tabulka 2 pro přehled úrovní;
- pořadí zvoleného oboru vzdělání na přihlášce uchazeče.

Upravené kategorie dosaženého vzdělání podle KKOV uvedené v tabulce 1 a první úroveň kmenových oborů vzdělání uvedená v tabulce 2 jsou kombinovány do tříd oborů vzdělání, které byly použity v hodnocení. Příkladem takové třídy jsou technické vědy a nauky (kód 2+3 v tabulce 2) středoškolského vzdělání s výučním listem (kód E+H v tabulce 1). Přehled všech tříd oborů vzdělání vyskytujících se v realizovaném hodnocení a příklady nejčastějších oborů vzdělání v těchto třídách jsou uvedeny v příloze. V dalším textu jsou v příslušných tabulkách typicky uváděny jen nejvíce početné třídy oborů vzdělání, nikoliv všechny třídy.

TABULKA 1 | Kategorie dosaženého vzdělání podle KKOV

Kód	Základní kategorie	Upravené kategorie
C	Základní vzdělání	Středoškolské vzdělání bez výučního listu i maturity
J	Střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu	
E	Nižší střední odborné vzdělání	Středoškolské vzdělání s výučním listem
H	Střední odborné vzdělání s výučním listem	
K	Úplné střední všeobecné vzdělání	Úplné střední všeobecné vzdělání[4]
L/0	Úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou	Úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři
M	Úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení)	
P	Vyšší odborné vzdělání v konzervatoři	

TABULKA 2 | První úroveň a příklady druhé úrovně kmenových oborů vzdělání podle KKOV

Kód	První úroveň kmenových oborů vzdělání	Příklady kmenových oborů vzdělání na 2. úrovni
1	Přírodní vědy a nauky	Ekologie a ochrana životního prostředí Informatické obory
2 a 3	Technické vědy a nauky	Strojírenství a strojírenská výroba Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika
4	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	Zemědělství a lesnictví Veterinářství a veterinární prevence
5	Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky	Farmaceutické vědy Zdravotnictví
6 a 7 (kromě 79)	Společenské vědy, nauky a služby	Ekonomika a administrativa Gastronomie, hotelnictví a turismus
79	Obecná příprava (gymnázium)	Gymnázium Sportovní gymnázium
8	Vědy a nauky o kultuře a umění	Teorie a dějiny umění Umění a užité umění
9	Vojenské vědy a nauky	Teorie vojenského umění Vojenské zdravotnictví

[4] Vzdělávání na gymnáziu.

2.1 Typ zřizovatele základní školy

Typ zřizovatele je první sledovanou charakteristikou základních škol. Vymezeny byly tři kategorie:

- školy zřizované obcí;
- školy zřizované soukromým subjektem (soukromé školy);
- školy zřizované církví (církevní školy).

Tabulka 3 ukazuje, že uchazeči ze soukromých a církevních škol volili nejčastěji jako svou první prioritu gymnaziální obory vzdělání, uchazeči ze škol zřizovaných obcemi maturitní společenskovědní obory vzdělání. Volba gymnázií jako první priority je také nejvíce zřetelným rozdílem v rozhodování uchazečů ze škol zřizovaných obcemi na jedné straně a soukromých a církevních škol na straně druhé.

TABULKA 3 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k typu zřizovatele základní školy (podíl uchazečů daného typu zřizovatele základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Typ zřizovatele základní školy		
	obec	soukromý subjekt	církev
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	16	29	28
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	28	23	23
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	7	5	5
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	14	9	13
Technické vědy a nauky – kódy E a H	14	9	9
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	6	7	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	5	2	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	3	8	6

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

Při hodnocení druhé priority se opakuje zjištění o častějším výběru gymnaziálních oborů vzdělání uchazeči ze soukromých a církevních škol (tabulka 4). Významně se zde projevuje ta skutečnost, že při volbě své druhé priority zvolil vysoký podíl uchazečů stejnou třídu oborů vzdělání jako při volbě své první priority. V případě škol zřizovaných obcemi se jednalo o 58 % uchazečů, v případě soukromých škol o 57 % uchazečů a v případě církevních škol o 58 % uchazečů. Uvedené poznatky se pak promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první a druhé priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách zadávali (tabulka 5).

TABULKA 4 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k typu zřizovatele základní školy (podíl uchazečů daného typu zřizovatele základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Typ zřizovatele základní školy		
	obec	soukromý subjekt	církev
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	14	26	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	28	24	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	7	4	5
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	14	10	12
Technické vědy a nauky – kódy E a H	16	9	9
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	6	5	6
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	4	2	3
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	2	6	4

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 5 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první a druhá priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k typu zřizovatele základní školy (podíl uchazečů daného typu zřizovatele základní školy)

Pořadí podle četnosti	Typ zřizovatele základní školy		
	obec	soukromý subjekt	církev
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *18 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *20 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *19 %*
2	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *10 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *13 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *13 %*
3	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *10 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *6 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *7 %*
4	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *6 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *6 %*
5	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Vědy o kult. a umění – kódy M, L/0 a P Vědy o kult. a umění – kódy M, L/0 a P *6 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených žáky.

I při hodnocení třetí priority se ukazuje, že uchazeči ze soukromých a církevních škol volili gymnaziální obory vzdělání častěji než uchazeči ze škol zřizovaných obcemi (tabulka 6). Také podíly jednotlivých tříd oborů vzdělání zůstaly více méně obdobné při jejich hodnocení ve vazbě na první, druhou i třetí prioritu uchazečů, nejvíce zřetelné je snižování podílů připadajících na gymnaziální obory vzdělání a určité zvýšení podílů připadajících na učební obory vzdělání (srovnej tabulky 3, 4 a 6).[5] Opětovně má svůj význam rozhodnutí přibližně třetiny uchazečů třikrát vybrat stejnou třídu oborů vzdělání. Konkrétně se jednalo o 31 % uchazečů ze škol zřizovaných obcemi, 31 % uchazečů ze soukromých škol a 28 % uchazečů z církevních škol. Uvedené poznatky se znovu promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první, druhé a třetí priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách zadávali (tabulka 7).

TABULKA 6 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich třetí priorita, vztah k typu zřizovatele základní školy (podíl uchazečů daného typu zřizovatele základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Typ zřizovatele základní školy		
	obec	soukromý subjekt	církev
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	9	21	17
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	28	25	26
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	9	6	6
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	8	12
Technické vědy a nauky – kódy E a H	18	10	11
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	5	5	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	1	3

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

[5] Svou roli zde navíc hrají uchazeči, kteří již druhý či třetí prioritní obor vzdělání nezadávali.

TABULKA 7 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první, druhá a třetí priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k typu zřizovatele základní školy (podíl uchazečů daného typu zřizovatele základní školy)

Pořadí podle četnosti	Typ zřizovatele základní školy		
	obec	soukromý subjekt	církev
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *11 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *13 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *10 %*
2	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *7 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *9 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*
3	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *6 %*
4	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Vědy o kult. a umění – kódy M, L/0 a P Vědy o kult. a umění – kódy M, L/0 a P Bez dalšího uvedeného oboru *4 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *4 %*
5	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *3 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *3 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

2.2 Socioekonomický status základní školy

Socioekonomický status je druhou sledovanou charakteristikou základních škol. Vymezeno bylo pět kategorií socioekonomického statusu školy:

- velmi vysoký;
- vysoký;
- střední;
- nízký;
- velmi nízký.

Při některých hodnoceních bylo použito zjednodušené vymezení tří kategorií, kdy jsou sloučeny vždy dvě krajní kategorie.

Využitý socioekonomický status školy je potřeba vnímat jako proxy indikátor, který byl konstruován z dat ze dvou zdrojů informací: (a) data Českého statistického úřadu ze Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021, která se týkají socioekonomických charakteristik obyvatelstva (vzdělání, zaměstnání) v prostorově malých územních jednotkách[6]; (b) data o socioekonomickém statusu žáků škol, kteří se účastnili těch testování České školní inspekce, v jejichž rámci vyplňovali položky vztahující se k rodinnému zázemí.

Tabulka 8 ukazuje, jak se při výběru oborů vzdělání lišily první priority uchazečů ze škol vyššího a nižšího socioekonomického statusu. Hlavní rozdíly lze pozorovat v té skutečnosti, že uchazeči ze škol vyššího

[6] Ze své podstaty se jedná o charakteristiku lokality školy.

socioekonomického statusu častěji volili jako svou první prioritu gymnaziální obory vzdělání, uchazeči ze škol nižšího socioekonomického statusu technicky i společenskovědně zaměřené učební obory (tabulka 8).

TABULKA 8 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Socioekonomický status základní školy				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	27	20	15	10	7
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	29	29	27	27	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	5	6	7	10	16
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	14	14	13	10
Technické vědy a nauky – kódy E a H	8	11	15	19	22
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	7	7	6	6	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	4	5	5	5
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	5	4	3	3	2

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

V hodnocení druhé priority lze opětovně zaznamenat zjištění o častějším výběru gymnaziálních oborů vzdělání uchazeči ze škol vyššího socioekonomického statusu, respektive učebních oborů vzdělání uchazeči ze škol nižšího socioekonomického statusu (tabulka 9). Významně se zde projevuje ta skutečnost, že při volbě své druhé priority zvolil vysoký podíl uchazečů stejnou třídu oborů vzdělání jako při volbě své první priority. V případě škol vysokého a velmi vysokého socioekonomického statusu se jednalo o 62 % uchazečů, v případě škol středního socioekonomického statusu o 56 % uchazečů a v případě škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu o 54 % uchazečů. Uvedené poznatky se také promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první a druhé priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ze škol různého socioekonomického statusu ve svých přihláškách zadávali (tabulka 10).

TABULKA 9 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Socioekonomický status základní školy				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	23	17	13	8	6
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	31	30	27	25	23
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	5	6	7	10	14
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	14	14	13	9
Technické vědy a nauky – kódy E a H	8	12	17	20	24
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	7	6	5	5	4
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	3	4	4	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	3	2	2	2	1

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 10 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první a druhá priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy)

Pořadí podle četnosti	Socioekonomický status základní školy		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *20 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *17 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *16 %*
2	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *16 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *10 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *13 %*
3	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *9 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *6 %*
4	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *7 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *6 %*
5	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *5 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

I při hodnocení třetí priority platí, že uchazeči ze škol vyššího socioekonomického statusu častěji volili gymnaziální obory vzdělání, naopak uchazeči ze škol nižšího socioekonomického statusu učební obory vzdělání (tabulka 11). Podíly jednotlivých tříd oborů vzdělání zůstaly více méně obdobné při jejich hodnocení ve vazbě na první, druhou i třetí prioritu uchazečů, nejvíce zřetelné je snižování podílů připadajících na gymnaziální obory vzdělání a určité zvýšení podílů připadajících na učební obory vzdělání (srovnej tabulky 8, 9 a 11).[7] Opětovně má svůj význam rozhodnutí přibližně třetiny uchazečů třikrát vybrat stejnou třídu oborů vzdělání. Konkrétně se jednalo o 36 % uchazečů ze škol vysokého a velmi vysokého socioekonomického statusu, 29 % uchazečů ze škol středního socioekonomického statusu a 28 % uchazečů ze škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu. Zmíněné poznatky se promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první, druhé a třetí priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách uvedli (tabulka 12).

TABULKA 11 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich třetí priorita, vztah k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Socioekonomický status základní školy				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	18	12	8	6	4
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	33	31	26	23	19
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	5	7	9	12	16
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	11	13	12	10	7
Technické vědy a nauky – kódy E a H	10	14	19	22	24
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	6	5	4	4	3
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	2	3	3	3	3

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

[7] Svou roli zde navíc hrají uchazeči, kteří již druhý či třetí prioritní obor vzdělání nezadávali.

TABULKA 12 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první, druhá a třetí priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy)

Pořadí podle četnosti	Socioekonomický status základní školy		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *14 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *9 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *9 %*
2	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *9 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *7 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *9 %*
3	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *3 %*
4	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *4 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *3 %*
5	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *2 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

2.3 Velikost základní školy

Velikost ve smyslu počtu žáků základní školy je třetí sledovanou charakteristikou. Vymezeno bylo pět kategorií velikosti školy:

- méně než 150 žáků;
- 150 až 299 žáků;
- 300 až 449 žáků;
- 450 až 599 žáků;
- 600 a více žáků.

Při některých hodnoceních bylo použito zjednodušené vymezení tří kategorií, kdy jsou sloučeny vždy dvě krajní kategorie. Zdrojem informací o počtu žáků základních škol byly výkazy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro základní vzdělávání za školní rok 2023/2024.

Tabulky 13 a 14 ukazují, že uchazeči z větších škol častěji jako svou první i druhou prioritu vybírali gymnaziální a také další maturitní obory vzdělání, uchazeči z menších škol pak především učební obory vzdělání. Právě v těchto aspektech lze zaznamenat nejzřetelnější rozdíly v rozhodování uchazečů větších a menších škol o volbě oboru vzdělání pro řízení k přijetí na střední školu.[8] Opětovně je potřeba upozornit na tu skutečnost, že při volbě první a druhé priority zvolil vysoký podíl uchazečů stejnou třídu oborů vzdělání. V případě větších škol s více než 450 žáky se jednalo o 59 % uchazečů, v případě menších škol s méně než

[8] Při interpretaci výsledků je žádoucí upozornit na to, že mezi žáky nejmenších škol s méně než 150 žáky byli relativně častěji zastoupeni žáci speciálních základních škol.

300 žáky pak o 53 % uchazečů. Uvedené poznatky se promítají v tom, které kombinace první a druhé priority tříd oborů vzdělání byly v přihláškách uchazečů nejčastější (tabulka 15).

TABULKA 13 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k velikosti základní školy (podíl uchazečů dané velikostní kategorie základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Velikost základní školy				
	méně než 150 žáků	150 až 299 žáků	300 až 449 žáků	450 až 599 žáků	600 a více žáků
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	10	13	15	17	19
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	17	25	27	29	30
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	15	9	8	6	6
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	9	13	14	14	14
Technické vědy a nauky – kódy E a H	22	17	16	13	11
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	4	6	6	6	7
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	4	5	5	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	3	3	3	3	3

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 14 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k velikosti základní školy (podíl uchazečů dané velikostní kategorie základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Velikost základní školy				
	méně než 150 žáků	150 až 299 žáků	300 až 449 žáků	450 až 599 žáků	600 a více žáků
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	9	11	13	14	17
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	16	25	27	29	31
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	12	9	8	7	6
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	8	12	13	14	14
Technické vědy a nauky – kódy E a H	21	19	17	15	13
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	5	5	6	6
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	2	4	4	4	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	2	2	2	2	2

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 15 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první a druhá priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k velikosti základní školy (podíl uchazečů dané velikostní kategorie základní školy)

Pořadí podle četnosti	Velikost základní školy		
	méně než 300 žáků	300 až 449 žáků	450 a více žáků
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *14 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *17 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *19 %*
2	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *12 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *11 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *12 %*
3	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *8 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *10 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *9 %*
4	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *6 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *7 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*
5	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *5 %*	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy E a H *4 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

I při hodnocení třetí priority platí, že uchazeči z větších škol častěji volili gymnaziální a další maturitní obory vzdělání, naopak uchazeči z menších škol učební obory vzdělání (tabulka 16). Podíly jednotlivých tříd oborů vzdělání zůstaly do značné míry obdobné při jejich hodnocení ve vazbě na první, druhou i třetí prioritu uchazečů, především v případě žáků větších škol je zde zřetelnější snížení podílů připadajících na gymnaziální obory vzdělání a zvýšení podílů připadajících na učební obory vzdělání (srovnej tabulky 13, 14 a 16).[9] Uplatňuje se také mechanismus spojený s rozhodnutím uchazečů vybrat stejnou třídu oborů vzdělání pro všechny tři priority. Tímto způsobem jednalo 33 % uchazečů z větších škol s více než 450 žáky a 27 % uchazečů z menších škol s méně než 300 žáky. Zmíněné poznatky se promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první, druhé a třetí priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách uvedli (tabulka 17).

TABULKA 16 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich třetí priorita, vztah k velikosti základní školy (podíl uchazečů dané velikostní kategorie základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Velikost základní školy				
	méně než 150 žáků	150 až 299 žáků	300 až 449 žáků	450 až 599 žáků	600 a více žáků
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	6	8	8	10	12
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	15	23	26	29	32
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	10	10	10	8	8
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	6	10	12	12	13
Technické vědy a nauky – kódy E a H	19	21	19	17	15
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	4	4	5	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	2	2	2	2	2

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

[9] Svou roli zde navíc hrají uchazeči, kteří již druhý či třetí prioritní obor vzdělání nezadávali. Typičtěji je takové rozhodnutí uchazeče spojeno s výběrem učebního oboru jako prioritního oboru vzdělání.

TABULKA 17 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první, druhá a třetí priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k velikosti základní školy (podíl uchazečů dané velikostní kategorie základní školy)

Pořadí podle četnosti	Velikost základní školy		
	méně než 300 žáků	300 až 449 žáků	450 a více žáků
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *10 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *12 %*
2	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *8 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *8 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *6 %*
3	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *6 %*
4	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *3 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*
5	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *3 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

2.4 Výsledky základní školy ve zjišťováních České školní inspekce

Čtvrtou sledovanou charakteristikou základních škol jsou výsledky, které jejich žáci dosáhli ve zjišťováních vzdělávacích výsledků Českou školní inspekcí (dále jen „zjišťování“).[10] Vymezeno bylo pět kategorií výsledků školy ve zjišťováních:

- velmi vysoký výsledek;
- vysoký výsledek;
- střední výsledek;
- nízký výsledek;
- velmi nízký výsledek.

Při některých hodnoceních bylo použito zjednodušené vymezení tří kategorií, kdy jsou sloučeny dvě krajní kategorie.

Tabulky 18 a 19 ukazují, že uchazeči ze škol s lepšími dosaženými výsledky ve zjišťováních častěji volili za svou první i druhou prioritu gymnaziální obory vzdělání, naopak méně často učební obory vzdělání. Opačné zjištění je patrné v případě uchazečů ze škol s horšími dosaženými výsledky ve zjišťováních (tabulky 18 a 19). Právě zde lze pozorovat nejvýraznější rozdíly v rozhodování uchazečů ze škol s odlišnými výsledky ve zjišťováních.

[10] Do hodnocení byla zahrnuta zjišťování České školní inspekce v delším časovém období jejich realizace, přičemž vyšší váha byla dána aktuálním šetřením, kterých se účastnil vysoký počet základních škol. Výsledky žáků v jednotlivých šetřeních vstoupily do hodnocení jako standardizovaná z-hodnota daného šetření. Do hodnocení nebyly zařazeny základní školy, pro které byl k dispozici jen malý počet výsledků žáků.

TABULKA 18 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy ve zjišťováních v %)

Třídy oborů vzdělání	Výsledek základní školy ve zjišťováních				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	33	22	16	11	8
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	26	29	28	28	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	3	5	6	9	14
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	13	15	13	11
Technické vědy a nauky – kódy E a H	7	10	14	17	22
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	7	7	6	6	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	4	5	5	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	5	4	3	2	2

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 19 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy ve zjišťováních v %)

Třídy oborů vzdělání	Výsledek základní školy ve zjišťováních				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	29	19	14	9	7
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	28	30	29	27	23
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	3	5	7	9	13
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	13	13	14	13	10
Technické vědy a nauky – kódy E a H	7	11	15	19	24
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	6	6	6	5	5
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	3	3	4	5	4
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P	3	3	2	2	1

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

V podobnosti poznatků z hodnocení tříd oborů vzdělání, které uchazeči škol s odlišnými výsledky ve zjišťováních volili jako svou první a druhou prioritu, se významně projevuje ta skutečnost, že při volbě své druhé priority zvolil vysoký podíl uchazečů stejnou třídu oborů vzdělání jako při volbě své první priority. V případě škol s vysokým a velmi vysokým výsledkem ve zjišťováních se jednalo o 62 % uchazečů, v případě škol se středním výsledkem ve zjišťováních o 58 % uchazečů a v případě škol s nízkým a velmi nízkým výsledkem ve zjišťováních o 55 % uchazečů. Uvedené poznatky se pak promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první a druhé priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách zadávali (tabulka 20).

TABULKA 20 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první a druhá priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy ve zjišťováních)

Pořadí podle četnosti	Výsledek základní školy ve zjišťováních		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *19 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *18 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *16 %*
2	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *18 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *11 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *13 %*
3	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *7 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *10 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *7 %*
4	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *6 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *8 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *6 %*
5	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *5 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *5 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

I při hodnocení třetí priority platí, že uchazeči ze škol s lepšími dosaženými výsledky ve zjišťováních častěji (a se snižujícím se podílem) volili gymnaziální obory vzdělání, naopak uchazeči ze škol s horšími dosaženými výsledky ve zjišťováních častěji (a se zvyšujícím se podílem) vybírali učební obory vzdělání. Vedle toho lze pozorovat zvětšování rozdílů v případě dalších maturitních oborů vzdělání, které relativně častěji volili za svou třetí prioritu uchazeči ze škol s lepšími dosaženými výsledky ve zjišťováních (srovnej tabulky 18, 19 a 21). Opětovně je poměrně častá strategie uchazečů třikrát vybírajících stejnou třídu oborů vzdělání. Konkrétně se jednalo o 35 % uchazečů ze škol s vysokým a velmi vysokým výsledkem ve zjišťováních, o 31 % uchazečů ze škol se středním výsledkem ve zjišťováních a o 29 % uchazečů ze škol s nízkým a velmi nízkým výsledkem ve zjišťováních. Zmíněné poznatky se promítají v podobě nejpočetnějších kombinací první, druhé a třetí priority tříd oborů vzdělání tak, jak je uchazeči ve svých přihláškách uvedli (tabulka 22).

TABULKA 21 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich třetí priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy ve zjišťováních v %)

Třídy oborů vzdělání	Výsledek základní školy ve zjišťováních				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	22	13	9	7	5
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	33	32	28	25	20
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	4	7	8	11	15
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	11	13	13	11	8
Technické vědy a nauky – kódy E a H	9	13	18	21	24
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	5	5	5	4	3
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	2	3	3	3	3

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 22 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první, druhá a třetí priorita (kombinace tříd oborů vzdělání), vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy ve zjišťováních)

Pořadí podle četnosti	Výsledek základní školy ve zjišťováních		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
1	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *13 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *11 %*	Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *9 %*
2	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *10 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *7 %*	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *9 %*
3	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *6 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *5 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *3 %*
4	Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H Technické vědy – kódy E a H *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Společenské vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H Společenské vědy – kódy E a H *3 %*
5	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P Technické vědy – kódy M, L/0 a P *4 %*	Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K Obecná příprava (gymnázium) – kód K *2 %*

Pozn.: Uvedené třídy oborů vzdělání respektují pořadí priorit uvedených uchazeči.

2.5 Další vybraná zjištění

V případě českého vzdělávacího systému je opakovaně upozorňováno na významný vliv socioekonomických podmínek žáků na jejich vzdělávací výsledky. Tato skutečnost vyvolává otázku, zda bude zachován poznatek kapitoly 2.4 o častějším výběru gymnaziálních oborů vzdělání jako první či druhé priority uchazečů ze škol s lepšími výsledky ve zjišťováních, pokud bude zohledněn faktor socioekonomického statusu těchto škol.[11] S využitím tabulek 23 a 24 lze zaznamenat, že i při zohlednění faktoru socioekonomického statusu škol volí uchazeči ze škol s lepšími výsledky ve zjišťováních častěji gymnaziální obory vzdělání jako svou první či druhou prioritu než uchazeči ze škol s horšími dosaženými výsledky ve zjišťováních. Dochází přitom ke snižování rozdílů mezi skupinami uchazečů.

[11] Pro kategorizaci výsledků škol ve zjišťováních byla využita rezidua modelu se socioekonomickým statusem škol jako vysvětlující proměnnou.

TABULKA 23 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních se zohledněním jejího socioekonomického statusu (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Výsledek základní školy ve zjišťováních se zohledněním jejího socioekonomického statusu				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	23	20	16	14	11
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	25	28	28	28	25
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	6	6	7	8	13
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	13	14	14	11
Technické vědy a nauky – kódy E a H	13	13	14	16	20

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 24 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních se zohledněním jejího socioekonomického statusu (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Výsledek základní školy ve zjišťováních se zohledněním jejího socioekonomického statusu				
	velmi vysoký	vysoký	střední	nízký	velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	20	17	14	12	10
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	25	28	29	28	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	6	6	7	8	11
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	12	13	14	13	10
Technické vědy a nauky – kódy E a H	14	14	15	17	21

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

Ukazuje se tedy, že ačkoliv je rozhodování uchazečů o výběru prioritního oboru vzdělání na střední škole významně ovlivněno socioekonomickým statusem jejich základní školy, uplatňuje se vliv také dalších faktorů souvisejících se vzdělávacími výsledky na úrovni školy. Mezi takové faktory bezesporu patří i kvalita vzdělávání na základní škole. Tabulka 25 v tomto ohledu ukazuje, že žáci základních škol, které byly inspekčními týmy České školní inspekce příznivěji hodnoceny v rámci inspekční činnosti, častěji volili gymnaziální obory vzdělání jako svou první prioritu.

TABULKA 25 | Obecná příprava (gymnázium) jako první prioritní třída oborů vzdělání volená uchazeči, vztah k hodnocení základní školy v rámci inspekční činnosti (podíl uchazečů dané kategorie hodnocení základní školy v rámci inspekční činnosti v %)

Třídy oborů vzdělání	Hodnocení základní školy v rámci inspekční činnosti				
	příznivé	spíše příznivé	neutrální	spíše nepříznivé	nepříznivé
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	21	17	16	14	12

Hodnocení vazeb mezi socioekonomickým statusem škol a jejich kategorizací podle dosažených výsledků žáků ve zjišťováních ukazuje ještě další důležité souvislosti. Žáci škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu a zároveň kategorizovaných mezi školy s vysokými a velmi vysokými výsledky ve zjišťováních volili gymnaziální obory vzdělání jako svou první či druhou prioritu častěji než žáci škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu a zároveň kategorizovaných mezi školy s nízkými a velmi nízkými výsledky ve zjišťováních. Ve srovnání s uchazeči ze škol vyššího socioekonomického statusu je však tento podíl malý (tabulky 26 a 27). Tato zjištění ukazují na možný mechanismus, kdy žáci nižšího socioekonomického statusu nevolí akademicky orientovanou vzdělávací cestu, ačkoliv by je vzdělávací výsledky k tomu mohly předurčovat.

TABULKA 26 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich první priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních a k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Vysoký a velmi vysoký socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních			Střední socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních			Nízký a velmi nízký socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	29	20	16	20	16	11	13	10	8
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	29	31	30	27	28	27	29	26	26
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	3	5	10	6	6	8	8	9	13
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	13	14	11	13	15	14	12	14	12
Technické vědy a nauky – kódy E a H	7	11	13	13	14	17	17	18	21

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

TABULKA 27 | Třídy oborů vzdělání nejčastěji volené uchazeči jako jejich druhá priorita, vztah k výsledku základní školy ve zjišťováních a k socioekonomickému statusu základní školy (podíl uchazečů dané kategorie výsledku základní školy v %)

Třídy oborů vzdělání	Vysoký a velmi vysoký socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních			Střední socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních			Nízký a velmi nízký socioekonomický status a výsledek školy ve zjišťováních		
	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký	vysoký a velmi vysoký	střední	nízký a velmi nízký
Obecná příprava (gymnázium) – kód K	25	17	14	17	13	10	12	9	7
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P	31	31	30	28	28	26	26	26	24
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H	4	6	8	6	7	9	8	9	12
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P	13	14	11	13	14	13	12	13	11
Technické vědy a nauky – kódy E a H	7	11	15	14	16	19	18	20	23

Pozn.: Tabulka nezachycuje hodnoty všech tříd oborů vzdělání.

Možné působení uvedeného mechanismu lze dát také do kontextu toho, že jsou to výrazně častěji uchazeči škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu, respektive uchazeči ze škol s nízkými a velmi nízkými výsledky ve zjišťováních, kteří výrazně častěji volili učební obory jako svou první prioritu přijímacího řízení na střední školu (tabulka 28). Vedle toho však tito uchazeči spíše výjimečně využili možnost volby gymnaziálního či jiného maturitního oboru vzdělání jako druhé či třetí priority (tabulka 28). Tabulka 29 navíc dokládá existenci zásadních rozdílů na úrovni jednotlivých základních škol.

TABULKA 28 | Podíl uchazečů podle volby dané třídy oborů vzdělání jako první, druhé a třetí priority, vztah k socioekonomickému statusu základní školy a výsledku základní školy ve zjišťováních (podíl uchazečů dané kategorie socioekonomického statusu základní školy a dané kategorie výsledku základní školy v %)

Skupina uchazečů	Podíl uchazečů vybírajících jako 1. prioritu učební obor vzdělání (kódy E a H)	*z toho podíl uchazečů vybírajících si jako 2. či 3. prioritu*	
		gymnaziální obor vzdělání (kód K)	*jiný maturitní obor vzdělání (kódy M či L/0) a obor vyššího odborného vzdělání (kód P)*
Uchazeči škol nízkého a velmi nízkého socioekonomického statusu	37	*0,1*	*5,8*
Uchazeči škol vysokého a velmi vysokého socioekonomického statusu	17	*0,1*	*9,1*
Uchazeči škol s nízkými a velmi nízkými výsledky ve zjišťováních	35	*0,1*	*6,3*
Uchazeči škol s vysokými a velmi vysokými výsledky ve zjišťováních	16	*0,2*	*8,9*

TABULKA 29 | Vybrané ukazatele základních škol vzhledem ke struktuře tříd oborů vzdělání, které uvedli uchazeči těchto škol v přihláškách na střední školy (podíl základních škol v %)

Ukazatel	Podíl
Podíl škol, v nichž více než 50 % uchazečů podalo přihlášku do gymnaziálního oboru vzdělání (kód K)	3
Podíl škol, v nichž méně než 20 % uchazečů podalo přihlášku do gymnaziálního oboru vzdělání (kód K)	54
Podíl škol, v nichž více než 80 % uchazečů podalo přihlášku do maturit. oboru či oboru vyššího odb. vzdělávání (kódy M, L/0, P)	39
Podíl škol, v nichž méně než 50 % uchazečů podalo přihlášku do maturit. oboru či oboru vyššího odb. vzdělávání (kódy M, L/0, P)	7
Podíl škol, v nichž více než 50 % žáků podalo přihlášku do nematuritního oboru vzdělání (kódy C, J, E, H)	26

Pozn.: Do hodnocení byly zařazeny pouze školy, pro něž byla k dispozici informace alespoň o 15 uchazečích.

Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Třídy oborů vzdělání v hodnocení

PŘÍLOHA 1 | Třídy oborů vzdělání v hodnocení

Třídy oborů vzdělání	Příklady oborů vzdělání dané třídy s relativně vyšším počtem přihlášek uchazečů
Obecná příprava (gymnázium) – kód K (úplné střední všeobecné vzdělání)	79-41-K/41 – Gymnázium 79-42-K/41 – Gymnázium se sportovní přípravou
Přírodní vědy a nauky – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	16-01-M/01 – Ekologie a životní prostředí 16-02-M/01 – Průmyslová ekologie 18-20-M/01 – Informační technologie
Technické vědy a nauky – kódy E a H (středoškolské vzdělání s výučním listem)	23-51-H/01 – Strojní mechanik 23-68-H/01 – Mechanik opravář motorových vozidel 26-51-H/02 – Elektrikář – silnoproud 26-51-H/01 – Elektrikář 26-52-H/01 – Elektromechanik pro zařízení a přístroje 26-57-H/01 – Autoelektrikář 29-54-H/01 – Cukrář 33-56-H/01 – Truhlář 36-52-H/01 – Instalatér 36-67-H/01 – Zedník
Technické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	23-41-M/01 – Strojírenství 23-45-L/01 – Mechanik seřizovač 26-41-M/01 – Elektrotechnika 26-41-L/01 – Mechanik elektrotechnik 28-44-M/01 – Aplikovaná chemie 36-47-M/01 – Stavebnictví 37-41-M/01 – Provoz a ekonomika dopravy 39-08-M/01 – Požární ochrana 39-41-L/01 – Autotronik 39-41-L/02 – Mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení
Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky – kódy E a H (středoškolské vzdělání s výučním listem)	41-51-H/01 – Zemědělec – farmář 41-52-E/01 – Zahradnické práce 41-52-H/01 – Zahradník 41-53-H/02 – Jezdec a chovatel koní 41-55-H/01 – Opravář zemědělských strojů
Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	41-41-M/01 – Agropodnikání 41-43-M/02 – Chovatelství 41-44-M/01 – Zahradnictví 41-46-M/01 – Lesnictví 43-41-M/01 – Veterinářství
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy C a J (středoškolské vzdělání bez výučního listu i maturity)	53-41-J/01 – Zubní instrumentářka
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy E a H (středoškolské vzdělání s výučním listem)	53-41-H/01 – Ošetřovatel
Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	53-41-M/02 – Nutriční asistent 53-41-M/03 – Praktická sestra 53-41-M/04 – Masér ve zdravotnictví 53-43-M/01 – Laboratorní asistent 53-44-M/03 – Asistent zubního technika
Společenské vědy, nauky a služby – kódy C a J (středoškolské vzdělání bez výučního listu i maturity)	63-51-J/01 – Obchodní škola 75-31-J/01 – Pedagogika pro asistenty ve školství 75-41-J/01 – Pečovatelské služby 78-62-C/01 – Praktická škola jednoletá 78-62-C/02 – Praktická škola dvouletá

Třídy oborů vzdělání	Příklady oborů vzdělání dané třídy s relativně vyšším počtem přihlášek uchazečů
Společenské vědy, nauky a služby – kódy E a H (středoškolské vzdělání s výučním listem)	65-51-E/01 – Stravovací a ubytovací služby 65-51-H/01 – Kuchař – číšník 66-51-E/01 – Prodavačské práce 66-51-H/01 – Prodavač 66-52-H/01 – Aranžér 66-53-H/01 – Operátor skladování 69-51-H/01 – Kadeřník 69-53-H/01 – Rekondiční a sportovní masér 69-54-E/01 – Provozní služby 75-41-E/01 – Pečovatelské služby
Společenské vědy, nauky a služby – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	63-41-M/01 – Ekonomika a podnikání 63-41-M/02 – Obchodní akademie 65-42-M/01 – Hotelnictví 65-42-M/02 – Cestovní ruch 68-42-M/01 – Bezpečnostně právní činnost 68-43-M/01 – Veřejnosprávní činnost 75-31-M/01 – Předškolní a mimoškolní pedagogika 78-42-M/02 – Ekonomické lyceum 78-42-M/03 – Pedagogické lyceum 78-42-M/04 – Zdravotnické lyceum
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy E a H (středoškolské vzdělání s výučním listem)	82-51-H/01 – Umělecký kovář a zámečník, pasíř 82-51-H/02 – Umělecký truhlář a řezbář 82-51-H/03 – Zlatník a klenotník 82-51-H/04 – Umělecký keramik 82-51-H/05 – Vlásenkář a maskér
Vědy a nauky o kultuře a umění – kódy M, L/0 a P (úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři)	82-41-M/01 – Užitá malba 82-41-M/05 – Grafický design 82-41-M/07 – Modelářství a návrhářství oděvů 82-41-M/11 – Design interiéru 82-41-M/17 – Multimediální tvorba

ČŠI | Česká školní inspekce

Společné znaky základních a středních škol

s pohybově zdatnými a pohybově slabšími žáky

Sekundární analýza

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 762
1.1 Metodický postup 763
2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ 766
2.1 Socioekonomické podmínky lokality a obory vzdělání 766
2.2 Prostorové a materiální podmínky škol 767
2.3 Personální podmínky škol 768
2.4 Podpora tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách 769
2.5 Podpora pohybových aktivit ve školách mimo pravidelnou výuku 770
2.6 Celková podpora tělesné výchovy a pohybových aktivit žáků 772
3 ZÁVĚR 776

1

Úvod

1 ÚVOD

Česká školní inspekce uskutečnila v letech 2021 a 2022 tematické šetření, které se na úrovni základního a středního vzdělávání zabývalo hodnocením podmínek, průběhu a výsledků realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit ve školách. Součástí tematického šetření byla čtyři dílčí šetření, jejichž základní charakteristika je uvedena v tabulce 1. Na přípravě, realizaci či vyhodnocení tematického šetření spolupracovala Česká školní inspekce s řadou aktérů, mezi které patří Vysokoškolské sportovní centrum Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity a další pracoviště českých vysokých škol, Český olympijský výbor, Asociace školních sportovních klubů a v neposlední řadě učitelé tělesné výchovy základních a středních škol účastnících se šetření.

Zjištění z uvedeného šetření představila Česká školní inspekce v tematické zprávě, která byla vydána v roce 2023.[1] Tato sekundární analýza dále rozvádí uvedená zjištění svým záměrem zhodnotit specifika škol s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti na jedné straně a škol s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti na straně druhé. Vůči takto vymezeným skupinám škol jsou posuzovány hodnoty vybraných charakteristik podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit ve školách.

TABULKA 1 | Základní informace o dílčích šetřeních

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Elektronické dotazování vedení škol	Dílčí šetření se především zaměřilo na zjištění vybraných informací o prostorových, materiálních a personálních podmínkách tělesné výchovy v základních a středních školách, stejně jako o vybraných znacích průběhu tělesné výchovy a využití dalších opatření na podporu pohybové aktivity žáků.	Hodnocení je založeno na odpovědích vedení téměř 3,7 tis. základních škol a téměř 1,1 tis. středních škol.
Elektronické dotazování učitelů tělesné výchovy	Dílčí šetření se především zaměřilo na zjištění vybraných informací o charakteristice učitelů tělesné výchovy, například aprobace, délka praxe či osobní a profesní rozvoj učitelů prostřednictvím aktivní účasti na dalších aktivitách v oblasti sportu. Identifikovány byly také názory učitelů na podmínky a průběh tělesné výchovy ve školách.	Hodnocení je založeno na odpovědích téměř 20 tis. učitelů, přičemž na 1. stupni základních škol působilo více než 13 tis. učitelů, na druhém stupni základních škol více než 5 tis. učitelů a na středních školách téměř 3 tis. učitelů. Někteří dotazovaní učitelé působili na více stupních vzdělávání.
Hospitace hodin tělesné výchovy	Hospitační činnost v hodinách tělesné výchovy, která proběhla jako součást inspekční činnosti v základních a středních školách, poskytla informace o sledovaných znacích průběhu výuky.	Hodnocení zahrnuje téměř 800 hospitovaných hodin tělesné výchovy na 1. stupni základních škol, více než 700 hospitovaných hodin tělesné výchovy na 2. stupni základních škol a téměř 500 hospitovaných hodin tělesné výchovy na středních školách.
Měření tělesné zdatnosti žáků	Dílčí šetření se zaměřilo na hodnocení tělesné zdatnosti žáků 3. a 7. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Pro tento účel byla využita metodika Vysokoškolského sportovního centra Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a spolupracujících pracovišť vysokých škol z roku 2020.[2] Pro měření tělesné zdatnosti žáků jsou součástí této metodiky testy testové baterie *Unifittest (6–60)*[3], z nichž žáci účastnící se dílčího šetření absolvovali čtyři testy.	Měření tělesné zdatnosti se účastnilo více než 100 tisíc žáků 3. ročníku základních škol, více než 110 tisíc žáků 7. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 90 tisíc žáků 2. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

[1] ČŠI (2023). *Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách. Výuka tělesné výchovy a podpora pohybových aktivit*. Praha: Česká školní inspekce.

[2] Agricola, A. et al. (2020). *Monitoring tělesné zdatnosti a pohybové aktivity žáků v České republice*. Praha: Vysokoškolské sportovní centrum Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

[3] Měkota, K. et al. (1995). *Unifittest (6–60): Test and Norms of Motor Performance and Physical Fitness in Youth and in Adult Age*. Olomouc: Univerzita Palackého. Měkota, K., Kovář, R. (1996). *Unifittest (6–60): manuál pro hodnocení základní motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby mládeže a dospělých v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita. Chytráčková, J. et al. (2002). *Unifittest (6–60): příručka pro manuální a počítačové hodnocení základní motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby mládeže a dospělých v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.

1.1 Metodický postup

Metodický postup pro naplnění záměru sekundární analýzy primárně vychází z rozdělení škol do tří skupin: (i) školy s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti (dále i „školy soustřeďující pohybově zdatné žáky“); (ii) školy s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti (dále i „školy soustřeďující pohybově slabé žáky“); (iii) ostatní školy. Toto rozdělení bylo provedeno pro 1. stupeň základních škol prostřednictvím dosažených výsledků žáků 3. ročníku základních škol, pro 2. stupeň základních škol prostřednictvím dosažených výsledků žáků 7. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „7. ročník základních škol“) a pro střední školy prostřednictvím dosažených výsledků žáků 2. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „2. ročník středních škol“) v testech tělesné zdatnosti.

Při rozdělení škol do tří uvedených skupin byl primárně využit ukazatel souhrnného výsledku žáků ve čtyřech absolvovaných dílčích testech tělesné zdatnosti testové baterie *Unifittest (6–60)*, tzv. skóre testové baterie. Skóre testové baterie odpovídá součtu bodů dosažených žákem v dílčích testech. Ty byly bodovány na desetibodové stupnici (1 až 10 bodů) v souladu s normami testů testové baterie *Unifittest (6–60)*. Skóre testové baterie tak může nabývat hodnot od 4 bodů (nejhorší výsledek) do 40 bodů (nejlepší výsledek). V souladu s metodikou byl na základě dosaženého skóre testové baterie každý žák zařazen do jedné z kategorií výsledku:[4]

- výrazně podprůměrný výsledek odpovídající rozpětí 4 až 14 bodů;
- podprůměrný výsledek odpovídající rozpětí 15 až 19 bodů;
- průměrný výsledek odpovídající rozpětí 20 až 24 bodů;
- nadprůměrný výsledek odpovídající rozpětí 25 až 29 bodů;
- výrazně nadprůměrný výsledek odpovídající rozpětí 30 až 40 bodů.

Škola byla zařazena do jedné ze tří definovaných skupin na základě podílů hodnocených žáků v jednotlivých kategoriích výsledků. Tabulka 2 uvádí jednak kritéria využitá při rozhodování, jednak počty základních a středních škol v definovaných skupinách. Odlišnost rozhodovacích kritérií pro žáky 2. ročníku středních škol je dána jejich nižším průměrným skóre testové baterie.[5] Do hodnocení nebyly zařazeny ty školy, pro něž nejsou v daném ročníku k dispozici informace o skóre testové baterie alespoň pro deset žáků.

[4] Viz Agricola et al. (2020); Chytráčková et al. (2002); Měkota et al. (1995); Měkota a Kovář (1996).

[5] Uplatněna tak byla kombinace porovnání výsledků žáků s absolutními normami testů testové baterie Unifittest (6–60) a posouzení relativního postavení škol v množině všech hodnocených škol prostřednictvím dosažených výsledků žáků.

TABULKA 2 | Skupiny škol podle dosažených výsledků žáků v hodnocení tělesné zdatnosti – kritéria rozhodování pro zařazení školy do skupiny a počty škol v jednotlivých skupinách

Hodnocený ročník žáků	Kritérium pro zařazení školy do skupiny		Počet škol s vysokým zastoupením žáků		Počet ostatních škol
	škol s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky	škol s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky	s výbornými výsledky	se slabými výsledky	
Žáci 3. ročníku základních škol (1. st. zákl. škol)	Podíl žáků s nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem je vyšší než 40 % a zároveň podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	Podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem je vyšší než 50 % a zároveň podíl žáků s nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	306	191	2 239
Žáci 7. ročníku základních škol (2. st. zákl. škol)	Podíl žáků s nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem je vyšší než 40 % a zároveň podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	Podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem je vyšší než 50 % a zároveň podíl žáků s nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	179	278	2 068
Žáci 2. ročníku středních škol (střední školy)	Podíl žáků s průměrným, nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem je vyšší než 40 % a zároveň podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	Podíl žáků s výrazně podprůměrným výsledkem je vyšší než 60 % a zároveň podíl žáků s průměrným, nadprůměrným či výrazně nadprůměrným výsledkem není vyšší než 20 %.	121	209	722

Pozn.: Odlišnost kritérií pro zařazení středních škol do dvou vymezených skupin byla motivována tím, že ve srovnání s žáky 3. a 7. ročníku základních škol byl (na základě norem testů testové baterie Unifittest (6-60)) relativně vysoký podíl žáků 2. ročníku středních škol zařazen do kategorie výrazně podprůměrného výsledku a naopak relativně nízký podíl žáků 2. ročníku středních škol zařazen do kategorie nadprůměrného či výrazně nadprůměrného výsledku. Pro vyvarování se velmi nízkého počtu škol v některé z vymezených skupin proto byla kritéria pro střední školy definována odlišně.

Specifika škol s vysokým zastoupením žáků s výbornými, respektive slabými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti byla posuzována pro vybrané charakteristiky podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit ve školách. Konkrétně byly předmětem hodnocení následující charakteristiky škol:

- socioekonomické podmínky lokality (území), ve které se škola nachází (pouze pro 1. a 2. stupeň základních škol);
- převažující typ oborů vzdělání odpovídající 2. stupni základních škol a na středních školách;
- prostorové a materiální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit;
- personální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit;
- podpora tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách;
- podpora pohybových aktivit ve školách mimo pravidelnou výuku.

Za účelem zachování přehlednosti analýzy jsou ukazatele sledovaných charakteristik škol blíže představeny v kapitole 2. Pro hodnocení byl využit také ukazatel celkové podpory pohybových aktivit žáků školy (podmínky a průběh realizace tělesné výchovy a pohybových aktivit), který byl vytvořen syntézou dat sledovaných charakteristik škol.

Dále uvedená zjištění je potřeba vnímat v kontextu řady metodických omezení. Realizované měření tělesné zdatnosti nezjišťovalo kontextové informace, které výkonnost žáků ovlivňují (např. informace o životním stylu žáků a denních pohybových aktivitách, somatické charakteristiky žáků, motivace žáků k pohybu). Představené vztahy je tak potřeba zasadit nejen do rámce této skutečnosti, ale zároveň je nutné se důsledně vyvarovat jejich kauzální interpretace.

2

Přehled zjištění

2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ

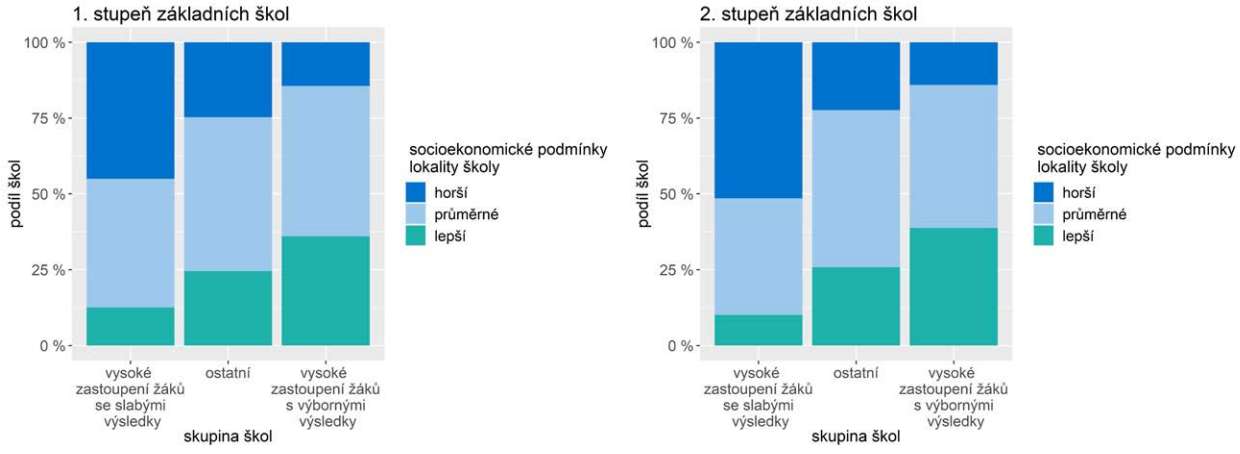
V této kapitole jsou představena zjištění z hodnocení charakteristik podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit ve třech skupinách vymezených škol: (i) školy s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky; (ii) školy s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky; (iii) ostatní školy.

2.1 Socioekonomické podmínky lokality a obory vzdělání

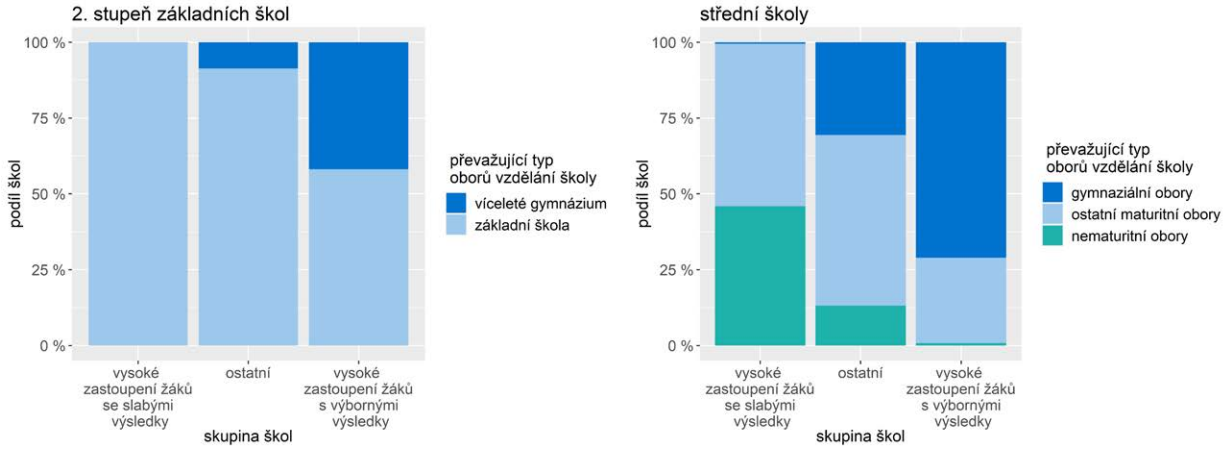
Hodnocení socioekonomických podmínek lokality školy je spojeno s rozdělením škol do tří kategorií. První kategorie zahrnuje čtvrtinu škol s relativně horšími socioekonomickými charakteristikami lokality školy. Do druhé kategorie byla zařazena čtvrtina škol s relativně lepšími socioekonomickými charakteristikami lokality školy. Do třetí kategorie spadají zbývající školy s průměrnými socioekonomickými charakteristikami lokality školy. Pro rozdělení škol do tří kategorií byly využity informace Českého statistického úřadu o obyvatelstvu území ze Sčítání lidu, domů a bytů, které proběhlo v roce 2021. Konkrétně bylo hodnocení založeno na informacích o nejvyšším dosaženém vzdělání, o ekonomické aktivitě a zaměstnání obyvatelstva v území. Posuzována byla jen situace základních škol, neboť při průchodu žáků vzdělávací soustavou se snižuje prostorový soulad místa jejich bydliště a lokalizace školy.

Graf 1 ukazuje, že školy soustřeďující pohybově zdatné žáky se častěji nachází v území s lepšími socioekonomickými charakteristikami obyvatelstva, naopak školy soustřeďující pohybově slabé žáky v lokalitách s horšími socioekonomickými charakteristikami obyvatelstva. Tato zjištění mají úzkou vazbu k oborovému zaměření základního (odpovídajícího 2. stupni základních škol) a středního vzdělávání. Vysoké zastoupení žáků s výbornými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti je častější pro gymnázia, naopak vysoké zastoupení žáků se slabými výsledky pro střední školy s převažující výukou nematuritních (učebních) oborů vzdělání (graf 2). Vztah socioekonomického statusu žáků a úrovně jejich tělesné zdatnosti se na úrovni školy jeví ještě silnější, než je tomu na úrovni lokality.

GRAF 1 | Socioekonomické podmínky lokality školy



GRAF 2 | Převažující typ oborů vzdělání



Pozn.: Převažující typ oborů vzdělání byl stanoven na základě počtu žáků vymezených typů oborů vzdělání.

Pozitivní vztah mezi úrovní tělesné zdatnosti žáků a socioekonomickými podmínkami jejich prostředí, které se promítají také v oboru vzdělání v základním (odpovídajícím 2. stupni základních škol) a středním vzdělávání, bývá spojován s některými souvisejícími mechanismy. Ty mohou zahrnovat:

- příznivé působení rodiny a sociálního okolí na vedení žáků ke zdravému životnímu stylu (včetně stravování) a k pohybu;[6]
- snazší finanční a fyzickou dostupnost organizovaného sportu (např. kroužky, sportovní kluby);
- motivaci k dosahování výborných výsledků ve školním prostředí.

Realizované šetření sice neumožňuje bližší hodnocení síly uvedených mechanismů, nicméně strategie zaměřující se na zvyšování pohybové zdatnosti žáků ze socioekonomicky méně příznivého prostředí by měly jejich možné působení mít na paměti.

2.2 Prostorové a materiální podmínky škol

Prostorové a materiální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit byly posuzovány prostřednictvím tří charakteristik:

- prostorové podmínky škol pro možnost bezproblémové realizace širokého spektra vnitřních pohybových aktivit;
- prostorové podmínky škol pro možnost bezproblémové realizace širokého spektra venkovních pohybových aktivit;
- materiální podmínky škol ve vazbě na jejich vybavení potřebnými pomůckami a nářadím.

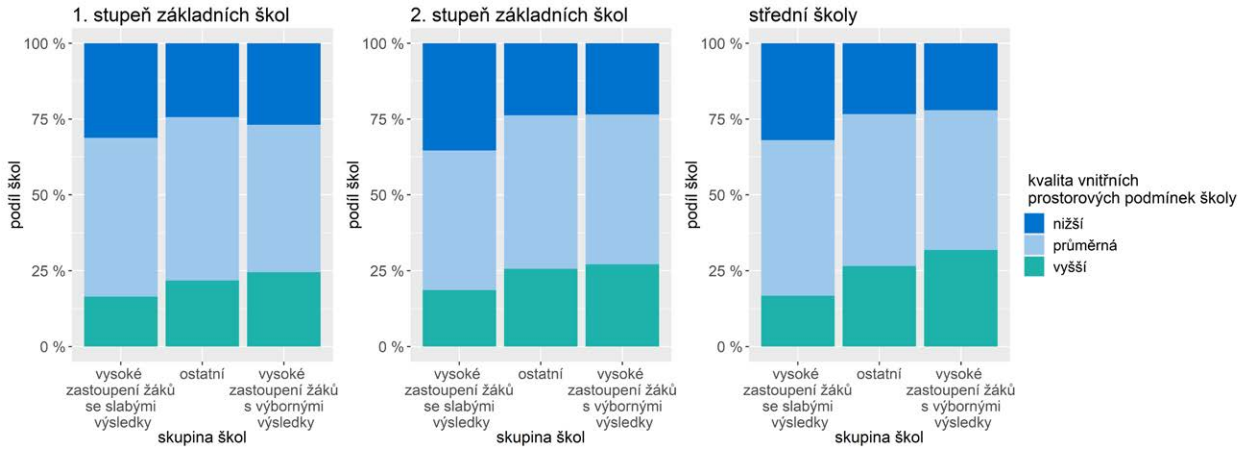
Školy byly opětovně rozděleny do tří kategorií. První kategorie zahrnuje přibližně čtvrtinu škol s vyšší kvalitou prostorových a materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit. Druhá kategorie je tvořena přibližně čtvrtinou škol s nižší kvalitou prostorových a materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit. Do třetí kategorie pak spadá zbývající polovina škol s průměrnou kvalitou prostorových a materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit.

Graf 3 ukazuje, že základní i střední školy soustřeďující pohybově zdatné žáky jsou o něco častěji zařazeny do kategorie škol s vyšší kvalitou vnitřních prostorových podmínek pro realizaci tělesné výchovy a pohybových aktivit. Opačné zjištění lze zaznamenat v případě skupiny základních a středních škol soustřeďující

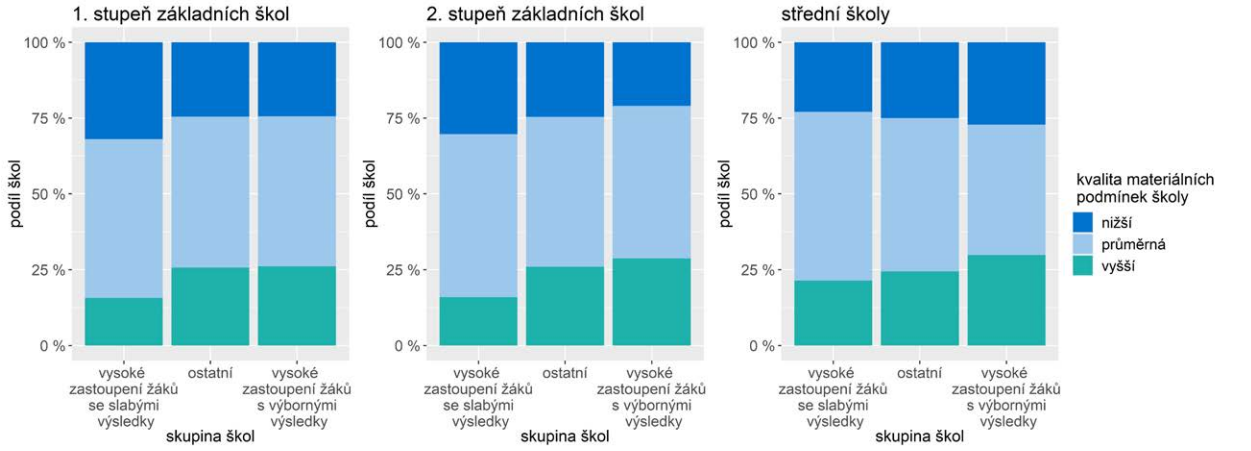
[6] Postoj rodiny a sociálního okolí ke zdravému životnímu stylu a stravování dětí se může projevovat také v jejich tělesných predispozicích k pohybovým aktivitám.

pohybově slabé žáky. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami základních a středních škol jsou však poměrně malé (graf 3). Obdobná zjištění (s jednou výjimkou) lze zaznamenat také pro hodnocení kvality prostorových podmínek základních a středních škol pro venkovní pohybové aktivity, respektive pro hodnocení kvality materiálních podmínek škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit (graf 4).

GRAF 3 | Kvalita vnitřních prostorových podmínek škol vůči šíři možných pohybových aktivit



GRAF 4 | Kvalita materiálních podmínek škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit



2.3 Personální podmínky škol

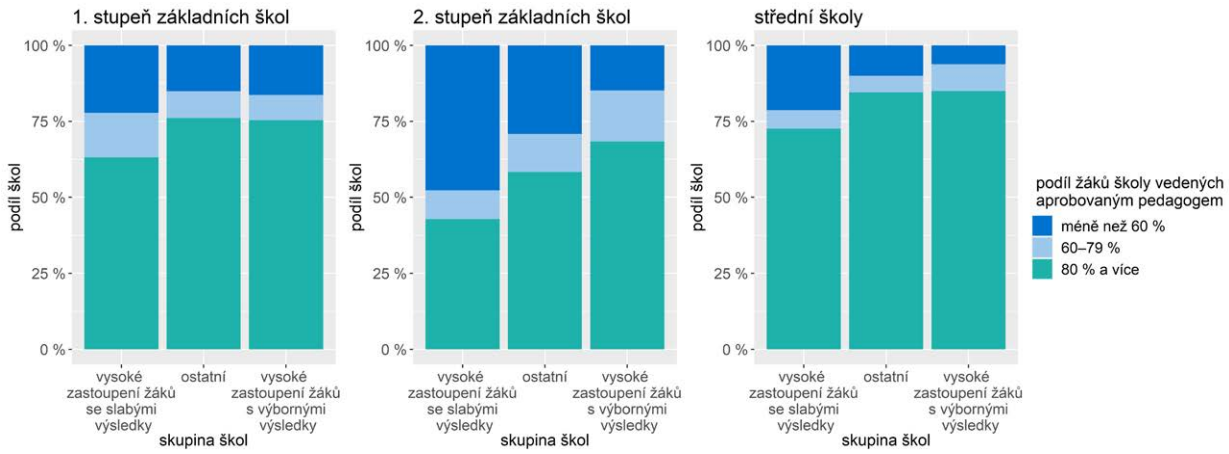
Personální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit byly posuzovány prostřednictvím dvou charakteristik:

- aprobovanosti tělesné výchovy definované jako podíl žáků školy, kteří jsou v hodinách tělesné výchovy vedeni aprobovaným učitelem – rozlišení tří kategorií škol: (i) méně než 60 % žáků, (ii) 60 až 79 % žáků, (iii) 80 % žáků a více;
- přístupu učitelů tělesné výchovy k využívání různých forem profesního a osobního rozvoje (např. účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, samostudium, konzultace s kolegy, působení v pozici sportovního trenéra, aktivně vyvíjená sportovní aktivita apod.).

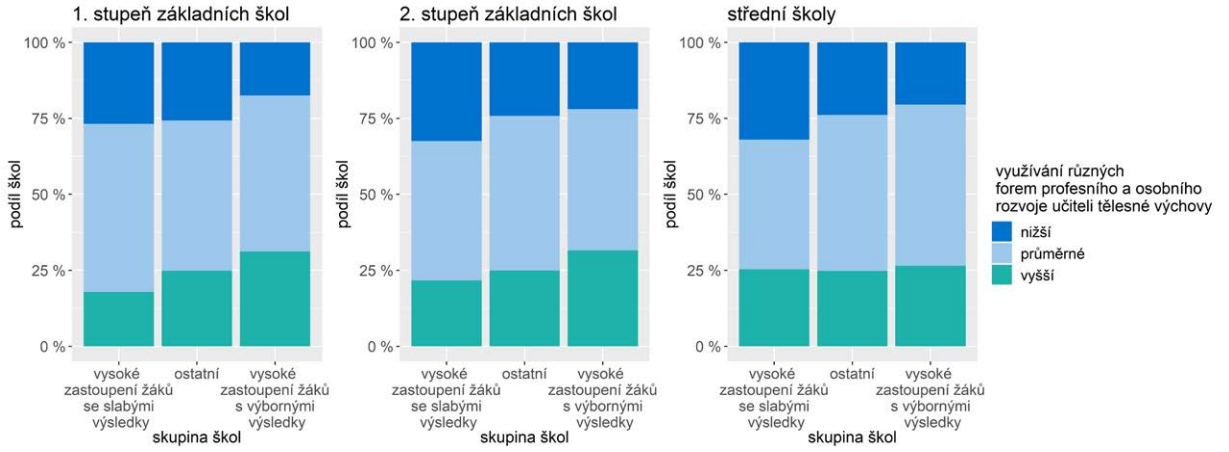
V případě druhé z uvedených charakteristik byly školy rozděleny do tří kategorií. První kategorie zahrnuje přibližně čtvrtinu škol s vyšším využíváním různých forem profesního a osobního rozvoje učiteli tělesné výchovy. Druhá kategorie je tvořena přibližně čtvrtinou škol s nižším využíváním různých forem profesního a osobního rozvoje učiteli tělesné výchovy. Do třetí kategorie pak spadá zbývající polovina škol s průměrným využíváním různých forem profesního a osobního rozvoje učiteli tělesné výchovy.

Graf 5 ukazuje, že školy soustřeďující pohybově slabé žáky jsou charakteristické tím, že vyšší podíl žáků je v hodinách tělesné výchovy veden neaprobovaným učitelem. Markantní je tato skutečnost především na 2. stupni základních škol, v případě 1. stupně základních škol a středních škol jsou rozdíly mezi definovanými skupinami škol méně zřetelné. Pozorovat lze také o něco častější zařazení škol soustřeďujících pohybově zdatné žáky do kategorie škol, jejichž učitelé více využívají různorodých forem profesního a osobního rozvoje, opačný vztah platí pro školy soustřeďující pohybově slabé žáky (graf 6). Opakuje se poznatek o malých rozdílech mezi třemi vymezenými skupinami škol.

GRAF 5 | Podíl žáků škol, kteří jsou v hodinách tělesné výchovy vedeni aprobovaných pedagogem



GRAF 6 | Využívání různých forem profesního a osobního rozvoje učiteli tělesné výchovy



2.4 Podpora tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách

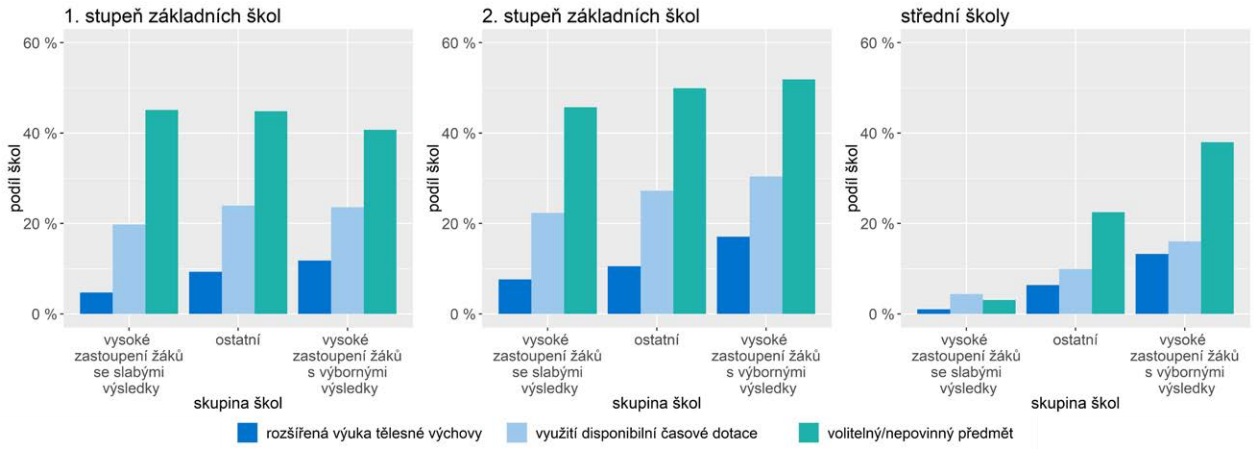
Podpora tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách byla hodnocena prostřednictvím tří ukazatelů:

- rozšiřující výuka tělesné výchovy v případě alespoň některých tříd;
- využití disponibilní časové dotace v rozvrhu hodin pro posílení tělesné výchovy;
- nabídky volitelného nebo nepovinného předmětu se vztahem k tělesné výchově.

V grafu 7 se opakují již uvedená zjištění k hodnoceným charakteristikám škol. Pro základní i střední školy, které soustřeďují pohybově zdatné žáky, jsou (s jednou výjimkou) o něco častěji charakteristické všechny tři nástroje k podpoře tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách. Naopak školy soustřeďující pohybově slabé žáky využívají o něco méně často rozšiřující výuku tělesné výchovy, alokaci disponibilní časové

dotace pro posílení tělesné výchovy i nabídku volitelného či nepovinného předmětu se vztahem k tělesné výchově. Nejvíce markantní jsou rozdíly v případě středních škol.

GRAF 7 | Podpora tělesné výchovy v rámci pravidelné výuky ve školách



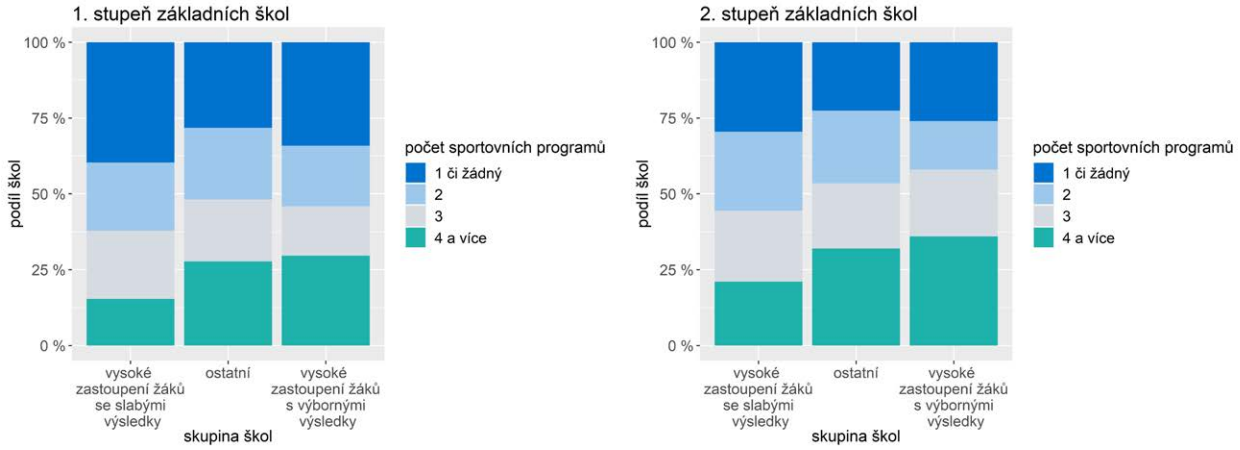
2.5 Podpora pohybových aktivit ve školách mimo pravidelnou výuku

Podpora pohybových aktivit ve školách mimo pravidelnou výuku byla hodnocena prostřednictvím pěti ukazatelů:

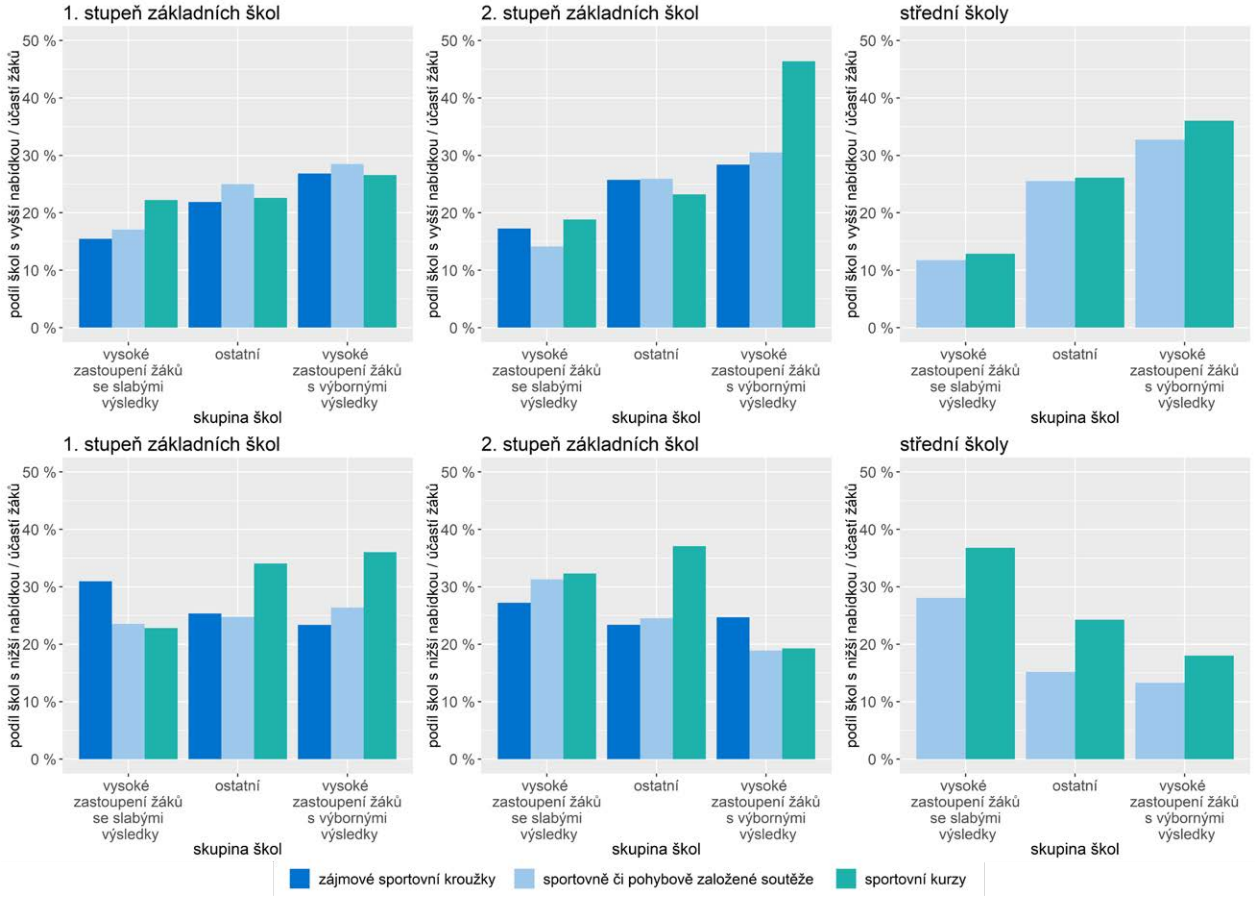
- počtu sportovních programů (např. Olympijský víceboj, Sportuj ve škole, Hodina pohybu navíc, Odznak všestrannosti, McDonald's Cup a další), do nichž se školy aktivně zapojují (pouze 1. a 2. stupeň základních škol), s rozlišením čtyř kategorií škol: (i) jeden či žádný sportovní program; (ii) dva sportovní programy; (iii) tři sportovní programy; (iv) čtyři a více sportovních programů;
- nabídky zájmových sportovních kroužků (pouze 1. a 2. stupeň základních škol);
- účasti žáků ve sportovně či pohybově založených soutěžích;
- nabídky sportovních kurzů;
- počtu typů se školou spolupracujících externích partnerů v oblasti tělesné výchovy a pohybových aktivit s rozlišením čtyř kategorií škol: (i) 0 až 2 typů partnerů; (ii) 3 typy partnerů; (iii) 4 typy partnerů; (iv) 5 a více typů partnerů.

Ukazatele, které se vztahují k zájmovým sportovním kroužkům, ke sportovně či pohybově založeným soutěžím a ke sportovním kurzům, byly využity pro rozdělení škol do tří kategorií. První kategorie zahrnuje školy s vyšší nabídkou zájmových sportovních kroužků a sportovních kurzů, respektive s vyšší účastí žáků na sportovně či pohybově založených soutěžích. Druhá kategorie je tvořena školami s nižší nabídkou zájmových sportovních kroužků a sportovních kurzů, respektive s nižší účastí žáků na sportovně či pohybově založených soutěžích. Do třetí kategorie pak spadají ostatní školy.

GRAF 8 | Počet sportovních programů, do nichž se školy aktivně zapojují



GRAF 9 | Podpora pohybových aktivit ve školách mimo pravidelnou výuku – zájmové sportovní kroužky, sportovně či pohybově založené soutěže, sportovní kurzy



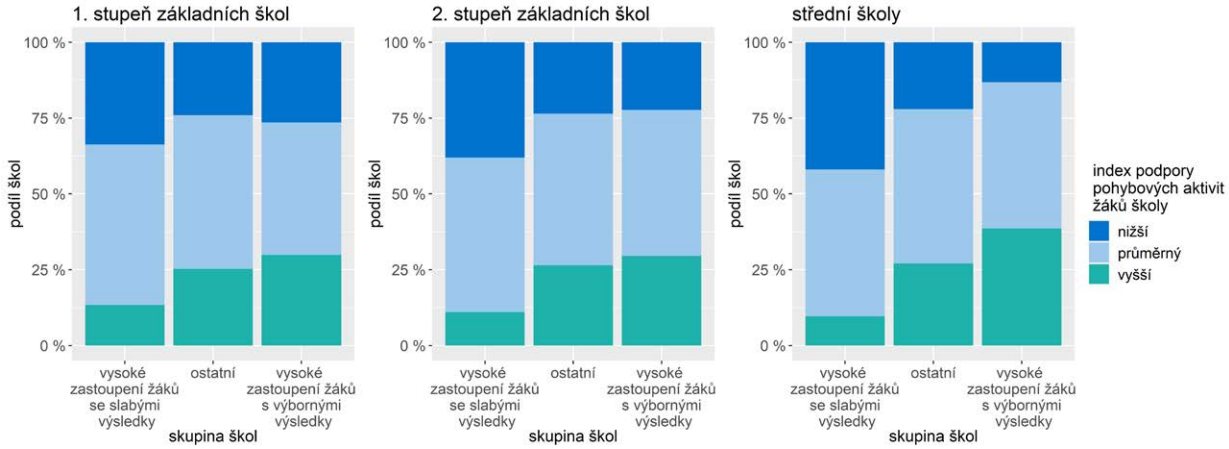
Také pro různé formy podpory pohybových aktivit mimo pravidelnou výuku ve školách platí, že základní i střední školy, které soustřeďují pohybově zdatné žáky, jsou častěji zařazeny do vyšší kategorie hodnocených ukazatelů. Tyto školy jsou o něco častěji zapojeny do vyššího počtu sportovních programů (graf 8) a o něco častěji jsou charakteristické vyšší nabídkou zájmových sportovních kroužků a sportovních kurzů, vyšší účastí žáků škol ve sportovně či pohybově založených soutěžích (graf 9) a širší spoluprací s partnery v oblasti tělesné výchovy a pohybových aktivit. Naopak základní i střední školy, které soustřeďují pohybově slabé žáky, jsou (s určitými výjimkami na 1. stupni základních škol) častěji zařazeny do nižší kategorie hodnocených ukazatelů.

2.6 Celková podpora tělesné výchovy a pohybových aktivit žáků

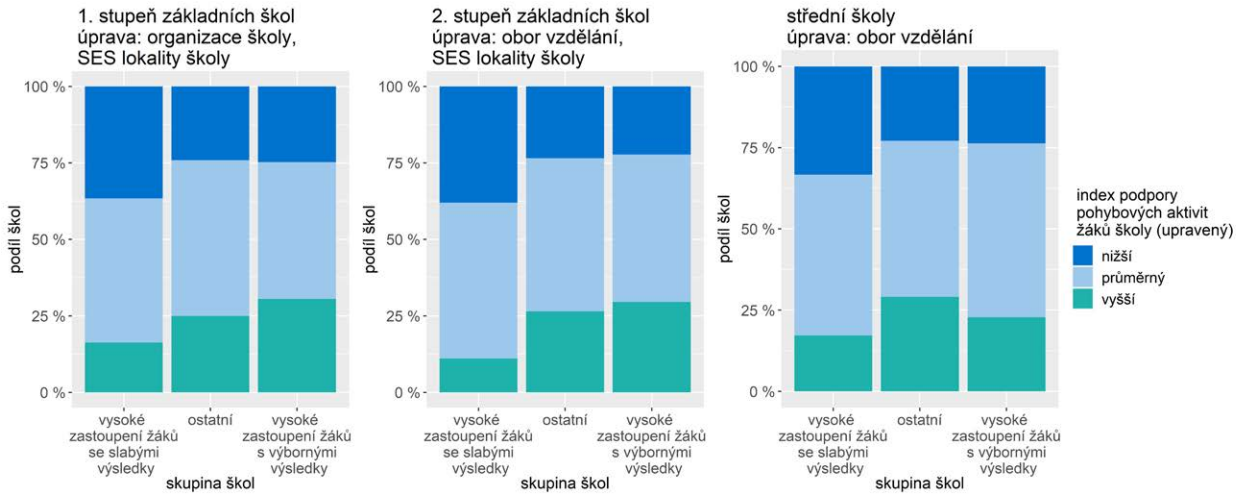
V hodnocení vybraných charakteristik podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit v základních a středních školách byl zaznamenán opakující se poznatek, kdy školy soustřeďující pohybově zdatné žáky jsou o něco častěji zařazeny v kategoriích vyšší kvalitativní úrovně sledovaných charakteristik. Rozdíly mezi vymezenými skupinami škol však jsou poměrně malé. I v tomto kontextu je jistě zajímavá otázka, zda školy soustřeďující pohybově zdatné žáky jsou častěji zařazeny v kategorii vyšší kvalitativní úrovně podpory pohybových aktivit žáků stanovené prostřednictvím indexu, který bere do úvahy společné působení sledovaných charakteristik.

Pro zodpovězení uvedené otázky byly školy opětovně rozděleny do tří kategorií. První kategorie zahrnuje přibližně čtvrtinu škol s vyšší celkovou podporou pohybových aktivit žáků školy. Druhá kategorie je tvořena přibližně čtvrtinou škol s nižší celkovou podporou pohybových aktivit žáků školy. Do třetí kategorie pak spadá zbývající polovina škol s průměrnou celkovou podporou pohybových aktivit žáků školy. Pro kontrolu vlivu některých kontextových charakteristik škol (socioekonomické podmínky lokality školy, převažující typ oborů vzdělání, organizovanost školy s rozlišením úplných a neúplných základních škol) byla rovněž aplikována analogická kategorizace pro explicitně vymezené straty škol podle kombinace hodnot uvedených kontextových charakteristik.

GRAF 10 | Index podpory pohybových aktivit žáků školy



GRAF 11 | Index podpory pohybových aktivit žáků školy – úprava pro kontextové charakteristiky škol



Graf 10 potvrzuje, že školy soustřeďující pohybově zdatné žáky jsou častěji zařazeny do kategorie vyšší celkové podpory pohybových aktivit žáků školy. Naopak školy soustřeďující pohybově slabé žáky jsou častěji zařazeny do kategorie nižší celkové podpory pohybových aktivit žáků školy. Rozdíly mezi oběma

skupinami škol zůstávají poměrně malé, nejvýraznější odlišnosti lze zaznamenat v případě středních škol. Zde se ukazuje význam převažujícího typu oborů vzdělání, kdy žáci gymnázií dosáhli zřetelně lepších výsledků v hodnocení tělesné zdatnosti než žáci středních škol s převažující výukou maturitních a především nematuritních (učebních) oborů vzdělání a zároveň jsou častěji zařazeni do kategorie vyšší celkové podpory pohybových aktivit žáků školy. Při zohlednění typu oborů vzdělání lze zaznamenat menší rozdíly mezi třemi skupinami středních škol, které byly vymezeny na základě výsledků žáků v hodnocení jejich tělesné zdatnosti při explicitním zohlednění této kontextové charakteristiky (graf 11). V případě základních škol zůstávají zjištění obdobná i při zohlednění dalších kontextových charakteristik škol – socioekonomické podmínky lokality školy, převažující typ oborů vzdělání a podoba organizace základní školy (graf 11).

3

Závěr

3 ZÁVĚR

V sekundární analýze byly primárně hodnoceny vybrané charakteristiky škol, které soustřeďují pohybově zdatné žáky na jedné straně a pohybově slabé žáky na straně druhé. Sledované charakteristiky se vztahovaly k podmínkám a průběhu realizace tělesné výchovy a pohybových aktivit na 1. a 2. stupni základních škol a na středních školách. Ukazuje se, že školy s vysokým zastoupením žáků s výbornými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti byly o něco častěji zastoupeny v kategoriích vyšší kvalitativní úrovně sledovaných charakteristik škol (tabulka 3). Naopak školy s vysokým zastoupením žáků se slabými výsledky v hodnocení tělesné zdatnosti byly o něco častěji zastoupeny v kategoriích nižší kvalitativní úrovně sledovaných charakteristik škol (tabulka 3). Pozorované rozdíly jsou však poměrně malé. Dosahování vyšší kvality sledovaných charakteristik podmínek a průběhu realizace tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit ve školách je tedy potřeba vnímat pozitivně, a to především v kontextu teoreticky opodstatněných mechanismů působení dílčího faktoru na pohybovou aktivitu žáků (např. vztah kvality prostorových podmínek a motivace žáků k pohybu), zároveň však nelze význam izolovaně pojímaných faktorů přeceňovat.

TABULKA 3 | Charakteristiky škol soustřeďujících pohybově zdatné žáky, respektive pohybově slabé žáky

Školy soustřeďující pohybově zdatné žáky	Školy soustřeďující pohybově slabé žáky
O něco častější zařazení mezi školy s vyšší kvalitou prostorových podmínek pro realizaci vnitřních a vnějších pohybových aktivit	O něco častější zařazení mezi školy s nižší kvalitou prostorových podmínek pro realizaci vnitřních a vnějších pohybových aktivit
O něco častější zařazení mezi školy s vyšší kvalitou materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit	O něco častější zařazení mezi školy s nižší kvalitou materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit
Vyšší podíl žáků v hodinách tělesné výchovy vedený aprobovaným učitelem	Vyšší podíl žáků (především na 2. stupni základních škol) vedený v hodinách tělesné výchovy neaprobovaným učitelem
O něco častější zařazení mezi školy, jejichž učitelé více využívají různorodé formy profesního a osobního rozvoje	O něco častější zařazení mezi školy, jejichž učitelé méně využívají různorodé formy profesního a osobního rozvoje
O něco častější využití rozšiřující výuky tělesné výchovy, alokace disponibilní časové dotace pro posílení tělesné výchovy a nabídky volitelného či nepovinného předmětu se vztahem k tělesné výchově	O něco méně časté využití rozšiřující výuky tělesné výchovy, alokace disponibilní časové dotace pro posílení tělesné výchovy a nabídky volitelného či nepovinného předmětu se vztahem k tělesné výchově
O něco častější zapojení do vyššího počtu sportovních programů a vyšší nabídka zájmových sportovních kroužků a sportovních kurzů	O něco méně časté zapojení do sportovních programů a nižší nabídka zájmových sportovních kroužků a sportovních kurzů
O něco vyšší účast žáků škol ve sportovně či pohybově založených soutěžích a širší spolupráce s partnery v oblasti tělesné výchovy a pohybových aktivit	O něco vyšší účast žáků ve sportovně či pohybově založených soutěžích a spíše omezená spolupráce s partnery v oblasti tělesné výchovy a pohybových aktivit

Komplexně pojaté hodnocení sledovaných charakteristik podmínek a průběhu tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit opakuje poznatek, že školy soustřeďující pohybově zdatné žáky se častěji vyznačují vyšší kvalitou celkové podpory pohybových aktivit. Naopak školy soustřeďující pohybově slabé žáky byly více charakteristické nižší kvalitou celkové podpory pohybových aktivit. Tato zjištění přitom zůstávají relevantní také při zohlednění faktorů charakterizujících socioekonomické podmínky lokality školy, převažující typ oborů vzdělání či organizovanost základní školy. Tato skutečnost potvrzuje přínosnost koncepčního přístupu k podpoře pohybových aktivit, který usiluje o využití provázaných výhod vyplývajících z vysoké kvality více faktorů ovlivňujících úroveň realizace tělesné výchovy a pohybových aktivit ve školách (viz také tabulka 3). Jako metodická pomůcka a příklad inspirací v tomto duchu slouží koncept aktivní školy představený v metodickém doporučení České školní inspekce.[7]

Relevanci uvedených závěrů lze dát do kontextu také se zjištěními, že školy soustřeďující pohybově zdatné žáky jsou častěji umístěny v lokalitách vykazujících lepší socioekonomické charakteristiky obyvatelstva. Vedle toho se častěji jedná o gymnázia a naopak méně často o střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání, tj. i zde se zjevně projevují socioekonomické aspekty vzdělávání. Socioekonomické podmínky rodinného a sociálního prostředí žáků přitom jsou spojovány s důležitými mechanismy vztahu-

[7] ČŠI (2023). *Aktivní škola. Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků. Metodické doporučení.* Praha: Česká školní inspekce.

jícími se k jejich tělesné zdatnosti (např. životní styl žáků, motivace k pohybu, dostupnost organizovaného sportu a pohybových aktivit), které nebyly explicitně kontrolovány v realizovaném šetření. S vědomím těchto zjištění dále narůstá důležitost aktivního přístupu škol k podpoře pohybových aktivit žáků pocházejících z méně příznivého socioekonomického prostředí.

ČŠI | Česká školní inspekce

Znaky základních škol s výrazným posunem v národních testováních

Sekundární analýza

2023 2024

OBSAH

1 ÚVOD 784
2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ 786
2.1 Základní školy s výrazným posunem v testováních 786
2.2 Charakteristiky základních škol s výrazným posunem v testování 787
2.2.1 Organizovanost a velikost školy 787
2.2.2 Socioekonomický status žáků 788
2.3 Znaky podmínek a průběhu výuky v základních školách s výrazným posunem v testování 789
2.3.1 Motivace a sebedůvěra žáků v učení se předmětu 790
2.3.2 Vybrané znaky průběhu výuky 791
3 ZÁVĚR 796

1

Úvod

1 ÚVOD

Česká školní inspekce realizovala ve školních letech 2016/2017 a 2021/2022 rozsáhlá zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále „zjišťování výsledků“).[1] V obou školních letech a ročnících proběhla testovou formou zjišťování výsledků ve vzdělávacích oblastech (dále používán zažitý pojem „předmět“) český jazyk a matematika. Každé účastnící se škole bylo v příslušném školním roce přiřazeno testování předmětů buď na úrovni žáků 5. ročníku, nebo na úrovni žáků 9. ročníku základních škol. V kontextu toho, že žáci více než 500 základních škol absolvovali v obou školních letech testování ve stejném předmětu i ročníku, vznikají dvě zajímavé otázky:

- Lze mezi oběma školními roky identifikovat základní školy, jejichž žáci zaznamenali výrazný posun v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních?
- Jaké jsou znaky základních škol, u nichž byl zaznamenán výrazný posun v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních?

Právě na tyto dvě otázky se zaměřuje předkládaná sekundární analýza. Do hodnocení jsou zařazeny pouze základní školy, nikoli víceletá gymnázia.

[1] ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2022a). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce.

2

Přehled zjištění

2 PŘEHLED ZJIŠTĚNÍ

2.1 Základní školy s výrazným posunem v testováních

Prvním záměrem sekundární analýzy bylo identifikovat základní školy, jejichž žáci zaznamenali mezi školními roky 2016/2017 a 2021/2022 výrazný posun v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních České školní inspekce. Konkrétně se jednalo o testování českého jazyka a matematiky na úrovni žáků 5. a 9. ročníku základních škol, tj. celkem o čtyři dvojice testování. Hodnoceny byly ty základní školy, které byly zařazeny do předmětově a ročníkově si odpovídajících testování jak ve školním roce 2016/2017, tak ve školním roce 2021/2022 a pro které byly v obou testováních k dispozici výsledky alespoň šesti žáků. Pro posílení robustnosti zjištění bylo hodnocení výsledků žáků v testováních doplněno o aspekt zlepšení či zhoršení testovaných žáků škol ve známkách z příslušného předmětu na posledním vysvědčení.[2] I v tomto případě byl pro zařazení školy do hodnocení uplatněn požadavek na minimální počet šesti žáků příslušného ročníku, pro které byly k dispozici informace o jejich známce na posledním vysvědčení.

Základní školy s výrazným posunem v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních byly vymezeny následujícím způsobem. Primárně byly vytvořeny čtyři stejně početné skupiny škol, jejichž žáci v průměru dosáhli v příslušném testování: (1) nejhorších výsledků; (2) slabších výsledků; (3) lepších výsledků; (4) nejlepších výsledků. Analogický postup byl uplatněn pro ukazatel průměrné známky žáků z příslušného předmětu na posledním vysvědčení. Za základní školy s výrazným pozitivním posunem (zlepšením) v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních pak byly označeny ty školy, které naplnily následující dvě podmínky:

- (i) posun ze skupiny škol v průměru s nejhoršími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s lepšími výsledky žáků, nebo (ii) posun ze skupiny škol v průměru s nejhoršími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s nejlepšími výsledky žáků, nebo (iii) posun ze skupiny škol v průměru se slabšími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s nejlepšími výsledky žáků;
- zlepšení postavení školy v rozdělení škol do čtyř skupin podle průměrné známky jejich žáků z daného předmětu na posledním vysvědčení.

Za základní školy s výrazným negativním posunem (zhoršením) v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních byly označeny ty školy, které naplnily následující dvě podmínky:

- (i) posun ze skupiny škol v průměru s nejlepšími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s horšími výsledky žáků, nebo (ii) posun ze skupiny škol v průměru s nejlepšími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s nejhoršími výsledky žáků, nebo (iii) posun ze skupiny škol v průměru s lepšími výsledky žáků do skupiny škol v průměru s nejhoršími výsledky žáků;
- zhoršení postavení školy v rozdělení škol do čtyř skupin podle průměrné známky jejich žáků z daného předmětu na posledním vysvědčení.

Počty takto vymezených základních škol s výrazným pozitivním a výrazným negativním posunem v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních zachycuje tabulka 1.

[2] V tomto ohledu je žádoucí mít na paměti omezení hodnocení, které je založeno na známkách (např. širší obsah hodnocení, přístupy škol, osoba hodnotitele). Hodnota korelace známek a úspěšnosti žáků v testech odpovídajících si předmětů se pohybuje kolem -0,60.

TABULKA 1 | Počty škol s výrazným pozitivním a s výrazným negativním posunem v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních České školní inspekce

Testovaný předmět a ročník	Celkový počet hodnocených škol	Podíl škol		
		s výrazným pozitivním posunem	s výrazným negativním posunem	ostatních škol
Český jazyk – 5. ročník	511	6 %	5 %	89 %
Matematika – 5. ročník	515	4 %	6 %	90 %
Český jazyk – 9. ročník	550	6 %	4 %	90 %
Matematika – 9. ročník	555	6 %	6 %	88 %

2.2 Charakteristiky základních škol s výrazným posunem v testování

Druhým záměrem sekundární analýzy bylo identifikovat znaky základních škol, u nichž byl zaznamenán výrazný posun v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních České školní inspekce. Primárně byly takové školy posuzovány vzhledem ke svým základním charakteristikám:

- organizovanosti školy s rozlišením plně organizovaných základních škol a základních škol jen s 1. stupněm (pouze testování žáků 5. ročníku);
- velikosti školy s rozlišením tří kategorií škol – (i) méně než 300 žáků; (ii) 300 až 449 žáků; (iii) 450 a více žáků (pouze testování žáků 9. ročníku);
- průměrnému socioekonomickému statusu žáků[3] testovaných ve školním roce 2021/2022 s rozlišením tří kategorií škol – (i) nižší průměrný socioekonomický status hodnocených žáků (čtvrtina škol s nejnižšími hodnotami); (ii) střední socioekonomický status hodnocených žáků (ostatní školy); (iii) vyšší průměrný socioekonomický status hodnocených žáků (čtvrtina škol s nejlepšími hodnotami).

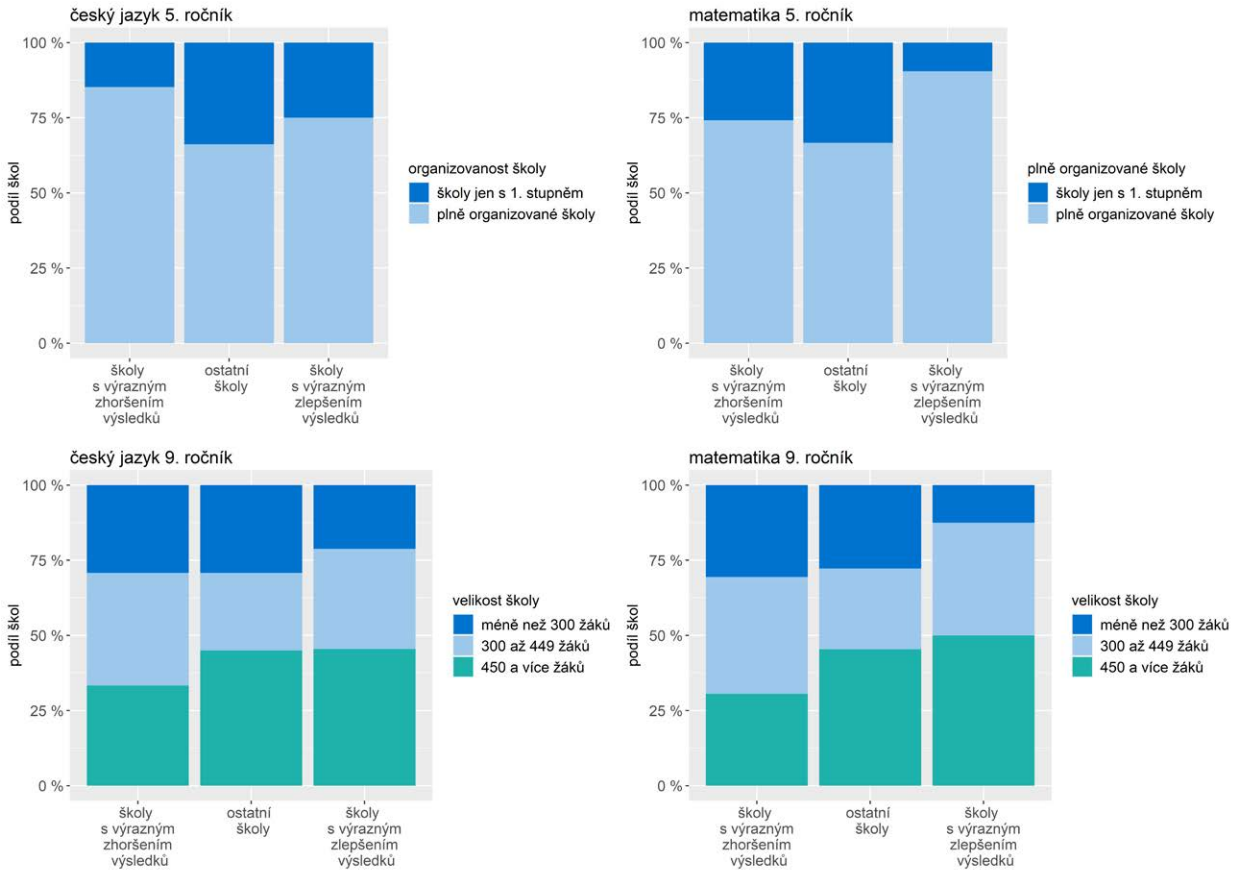
Základní charakteristiky škol s výrazným zlepšením a zhoršením v hodnocených testováních byly posuzovány ve srovnání s referenční skupinou ostatních škol (tabulka 1).

2.2.1 Organizovanost a velikost školy

Ke školám s výrazným pozitivním i negativním posunem v testováních žáků 5. ročníku byly zařazeny jak plně organizované základní školy, tak základní školy jen s 1. stupněm (graf 1). Nelze tedy identifikovat jednoznačný vztah mezi organizovaností škol a jejich výrazným posunem v testováních na úrovni žáků 5. ročníku. Mezi školami s výrazným zlepšením v testováních žáků 9. ročníku jsou však o něco častěji zastoupeny větší školy, mezi školami s výrazným zhoršením pak menší školy (graf 1).

[3] Socioekonomický status žáků byl stanoven s využitím metodického postupu, který je popsán v ČŠI (2022a), kapitola 4. 1.

GRAF 1 | Charakteristiky škol s výrazným posunem v testováních – organizovanost a velikost školy



Na lepší výsledky v testováních, kterých dosahují žáci škol s tzv. širokým nastavením organizace[4] na 2. stupni, upozorňuje Česká školní inspekce také v jiné ze svých sekundárních analýz.[5] Výhody těchto škol jsou především spojovány s vyšším socioekonomickým statusem žáků, s lepšími možnostmi personálního a materiálního zajištění výuky a s vyšší kvalitou koncepčního přístupu k řízení školy. Mechanismy zvýhodňující školy s tzv. úzkým nastavením organizace na 2. stupni jsou naopak založeny na působení faktoru nižšího počtu žáků ve třídě/škole.

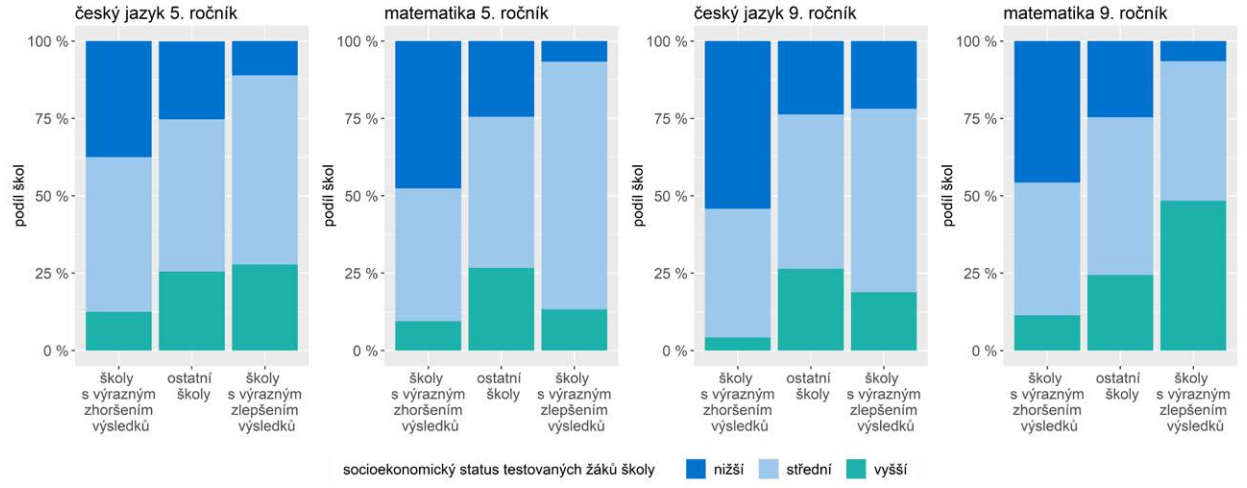
2.2.2 Socioekonomický status žáků

Vztah mezi posunem škol v testováních žáků 5. a 9. ročníku a průměrným socioekonomickým statusem žáků testovaných ve školním roce 2021/2022 je zřetelnější. Výrazné zhoršení dosažených výsledků je více charakteristické pro školy s nižším průměrným socioekonomickým statusem těchto žáků. Hodnocení škol s výrazným zlepšením dosažených výsledků v testováních je méně jednoznačné a lze identifikovat školy s nízkým socioekonomickým statusem testovaných žáků, které byly do této skupiny škol zařazeny (graf 2).

[4] Široké nastavení organizace základní školy je charakteristické vyšším počtem velkých tříd na 2. stupni.

[5] ČŠI (2022b). *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.

GRAF 2 | Charakteristiky škol s výrazným posunem v testováních – socioekonomický status testovaných žáků školy (průměrná hodnota)



Ukazuje se tak relevance faktoru rodinného zázemí žáků v dalším situačním kontextu.[6] Význam zřejmě mají známé mechanismy, které zvýhodňují žáky pocházející z lepšího rodinného zázemí (např. podnětnější prostředí pro učení, vnímání rodičů či jiných osob v okolí jako vzorů pro učení, motivace a sebedůvěra v učení). Svou roli hraje také ve studiích dokládaný více nepříznivý dopad pandemického onemocnění covidu-19 na výuku žáků s nižším socioekonomickým statusem.[7]

Pro komplexnější posouzení souvislostí bohužel nejsou k dispozici informace o socioekonomickém statusu a dalších charakteristikách žáků, kteří byli testováni ve školním roce 2016/2017. Z tohoto důvodu není možné ověřit možný vliv mechanismu měnící se úrovně socioekonomického statusu žáků nastupujících na danou školu v různých školních letech či jiných charakteristik výuky a učení těchto žáků. Za pozornost ale stojí odpovědi žáků těch několika málo škol, které zaznamenaly výrazné zhoršení dosažených výsledků a jejichž žáci testovaní ve školním roce 2021/2022 se vyznačují v průměru vyšším socioekonomickým statusem. Tito žáci hodnotili nepříznivě svou motivaci či sebedůvěru v učení se testovanému předmětu nebo disciplinární klima výuky.

2.3 Znaky podmínek a průběhu výuky v základních školách s výrazným posunem v testování

Druhý záměr sekundární analýzy byl dále naplňován prostřednictvím posouzení vybraných znaků podmínek a průběhu výuky v základních školách s výrazným zlepšením a zhoršením v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních České školní inspekce. Při hodnocení těchto znaků byl opakovaně využíván postup, kdy školy byly podle charakteristik (hodnot) znaků rozděleny do tří skupin. První skupina zahrnovala čtvrtinu škol s nejlepšími charakteristikami (hodnotami) znaku, druhá skupina zahrnovala čtvrtinu škol s nejhoršími charakteristikami (hodnotami) znaku a třetí skupina zahrnovala ostatní školy. Posuzována byla příslušnost základních škol s výrazným posunem v testováních k takto vymezeným skupinám škol podle jejich charakteristik (hodnot) znaku. V dalším textu jsou shrnuta hlavní zjištění.

[6] Na důležitost vztahu mezi socioekonomickým statusem českých žáků a jejich vzdělávacími výsledky žáků ukázala řada mezinárodních šetření, např. ČŠI (2023a). *Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2023b). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2022c). *Zajímavosti českého vzdělávání. Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz.* Praha: Česká školní inspekce. V případě národních šetření např. ČŠI (2024). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2022a).

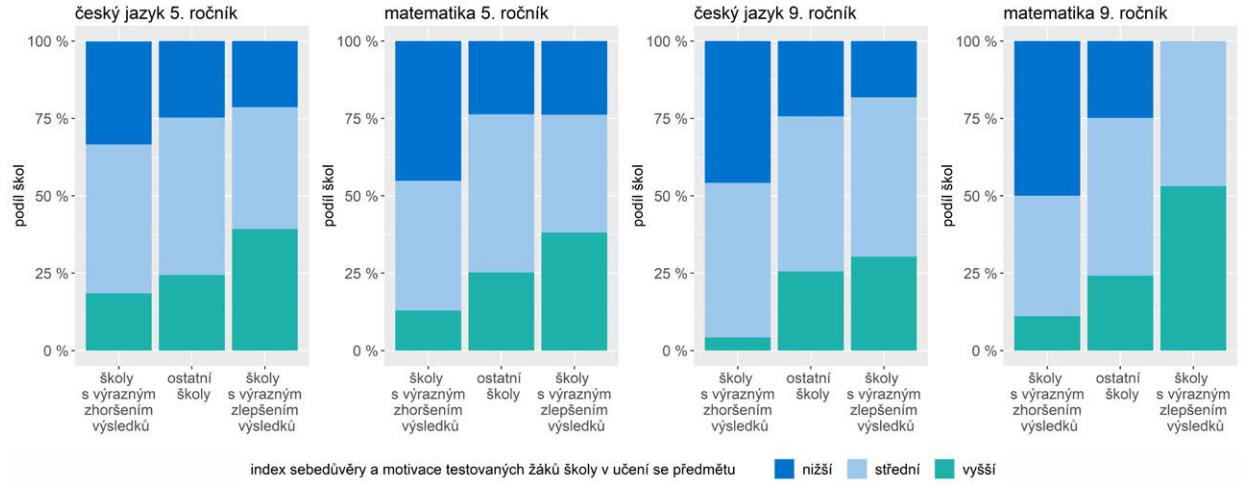
[7] Např. ČŠI (2023a), ČŠI (2022a).

2.3.1 Motivace a sebedůvěra žáků v učení se předmětu

Zjištění tematických zpráv a sekundárních analýz České školní inspekce ukazují na existenci pozitivního vztahu mezi motivací, sebedůvěrou a ambiciózností vzdělávacích cílů na jedné straně a výsledky žáků v testech mezinárodních i národních šetření na straně druhé.[8] Motivace a sebedůvěra žáků příznivě ovlivňuje jejich ochotu přijmout zadaný úkol/aktivitu, zahájit řešení a vynaložit potřebné úsilí k dosažení záměru.

Hodnocení vztahů mezi motivací a sebedůvěrou žáků v učení se předmětu bylo primárně založeno na indexu motivace a sebedůvěry žáků v učení se předmětu.[9] Ukazuje se, že školy, které zaznamenaly výrazné zlepšení výsledků v testováních, jsou častěji zařazeny do skupiny škol s nejlepšími hodnotami tohoto indexu jak v případě českého jazyka, tak matematiky. Naopak školy s výrazným zhoršením výsledků v testováních se častěji vyznačují nižší motivací a sebedůvěrou žáků v učení se obou předmětů. Nejzřetelněji se tento vztah ukazuje v případě matematiky na úrovni 9. ročníku základních škol (graf 3). Pro školy, které zaznamenaly výrazné zlepšení výsledků v testováních, je více typický také nižší výskyt situací, kdy by žáci vnímali demotivující chování učitelů[10] (graf 4).

GRAF 3 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – motivace a sebedůvěra testovaných žáků školy v učení se předmětu (průměrná hodnota odpovědí žáků)

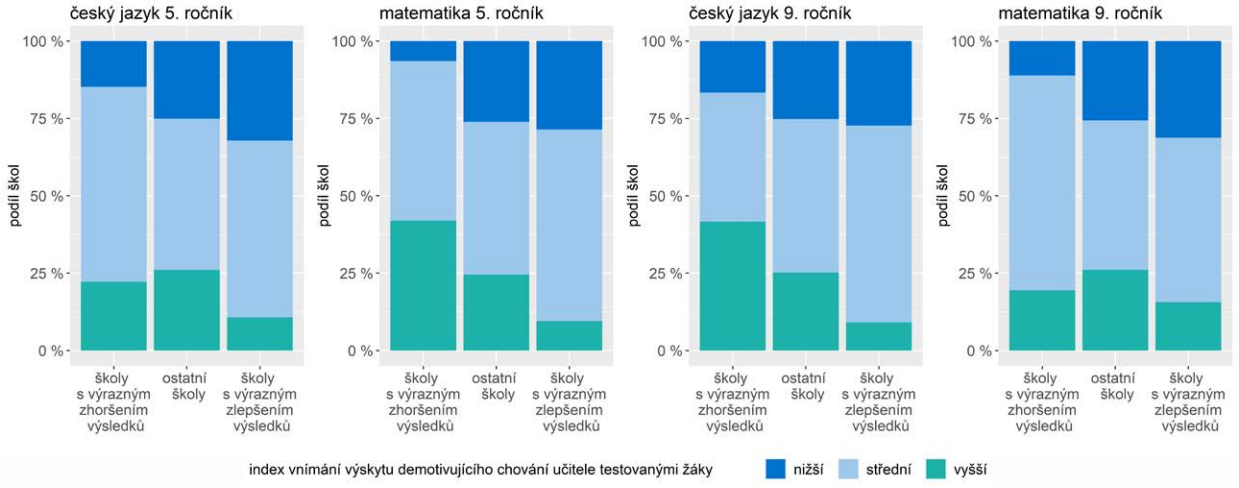


[8] Z mezinárodních šetření se například jedná o ČŠI (2021a). *Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2023a), ČŠI (2023b), z národních šetření pak například o ČŠI (2024), ČŠI (2022a).

[9] Index byl konstruován ze čtyř dílčích proměnných (míra souhlasu deklarovaná žáky): (1) Ve škole raději řeším obtížné úkoly než úkoly jednoduché. (2) Předmět mi prostě nejde, ať se snažím, jak se snažím. (3) V hodinách předmětu často zažívám úspěch. (4) Často vysvětluji učivo předmětu spolužákům, kteří učivu nerozumí.

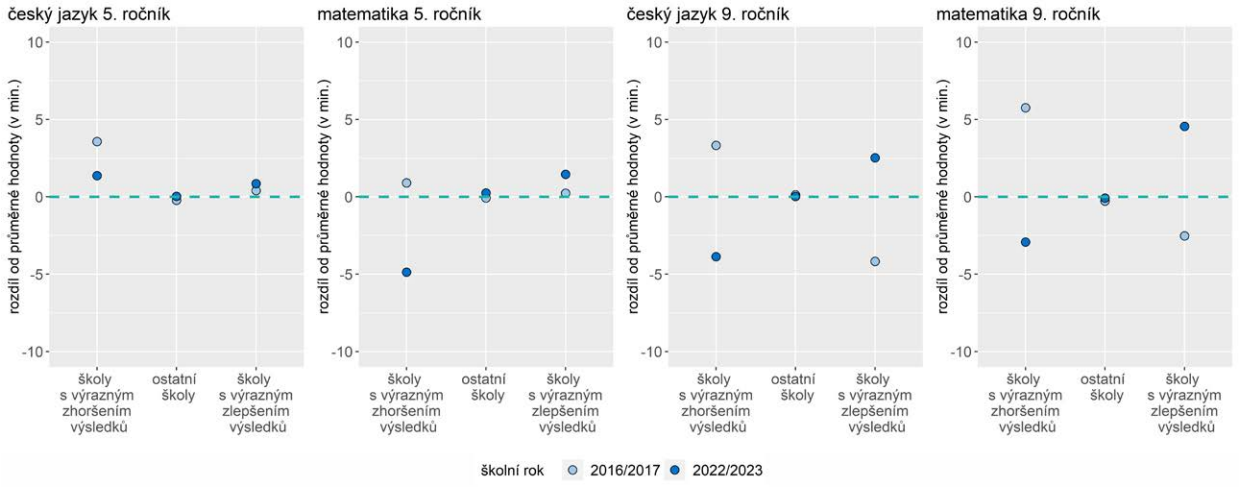
[10] Za účelem tohoto hodnocení byl konstruován související index demotivujícího chování učitelů vůči žákům ze tří dílčích proměnných (četnost výskytu jevu pohledem žáků): (1) Učitelé mě známkovali přísněji než ostatní spolužáky. (2) Učitelé mi dávali najevo, že si myslí, že jsem méně chytrý/chytrá, než opravdu jsem. (3) Učitelé mi řekli něco urážlivého před ostatními spolužáky.

GRAF 4 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – testovanými žáky vnímaný výskyt demotivujícího chování učitelů vůči nim (průměrná hodnota odpovědí žáků)



Aspekt motivace se projevuje také ve zjištěních z hodnocení času, který žáci strávili řešením zadaných testů. Ve školním roce 2016/2017 strávili v průměru delší dobu řešením testu žáci škol s výrazným zhoršením než žáci škol s výrazným zlepšením výsledků v příslušném testování. Ve školním roce 2021/2022 je však pro předmětově a ročníkově odpovídající test průměrná doba řešení testu delší v případě žáků škol s výrazným zlepšením výsledků v příslušném testování (graf 5). V obou školních letech tak měli žáci škol, kteří v průměru dosáhli nejlepších výsledků, vyšší motivaci věnovat řešení testů delší dobu. Znatelně silněji a stabilněji je takový vztah pozorován v případě žáků 9. ročníku než v případě žáků 5. ročníku základních škol (graf 5).

GRAF 5 | Čas strávený řešením testu příslušného předmětu a ročníku – rozdíl průměrné hodnoty testovaných žáků dané skupiny škol od průměrné hodnoty všech testovaných žáků



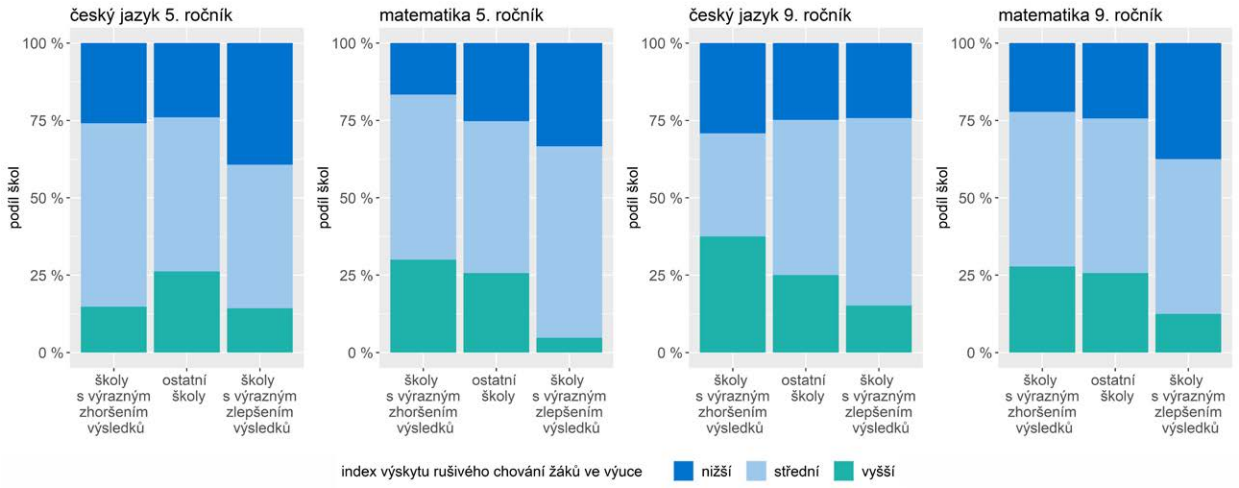
2.3.2 Vybrané znaky průběhu výuky

Vyšší problémy škol s disciplinárním klimatem ve výuce byly v mezinárodních i národních šetřeních hodnoceny ve vazbě na horší výsledky žáků.[11] Tato skutečnost je především spojována s neefektivním využitím času výuky pro učení žáků, svůj vliv může mít také vztah k socioekonomickému statusu žáků. Hodnocení založené na indexu výskytu rušivého chování žáků v hodinách ukazuje, že školy, které zaznamenaly výrazné

[11] Z mezinárodních šetření se například jedná o ČŠI (2021b). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2023a), z národních šetření pak například o ČŠI (2022a).

zlepšení výsledků v testováních, jsou častěji zařazeny mezi školami s nižší hodnotou a naopak méně často mezi školami s vyšší hodnotou indexu výskytu rušivého chování žáků ve výuce[12] (graf 6).

GRAF 6 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – výskyt rušivého chování žáků ve výuce (průměrná hodnota odpovědí žáků)



Tematické zprávy a sekundární analýzy České školní inspekce ukazují, že neexistuje univerzální didaktická metoda, která by byla vždy asociována s lepšími výsledky žáků, a že významný vztah mezi využívanými didaktickými metodami a výsledky žáků je z různých důvodů[13] nalézán jen výjimečně.[14] Pozitivně byl v některých analýzách vnímán vliv didaktického přístupu kognitivní aktivace, který klade důraz na aktivitu žáků a náročnější postupy myšlení.[15]

Uvedená zjištění se ukazují být relevantní také v případě škol s výrazným posunem v testováních. Hodnocení aktivity žáků ve výuce ve srovnání s aktivitou učitele neposkytuje zcela jednoznačné poznatky. V matematice je možné zaznamenat méně časté zařazení škol s výrazným zlepšením výsledků v testováních mezi školami, v nichž má ve výuce aktivita učitele širší prostor na úkor aktivity žáků. V případě českého jazyka není především na úrovni 9. ročníku takový vztah pozorován (graf 7 a 8). Významný vztah nebyl také zaznamenán vůči dalším posuzovaným proměnným. Mezi ty například patří charakteristiky hodin výuky českého jazyka a matematiky na 1. a 2. stupni základních škol, které byly navštíveny během hospitační činnosti inspekčních týmů.

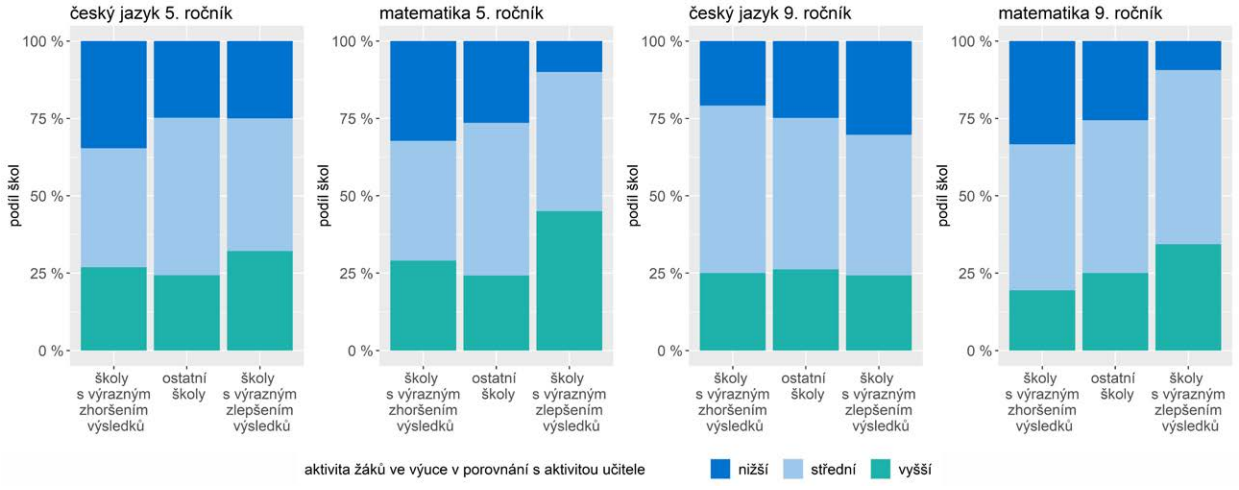
[12] Index výskytu rušivého chování žáků v hodinách byl konstruován ze tří dílčích proměnných (četnost výskytu jevu v hodinách pohledem žáků): (1) Žáci v hodinách předmětu neposlouchají, co učitel říká. (2) Učitel v hodinách předmětu musí dlouho čekat, než se žáci utiší. (3) Ve třídě je v hodinách předmětu hluk a nepořádek.

[13] Mezi takové důvody může patřit kvalita provedení didaktické metody učitelem, motivace a aspirace žáků, složení třídy, odlišné vnímání odpovědí na otázky ze strany odpovídajících respondentů (např. ČŠI, 2022c).

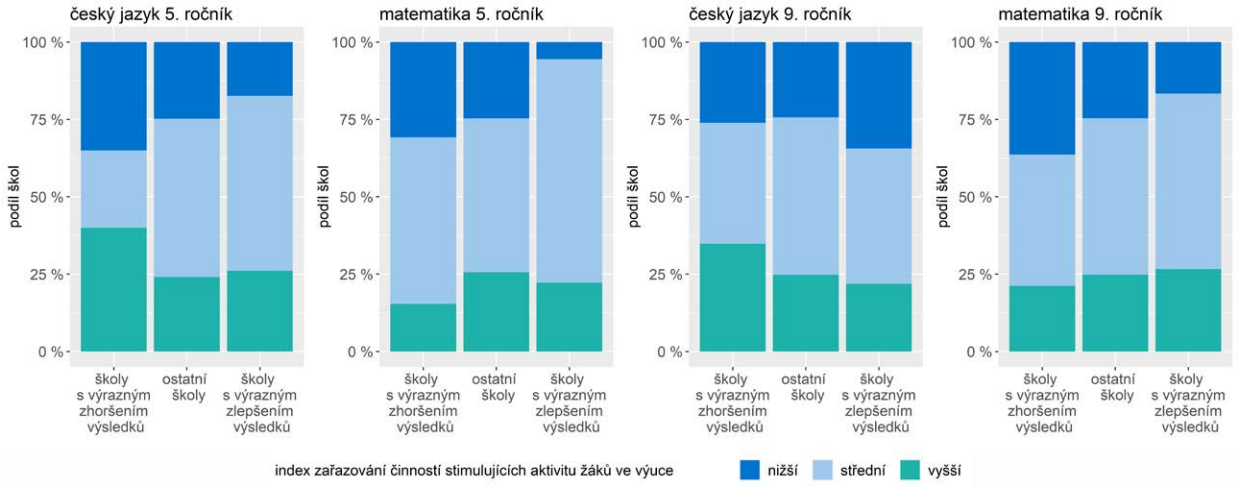
[14] Např. ČŠI (2022c), ČŠI (2023b).

[15] Např. ČŠI (2022c), ČŠI (2024).

GRAF 7 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – aktivita žáků ve výuce ve srovnání s aktivitou učitele (průměrná hodnota odpovědí žáků)



GRAF 8 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – zařazování činností stimulujících aktivitu žáků[16] (průměrná hodnota odpovědí učitelů)



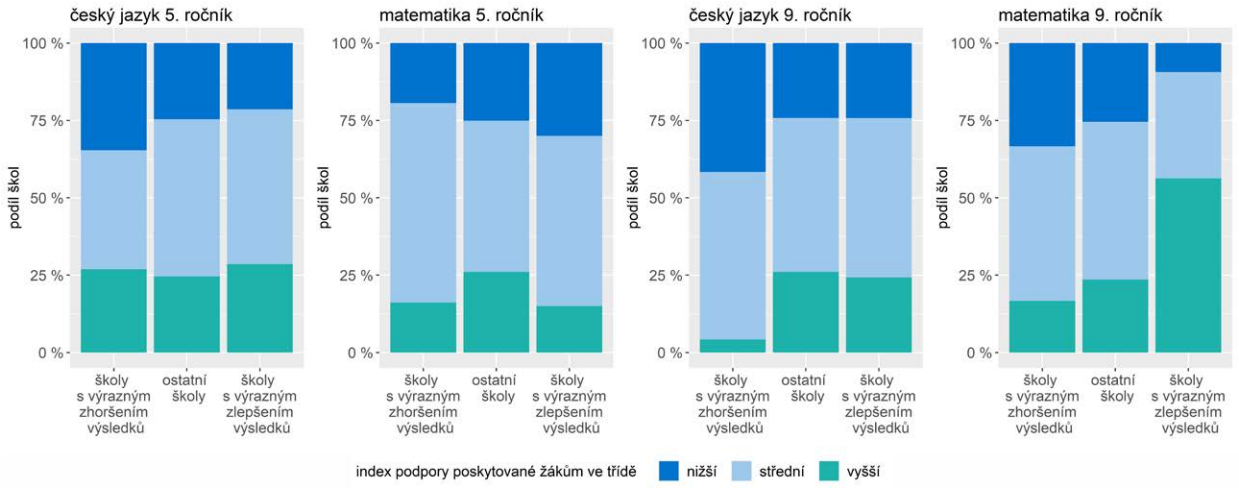
Jako nejednoznačný bývá vnímán i vztah mezi podporou, kterou žákům poskytuje učitel, a jimi dosahovanými výsledky. Vedle pozitivního vlivu podpory učitele se zde může uplatňovat i související mechanismus, kdy je podpora častěji poskytována žákům s horšími vzdělávacími výsledky.[17] Tyto mechanismy se zřejmě uplatňují také v provedené analýze. Na úrovni 9. ročníku základních škol jsou školy s výrazným zlepšením výsledků v testováních méně často kategorizovány ve skupině škol s nižší podporou poskytovanou žákům ve třídě[18], na úrovni 5. ročníku základních škol však není takový vztah především v testování matematiky pozorován (graf 9).

[16] Index zařazování činností stimulujících aktivitu žáků byl konstruován z pěti dílčích proměnných (četnost výskytu jevu v hodinách pohledem učitelů): (1) V hodině více hovoří a jsou aktivní žáci než já. (2) Žáci nahlas vysvětlují své odpovědi nebo popisují, jak při řešení úkolu postupovali. (3) Žáci řeší úkoly, na kterých musí spolupracovat. (4) Žáci obhajují před fórem (např. třída) vlastní nebo skupinovou rozsáhlejší práci. (5) Žáci hodnotí výkon svůj nebo výkon spolužáka podle jim předem známých kritérií.

[17] Např. ČŠI (2023b), ČŠI (2022a).

[18] Pro hodnocení byl využit index podpory poskytované žákům ve třídě, který byl konstruován z pěti dílčích proměnných: (1) Učitelé se zajímali o to, co mi nejde, a snažili se mi pomoci. (2) Z učitelova hodnocení se dozvíš, v čem se potřebuješ zlepšit a co pro to můžeš udělat. (3) Spolužáci ti v hodině pomáhají pochopit, když něčemu nerozumíš. (4) V hodině řešíš zadané úkoly spolu se svými spolužáky. (5) V hodině se můžeš bez obav ptát na vše a sdělovat své postřehy.

GRAF 9 | Znaky škol s výrazným posunem v testováních – podpora poskytovaná žákům ve třídě (průměrná hodnota odpovědí žáků)



3

Závěr

3 ZÁVĚR

Záměrem této sekundární analýzy bylo jednak identifikovat základní školy, jejichž žáci zaznamenali výrazný posun v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních České školní inspekce mezi školními roky 2016/2017 a 2021/2022, jednak posoudit znaky takto identifikovaných základních škol. Primární poznatek hodnocení ukazuje na existenci přibližně 5 % základních škol, které zaznamenaly výrazné zlepšení, a přibližně stejný podíl základních škol, které zaznamenaly výrazné zhoršení v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních a zároveň u nich došlo ke zlepšení, respektive ke zhoršení relativního postavení v posouzení průměrné známky testovaných žáků na posledním vysvědčení z příslušného předmětu.

V rámci hodnocení dílčích charakteristik a znaků základních škol s výrazným posunem v testováních lze především zaznamenat:

- Větší školy byly ve větší míře zastoupeny ve skupině škol s výrazným zlepšením než ve skupině škol s výrazným zhoršením žáků v testováních v 9. ročníku.
- Opakuje se významný vliv rodinného zázemí žáků v českém vzdělávacím systému. Školy, které byly v průměru charakteristické nižším socioekonomickým statusem testovaných žáků, byly častěji zařazeny do skupiny škol s výrazným zhoršením žáků v testováních.
- Mezi znaky podmínek a průběhu výuky, které jsou častěji spojeny se školami s výrazným zlepšením žáků v testováních, patří vyšší motivace a sebedůvěra žáků v učení se předmětu (růstové myšlení žáků). V tomto ohledu stojí za pozornost opakovaně uváděná nižší motivace a sebedůvěra českých žáků (růstové myšlení) v mezinárodním srovnání.[19]
- Dalšími znaky podmínek a průběhu výuky, které jsou častěji spojeny se školami s výrazným zlepšením žáků v testováních, jsou méně častý výskyt rušivého chování žáků ve výuce a méně častý výskyt demotivujícího chování učitele. Pro školy s výrazným zhoršením žáků v testováních je častěji charakteristická opačná podoba těchto znaků.
- Poznatky týkající se vztahů mezi zařazením škol do skupin podle jejich posunu v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních a hodnocenými znaky průběhu výuky v posuzovaných předmětech nejsou jednoznačné. Lze zaznamenat spíše častější spojení škol s výrazným zlepšením žáků v testováních s vyšší aktivitou žáků ve výuce, respektive s vyšší podporou poskytovanou učiteli a spolužáky, nicméně takový vztah není pozorován ve všech testováních.

Zdůraznit je dále potřeba, že uvedená zjištění neplatí absolutně pro všechny školy, u nichž bylo zjištěno výrazné zlepšení či zhoršení žáků v předmětově a ročníkově si odpovídajících testováních. Situace jednotlivých škol může být specifická, což se například projevuje v tom, že i školy s relativně nízkým socioekonomickým statusem testovaných žáků mohly být zařazeny do skupiny škol s výrazným zlepšením žáků v testováních. Neexistenci univerzálního řešení pro všechny školy tak je nutné mít na paměti.

[19] Např. ČŠI (2023a), ČŠI (2023b).

Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva 2023/2024

Zjištění, závěry, interpretace, analýzy, komentáře a doporučení obsažené v této výroční zprávě představují klíčový zdroj informací pro všechny, kteří usilují o zlepšení kvality vzdělávání v České republice. Tato publikace není pouhým souhrnem dat – je to komplexní dokument, který nabízí hlubší vhled do fungování vzdělávacího systému a jeho efektivity.

Na základě pečlivě shromážděných dat a detailních analýz přináší zpráva podněty k diskusi o dalším směřování vzdělávací politiky, konkrétní návrhy opatření a doporučení, která mohou významně přispět k efektivnějšímu řízení vzdělávací soustavy. Všechny závěry a doporučení vycházejí z principů evidence-based přístupu, což zaručuje, že navrhované změny jsou podloženy ověřenými fakty a reflektují skutečné potřeby vzdělávací praxe.

Zpráva je doplněna přehlednými tabulkami, grafy a komentovanými daty, které poskytují ucelený obraz o kvalitě a výsledcích vzdělávání na všech úrovních – od předškolního vzdělávání přes základní a střední školy až po vyšší odborné vzdělávání. Zvláštní pozornost je věnována také činnostem a službám školských zařízení, které hrají zásadní roli v podpoře vzdělávacího procesu.

Tento dokument je cenným nástrojem nejen pro odbornou veřejnost, ale také pro ředitele škol, učitele, zřizovatele a všechny, kteří se podílejí na utváření vzdělávacího prostředí. Jeho cílem je podpořit školy a školská zařízení v jejich snaze o neustálé zvyšování kvality vzdělávání – klíčové veřejné služby, jež má zásadní dopad na budoucnost celé společnosti.

ČSI | Česká školní inspekce

www.csicr.cz