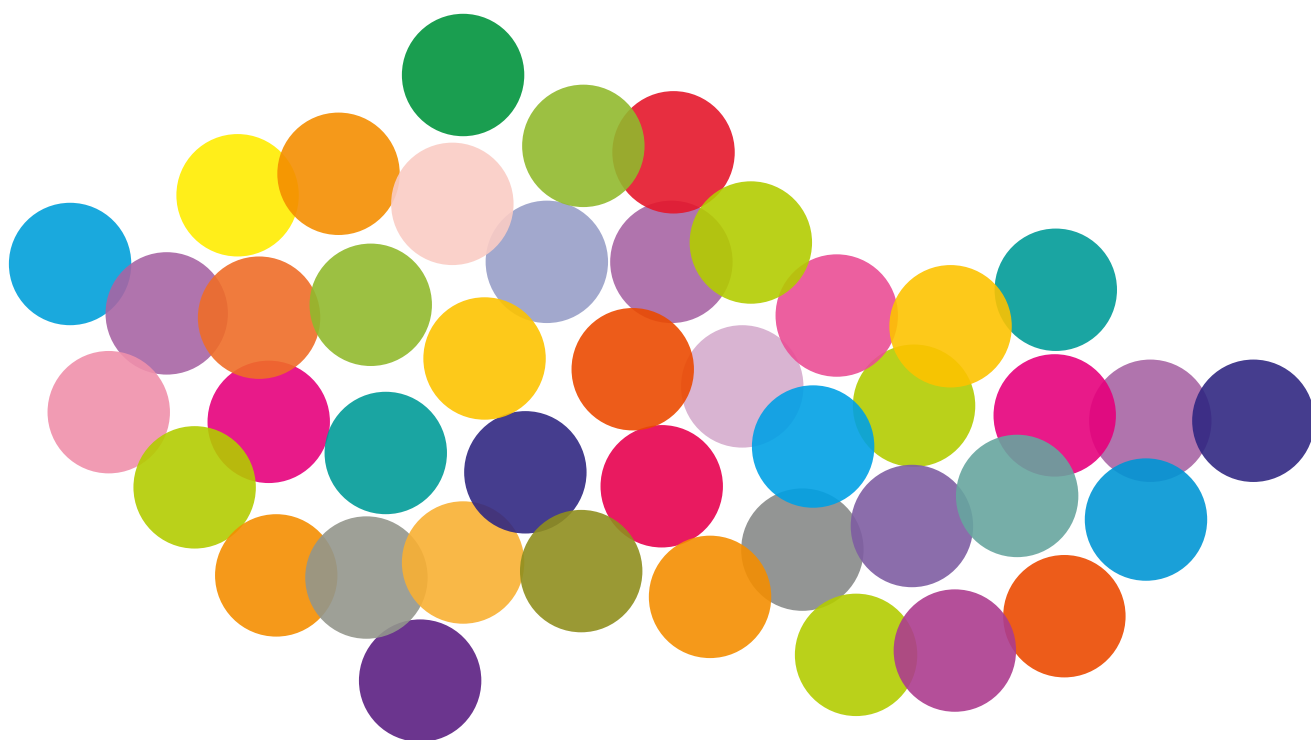


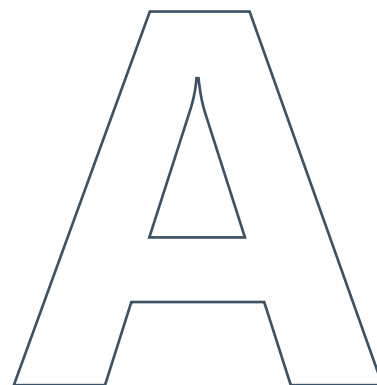
Kvalita vzdělávání v České republice

Tematické zprávy 2024/2025



OBSAH

A.	VNĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	3
B.	KONKURZNÍ ŘÍZENÍ NA ŘEDITELE ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ V OBDOBÍ OD 1. 9. 2023 DO 31. 12. 2024.....	31
C.	VYUŽÍVÁNÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU V MATEŘSKÝCH, ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	45
D.	ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI A PREVENCE RIZIK VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – INTEGRACE TÉMAT DO VZDĚLÁVÁNÍ	79
E.	SOUVISLOST VÝSLEDKŮ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY A SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY S VYBRANÝMI ZNAKY STŘEDNÍCH ŠKOL.....	123
F.	ANALÝZA VYUŽÍVÁNÍ RVP A ŠVP V ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH.....	145
G.	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZAŘAZENÝCH DO ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	203
H.	KOOPERACE PEDAGOGŮ PŘI ŘÍZENÍ VÝUKY V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	231
CH.	KVALITATIVNÍ ZNAKY RŮZNÉHO ZAMĚŘENÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	259



Vnější faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v základních školách

1 ÚVOD

Kvalita vzdělávání je komplexní koncept, do kterého vstupují faktory různých úrovní – žáka, třídy, školy i systému (kontextu).¹ Z pohledu školy je řada faktorů vnitřního charakteru, jiné faktory však pro ni mají svůj vnější původ. Lze tak uvažovat o roli vnějších aktérů fungování školy, ale také o působení socioekonomických (např. financování vzdělávání, socioekonomické charakteristiky obyvatel spádového území školy), politicko-legislativních (např. typy a druhy škol ve vzdělávacím systému) či technologických vlivů vnějšího prostředí.² Souhrnně je možné hovořit o vnějších faktorech vzdělávání.

Poznávání vztahů mezi vnějšími faktory vzdělávání a dílčími elementy kvality vzdělávání, stejně jako mechanismů v pozadí takových vztahů, je bezesporu potřebným předpokladem pro přijímání informovaných rozhodnutí v politické rovině i v rovině praxe. Tímto směrem byl proto orientován také hlavní cíl tematického šetření České školní inspekce k problematice vnějších faktorů vzdělávání, přičemž šetření se zaměřilo na segment základních škol. Záměrem této tematické zprávy, která shrnuje hlavní zjištění šetření, je poukázat na některé empiricky méně uváděné souvislosti, a tímto způsobem dále přispět k diskusi důležitých témat českého vzdělávání. V tomto kontextu se bude řešené problematice dále věnovat také Česká školní inspekce, mimo jiné v rovině zpřesňování využívaných postupů.

1.1 Využití datové a informační zdroje, metodické poznámky

Při zpracování tematické zprávy bylo využito široké spektrum datových a informačních zdrojů, které Česká školní inspekce získává v rámci své pravidelné inspekční činnosti ve školách. Tyto zdroje zahrnují:

- odpovědi ředitelů, učitelů a žáků škol na otázky týkající se především podmínek a průběhu vzdělávání;
- data a informace zaznamenávané inspekčními týmy k průběhu pravidelné inspekční činnosti ve školách, včetně dat a informací z hospitací hodin výuky;
- data a informace týkající se konkurzů na ředitele základních škol.

Hodnoceny byly data a informace, které se vztahují k přibližně 2,6 tis. základních škol a k časovému období tří školních let 2021/2022 až 2023/2024.

Významným zdrojem dat a informací dále byla realizovaná národní šetření ověřující dosažené vzdělávací výsledky žáků základních škol. Vedle vzdělávacích výsledků byla z těchto šetření využita také některá kontextová data a informace, například o socioekonomických charakteristikách žáků zapojených škol.

Důležitým podkladem pro zpracování tematické zprávy je specificky orientované doplňující tematické šetření, které na výběrovém souboru více než 200 základních škol proběhlo ve školním roce 2023/2024. Šetření se zaměřilo na zajištění doplňujících dat a informací, které se mimo jiné týkají podoby vztahů mezi školami v území (konkurence, spolupráce) či zhodnocení podoby spolupráce školy s vnějšími partnery.

V tematické zprávě byly dále využity datové zdroje dalších subjektů veřejné správy. Široce byla využita data a informace výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro základní školy (např. charakteristiky základních škol, počty žáků). Uplatněna byla data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání z prvního kola jednotné přijímací zkoušky na nižší stupeň víceletých gymnázií v roce 2024. Data Českého statistického úřadu ze Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021 byla využita pro charakteristiku statistických spádových území veřejných základních škol, respektive lokalit, ve kterých se školy nachází. Informace o obecních rozpočtech byla převzata z evidenčního systému Ministerstva financí.

S ohledem na komplexnost datových zdrojů byla struktura dat zjednodušena do podoby souhrnných ukazatelů, které syntetizují informace z vyššího počtu souvisejících dílčích proměnných. Přehled těchto proměn-

¹ Např. Kyriakides, L. et al. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830.

² Např. Kyriakides, L. et al. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: a longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36(1), 113–124. Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

ných je uveden buď v příloze, nebo na vhodných místech textu tematické zprávy. Rozlišeny byly čtyři typy ukazatelů:

- ukazatele vnějších faktorů vzdělávání – hlavní předmět zájmu tematické zprávy;
- ukazatele 1. úrovně – základní charakteristiky školy (např. organizovanost školy, typ zřizovatele školy, počet žáků školy);
- ukazatele 2. úrovně – ukazatele podmínek a průběhu vzdělávání (vnitřní faktory);
- ukazatele 3. úrovně – ukazatele kvality vztahů aktérů (vnitřní klima) školy, výskytu rizikových a nežádoucích jevů ve škole a výsledků žáků školy v šetřeních České školní inspekce, které byly chápány ve smyslu „výstupů vzdělávání“.

Mezi uvedenými typy ukazatelů byly hledány významné vztahy s využitím základních metodických postupů s tím, že pozornost byla zaměřena především na vnější faktory vzdělávání. Ukazatele nižší úrovně přitom vstupovaly do odhadovaných modelů v podobě kontrolních proměnných.



2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

Zřizovatel školy – finanční podpora, výběr ředitele a vymezení spádových obvodů škol

Český vzdělávací systém je charakteristický vysokým počtem malých obcí, které plní roli zřizovatelů základních škol. Takový systém má své nevýhody (např. vysoká finanční náročnost), ale i výhody (např. lepší vztahy mezi aktéry vzdělávání v neúplných a malých základních školách), které je žádoucí mít na paměti.

Obce jako zdaleka nejčastější zřizovatel základních škol mohou ovlivňovat kvalitu vzdělávání různými způsoby, ke kterým také patří finanční podpora z obecního rozpočtu. Analýza zaměřená na vybraný typ škol ukázala, že ředitele, kteří uvedli existující problémy s rozpočtem své školy, dostávají z obecního rozpočtu v průměru méně financí (běžné výdaje) na žáka než ředitele, kteří problémy s rozpočtem své školy nevnímají. Deklarované problémy s rozpočtem škol se přitom významně promítají především v nižší kvalitě materiálně-technických podmínek, dotýkají se ale také závažnějších personálních problémů a kvality průběhu výuky.

Vedle finanční podpory hraje zřizovatel základní školy zásadní roli při výběru jejího ředitele. Šetření se zabývalo především otázkami spojenými s kontinuitou řízení. Základní školy, v nichž ředitel působí ve funkci delší dobu, se vyznačují významně vyšší kvalitou materiálně-technických podmínek, lepší je také postoj aktérů školy k úspěchu (např. adekvátní nároky, vysoká očekávání, dostatečný respekt k úspěchu) a kvalita organizace hodin výuky. Lépe byla hodnocena také kvalita vztahů mezi aktéry školy (vnitřní klima školy), která souvisela s lepšími charakteristikami podmínek a průběhu vzdělávání. Důležité je rovněž věnovat pozornost školám, ve kterých dochází k častějším diskontinuitám v řízení, tj. ke změnám ředitele školy. Ukazuje se, že častější diskontinuita v řízení je nepříznivě spojena s kvalitou vztahů aktérů školy.

V doplňujícím tematickém šetření uvedla necelá polovina ředitelů základních škol, že podíl znevýhodněných žáků v jejich škole je buď vyšší, nebo nižší, než je tomu ve škole či školách, které se nachází ve stejné obci a současně mají vymezeny jiné spádové obvody. Ani tito ředitelé si však nemyslí, že by se zřizovatel snažil utvářet pro zřizované základní školy nerovné podmínky. Socioekonomické rozdíly mezi základními školami jsou do značné míry dány odlišnostmi v rozmístění obyvatelstva v obci, a i proto je otázkou, do jaké míry lze tyto rozdíly ovlivnit vymezením spádových obvodů základních škol.

Vztahy a spolupráce se zákonnými zástupci žáků

Čtvrtina ředitelů a přibližně třicet procent učitelů základních škol vyjádřilo svůj souhlas s tvrzením, že přístup zákonných zástupců žáků ke škole a ke vzdělávání vlastních dětí představuje významnou překážku v práci školy. Ačkoli se takové zjištění týká zákonných zástupců žáků škol z problémových i prestižních lokalit, byla nízká kvalita spolupráce se zákonnými zástupci žáků častější v případě učitelů základních škol nacházejících se v problémových lokalitách.

Problémy ve vztazích se zákonnými zástupci žáků jsou významně asociovány se slabším postojem aktérů školy k úspěchu (např. malé nároky, nízká očekávání, chybějící respekt k úspěchu), silněji školy pocítují také personální problémy. Tato zjištění lze dát do souvislosti s horší kvalitou vztahů aktérů školy. S existencí závažných problémů ve vztazích školy se zákonnými zástupci žáků je silně asociován častější výskyt rizikových a nežádoucích jevů.

Praxe základních škol při zapojení zákonných zástupců žáků do vhodných aktivit je různá. Přibližně čtvrtina učitelů uvedla, že úroveň zapojení zákonných zástupců žáků do činností školy je buď nízká, nebo velmi nízká. Čtvrtina učitelů naopak označila úroveň zapojení zákonných zástupců žáků do činností školy buď za vysokou, nebo za velmi vysokou. Důležité je zjištění, že nízký zájem zákonných zástupců žáků o zapojení do aktivit školy jde ruku v ruce se slabším postojem aktérů školy k úspěchu.

Učitelé, kteří uvedli existenci problémů ve vztazích se zákonnými zástupci žáků, se zapojovali do dalšího vzdělávání na toto téma častěji než učitelé, kteří takové problémy neuvedli. Přesto i zde existují příležitosti pro rozvíjení kompetencí především u těch učitelů, kteří problémy ve vztazích se zákonnými zástupci žáků vnímají, ale do dalšího vzdělávání na toto téma se zatím nezapojili.

Vztah mezi školami v území

V doplňujícím tematickém šetření poukázalo 15 % ředitelů na existenci konkurenčních vztahů v „územním boji“ veřejných základních škol o žáky. Obdobné konkurenční vztahy k neveřejným školám byly uvedeny zcela ojediněle. Naopak některá z forem spolupráce s okolními základními školami je vlastní všem participujícím základním školám.

Nejčastější způsoby spolupráce základních škol v území zahrnují společné sportovní a kulturní akce nebo setkávání a společné porady ředitelů. Výrazně méně časté jsou více komplexní formy spolupráce základních škol, jako jsou společné vzdělávací projekty žáků či spolupráce učitelů. Zřídka je uplatňována také praxe sdílení odborných pracovníků.

Svou spokojenost s existující podobou spolupráce vyjádřilo 57 % ředitelů základních škol (naopak její rozšíření by přivítalo 43 % ředitelů). Častěji se jednalo o ředitele, kteří uvedli jen užší rozsah využívaných forem spolupráce. Zároveň se ukazuje, že konkurence mezi školami v „boji o žáka“ není nutně překážkou jejich spolupráce.

Z plně organizovaných základních škol odchází na nižší stupeň víceletých gymnázií častěji žáci vyššího socioekonomického statusu. Tyto základní školy jsou také charakteristické vyšším socioekonomickým statusem žáků. Na 2. stupni tak v průměru dochází ke snížení socioekonomického statusu plně organizovaných základních škol, přičemž silněji se tento jev projevuje u škol postižených vyšším odchodem žáků na nižší stupeň víceletých gymnázií. Přesto si plně organizované základní školy postižené vyšším odchodem žáků na nižší stupeň víceletých gymnázií zachovávají vyšší socioekonomický status žáků i na 2. stupni a dosahují významně lepších výsledků v šetřeních České školní inspekce. Vyšší odchod žáků na nižší stupeň víceletých gymnázií je nicméně negativně asociován s kvalitou vztahů aktérů školy.

Problematika odchodu žáků plně organizovaných základních škol na nižší stupeň víceletých gymnázií má i svůj územní rozměr. Nabídka míst na nižším stupni víceletých gymnázií ve správních obvodech obcí s rozšířenou působností je silně asociována s podílem žáků základních škol v těchto územích, kteří na víceletá gymnázia odchází. Odchod žáků vyššího socioekonomického statusu na nižší stupeň víceletých gymnázií tak je v území pocítován diferencovaně, a to jak z hlediska příležitostí žáků přejít na nižší stupeň víceletých gymnázií, tak z hlediska dopadů na plně organizované základní školy. V některých mikroregionech jsou tyto mechanismy navíc zesíleny tím, že žáci vyššího socioekonomického statusu si volí studium na základních školách soukromých zřizovatelů.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími partnery

Pokud základní školy potřebují spolupracovat s poradenským zařízením, pak se v 90 % z nich jedná ve většině řešených případech o nejbližší pedagogicko-psychologickou poradnu. Kvalitu spolupráce školy s nejbližší poradnou hodnotili ředitelé pozitivně, nepříznivé hodnocení se vyskytovalo ojediněle. Výjimkou je o něco vyšší podíl ředitelů, kteří nepříznivě hodnotili kvalitu nabídky skupinových aktivit (např. práce se třídami, reedukační skupiny apod.).

Vyšší kvalita spolupráce s nejbližší pedagogicko-psychologickou poradnou byla pozitivně asociována s nižší mírou závažnosti personálních problémů školy. Vyšší kvalita spolupráce s nejbližší pedagogicko-psychologickou poradnou také významně souvisela s vyšší kvalitou vztahů aktérů školy, respektive s nižším výskytem rizikových a nežádoucích jevů. Kvalita činnosti základních škol však do značné míry nahrazovala nižší kvalitu spolupráce s nejbližší pedagogicko-psychologickou poradnou.

Alespoň s jedním speciálně pedagogickým centrem spolupracuje téměř 90 % základních škol, přibližně polovina škol využívá služeb více center. S kvalitou spolupráce se speciálně pedagogickými centry jsou ředitelé základních škol spokojeni, o něco hůře je i zde hodnocena kvalita nabídky skupinových aktivit.

Ředitelé škol vyjádřili převážně svou spokojenost s kvalitou spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou i speciálně pedagogickým centrem, nicméně jen šest procent z nich se domnívá, že školská poradenská zařízení nemohou jejich škole při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci více, než je aktuální praxe.

Přibližně dvě třetiny ředitelů základních škol poukázaly na nedostatky spojené s čekacími lhůtami pro vyšetření a konzultace, tj. na horší dostupnost odborné psychologické a pedagogické péče, respektive dalších poradenských služeb. Potřebné se tak ukazuje zajištění dostatečného počtu a časových kapacit odborných pracovníků školských poradenských zařízení.

Druhá častá oblast příležitostí pro zlepšení spolupráce základních škol a školských poradenských zařízení se týkala praktických aspektů takové spolupráce. Konkrétně se jedná o návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení přímo ve škole, o ukázky dobré praxe při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či se skupinami žáků (např. postupy utváření příznivého klimatu třídy). I s ohledem na problémy personálních kapacit specialistů lze za přínosná považovat školení pracovníků školy v uvedených tématech s tím, že prostřednictvím těchto pracovníků bude zajištěn další průmět poznatků do vnitřního prostředí školy (např. interní školení).

Význam posilování spolupráce základních škol se školskými poradenskými zařízeními dokládá také ta skutečnost, že v doplňujícím tematickém šetření označila více než polovina ředitelů právě tato zařízení za partnera, který jim nejvíce pomáhá při práci se znevýhodněnými žáky. V případě problémových žáků se však důležitou ukazuje také spolupráce s dalšími aktéry, mezi které patří Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), neziskové organizace a v neposlední řadě také samotná rodina.

Doplňující tematické šetření ukázalo na vysokou různorodost partnerů, se kterými základní školy spolupracují. Široké spektrum přínosů, které taková spolupráce přináší, opodstatňuje potřebu aktivního přístupu škol i v této oblasti.

3 VYBRANÉ VNĚJŠÍ FAKTORY VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Zřizovatel školy

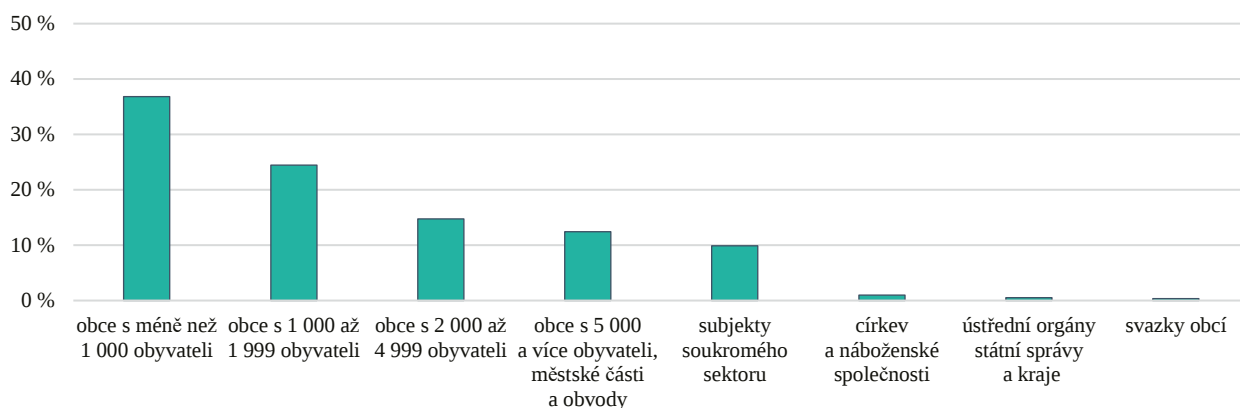
Zřizovatel školy může ovlivňovat kvalitu a efektivitu vzdělávání ve zřizovaných školách prostřednictvím různých mechanismů. Mezi takové mechanismy patří:³

- uplatňování principů strategického řízení s formulací, implementací, monitoringem a hodnocením naplňování dlouhodobých cílů v oblasti vzdělávání;
- efektivní a transparentní finanční řízení a alokace finančních zdrojů (např. zajištění materiálně-technických a personálních podmínek vzdělávání, podpora inovací pedagogického procesu);
- výběr a podpora kvalitního vedení školy (leadership) ve vazbě na pravomoc zřizovatele jmenovat a hodnotit ředitele školy;
- podpora utváření a rozvíjení vztahů mezi aktéry vzdělávání v území pro identifikaci a řešení rozvojových potřeb a příležitostí školy.

Svou roli hraje také typ zřizovatele, kdy k diskutovaným tématům patří rozdíly mezi veřejnými a neveřejnými zřizovateli škol.

V České republice je základní vzdělávání charakteristické vysokým počtem zřizovatelů. Na konci školního roku 2023/2024 se jednalo o necelé tři tisíce subjektů s jedinečným identifikačním číslem, přičemž nejvyšší podíl zřizovatelů připadl na malé obce s méně než dvěma tisíci obyvateli (graf 1). Obce byly ve školním roce 2023/2024 zřizovatelem téměř 85 % základních škol, které navštěvovalo necelých 95 % žáků. V úvahách o zřizovateli jako vnějším faktoru vzdělávání tak hrají obce klíčovou roli (tabulka 1). Důležité také je, že ve střednědobém časovém horizontu mezi školními roky 2012/2013 a 2023/2024 je nejvíce zřetelný zvyšující se podíl soukromých zřizovatelů jak na počtu základních škol, tak na počtu jejich žáků (tabulka 1).

GRAF 1 | Typ zřizovatelů základních škol – podíl na celkovém počtu základních škol ve školním roce 2023/2024 (v %)



³ Např. De Oliveira, P. H. et al. (2023). Systematic literature review on organisational culture and strategic management in the public sector and school management. *School Leadership & Management*, 43(3), 210–237. Greckhamer, T., Cilesiz, S. (2022). The extension of strategic management discourse into public education administration: A critical analysis. *Organization*, 29(4), 619–652. Davies, B., Ellison, L. (2003). *The New Strategic Direction and Development of the School*. London: Routledge.

TABULKA 1 | Typ zřizovatelů základních škol – podíl na celkovém počtu základních škol a na počtu žáků základních škol ve vybraných školních letech (v %)

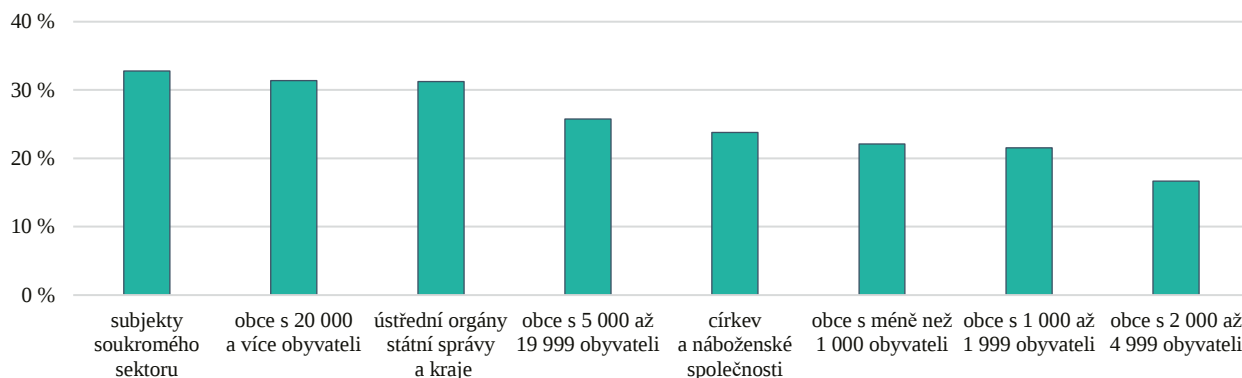
Typ zřizovatele	Podíl na počtu základních škol (v %)				Podíl na počtu žáků základních škol (v %)			
	2012/2013	2016/2017	2019/2020	2023/2024	2012/2013	2016/2017	2019/2020	2023/2024
Obec	88,7	87,2	86,3	84,7	95,7	95,7	95,2	94,3
Jiný veřejný subjekt	8,1	7,3	6,9	6,8	2,6	2,2	2,1	2,0
Soukromý subjekt	2,2	4,4	5,7	7,4	0,9	1,3	1,9	2,7
Církev	1,0	1,1	1,1	1,1	0,8	0,8	0,8	0,8

Problematika vysokého počtu zřizovatelů základních škol je již dlouhodoběji předmětem diskusí, které zdůrazňují výhody a nevýhody této podoby organizace základního vzdělávání (např. lepší vnitřní klima malých škol vs. finanční neefektivita systému).⁴ Tato podkapitola se proto věnuje některým dalším otázkám, které jsou s problematikou zřizovatelů základních škol spojeny.

3.1.1 Finanční podmínky školy

Finanční prostředky pro činnost základních škol jsou zajišťovány z více zdrojů, jedním z nich je také rozpočet zřizovatele. Během pravidelné inspekční činnosti v základních školách byla ředitelům položena otázka, zda celková výše rozpočtu školy patří k faktorům, které významně omezují výkon jejich funkce. Kladně na tuto otázku odpověděla čtvrtina ředitelů, o něco častěji ředitelé škol zřizovaných na národní či krajské úrovni, ředitelé soukromých škol a ředitelé plně organizovaných škol zřizovaných obcemi s vyšším počtem obyvatel (graf 2).⁵ Socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy nehrály v tomto ohledu zásadnější roli.

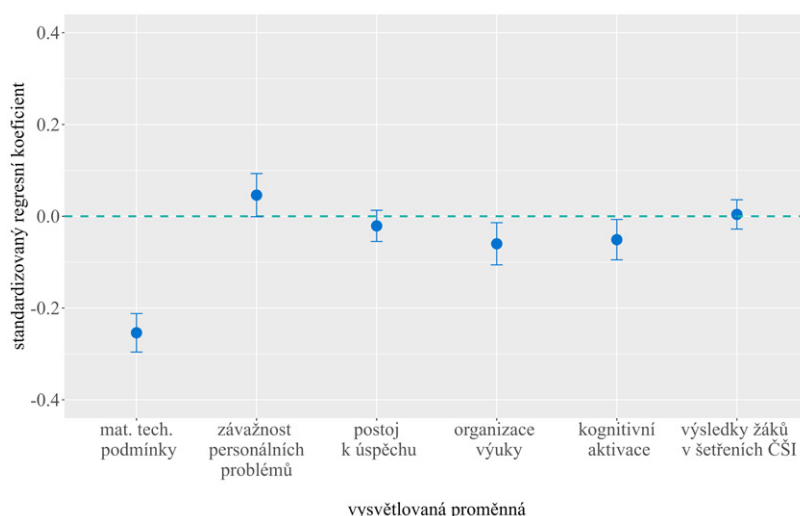
GRAF 2 | Podíl ředitelů označujících rozpočet školy za významnou překážku omezující výkon jejich funkce, typ zřizovatele školy (v %; pravidelná inspekční činnost)



⁴ Např. ČŠI (2022a). *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. Zeman, J. et al. (2024). *České vzdělávání řídí tisíce zřizovatelů, kteří nedokážou zajistit srovnatelnou kvalitu škol*. Praha: PAQ Research.

⁵ Také v rámci realizovaného tematického šetření označila přibližně čtvrtina ředitelů finanční podmínky za jednu z nejvýznamnějších bariér, které znemožňují nebo komplikují zlepšování vzdělávací činnosti jejich školy.

GRAF 3 | Rozpočet školy jako významná překážka omezující výkon funkce ředitele a vybrané charakteristiky podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (standardizovaný regresní koeficient proměnné charakterizující ředitelem uváděné problémy s rozpočtem školy, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `lm` z R-balíčku MASS). Model obsahuje tyto kontrolní proměnné – typ zřizovatele školy, organizovanost školy, velikostní kategorie školy (počet žáků základní školy), socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy, status základní školy speciální.

Problémy s rozpočtem se mohou projevit v řadě oblastí fungování školy. V případě základních škol, které byly hodnoceny během pravidelné inspekční činnosti, byl významný negativní vztah zaznamenán ke kvalitě materiálně-technických podmínek školy. Nepříznivě se problémy s rozpočtem projeví také v závažnosti personálních problémů školy a v průběhu výuky (kvalita organizace hodin výuky a četnost zařazování činností kognitivní aktivace žáků), v těchto případech však byl vztah na hranici statistické významnosti (graf 3). Nebyl zaznamenán významný vztah mezi vnímanými problémy s rozpočtem a výsledky škol v šetřeních České školní inspekce. Zde lze spíše očekávat existenci nepřímých mechanismů utvářených zprostředkujícími proměnnými.

Uvedené poznatky opodstatňují očekávané mechanismy, kdy se problémy s rozpočtem promítají v kvalitě vzdělávání prostřednictvím horších materiálně-technických a personálních podmínek, potažmo omezenějších možností při plánování a realizaci hodin výuky. Otázkou zůstává, zda aktivní přístup obce jako zřizovatele zde hraje zásadnější roli. Za tímto účelem byla provedena vstupní „proxy analýza“ sledující následující postup:

- V prvním kroku byly identifikovány obce, které jsou zřizovatelem právě jedné základní školy a pro něž jsou k dispozici informace o postoji ředitele k problémům s výší rozpočtu školy.
- Takto identifikovaným obcím byly přiřazeny hodnoty výdajů jejich rozpočtů, které byly odvětvově alokovány pro položky základního vzdělávání za období šesti let 2018 až 2023. Výdaje byly rovněž rozděleny na běžné a kapitálové. Zdrojem dat byl evidenční systém obecních rozpočtů Ministerstva financí.
- Hodnoty výdajů z obecních rozpočtů členěné na běžné a kapitálové byly přepočteny k počtu žáků zřizované školy za období školních let 2018/2019 až 2023/2024.
- Hodnoty vztažené k počtu žáků byly porovnány pro skupiny škol kategorizované vzhledem k postoji ředitele k problémům s výší rozpočtu školy a zároveň k velikostní kategorii obce (počet obyvatel) jako zřizovatele.

Ukazuje se, že zřizovatelé škol, jejichž ředitelé vyjádřili svou nespokojenost s výší rozpočtu školy, alokovali z obecního rozpočtu ve sledovaném období v kategorii běžných výdajů v průměru o 1,6 tis. Kč na žáka méně. Vyšší rozdíl byl přitom zaznamenán v případě obcí s méně než tisícem obyvatel (v průměru o 4,5 tis. Kč) a obcí s více než pěti tisíci obyvateli (v průměru o 2,9 tis. Kč). Průměrný běžný výdaj z rozpočtu

tu zřizovatele připadající na jednoho žáka byl v případě malých obcí zřetelně vyšší, než tomu bylo v případě obcí s více než pěti tisíci obyvateli. Ředitelé škol zřizovaných většími obcemi přitom o něco častěji označili vyšší rozpočtu za významnou překážku výkonu své funkce (graf 2). Tato zjištění opodstatňují důležitost zřizovatelů jako jednoho z aktérů kvality vzdělávání.

3.1.2 Výběr a jmenování ředitele školy

Zřizovatel má významné postavení při výběru a jmenování ředitele základní školy. Bezpochyby důležitá je doba, po kterou ředitel školy působí ve své funkci. Zde se může potkávat vliv dvou mechanismů – příznivý mechanismus spojený se stabilitou vývoje a zkušenostmi ředitele na jedné straně a méně příznivý mechanismus spojený s určitou setrvačností řízení a s odmítavým postojem k zavádění nových přístupů.⁶

Situace českých základních škol se v tomto ohledu odlišuje. Na konci školního roku 2023/2024 působil ve více než 40 % základních škol ředitel ve funkci déle než 10 let, v téměř 25 % základních škol 5 až 10 let a ve více než 30 % základních škol méně než 5 let. Vzhledem k délce působení ředitele školy je kratší doba častější v případě neveřejných základních škol. Rozdíly vzhledem k organizovanosti a velikosti školy, potažmo k socioekonomickým charakteristikám obyvatel území a žáků školy jsou malé.

Délka působení ředitelů základních škol ve funkci se ukázala být významným diferencujícím faktorem především kvality materiálně-technických podmínek, dále pak postojů aktérů k úspěchu a kvality organizace hodin výuky. Delší doba působení ředitele ve funkci zde působí pozitivně, ačkoli v některých případech je vztah na hranici statistické významnosti. Analogický vztah ovšem nelze pozorovat vzhledem k výsledkům škol v šetřeních České školní inspekce (graf 4).

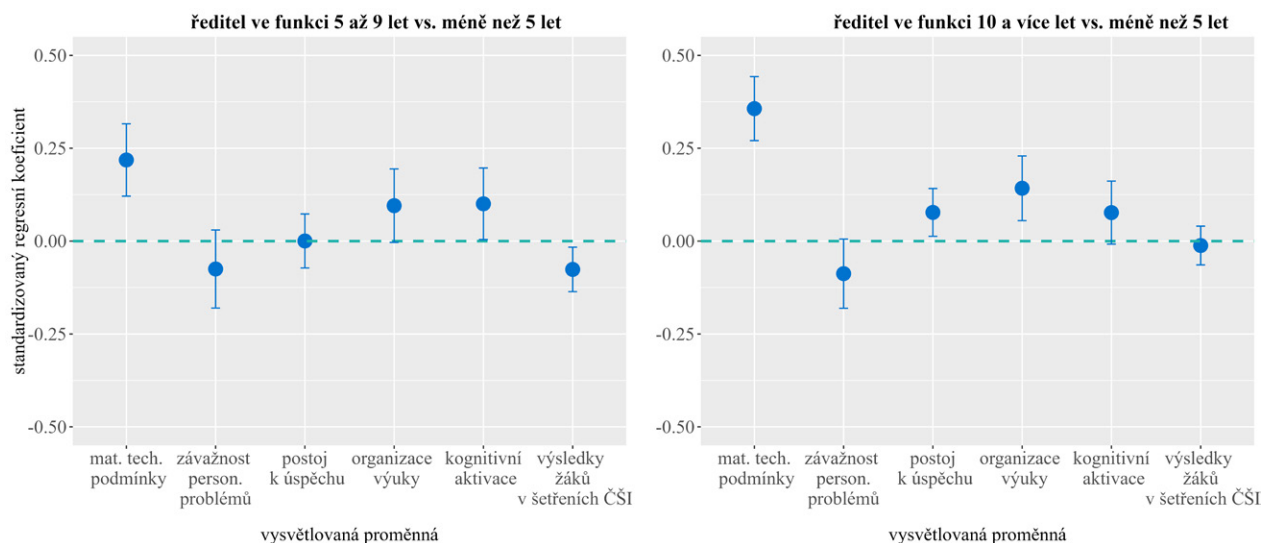
Česká školní inspekce dlouhodoběji eviduje informace o konkurzních řízeních na ředitele základních škol. Tato data umožňují identifikovat ty školy, ve kterých proběhl vyšší počet konkurzních řízení, z nichž vzešel jiný než původní ředitel školy.⁷ V takových školách potenciálně dochází ve vyšší míře k diskontinuitě v řízení, což může mít různé dopady na kvalitu vzdělávání. V tomto kontextu bylo provedeno hodnocení na souboru základních škol, v nichž byla ve školních letech 2022/2023 a 2023/2024 realizována pravidelná inspekční činnost. Základní školy, v nichž od školního roku 2014/2015 proběhly dva a více konkurzy, ze kterých vzešel nový ředitel školy (celkem 6 % ze souboru škol), měly častěji horší jednak socioekonomické charakteristiky obyvatel území i žáků, jednak inspekční hodnocení v kritériálním modelu České školní inspekce⁸. I z těchto důvodů je žádoucí, aby zřizovatel věnoval školám s vyšší diskontinuitou v řízení vysokou pozornost.

⁶ ČŠI (2021a). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných školách*. Praha: Česká školní inspekce. Pashiaridis, P., Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690–707. Jarl, M., Andersson, K., Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448–464.

⁷ Započteny tedy nejsou konkurzní řízení, z nichž buď nevzešel žádný nový ředitel, nebo byl ve funkci potvrzen stávající ředitel školy.

⁸ Tzv. model kvalitní školy.

GRAF 4 | Délka působení ředitele školy ve funkci a vybrané charakteristiky podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (standardizovaný regresní koeficient proměnné charakterizující délku působení ředitele školy ve funkci, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Model obsahuje tyto kontrolní proměnné – typ zřizovatele školy, organizovanost školy, velikostní kategorie školy (počet žáků základní školy), socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy, status základní školy speciální.

3.1.3 Spádové obvody školy

Další mechanismus, kterým mohou zřizovatelé základních škol ovlivňovat podmínky vzdělávání, je vymezení spádových obvodů. I na tuto otázku se proto zaměřilo dílčí tematické šetření České školní inspekce. Ačkoli se zjištění vztahují k poměrně malému počtu škol, poskytují dva poměrně přesvědčivé závěry:

- Z 87 ředitelů veřejných základních škol, v jejichž obci jsou stanoveny spádové obvody alespoň pro dvě základní školy, jich 42 uvedlo, že v jejich škole je buď vyšší, nebo nižší podíl znevýhodněných žáků. Zbývajících 45 ředitelů škol nespatořovalo mezi školami významné rozdíly.
- Z 87 ředitelů veřejných základních škol, v jejichž obci jsou stanoveny spádové obvody alespoň pro dvě základní školy, jich hned 73 uvedlo, že se zřizovatel snaží utvářet rovné podmínky pro všechny školy v obci. Záporně odpověděl na tuto otázku jediný ředitel a zbývajících 13 ředitelů nebylo schopno otázku správně posoudit.

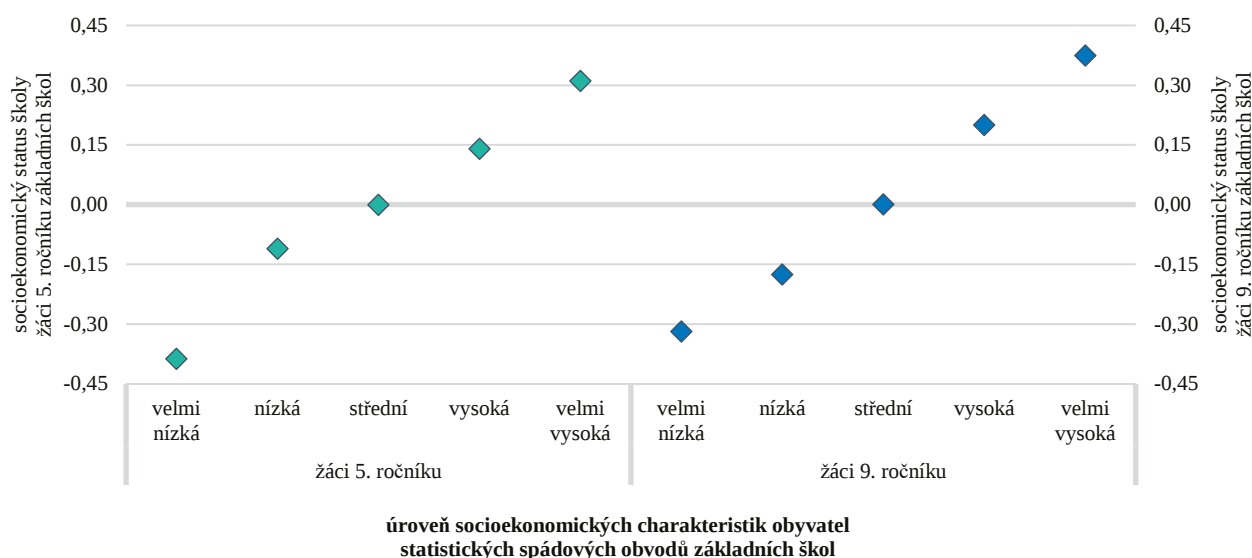
Uvedená zjištění potvrzují, že odlišné socioekonomické charakteristiky žáků jsou významným faktorem spojeným se spádovými obvody škol. Zároveň se však neukazuje, že by účelové utváření nerovných podmínek ve vazbě na spádové obvody veřejných základních škol bylo častější praxí obcí jako zřizovatelů.

Relevanci uvedených úvah potvrzují také další datové zdroje. Graf 5 ukazuje soulad mezi socioekonomickými charakteristikami obyvatel statistických spádových obvodů základních škol na jedné straně a socioekonomickým statutem žáků těchto škol na straně druhé. Odlišné socioekonomické podmínky území, ve kterých se školy nacházejí, se tak promítají ve skladbě žáků těchto škol a tento vliv zůstává zachován i při přechodu žáků z primárního na nižší sekundární vzdělávání. Je otázkou, do jaké míry lze vyrovnávat rozdíly v socioekonomickém statusu žáků základních škol stejného zřizovatele prostřednictvím vymezení jejich spádových obvodů. Do úvahy přichází také další možná opatření, která se vztahují k alokaci zdrojů z obecních rozpočtů. Uvedené úvahy jsou důležité také v tom ohledu, že některé studie poukazují na lepší výsledky žáků pocházejících z horších podmínek ve třídách s průměrně vyšším socioekonomickým statutem žáků.⁹

⁹ ČŠI (2021 b). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2022 b).

Zároveň je však potřeba mít na paměti i širší souvislosti, jako jsou dopady na výsledky žáků vyššího socioekonomického statusu¹⁰ nebo na rozhodování zákonných zástupců těchto žáků při volbě základní školy.

GRAF 5 | Socioekonomické charakteristiky obyvatel statistických spádových obvodů základních škol (úroveň školy) a socioekonomický status žáků těchto škol počítaný pro nejméně patnáct žáků 5. a 9. ročníku účastnících se zjišťování výsledků vzdělávání České školní inspekce v roce 2022 (průměrná hodnota školy) – rozdíl průměru pro hodnoty škol dané úrovně socioekonomických charakteristik obyvatel statistických spádových obvodů základních škol od hodnoty střední úrovně



Pozn.: Do hodnocení jsou zahrnuty jen základní školy zřizované obcemi, které jsou zřizovatelem alespoň dvou základních škol. Úrovně socioekonomických charakteristik obyvatel statistických spádových obvodů základních škol byla stanovena s využitím hodnot průměru a násobků směrodatné odchylky.

3.2 Vztahy a spolupráce se zákonnými zástupci žáků

Učení a vzdělávací výsledky žáků jsou přirozeně ovlivňovány jejich rodinným zázemím. I v tomto případě lze nalézt mechanismy, které stojí v pozadí takových vztahů.¹¹

- Rodinné prostředí poskytuje žákům motivaci, podporu a zpětnou vazbu v učení, což rovněž zlepšuje jejich vzdělávací výsledky.
- Vzdělání je v rodinném prostředí přisuzována vysoká důležitost. I proto jsou utvářena vysoká (ale také reálná) očekávání vůči žákům, což dále podněcuje nejen proces učení, ale také vnitřní sebedůvěru žáků ve své schopnosti.
- Rodinné prostředí utváří širší materiální a emoční stimuly k učení žáků (např. nabídka vzdělávacích zdrojů, účast na kulturních, sportovních či vzdělávacích akcích).

Uvedené mechanismy mají úzký vztah ke konceptu socioekonomického statusu žáků, kdy se schopnosti a možnosti zákonných zástupců podporovat děti v učení zlepšují s jejich vyšším dosaženým vzděláním, vhodným charakterem zaměstnání a vyšším příjmem či lepším vybavením domácnosti.¹²

Existuje nespočet studií, které také v českém prostředí prokázaly existenci silného vztahu mezi socioekonomickými podmínkami rodinného prostředí žáků (socioekonomický status) a jejich vzdělávacími výsled-

¹⁰ ČŠI (2022 b).

¹¹ Např. Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1–37. Matějů, P., Straková, J., Veselý A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

¹² Např. Avvisati, F. (2020). Caro, D. H., Sandoval-Hernández, A., Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 433–450.

ky.¹³ Z tohoto důvodu se tato podkapitola zaměřuje na jiný aspekt problematiky – aktivní účast zákonných zástupců žáků na činnostech školy. V ideální podobě zde zákonní zástupci vystupují v roli partnera ve vzdělávání, přičemž je přijímána důležitost komunikace a spolupráce (např. prezenční i online komunikace zákonných zástupců a učitelů, účast zákonných zástupců na akcích školy, účast zákonných zástupců na rozhodování školy, spolupráce v rámci komunity). Vedle lepšího porozumění vzdělávacím potřebám dítěte/žáka má takový přístup potenciál zlepšovat i kvalitu klimatu školy pro výuku a učení, případně motivaci zákonných zástupců k účasti na vzdělávání (např. podpora dětí/žáků v domácím prostředí). Takový přístup může být efektivní pro žáky pocházející z různého socioekonomického prostředí.¹⁴

3.2.1 Spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků

Spolupráci základních škol se zákonnými zástupci žáků je věnována pozornost během pravidelné inspekční činnosti. Jedna z otázek se zajímá o to, zda přístup zákonných zástupců ke škole a vzdělávání jejich dětí představuje významnou překážku v práci jak ředitelů, tak učitelů škol. Souhlasně na tuto otázku odpověděla čtvrtina ředitelů a přibližně 30 % učitelů na 1. i 2. stupni základních škol, což dokládá důležitost celého tématu.¹⁵

O něco častěji vnímali vztahy se zákonnými zástupci žáků jako problémové ředitelé a učitelé plně organizovaných a veřejných základních škol než učitelé neúplných a neveřejných základních škol. Problémy se zákonnými zástupci žáků přitom mají ředitelé i učitelé spádových veřejných škol umístěných jak v prestižních lokalitách, tak v územích charakteristických vysokou koncentrací socioekonomických problémů. Pro učitele je nicméně častěji obtížné spolupracovat se zákonnými zástupci žáků ve školách z problémového prostředí.¹⁶ A právě žáky z nefunkčních rodin, respektive sociálně znevýhodněných rodin označilo v doplňujícím tematickém šetření 75 %, respektive 50 % ředitelů za skupinu žáků jejich školy, která je obzvláště ohrožena vzdělávacím neúspěchem.

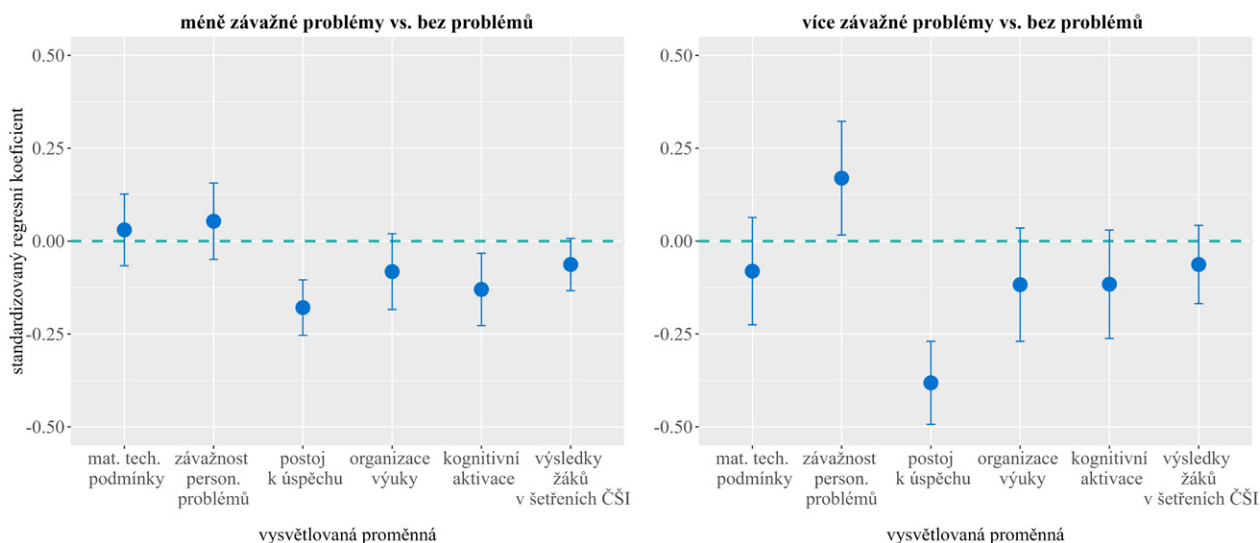
¹³ Např. ČŠI (2023). *Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce. ČŠI (2024). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*. Praha: Česká školní inspekce. Korbel, V. et al. (2020). *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. Praha: PAQ Research.

¹⁴ Např. Borgonovi, F., Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(1), 63–95. Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. Patall, E. A., Cooper, H., Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.

¹⁵ Také v rámci realizovaného tematického šetření odpovědělo necelých 30 % ředitelů základních škol, že by s vyšší mírou důležitosti chtěli či potřebovali zlepšit spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

¹⁶ To ostatně naznačují také poznatky z realizovaného tematického šetření, kdy více než 40 % ředitelů označilo sociální složení rodin žáků za jednu z nejvýznamnějších bariér, které znemožňují nebo komplikují zlepšování vzdělávací činnosti školy.

GRAF 6 | Problémy se zákonnými zástupci žáků v práci ředitele a učitelů školy a vybrané charakteristiky podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (standardizovaný regresní koeficient proměnné charakterizující problémy se zákonnými zástupci žáků v práci ředitele a učitelů školy, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Model obsahuje tyto kontrolní proměnné – typ zřizovatele školy, organizovanost školy, velikostní kategorie školy (počet žáků základní školy), socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy, status základní školy speciální.

Pro posouzení některých dalších souvislostí byly základní školy rozděleny do tří skupin. Do první skupiny byly zařazeny školy, v nichž jako problémové označili vztahy se zákonnými zástupci žáků jak ředitel, tak více než třetina učitelů (více závažné problémy). Do druhé skupiny byly zařazeny školy, v nichž jako problémové označili vztahy se zákonnými zástupci žáků buď ředitel, nebo více než třetina učitelů (méně závažné problémy). Do třetí skupiny byly zařazeny ostatní, bezproblémové školy. Hodnocení následně ukazuje, že prostředí škol, ve kterých byly zaznamenány nejzávažnější problémy ve vztazích se zákonnými zástupci žáků, se vyznačuje výrazně slabším postojem aktérů k úspěchu (např. malé nároky, nízká očekávání, chybějící respekt k úspěchu). V těchto školách jsou také více pocítovány personální problémy. Průběh výuky a výsledky žáků v šetřeních České školní inspekce byly sice hodnoceny o něco hůře, nicméně rozdíly mezi třemi skupinami škol byly buď nevýznamné, nebo na hranici statistické významnosti (graf 6). Důležitý je dále poznatek, že zákonní zástupci kladou výrazně nižší nároky na vzdělávací výsledky svých dětí ve školách s horšími socioekonomickými charakteristikami obyvatel území a žáků. A jsou to právě socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy, které ovlivňují vztah mezi problémovou spoluprací se zákonnými zástupci žáků a výsledky žáků v šetřeních České školní inspekce. Bez kontroly vlivu socioekonomického prostředí žáků je takový vztah významný a negativní. Celkově se tak ukazují důležité vazby mezi postojem aktérů školy k úspěchu, socioekonomickými charakteristikami obyvatel území a žáků škol, vnímanou kvalitou spolupráce učitelů školy a zákonných zástupců žáků a vzdělávacími výsledky žáků.

Také praxe základních škol týkající se zapojení zákonných zástupců žáků do jejich činností (např. účast zákonných zástupců na akcích školy, poskytování zpětné vazby k průběhu vzdělávání, pomoc zákonných zástupců s realizací zájmového vzdělávání) je různá. Přibližně čtvrtina učitelů uvedla, že úroveň zapojení zákonných zástupců žáků do činností školy je buď nízká (18 %), nebo velmi nízká (5 %). Čtvrtina učitelů naopak označila úroveň zapojení zákonných zástupců žáků do činností školy buď za vysokou (20 %), nebo za velmi vysokou (5 %). Vyšší úroveň zapojení zákonných zástupců žáků je častější u malých a neúplných škol jen s 1. stupněm a neveřejných škol. Snadnější se dále ukazuje vyšší aktivizace zákonných zástupců žáků ve školách, které se nachází v územích s lepšími socioekonomickými charakteristikami obyvatel. Za vysoce negativní je pak nutné považovat skutečnost, že nezájem zákonných zástupců o činnosti školy jde ruku v ruce s nízkými nároky kladenými zákonnými zástupci na vzdělávání svých dětí.

V kontextu uvedených skutečností je pak jistě pozitivní, že učitelé, kteří ve své práci zmínili negativní zkušenosti se zákonnými zástupci žáků, se v posledních dvou letech častěji účastnili dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků se zaměřením na spolupráci se zákonnými zástupci žáků než kolegové, kteří takové negativní zkušenosti neuvedli. Nicméně i přes tuto skutečnost převažují v obou skupinách učitelé, kteří se žádného vzdělávání tohoto typu v posledních dvou letech neúčastnili. I z tohoto důvodu je v plánování osobního rozvoje učitelů žádoucí mít problematiku spolupráce se zákonnými zástupci žáků na paměti.

3.2.2 Řešení školní neúspěšnosti a zákonní zástupci žáků

Potvrzuje se rozšířenost spolupráce se zákonnými zástupci při snižování školní neúspěšnosti žáků. Přijímání takto pojatých opatření uvedlo 85 % ředitelů a 60 % učitelů základních škol (např. konzultace zákonný zástupce – žák – učitelé, otevřená komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci).¹⁷ Četnost souhlasných odpovědí je více méně obdobná pro plně organizované i neúplné školy, školy různých typů zřizovatelů i pro školy nacházející se v územích s různými socioekonomickými charakteristikami obyvatel. Nejzřetelnější rozdíly jsou patrné z odpovědí učitelů, kdy spolupráce se zákonnými zástupci při snižování školní neúspěšnosti je obtížnější v případě jejich nízkých nároků na vzdělávání svého dítěte. Zákonní zástupci, kteří spolupracují s učiteli při snižování školní neúspěšnosti žáků, se také častěji zapojují do dalších činností školy.

Téměř tři čtvrtiny ředitelů základních škol dále uvedlo, že v jejich škole s vyšší (45 %) či nižší (28 %) intenzitou probíhají společné konzultace učitele, žáka a rodičů k otázkám chování a prospěchu. O něco častěji je vyšší důraz na tuto formu spolupráce tří stran kladen u plně organizovaných škol a především pak škol zřizovaných soukromými subjekty. Rozdíly mezi jinak vymezenými skupinami škol (např. socioekonomické charakteristiky lokality školy) nejsou zřetelné, nebyl také zaznamenán významný vztah k výsledkům žáků v šetřeních České školní inspekce.

3.3 Vztah k dalším školám v území

Umístění škol v území je přirozeně spojeno s utvářením vztahů k dalším školám v blízkém i vzdálenějším okolí. Tyto vztahy mohou mít jak kooperační, tak konkurenční povahu. Spolupráce škol se může týkat sdílení informací, znalostí, zkušeností a osvědčených postupů v komunitě učitelů i dalších aktérů. Přínosem spolupráce může být také efektivní sdílení zdrojů. Konkurence škol bývá spojována se soupeřením škol o žáky, což se pro kvalitu vzdělávání může projevat negativně (např. tlak na výkon, stres, horší školní klima), ale také pozitivně s ohledem na motivaci školy utvářet pro žáky lepší podmínky a průběh vzdělávání.¹⁸

3.3.1 Konkurence a spolupráce základních škol v území

Doplňující tematické šetření se blíže zabývalo otázkou, zda existují konkurenční vztahy mezi veřejnými základními školami v území, které by byly motivovány snahou škol získat žáky. Kladně na tuto otázku odpovědělo 32 z 209 ředitelů základních škol, tj. 15 % ředitelů. Oproti celkovému podílu mezi dotazovanými školami se častěji jednalo o:

- ředitele škol ve větších městech, které navíc nepatřily mezi velké školy s velmi vysokým počtem žáků;
- ředitele škol v menších městech s více školami se stanovenými spádovými obvody, kdy ředitel navíc poukázal na vyšší zastoupení znevýhodněných žáků ve své škole než ve školách okolních.

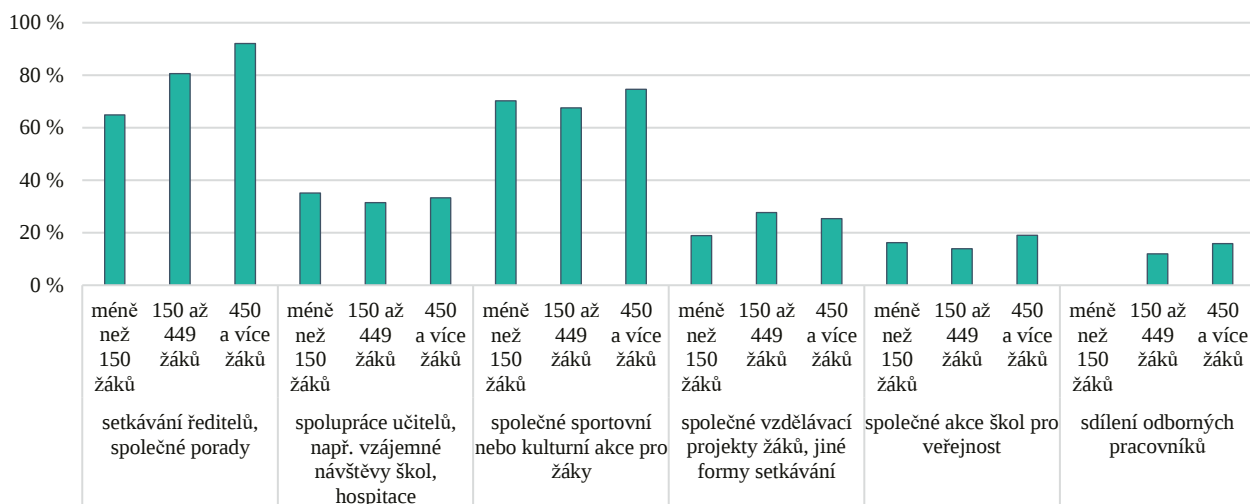
S ohledem na počet odpovědí ředitelů je nutné brát rozlišení těchto dvou skupin škol s opatrností, přesto poskytují přínosné podněty pro úvahy o mechanismech konkurenčních vztahů veřejných základních škol v území. Jistě zajímavá je ta skutečnost, že jen 4 ředitelé (2 %) souhlasili s existencí soupeření veřejných a neveřejných škol o žáky.

¹⁷ Podrobněji viz také [příklady inspirativní praxe](#) v metodickém portálu České školní inspekce Kvalitní škola, například – „[Kvalitní a konstruktivní komunikace](#)“, „[Jak efektivně připravit a realizovat konzultace rodič – žák – učitel?](#)“, „[Otevřenosti a důvěrou ke spolupráci](#)“.

¹⁸ Např. Rudolf, R., Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: the roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*, 16(3), 917–940. Muijs, D., Rumyantseva, N. (2014). Cooperation in education: collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1–18. Lubienski, C. (2009). *Do Quasi-Markets Foster Innovation in Education? A Comparative Perspective*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Některá z forem spolupráce s okolními školami je vlastní všem hodnoceným základním školám. Nejčastěji se jedná o společné sportovní a kulturní akce, dále pak o setkávání a společné porady ředitelů (graf 7). Další, více komplexní formy spolupráce (např. společné vzdělávací projekty žáků, spolupráce učitelů) ovšem byly uplatňovány výrazně nižším podílem škol. Zřídka je užíváno také sdílení odborných pracovníků, v případě malých základních škol nebyla tato forma spolupráce uplatněna vůbec (graf 7).

GRAF 7 | Podíl ředitelů uvádějících danou formu spolupráce základní školy s dalšími základními školami v území (v %; doplňující tematické šetření)



Logickou navazující otázkou je, zda základní školy považují uplatňovanou podobu spolupráce s okolními školami za vyhovující, či by upřednostnily širší spolupráci. Spokojenost s existující spoluprací vyjádřilo 57 % ředitelů škol, naopak její rozšíření by přivítalo 43 % ředitelů škol. Ke druhé skupině častěji patřili ředitelé škol, kteří uvedli jen úzký rozsah forem spolupráce s okolními školami. O něco častěji se také jednalo o ředitele škol s horšími socioekonomickými charakteristikami obyvatel území a žáků školy. Nejsou zaznamenány rozdíly v odpovědích ředitelů, kteří odlišně hodnotí konkurenční vztahy k okolním školám při náboru žáků. Tento poznatek ukazuje, že konkurence mezi školami není nutně překážkou jejich spolupráce.

Se základními školami mimo správní obvod obce s rozšířenou působností nespolupracuje necelá pětina základních škol. Častěji se přitom jedná o školy s úzkou formou spolupráce i s okolními základními školami. Nejvyšší podíl škol realizuje spolupráci s více vzdálenými školami ve sportovní oblasti (přibližně 50 % škol) a v oblasti řízení školy (přibližně 40 % škol), v menší míře pak v metodách a formách výuky a v kulturní oblasti (přibližně 25 % škol).

3.3.2 Přechod žáků na nižší stupeň víceletých gymnázií

Mezi vnější faktory, které mají vliv na plně organizované základní školy, patří přechod žáků 5. a 7. ročníku základních škol na nižší stupeň víceletých gymnázií. Realizovaná šetření opakovaně ukazují, že žáky nižšího stupně víceletých gymnázií charakterizuje vyšší socioekonomický status jejich rodinného zázemí a také lepší vzdělávací výsledky.¹⁹ Ve srovnání s prvním stupněm tak může odchod vyššího počtu takových žáků utvářet odlišné podmínky vzdělávání na druhém stupni plně organizovaných základních škol.

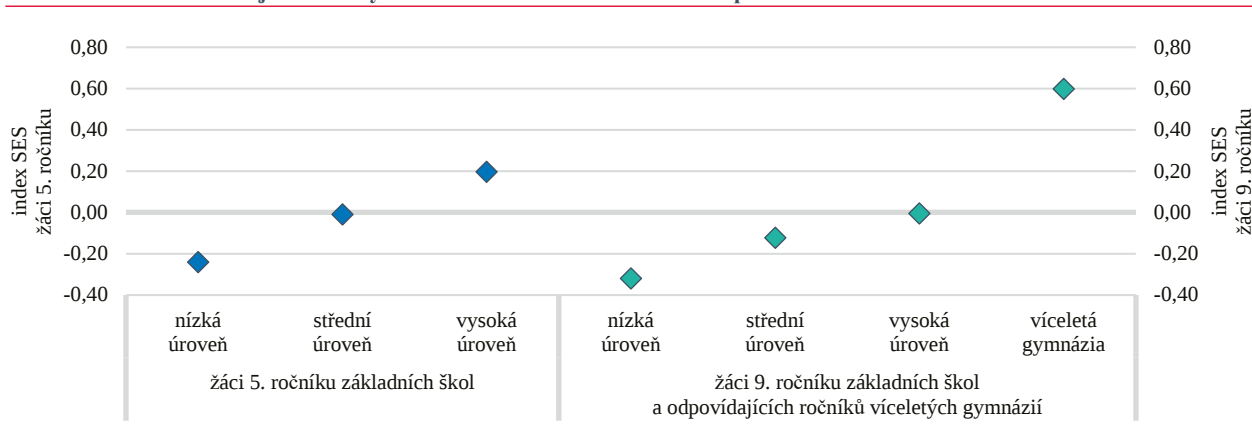
Pro posouzení vztahu mezi přechodem žáků plně organizovaných základních škol na nižší stupeň víceletých gymnázií a socioekonomickým statusem žáků těchto škol byl využit následující postup. Plně organizované základní školy byly rozděleny do tří kategorií podle toho, jak velký podíl jejich žáků 5. a 7. ročníku odchází na víceletá gymnázia. Pro tento účel byla využita data jednak výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za období školních let 2018/2019 až 2022/2023, jednak data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání o přijetí žáků základních škol na víceletá gymnázia v prvním kole jednotné přijímací zkoušky v roce 2024. Pro vytvořené kategorie plně organizovaných základních škol byla vypočtena průměrná hod-

¹⁹ Např. ČŠI (2023), ČŠI (2024).

nota indexu SES žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, kteří se v roce 2022 účastnili ověřovacího testování České školní inspekce. Následně byl porovnán průměrný socioekonomický status žáků 5. a 9. ročníku tří vymezených kategorií škol.

První poznatek ukazuje, že pro plně organizované základní školy, ze kterých odchází vyšší podíl žáků na víceletá gymnázia, je charakteristický v průměru vyšší socioekonomický status žáků 5. ročníku. Dále podle očekávání platí, že plně organizované základní školy opouští především žáci vyššího socioekonomického statusu. Ve srovnání s žáky 5. ročníku lze proto zaznamenat v průměru nižší socioekonomický status žáků 9. ročníku plně organizovaných základních škol, přičemž zřetelnější je pokles pro kategorii škol, ze kterých odchází vyšší podíl žáků na víceletá gymnázia. Přesto však socioekonomický status žáků této kategorie plně organizovaných základních škol zůstává i v 9. ročníku v průměru vyšší, než je tomu u zbývajících dvou kategorií plně organizovaných škol (graf 8). I v tomto kontextu dosahují žáci plně organizovaných základních škol, ze kterých odchází vyšší podíl žáků na víceletá gymnázia, lepších výsledků v šetřeních České školní inspekce v 5. i 9. ročníku.²⁰

GRAF 8 | Průměrný index SES žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií vzhledem k míře odchodů žáků škol na víceletá gymnázia; index SES počítán pro žáky účastníci se zjišťování výsledků vzdělávání České školní inspekce v roce 2022



Pozn.: Úroveň odchodů žáků škol na víceletá gymnázia byla odvozena ze dvou ukazatelů: (a) podíl žáků 5. a 7. ročníku základní školy odcházejících na víceletá gymnázia z celkového počtu žáků těchto ročníků základní školy – období školních let 2018/2019 až 2022/2023 (data výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy); (b) podíl žáků 5. a 7. ročníku základní školy přijatých na víceletá gymnázia v prvním kole jednotné přijímací zkoušky na střední školy z celkového počtu žáků těchto ročníků základní školy – rok 2024 (data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání). Nízká úroveň zahrnuje hodnoty 3 % a méně, vysoká úroveň hodnoty vyšší než 15 % a střední úroveň ostatní hodnoty. Pro informace o konstrukci indexu SES žáků viz ČŠI (2022 b). Výhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií. Praha: Česká školní inspekce.

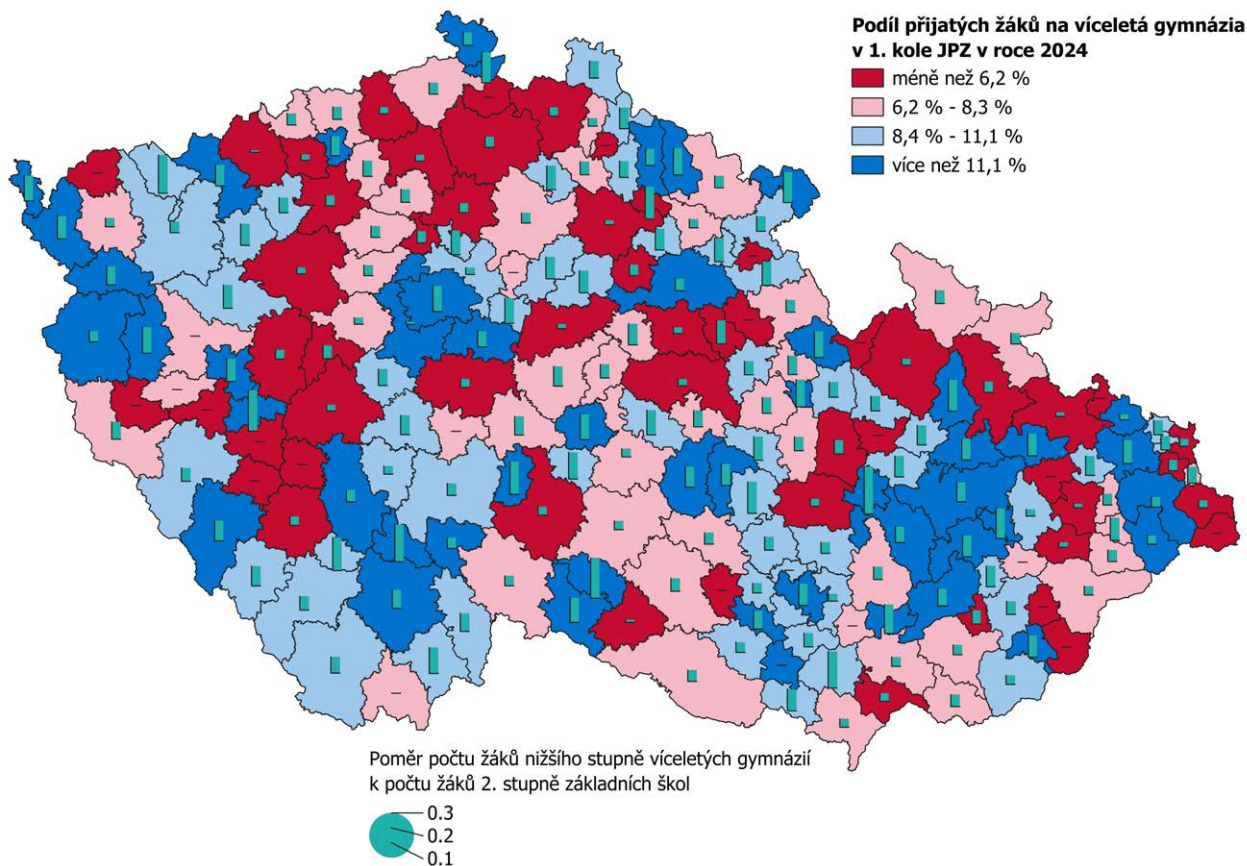
Pozn.: Hodnocení žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií zahrnuje pouze plně organizované základní školy a víceletá gymnázia. Žáci obou hodnocených ročníků nejsou ze stejných plně organizovaných základních škol.

Přechod žáků základních škol na víceletá gymnázia má i svůj územní rozměr, který je utvářen rozmístěním víceletých gymnázií v prostoru. Obrázek 1 potvrzuje na úrovni správních obvodů obcí s rozšířenou působností existenci mikroregionálních rozdílů v podílech žáků 5. a 7. ročníku základních škol, kteří byli přijati na víceletá gymnázia v prvním kole jednotné přijímací zkoušky na střední školy v roce 2024. Dobře patrný je také silný pozitivní vztah tohoto ukazatele k podílu žáků, kteří v mikroregionu na víceletých gymnáziích reálně studují. Nabídka míst na víceletých gymnáziích ve správních obvodech obcí s rozšířenou působností tak je silně asociována s podílem žáků, kteří na víceletá gymnázia odchází.²¹ Odchod žáků vyššího socioekonomického statusu na víceletá gymnázia tak je v území pocíťován diferencovaně a v některých mikroregionech je navíc zesílen volbou studia na základní škole soukromých zřizovatelů. Také pro žáky těchto škol je – ve srovnání s veřejnými základními školami – charakteristický v průměru vyšší socioekonomický status.

²⁰ Svou roli zde bezesporu hraje přechod žáků z neúplných základních škol na plně organizované školy, který však nebyl předmětem analýzy v této tematické zprávě.

²¹ Relevanci a stabilitu těchto zjištění potvrzuje i vysoká hodnota korelace hodnot za správní obvody obcí s rozšířenou působností pro dva ukazatele: (a) podíl žáků 5. a 7. ročníku základní školy odcházejících na víceletá gymnázia z celkového počtu žáků těchto ročníků základní školy – období školních let 2018/2019 až 2022/2023 (data výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy); (b) podíl žáků 5. a 7. ročníku základní školy přijatých na víceletá gymnázia v prvním kole jednotné přijímací zkoušky na střední školy z celkového počtu žáků těchto ročníků základní školy – rok 2024 (data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání).

OBRÁZEK 1 | Podíl žáků 5. a 7. ročníku základních škol přijatých na víceletá gymnázia v prvním kole jednotné přijímací zkoušky na střední školy v roce 2024 z celkového počtu žáků těchto ročníků základních škol – správní obvody obcí s rozšířenou působností (rok 2024)



Pozn.: Vlastní zpracování s využitím QGIS; data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání a výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

3.4 Školská poradenská zařízení a podpora znevýhodněných žáků

Úkolem školských poradenských zařízení je pro školy, žáky a jejich zákonné zástupce zajistit informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytovat odborné speciálně pedagogické služby, odborné pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči, respektive napomáhat při volbě vhodného vzdělávání žáků a při přípravě na budoucí povolání.²² Tato podkapitola se blíže zabývá vybranými aspekty spolupráce školských poradenských zařízení – konkrétně pak pedagogicko-psychologických poraden (dále jen „PPP“) a speciálně pedagogických center (dále jen „SPC“) – se základními školami.

3.4.1 Spolupráce základních škol s PPP a SPC

PPP se ve své práci zaměřují na poskytování odborné psychologické a pedagogické péče (např. vzdělávání žáků s nadáním, výchovné problémy, specifické poruchy učení, posouzení školní zralosti dítěte, pomoc s výběrem střední školy). Inspekční týmy České školní inspekce se během pravidelné inspekční činnosti ve školách také zabývaly otázkami:

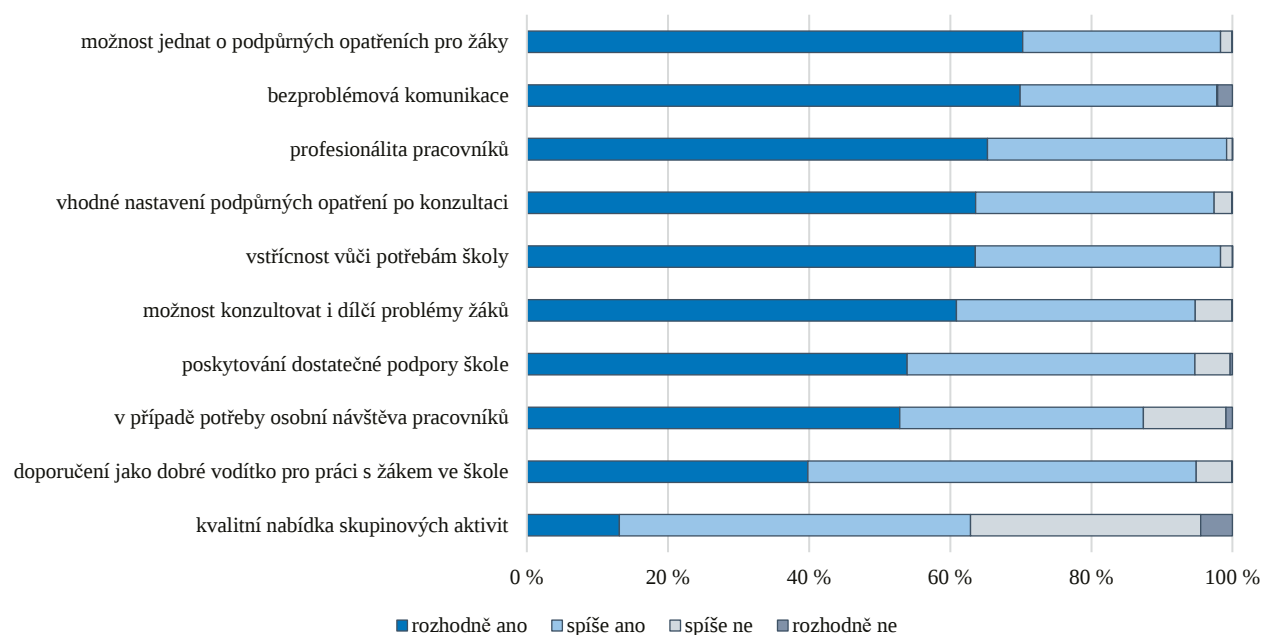
- Probíhá spolupráce základních škol s jejich nejbližšími PPP, případně s dalšími PPP?
- Na jaká témata se spolupráce základních škol s PPP zaměřuje?
- Jaká je kvalita spolupráce základních škol s PPP?

²² Viz § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Z odpovědí ředitelů se primárně ukazuje, že pokud základní školy potřebují spolupracovat s poradenským zařízením, pak se u 90 % škol jedná ve většině řešených případů o nejbližší PPP. U 7 % škol také probíhala jejich spolupráce s nejbližší PPP, nicméně tato spolupráce se týkala jen menšího počtu případů a u zbývajících 3 % škol pak spolupráce s nejbližší PPP prakticky neprobíhala. Spolupráce základní školy s nejbližší PPP nejčastěji probíhala v oblastech péče o žáky s obtížemi v učení (95 % škol), posuzování školní zralosti (83 % škol), řešení výchovných problémů žáků (75 % škol), péče o nadané a mimořádně nadané žáky (43 % škol), péče o žáky z odlišného kulturního prostředí nebo z jiných životních podmínek (39 % škol), péče o žáky znevýhodněné podle § 16 odst. 9 školského zákona (38 % škol), péče o žáky s odlišným mateřským jazykem (36 % škol) a kariérového poradenství (22 % škol).

Kvalitu spolupráce školy s nejbližší PPP hodnotili ředitelé pozitivně, nepříznivé hodnocení se vyskytovalo spíše ojediněle (graf 9). Výjimkou je o něco vyšší podíl ředitelů, kteří nepříznivě hodnotili kvalitu nabídky skupinových aktivit (např. práce se třídami, reedukační skupiny apod.). Důležité je, že školy, které s nejbližší PPP spolupracují buď méně, či téměř vůbec, také hůře hodnotily kvalitu spolupráce s tímto poradenským pracovištěm. Zároveň jen malá část z těchto základních škol využívala spolupráci s jinou PPP. Vedle toho vyšší kvalita spolupráce s PPP byla pozitivně asociována s nižší mírou závažnosti personálních problémů školy.

GRAF 9 | Postoj ředitelů k platnosti tvrzení o kvalitě spolupráce základní školy s nejbližší PPP (podíl ředitelů volících danou odpověď v %; pravidelná inspekční činnost)



SPC se ve své práci zaměřují na pomoc žákům se zdravotním postižením (např. poradenství, metodická podpora). Stejně jako v případě PPP se i u SPC inspekční týmy České školní inspekce zaměřily na otázky, zda základní školy spolupracují se SPC, v jakých oblastech spolupráce probíhá a jaká je spokojenost s kvalitou spolupráce.

Z odpovědí ředitelů se ukazuje, že alespoň s jedním SPC spolupracuje téměř 90 % základních škol, přibližně polovina škol přitom využívá služeb více SPC. Nejčastější oblasti spolupráce jsou různé, nejvíce se jedná o vady řeči (20 % škol), mentální postižení (20 % škol) a poruchy autistického spektra (16 % škol). S kvalitou spolupráce se SPC jsou ředitelé základních škol spokojeni, stejně jako v případě PPP je o něco hůře hodnocena jen kvalita nabídky skupinových aktivit.

3.4.2 Příležitosti ke zlepšení spolupráce základních škol s PPP a SPC

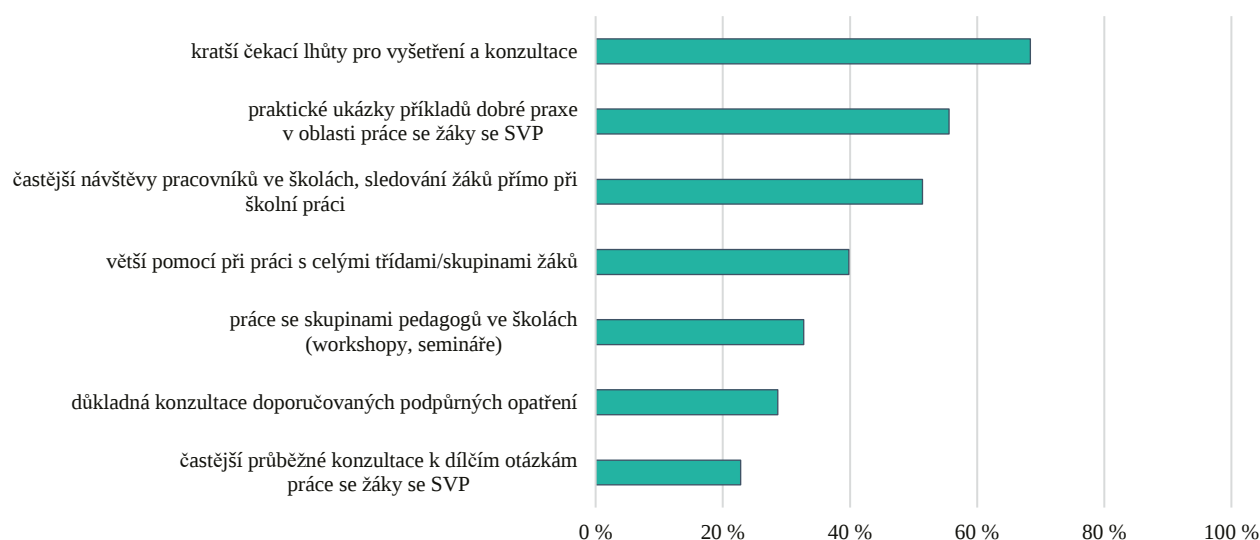
I když ředitelé převážně vyjádřili svou spokojenost s kvalitou spolupráce s PPP i SPC, myslí si jen 6 % z nich, že školská poradenská zařízení nemohou jejich škole při práci se žáky se SVP pomoci více, než je

aktuální praxe. Více příležitostí ke zlepšení spolupráce s PPP a SPC vnímali podle očekávání ti ředitelé základních škol, kteří hůře hodnotili také kvalitu této spolupráce.

Nejvyšší podíl ředitelů poukázal na nedostatky spojené s čekacími lhůtami pro vyšetření a konzultace (graf 10), tj. na horší dostupnost odborné psychologické a pedagogické péče, respektive dalších poradenských služeb. Méně často byl přitom problém spatřován v síti poradenských zařízení (10 % ředitelů), zásadní se tak jeví otázka zajištění dostatečného počtu a časových kapacit odborných pracovníků poradenských zařízení. To ostatně potvrzují také názory vedoucích školních poradenských pracovišť v doplňujícím tematickém šetření. Téměř 70 % těchto vedoucích označilo za významný problém pro svou práci nedostatečnou kapacitu školských poradenských zařízení a s tím související dlouhé čekací lhůty. Tento problém (spolu s dalšími nedostatky²³) snižuje nebo oddaluje včasnou podporu žákům ohrožených školní neúspěšností, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním a sociálním znevýhodněním.

Druhá oblast příležitostí se týkala praktických aspektů spolupráce – návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení přímo ve škole, ukázky dobré praxe při práci se žáky se SVP či práce se skupinami žáků (např. utváření klimatu třídy). Možnost rozšiřování takové nabídky je bezpochyby také spojena s počtem a časovými kapacitami odborných pracovníků poradenských zařízení. I v tomto ohledu může být přínosným námětem rozšíření spolupráce poradenských zařízení a škol při předávání znalostí a dovedností samotným pedagogům s potenciálem lepšího průmětu dobré praxe do běžného fungování školy (graf 10). Názory ředitelů škol jsou v souladu s pohledem vedoucích pracovníků školních poradenských pracovišť.²⁴

GRAF 10 | Postoj ředitelů k možnosti vyšší pomoci poradenských zařízení (PPP, SPC) školám při práci se žáky se SVP (podíl ředitelů volících kladnou odpověď v %; pravidelná inspekční činnost)



3.4.3 Jiná podpora znevýhodněných žáků

V doplňujícím tematickém šetření označil nejvyšší podíl ředitelů základních škol (53 %) školská poradenská zařízení za nejdůležitější typ partnera, který jim pomáhá při práci se znevýhodněnými žáky. Důležitou roli hrají ale také další aktéři. Pro necelou pětinu základních škol je nejdůležitějším partnerem v práci se znevýhodněnými žáky Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a pro více než desetinu základních škol neziskové organizace. Tyto dva typy aktérů přitom byly častěji uvedeny řediteli škol, ve kterých byl

²³ K dalším problémům, které uvedl vyšší podíl dotazovaných vedoucích školních poradenských pracovišť, patří nedostatečná personální nebo časová kapacita pracovníků pracoviště, nefunkční podpora ze strany jiných partnerů (např. OSPOD, Policie České republiky) a nepřipravenost přicházejících žáků z mateřské školy nebo z neúplně organizovaných škol.

²⁴ Nejvyšší podíl dotazovaných vedoucích školních poradenských pracovišť (přibližně 60 % škol) uvedl zájem o terénní návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení ve škole. Možnosti konzultace k podpůrným opatřením vydaných pro práci s konkrétními žáky a vzdělávání učitelů v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by uvítalo okolo dvou pětín vedoucích školních poradenských pracovišť. Ve více než třetině škol projeví vedoucí školních poradenských pracovišť zájem o vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky se SVP.

podíl znevýhodněných žáků vyšší než v okolních školách. Zároveň byla u škol oceňujících spolupráci s neziskovými organizacemi o něco hůře hodnocena kvalita spolupráce s PPP. Neziskové organizace tak u těchto škol vhodně doplňují činnost školských poradenských zařízení.

Speciální podpora pro znevýhodněné žáky je v případě nejvyššího podílu základních škol zaměřena na školní stravování, nákup školních pomůcek, doučování či účast na školních akcích a zájmovém vzdělávání. Vedoucí školních poradenských pracovišť označili za nejprínosnější podporu znevýhodněným žákům školní či mimoškolní doučování, návštěvy sociálních pracovníků v rodinách a podporu specializovaných pracovníků ve škole (např. speciální pedagog, psycholog). Z odpovědí je tak patrný význam přímé interakce se znevýhodněným žákem, přičemž zásadní je také spolupráce s rodinou.

3.5 Spolupráce škol s partnery – přínosy

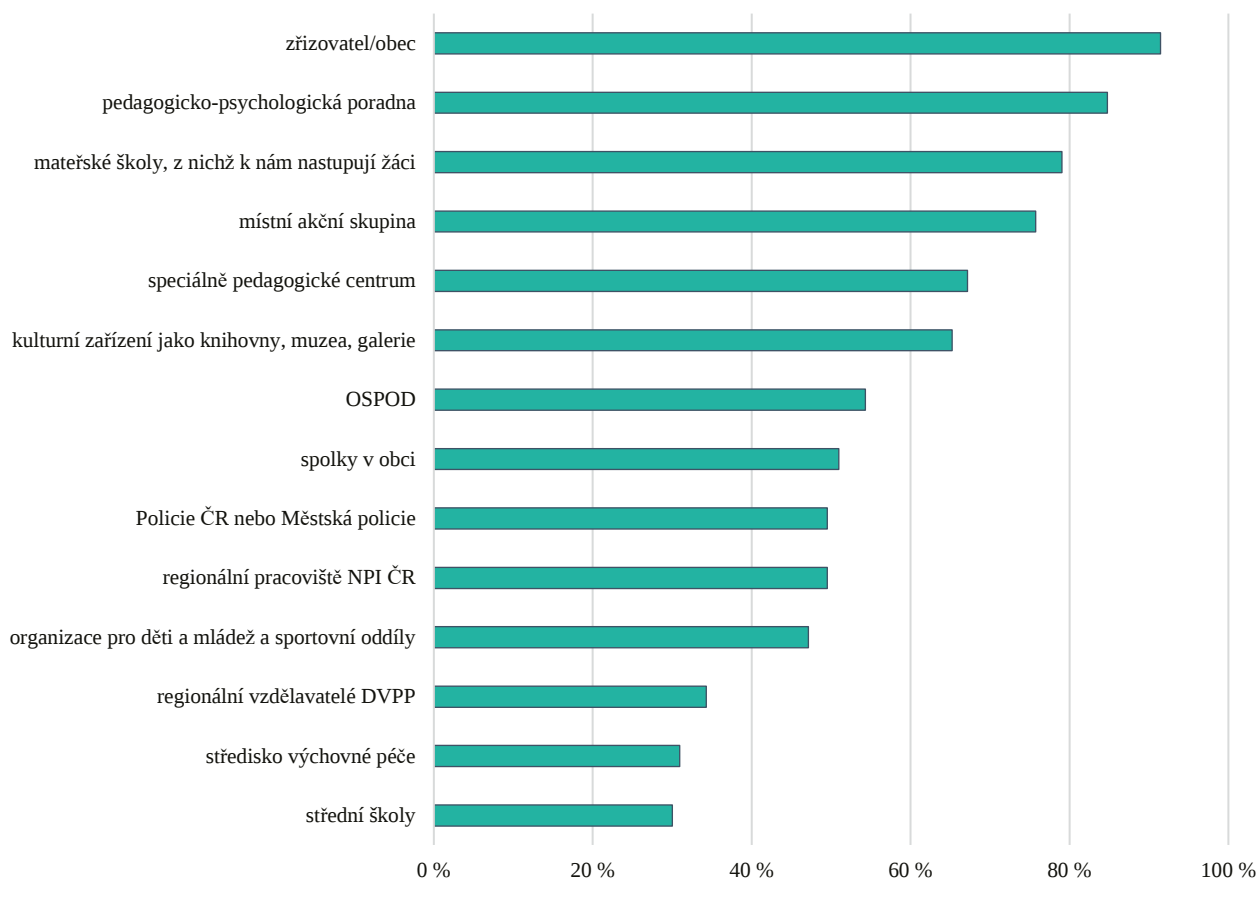
Okruh partnerů, se kterými základní školy spolupracují, je široký a přináší školám různé přínosy. Graf 11 zachycuje, jaký podíl ředitelů škol účastnících se doplňujícího tematického šetření hodnotí spolupráci s daným typem partnerů jako kvalitní či jako spolupráci s významnou podporou poskytovanou škole. Nejčastěji byli v tomto ohledu uváděni zřizovatel školy, školská poradenská zařízení, mateřské školy a místní akční skupiny, častá je však kvalitní spolupráce také s dalšími typy partnerů.

Spolupráce základních škol s partnery je spojena s řadou přínosů. Inspekční týmy v celkovém hodnocení škol účastnících se rozšiřujícího tematického šetření identifikovaly jako nejčastější následující přínosy:

- pozitivní dopad na kvalitu poskytovaného vzdělávání (57 % škol);
- pozitivní dopad na materiální vybavení školy (43 % škol);
- pozitivní dopad na rozvoj kompetencí učitelů (36 % škol);
- pozitivní dopad na podmínky vzdělávání znevýhodněných žáků (32 % škol);
- pozitivní dopad na vzdělávací výsledky žáků (30 % škol).

Široká škála přínosů tak plně opodstatňuje důležitost spolupráce škol s partnery v území a měla by být motivací pro aktivní přístup škol v této oblasti.

GRAF 11 | Partneři, se kterými probíhá kvalitní spolupráce nebo školu významně podporují (podíl ředitelů volících kladnou odpověď v %; doplňující tematické šetření)



4 VNĚJŠÍ FAKTORY VE VZTAHU K DALŠÍM UKAZATELŮM KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole je hodnocen vztah vnějších faktorů ke třem ukazatelům kvality vzdělávání, které charakterizují:

- vztahy aktérů (vnitřní klima) základní školy;
- výskyt rizikových a nežádoucích jevů v základní škole;
- výsledky žáků základních škol v realizovaných šetřeních České školní inspekce.

V hodnocení byl využit jednoduchý metodický postup založený na odhadu robustních regresních modelů, v nichž vnější faktory plní roli vysvětlující proměnné a tři uvedené charakteristiky základních škol roli vysvětlované proměnné. V modelech je dále kontrolován vliv dalších faktorů. V základním modelu se jedná o hlavní znaky základních škol, které zahrnují typ zřizovatele školy, organizovanost školy, velikost školy (počet žáků), socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy a statut základní školy speciální. Součástí rozšířeného modelu pak jsou proměnné vztahující se k podmínkám a průběhu vzdělávání v základní škole – spokojenost s materiálně-technickými podmínkami školy, vnímání problémů s personálním zajištěním výuky, postoj aktérů školy k úspěchu, kvalita organizace hodin výuky a zařazování náročnějších činností v hodinách výuky s vyšší kognitivní aktivací žáků.

4.1 Kvalita vztahů aktérů (vnitřní klima) školy

Ukazatel kvality vztahů aktérů školy byl konstruován jako souhrnný index z proměnných charakterizujících postoje ředitelů, učitelů i žáků jednak ke vztahům mezi vedením školy a učiteli, jednak ke vztahům mezi učiteli a žáky. Posuzována byla kvalita vztahů charakterizující:

- vzájemnou spolupráci a podporu aktérů při vzdělávání;
- možnost kritizovat a navrhnout změny ve fungování školy;
- poskytovanou zpětnou vazbu;
- schopnost řešit neshody a přes jejich existenci nadále spolupracovat;
- přátelské vztahy mezi žáky.

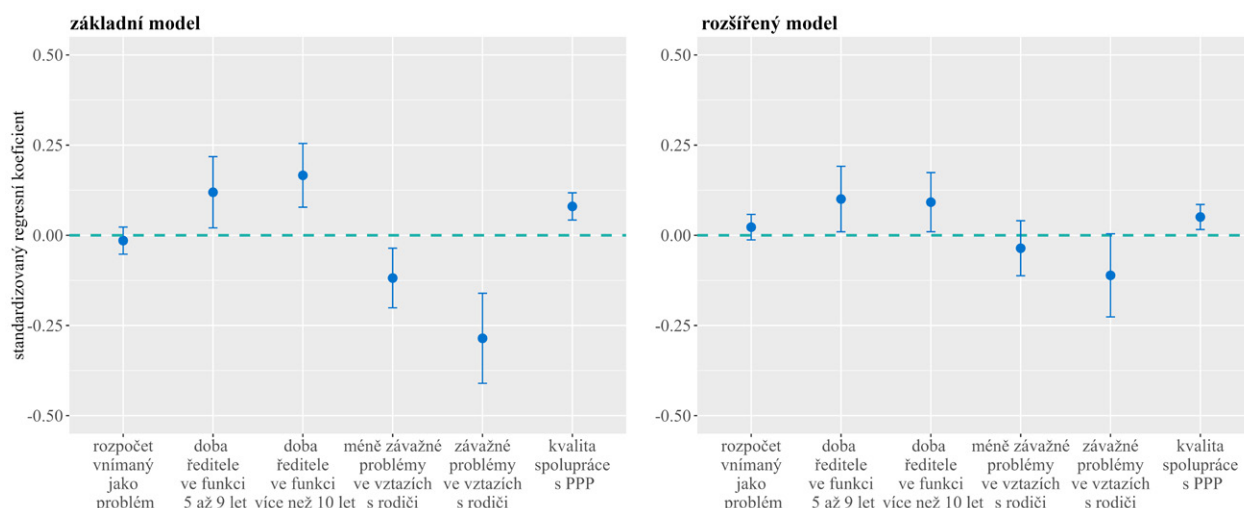
V základním modelu se ukazuje, že kvalita vztahů aktérů je lépe hodnocena v případě neúplných a malých škol, potažmo škol neveřejných zřizovatelů. Významné pozitivní asociace s kvalitou vztahů aktérů školy byly v rozšířeném modelu zaznamenány také pro kvalitu materiálně-technických podmínek, pro slabší vnímání problémů s personálním zajištěním výuky, pro postoj aktérů školy k úspěchu a pro četnost zařazování náročnějších činností v hodinách výuky s vyšší kognitivní aktivací žáků.

Graf 11 zachycuje klíčová zjištění z hodnocení asociací mezi kvalitou vztahů aktérů školy na jedné straně a sledovanými vnějšími faktory vzdělávání na straně druhé:

- Potvrzuje se významný pozitivní vztah mezi delší dobou ředitele školy ve funkci a kvalitou vztahů aktérů školy. Pozorované rozdíly základního a rozšiřujícího modelu lze přitom dát do souvislosti s kvalitnějšími materiálně-technickými podmínkami, s lepší organizací hodin výuky a s lepším postojem aktérů k úspěchu v těch školách, které mají ředitele ve funkci již po delší dobu.
- Negativně je kvalita vztahů aktérů školy asociována s problémy, které existují ve spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Významný vztah byl zaznamenán v základním, nikoli však v rozšiřujícím modelu. V kontextu dřívějších zjištění se souvisejícím mechanismem jeví vyšší naladění aktérů na úspěch a problémy se zajištěním odpovídajících personálních podmínek ve školách, které silněji pociťují problémy ve vztazích se zákonnými zástupci žáků.
- Kvalita spolupráce s PPP (a také se SPC) je pozitivně spojena s kvalitou vztahů aktérů školy v základním i rozšiřujícím modelu, což potvrzuje důležitost tohoto faktoru kvality vzdělávání.

Doplnit lze ještě další dva poznatky. Potvrzuje se předpoklad, že diskontinuita v řízení školy je nepříznivě spojena s kvalitou vztahů aktérů školy. Negativně je s kvalitou vztahů aktérů školy asociován také častější odchod žáků plně organizovaných základních škol na nižší stupeň víceletých gymnázií.

GRAF 12 | Kvalita vztahů aktérů školy a vybrané vnější faktory vzdělávání (standardizované regresní koeficienty vysvětlujících proměnných v základním a rozšířeném modelu, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



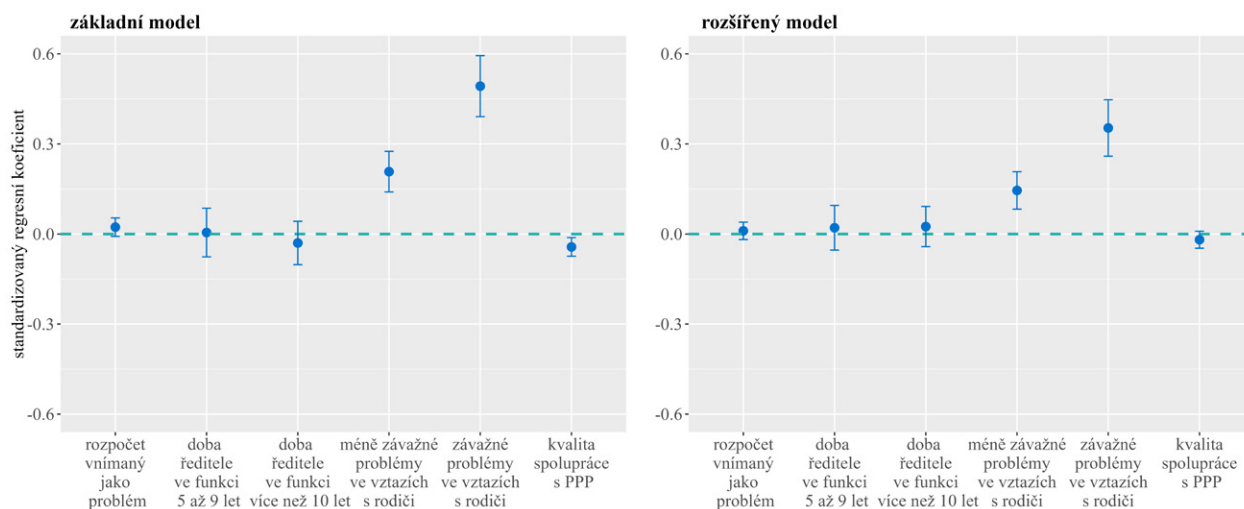
Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Doba ředitele ve funkci je posuzována vzhledem k referenční hodnotě 0 až 4 let. Počet konkurzů na ředitele školy je posuzován vzhledem k referenční hodnotě bez konkurzů. Závažnost problémů ve vztazích s rodiči je posuzována k referenční hodnotě bezproblémového vztahu.

4.2 Výskyt rizikových a nežádoucích jevů ve škole

Ukazatel výskytu rizikových a nežádoucích jevů ve škole byl konstruován jako souhrnný index z odpovědí ředitelů a učitelů na otázky, jak často se dílčí typy takových jevů ve škole vyskytují. Otázky směřovaly na vyrušování ve třídě, podvádění, vulgaritu, chybějící respekt žáků k učiteli, zastrašování a napadání spolužáků, fyzické násilí, vandalismus, šikanu, kyberšikanu, záškoláctví, vysokou absenci a užívání návykových látek.

V základním modelu se ukazuje, že výskyt rizikových a nežádoucích jevů je významně nižší v případě neúplných a malých škol, škol neveřejných zřizovatelů a škol s lepšími socioekonomickými charakteristikami obyvatel území a žáků. V rozšířeném modelu byl výskyt rizikových a nežádoucích jevů významně pozitivně vztahen k závažnosti personálních problémů školy (včetně zajištění specializovaných pozic) a významně negativně asociován s kladným postojem aktérů školy k úspěchu a s kvalitou materiálně-technických podmínek školy.

GRAF 13 | Výskyt rizikových a nežádoucích jevů ve škole a vybrané vnější faktory vzdělávání (standardizované regresní koeficienty vysvětlujících proměnných v základním a rozšířeném modelu, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Doba ředitele ve funkci je posuzována vzhledem k referenční hodnotě 0 až 4 let. Počet konkurzů na ředitele školy je posuzován vzhledem k referenční hodnotě bez konkurzů. Závažnost problémů ve vztazích s rodiči je posuzována k referenční hodnotě bezproblémového vztahu.

Graf 13 zachycuje klíčová zjištění z hodnocení asociací mezi výskytem rizikových a nežádoucích jevů ve škole na jedné straně a sledovanými vnějšími faktory vzdělávání na straně druhé. Ukazuje se, že častější výskyt rizikových a nežádoucích jevů je významně vztažen k existujícím problémům ve vztazích se zákonnými zástupci žáků, a to především tehdy, pokud takové problémy lze označit za velmi závažné. S nižším výskytem rizikových a nežádoucích jevů je významně asociována také vyšší kvalita spolupráce školy s PPP, takový vztah je ale pozorován jen v základním modelu. Školy takto jsou schopny kvalitou svých činností snižovat problémy s výskytem rizikových a nežádoucích jevů, zároveň se však ukazuje důležitost rodinné výchovy.

4.3 Výsledky žáků školy v šetřeních České školní inspekce

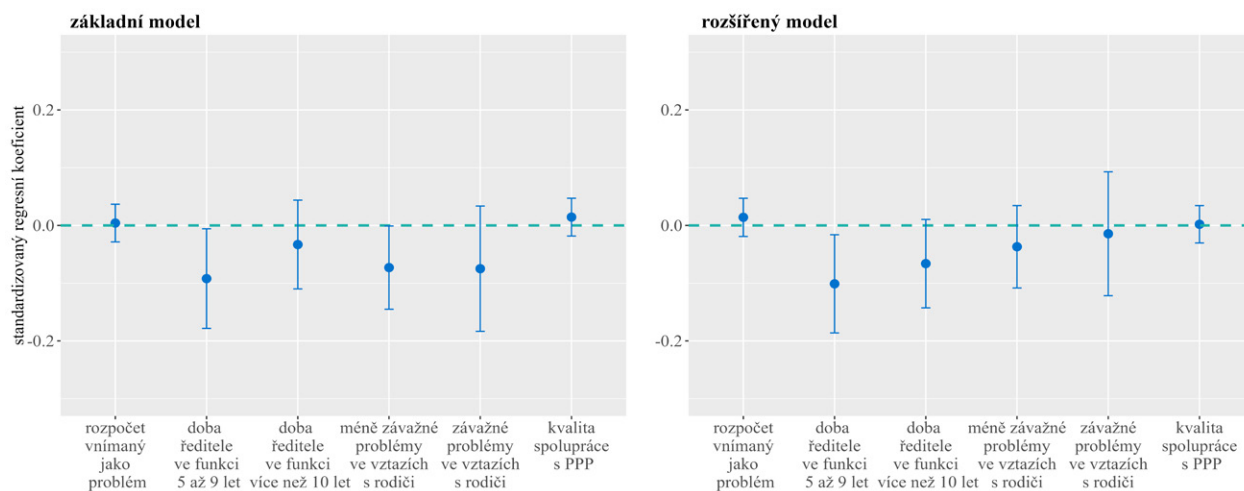
Výsledkový ukazatel byl konstruován jako souhrnný index úspěšnosti žáků dané školy ve vybraných šetřeních České školní inspekce, které setýkaly žáků 1. i 2. stupně základních škol. Zatímto účelem byla pro každý test využitá Z-transformace úspěšnosti žáků a index pro školu následně vypočítán jako průměr takto transformovaných hodnot. Uplatněna byla podmínka minimálního počtu 10 žáků školy, pro které byla hodnota k dispozici.

V základním modelu se primárně ukazuje významný pozitivní vztah mezi výsledky žáků škol v šetřeních a socioekonomickými charakteristikami obyvatel území a žáků školy. Lepších výsledků dosáhli žáci neúplných škol, respektive žáci škol neveřejných zřizovatelů. Nejednoznačná jsou zjištění vzhledem k velikosti školy, což je v souladu s pozorovanými horšími výsledky žáků menších škol na 2. stupni základní školy.²⁵ V rozšířeném modelu byly identifikovány významné pozitivní asociace mezi výsledky žáků škol v šetřeních na straně jedné a postojem aktérů školy k úspěchu, respektive kvalitou materiálně-technických podmínek školy na straně druhé.

Hodnocení vztahů mezi sledovanými vnějšími faktory vzdělávání a výsledky žáků školy v šetřeních ukazuje existenci buď nevýznamných, nebo jen slabých významných asociací (graf 14). U vnějších faktorů tak lze spíše předpokládat zprostředkující efekt, například prostřednictvím lepšího postoje aktérů školy k úspěchu či ve vazbě na socioekonomické charakteristiky obyvatel území či žáků školy. Významný pozitivní vztah k výsledkům žáků školy v šetřeních lze nicméně zaznamenat k podílu žáků odcházejících na nižší stupeň víceletých gymnázií. Tento poznatek lze dát do kontextu té skutečnosti, že přes odchod vyššího podílu žáků na víceletá gymnázia zůstává jak socioekonomický status žáků, tak postoj aktérů školy k úspěchu relativně vyšší.

²⁵ Např. ČŠI (2022a).

GRAF 14 | Výsledky žáků školy v šetřeních České školní inspekce a vybrané vnější faktory vzdělávání (standardizované regresní koeficienty vysvětlujících proměnných v základním a rozšířeném modelu, 95% interval spolehlivosti; pravidelná inspekční činnost)



Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Doba ředitele ve funkci je posuzována vzhledem k referenční hodnotě 0 až 4 let. Počet konkurzů na ředitele školy je posuzován vzhledem k referenční hodnotě bez konkurzů. Závažnost problémů ve vztazích s rodiči je posuzována k referenční hodnotě bezproblémového vztahu.

5 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Prostřednictvím vhodných nástrojů a spolupráce s partnery (např. školská poradenská zařízení, OSPOD, neziskové organizace) usilovat o zvyšování zájmu zákonných zástupců žáků o jejich vzdělávání a výchovu, a to specificky v případě škol v problémových lokalitách. Zapojovat zákonné zástupce do aktivit školy. Tímto způsobem také usilovat o řešení souvisejících problémů (např. nízká očekávání a ambice, chybějící respekt k úspěchu, vyšší výskyt rizikového a nevhodného chování).
- Podporovat profesní rozvoj učitelů v oblasti spolupráce se zákonnými zástupci žáků.
- Rozšiřovat spolupráci s okolními školami také v rámci komplexnějších forem spolupráce (např. společné vzdělávací projekty, spolupráce učitelů). Vyhodnotit přínosnost opatření v oblasti sdílení zdrojů a případně zavádět vhodná opatření.
- Zachovávat vysokou kvalitu a hledat možnosti dalšího zkvalitnění spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (např. rozšiřování praktických aspektů spolupráce, školení pracovníků s dalším průmětem do vnitřního prostředí školy, sdílení zdrojů s okolními školami).
- V případě existujících příležitostí rozšiřovat spolupráci školy s partnery v území.

Doporučení pro zřizovatele

- Respektovat tu skutečnost, že relativně nižší finanční podpora zřizovaných základních škol se negativně promítá v kvalitě podmínek a průběhu vzdělávání.
- Při výběru ředitele zřizovaných základních škol vzít do úvahy přínosy spojené se zachováním kontinuity a stability vývoje (např. vytvořené sociální vazby v návaznosti na osobu ředitele školy). Při změně ředitele zřizované školy usilovat o přenesení kontinuity prostřednictvím spolupráce bývalého a nastupujícího ředitele. Věnovat vysokou pozornost zřizovaným školám, ve kterých dochází k častější změně ředitele.
- Zhodnotit možnosti reflektování rozdílů v socioekonomických charakteristikách zřizovaných základních škol ve vazbě na vymezení jejich spádových obvodů, případně na jiná opatření (např. alokace rozpočtových zdrojů).
- Podporovat spolupráci škol v území. Věnovat pozornost také komplexnějším formám spolupráce (např. společné vzdělávací projekty, spolupráce učitelů) a vyhodnotit přínosnost opatření v oblasti sdílení zdrojů. Podporovat spolupráci zřizovaných škol také s dalšími partnery v území.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- V úvahách o nastavení sítě základních škol vzít do úvahy výhody a nevýhody jednak malých škol, jednak vztahů základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Usilovat o zachování existujících výhod a eliminaci souvisejících nevýhod.
- Věnovat vysokou pozornost problematice spolupráce základních škol se zákonnými zástupci žáků, specificky pak problémovým lokalitám. Vyhodnocovat účelnost a efektivitu realizovaných opatření.
- Zlepšovat dostupnost odborné psychologické a pedagogické péče, respektive dalších poradenských služeb.

PŘÍLOHA 1 | Charakteristika proměnných, které nebyly specifikovány v hlavním textu tematické zprávy

Charakteristika proměnných, které nebyly specifikovány v hlavním textu tematické zprávy:

■ Kvalita materiálně-technických podmínek

Index konstruovaný z odpovědi ředitele školy na otázky týkající se: (1) dostatečnosti vybavení školy vyučovacími pomůckami; (2) spokojenosti s pracovním zázemím školy; (3) spokojenosti s materiálně-technickým vybavením školy; (4) dostatečnosti materiálního vybavení školy pro výuku.

■ Závažnost personálních problémů

Index konstruovaný z odpovědi ředitele školy na otázky týkající se nedostatečného zajištění: (1) pedagogických pracovníků; (2) kvalifikovaných pedagogických pracovníků; (3) specializovaných pozic; (4) podpůrných pozic; (5) kvalifikovaných nepedagogických pozic.

■ Postoj k úspěchu

Index konstruovaný z odpovědi učitelů školy na otázky týkající se: (1) nároků rodičů kladených na vzdělávání žáků; (2) snahy žáků dosahovat dobrého prospěchu; (3) prostředí školy pro dosahování vysokých vzdělávacích výsledků; (4) respektu spolužáků k úspěchu žáka. Ve výpočtu byl zohledněn vyučovaný předmět a 1. či 2. stupeň výuky učitele.

■ Organizace výuky

Index konstruovaný z hospitačních záznamů inspektorů zachycujících výskyt následujících jevů v hodině výuky: (1) vhodná práce učitele s cílem hodiny; (2) vhodný výběr metod výuky pro dosažení cíle hodiny; (3) využití času hodiny bez prodlev; (4) poskytnutí dostatku času žákům při řešení úloh; (5) podpora žáků učitelem bez zúžení zadání úloh; (6) učitelova práce s celým spektrem žáků; (7) učitelem poskytovaná zpětná vazba a informace o zvládnutí učiva žákem; (8) využití chyby k učení; (9) projevovaný zájem učitele o žáky, podněcování jejich zájmu a zapojení; (10) dobrá kázeň žáků v hodině; (11) práce žáků s existujícími pravidly. Ve výpočtu byl zohledněn vyučovaný předmět, ročník výuky, status speciální třídy, počet žáků ve třídě a počet žáků se SVP.

■ Kognitivní aktivace žáků

Index konstruovaný z hospitačních záznamů inspektorů zachycujících výskyt následujících jevů v hodině výuky ve vztahu k žákům: (1) řešení úlohy s netriviálním problémem; (2) řešení úlohy obsahující analýzu dat a formulaci závěrů; (3) interpretace poznatků z různých zdrojů; (4) srovnávání různých řešení problému; (5) zobecnění poznatků bádání; (6) cílená diskuse k řešenému úkolu; (7) podněcování dialogu mezi žáky; (8) komentování postupu řešení; (9) obsahově náročná komunikace; (10) spolupráce žáků; (11) rozvíjení postojů žáků; (12) využití zkušeností z reálného života; (13) využití poznatků jiných předmětů; (14) podpora tvořivosti žáků. Ve výpočtu byl zohledněn vyučovaný předmět, ročník výuky, status speciální třídy, počet žáků ve třídě a počet žáků se SVP.



Konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 9. 2023 do 31. 12. 2024

1 ÚVOD

Jednou z významných činností, na kterých se Česká školní inspekce podílí, jsou konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení (dále jen „škola“). Cílem této zprávy je podat nejen přehledové informace o vyhlášení konkurzů, charakteristikách uchazečů, o průběhu konkurzů a jejich výsledku, ale také kontextové informace týkající se kritérií hodnocení, výsledků národního testování i maturitních zkoušek a počtů stížností.

Prezentovaná zjištění se vztahují k 1 611 konkurzním řízením realizovaným v období od 1. září 2023 do 31. prosince 2024, resp. k 1 381 konkurzním řízením, kterých se Česká školní inspekce v souladu s vyhláškou č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích, v tomto období účastnila. Problematické konkurzního řízení se Česká školní inspekce věnovala již v roce 2018, kdy vydala zprávu *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018*.

Zřizovatel jmenuje ředitele školské právnické osoby na základě vyhlášeného konkurzního řízení. Se závěrem školního roku 2023/2024 končilo šestileté funkční období velkému počtu ředitelů škol, kteří byli jmenováni do funkce v roce 2018 na základě novely zákona č. 561/2004 Sb. z roku 2011, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která stanovila šestileté funkční období ředitelů škol.

Podle zákona může zřizovatel vyhlásit konkurz na pracovní místo ředitele školy v období od začátku šestého do konce čtvrtého měsíce před uplynutím šestiletého funkčního období. Konkurz musí být také vyhlášen, pokud o to požádá Česká školní inspekce nebo školská rada. Výsledek konkurzního řízení má pro zřizovatele pouze doporučující charakter. Pokud zřizovatel konkurz nevyhlásí, stávajícímu řediteli automaticky začíná nové šestileté funkční období.

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

V období od září 2023 do konce roku 2024 proběhlo celkem 1 611 konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy. Školní inspektoři České školní inspekce se zúčastnili celkem 1 381 řízených rozhovorů s uchazeči. Konkurzní řízení se týkala všech druhů školských subjektů. Při srovnání dvou posledních školních let jde o více než dvojnásobný meziroční nárůst, který byl způsoben především ukončením funkčního období velkého počtu ředitelů škol.

Ve většině případů byla znovu obsazována místa ředitelů s dlouholetou zkušeností ve vedení dané školy. Podobně jako v roce 2018 provázel konkurzní řízení spíše nižší zájem uchazečů (v průměru 2,3 uchazeče na jeden konkurz). Do necelých dvou pětín konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč, do čtvrtiny konkurzů pak dva uchazeči. Řízeného rozhovoru konkurzní komise s uchazeči se zúčastnilo 88 % přihlášených uchazečů. V 52 % mohla konkurzní komise vybírat alespoň ze dvou uchazečů. Zvýšil se podíl uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru, kteří absolvovali studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Stávající ředitelé se zúčastnili více než třetiny konkurzních řízení, přibližně do poloviny řízení se přihlásila jiná osoba než ředitel z dané školy (stávající ředitel i další osoba z dané školy se přihlásili do necelých 8 % konkurzů). Zhruba do pětiny konkurzních řízení se přihlásili jen uchazeči, kteří nepocházeli z daných škol.

Ve výrazné většině konkurzních řízení (86 %) byli v komisi přítomni dva odborníci určení Českou školní inspekcí, v necelých 14 % konkurzů byl členem komise pouze jeden takový odborník. Odborníci s hlasem poradním byli přítomni ve více než pětině konkurzních řízení. Atmosféra proběhlých konkurzů byla lépe hodnocena v případech, kdy se řízeného rozhovoru zúčastnili alespoň dva uchazeči.

Téměř ze všech konkurzních řízení vzešel alespoň jeden vhodný uchazeč. Nejčastěji byl za nejvhodnějšího uchazeče doporučen zřizovateli ke jmenování jiný uchazeč z dané školy (naproti tomu v roce 2018 byl nejčastěji doporučován stávající ředitel školy). V případě, že se konkurzu účastnil dosavadní ředitel jako jediný zástupce školy, byl v 89 % doporučen ke jmenování. Pokud školu v konkurzu zastupovala jen jiná osoba než ředitel, byla doporučena ke jmenování v 78 % případů. Jmenování ředitelů zřizovatelem odpovídá doporučením o nejvhodnějších uchazečích od konkurzní komise, přesto se v 7 % škol zřizovatel rozhodl, že nejmenuje ani jednoho z doporučených uchazečů.

Důvody vyhlášení konkurzu byly rozděleny do dvou skupin – na přirozené (konec řádného funkčního období ředitele školy, odchod ředitele do starobního důchodu, uvolnění ředitele školy pro výkon jiné funkce, odchod na mateřskou dovolenou, úmrtí, vznik nové školy) a nepřirozené (ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace, odvolání ředitele na návrh České školní inspekce, školské rady nebo z jiného důvodu). Při porovnání průměrného hodnocení jednotlivých kritérií hodnocení podmínek, průběhu a hodnocení¹ s důvody vyhlášení konkurzního řízení je patrné, že ve školách, ve kterých byl konkurz vyhlášen z přirozeného důvodu, je hodnocení lepší nebo stejné než ve školách, kde došlo k vyhlášení konkurzu z nepřirozeného důvodu.

Školy, v nichž byli v konkurzu do funkce znovu potvrzeni dosavadní ředitelé, mají statisticky významně lepší hodnocení v některých kritériích (nejvýrazněji v kritériu 2.1 *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*) než školy, v nichž dosavadní ředitelé nebyli znovu jmenováni do řídicí pozice ve škole.

Souvislost výsledků z národního testování a maturitní zkoušky s důvodem vyhlášení konkurzu či jmenováním stávajícího ředitele nebyla významná. Naproti tomu počet stížností se jmenováním stávajícího ředitele do dalšího funkčního období souvislost má – se zvyšujícím se počtem stížností na školu klesá šance na jmenování stávajícího ředitele na další období.

¹ https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%e5%99%e3%adl%h%y/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni_2024_2025.pdf

3 PŘEHLED O KONKURZNÍCH ŘÍZENÍCH

3.1 Základní údaje

V období od 1. 9. 2023 do 31. 12. 2024 bylo vyhlášeno zřizovateli celkem 1 611 konkurzních řízení na ředitele škol, konkurzní řízení se konala ve 1 488 školách a školských zařízeních. Naprostá většina konkurzních řízení (celkem 1 462) proběhla ve školním roce 2023/2024, což představuje více než 2,5× vyšší počet konkurzních řízení než ve školním roce 2022/2023, kdy se jich realizovalo 561. Právě konec řádného šestiletého funkčního období ředitele školy byl hlavním důvodem vysokého počtu konkurzních řízení ve sledovaném období (viz tabulka 1). Dalšími významnějšími důvody byly odchod ředitele do důchodu a ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy.

TABULKA 1 | Důvod vyhlášení konkurzního řízení

Důvod	Počet	Podíl (v %)
Konec řádného funkčního období ředitele školy	840	52,1
Odchod ředitele do důchodu	371	23,0
Ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace	220	13,7
Jiné (např. uvolnění ředitele školy pro výkon jiné funkce, vznik nové školy)	89	5,5
Opakovaný konkurz (v předešlém konkurzu na ředitele téže školy nebyl nikdo vybrán)	32	2,0
Odvolání ředitele školy z funkce z jiného důvodu	26	1,6
Opakovaný konkurz (žádného z vybraných uchazečů zřizovatel nejmenoval ředitelem školy)	22	1,4
Odvolání ředitele školy z funkce na návrh České školní inspekce	4	0,2
Návrh na vyhlášení konkurzu podaný Českou školní inspekcí	4	0,2
Odvolání ředitele školy na návrh školské rady	3	0,2

Vyhlášená konkurzní řízení se týkala všech druhů škol a školských zařízení. Ve většině případů byla znovu obsazována místa ředitelů s dlouholetou praxí ve vedení školy (dvě třetiny ředitelů, na jejichž místo bylo vyhlášeno konkurzní řízení, působily ve funkci déle než 10 let). Vyhlášení konkurzu ze strany zřizovatele mohlo v mnoha případech (kromě odchodu do důchodu a rezignace) naznačovat snahu zajistit škole nový nebo odlišný směr vývoje, případně ověřit, zda je stávající ředitel stále nejvhodnějším kandidátem. Naproti tomu malý podíl ředitelů byl ve funkci poměrně krátce – 6 % ředitelů, na jejichž post byl vypsán konkurz, zastávalo funkci ředitele školy méně než 5 let (v některých z těchto případů se jednalo o ředitele škol, kteří byli pověřeni vedením školy pouze do doby, než byl vybrán nový ředitel v konkurzním řízení). Ve sledovaném období probíhala konkurzní řízení přibližně v šestině všech mateřských, základních a středních škol.

TABULKA 2 | Druhy škol a školských zařízení, kterých se konkurzní řízení týkala²

Druhy škol	Počet	Podíl na celkovém počtu konkurzů (v %)	Podíl na celkovém počtu druhů škol (v %)
Mateřské školy	876	54,4	16,2
Základní školy	732	45,4	17,1
Střední školy	213	13,2	16,3
Základní umělecké školy a jazykové školy	92	5,7	16,5
Vyšší odborné školy	15	0,9	9,9

Druhy školských zařízení	Počet	Podíl na celkovém počtu konkurzů (v %)	Podíl na celkovém počtu druhů školských zařízení (v %)
Zařízení školního stravování	1 273	79,0	16,5
Zájmové a další vzdělávání	748	46,4	16,2
Školská výchovná a ubytovací zařízení	91	5,6	20,4
Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči	65	4,0	32,7
Školská poradenská zařízení	38	2,4	25,9
Školská účelová zařízení	19	1,2	23,5

3.2 Uchazeči o pracovní místo ředitele školy

Pro konkurzní řízení ve sledovaném období byl podobně jako v roce 2018 typický spíše nižší zájem uchazečů – v průměru připadalo na jedno konkurzní řízení 2,3 uchazeče, oproti roku 2018 (2,1 uchazeče na jedno řízení) tak došlo jen k mírnému nárůstu. Ke zvýšení informovanosti o vyhlášených konkurzních řízeních přispívá portál edu.cz, kde je dostupný seznam aktuálních výběrových řízení na pozici ředitele škol a školských zařízení.³ Nejvíce uchazečů se do konkurzních řízení přihlásilo na základních školách (v průměru 2,6), naopak nejméně v mateřských školách (2,2). Do necelých dvou pětin konkurzů (39 %) se přihlásil pouze jeden uchazeč, do čtvrtiny konkurzů pak dva uchazeči (bez významnějších rozdílů mezi MŠ, ZŠ a SŠ). Pro porovnání v roce 2018 se pouze jeden uchazeč přihlásil do 44 % konkurzů, dva uchazeči pak do 26 % konkurzů. Situace, kdy se do konkurzního řízení nepřihlásil žádný uchazeč, nastala ve 2 % případů (častěji v mateřských školách – 3,4 %, naopak ve středních školách tato situace vůbec nenastala).

Řízeného rozhovoru s konkurzní komisí se zúčastnilo 88 % ze všech uchazečů přihlášených do konkurzu. Možnost vybírat ředitele alespoň ze dvou uchazečů mělo 52 % konkurzních komisí, oproti roku 2018 se jedná o nárůst o 4 procentní body. Absolvované studium pro ředitele škol a školských zařízení mělo 53 % uchazečů účastnících se řízeného rozhovoru, což je o 14 procentních bodů více než v roce 2018.

TABULKA 3 | Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	Podíl celkem (v %)	Podíl MŠ (v %)	Podíl ZŠ (v %)	Podíl SŠ (v %)
žádný uchazeč	4,0	5,7	3,4	0,5
1 uchazeč	43,9	44,9	39,9	45,5
2 uchazeči	24,8	25,9	23,8	25,8
3 uchazeči	13,3	13,4	13,7	11,3
4 uchazeči	7,1	5,6	9,3	7,5
5 a více uchazečů	6,9	4,6	10,0	9,4

² Celkový počet škol a školských zařízení uvedených v tabulce převyšuje celkový počet 1 611 vyhlášených konkurzů, protože se často jedná o různé činnosti jednoho právního subjektu (jedno konkurzní řízení na ředitele školy může být v této tabulce součástí několika řádků, neboť jde o sloučený subjekt, např. MŠ, ZŠ a zařízení školního stravování).

³ <https://edu.gov.cz/konkurzy/>

Do více než třetiny konkurzních řízení se přihlásil ředitel dané školy (oproti roku 2018 pokles téměř o 10 procentních bodů). Zhruba do poloviny řízení se z dané školy přihlásila jiná osoba než stávající ředitel školy (taková osoba se zúčastnila 83 % konkurzů, pokud se dosavadní ředitel již neucházel o stejnou pozici na nové funkční období). Stávající ředitel a současně i jiná osoba z dané školy se přihlásili do necelých 8 % konkurzů. Zhruba do pětiny konkurzních řízení se přihlásili jen uchazeči, kteří nepocházeli z daných škol.

3.3 Průběh konkurzních řízení

Ve sledovaném období bylo vyhlášeno 1 611 konkurzních řízení na post ředitele školy. Pro další analýzy bylo u škol, ve kterých probíhalo opakované konkurzní řízení, odebráno původní řízení, takže se počet konkurzních řízení snížil na 1 497. Česká školní inspekce se prostřednictvím školních inspektorů zúčastnila v rámci konkurzních řízení 1 381 řízených rozhovorů s uchazeči.

Členy komise u konkurzního řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy jsou dva členové určení zřizovatelem, jeden člen určený krajským úřadem, dva členové určení Českou školní inspekcí, jeden pedagogický pracovník příslušné školy, jeden školní inspektor a jeden člen školské rady.⁴

Zřizovatel, popřípadě komise se souhlasem zřizovatele, může přizvat k jednání komise v případě potřeby další odborníky s hlasem poradním, kteří nejsou členy komise.⁵ Odborníci s hlasem poradním byli přizváni k 21 % konkurzních řízení, kterých se Česká školní inspekce účastnila. V naprosté většině konkurzních řízení (86 %) byli v komisi přítomni dva odborníci určení Českou školní inspekcí, v necelých 14 % konkurzů byl členem komise jeden odborník (pouze v zanedbatelném počtu konkurzních komisí nebyl ani jeden odborník určený Českou školní inspekcí – důvody absencí byly zejména nemoc a pracovní vytížení). První z odborníků určených Českou školní inspekcí byl téměř vždy odborník v oblasti organizace a řízení ve školství odpovídající druhu a typu příslušné školy nebo školského zařízení, druhý z odborníků určených Českou školní inspekcí měl odbornost v oblasti státní správy (67 %), v oblasti psychologie (26 %) a v malé míře v oblasti personalistiky.

Česká školní inspekce prostřednictvím školních inspektorů, kteří byli součástí konkurzních komisí, hodnotila u konkurzů mimo jiné jejich atmosféru, objektivitu posouzení jednotlivých uchazečů a míru formálnosti průběhu konkurzu. Průběh konkurzů byl významně ovlivněn skutečností, že u velké části konkurzů byl posuzován pouze jeden uchazeč, i tak ale v 55 % konkurzů s jedním uchazečem byla patrná snaha, aby byl zřizovateli doporučen uchazeč, jen pokud získá výraznou většinu hlasů komise. V necelé třetině případů proběhl konkurz s jediným uchazečem spíše formálně a bylo zřejmé, že komise doporučí daného uchazeče zřizovateli ke jmenování. Hodnocení atmosféry u konkurzů, kde byli u pohovoru přítomni alespoň dva uchazeči, shrnuje následující tabulka.

TABULKA 4 | Hodnocení atmosféry proběhlého konkurzního řízení, kde byli alespoň dva uchazeči u rozhovoru (v %)

Výroky charakterizující atmosféru proběhlého konkurzu	Celkem	MŠ	ZŠ	SŠ
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal výraznou většinu hlasů členů komise.	76,4	78,3	71,2	75,2
Byla patrná snaha komise vybrat nejlepšího uchazeče, nejvhodnější uchazeč získal jen těsnou většinu hlasů členů komise.	16,9	14,7	19,8	15,8
Konkurz proběhl s patrnou snahou části komise uspět za každou cenu se svým favoritem.	4,7	5,6	6,3	5,9
Konkurz proběhl spíše formálně, bylo vidět, že favorit je předem znám a většina komise se na něm shoduje.	2,0	1,3	2,7	3,0

V případě, že se řízeného pohovoru účastnili alespoň dva uchazeči, byla v naprosté většině případů (91 %) patrná snaha komise vybrat nejlepšího kandidáta. Negativním zjištěním je fakt, že u necelých 5 % konkurzů

⁴ Vyhláška č. 54/2005 Sb., § 2 odst. 1–3. Školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nemají člena určeného krajským úřadem.

⁵ Vyhláška č. 54/2005 Sb., § 2 odst. 5.

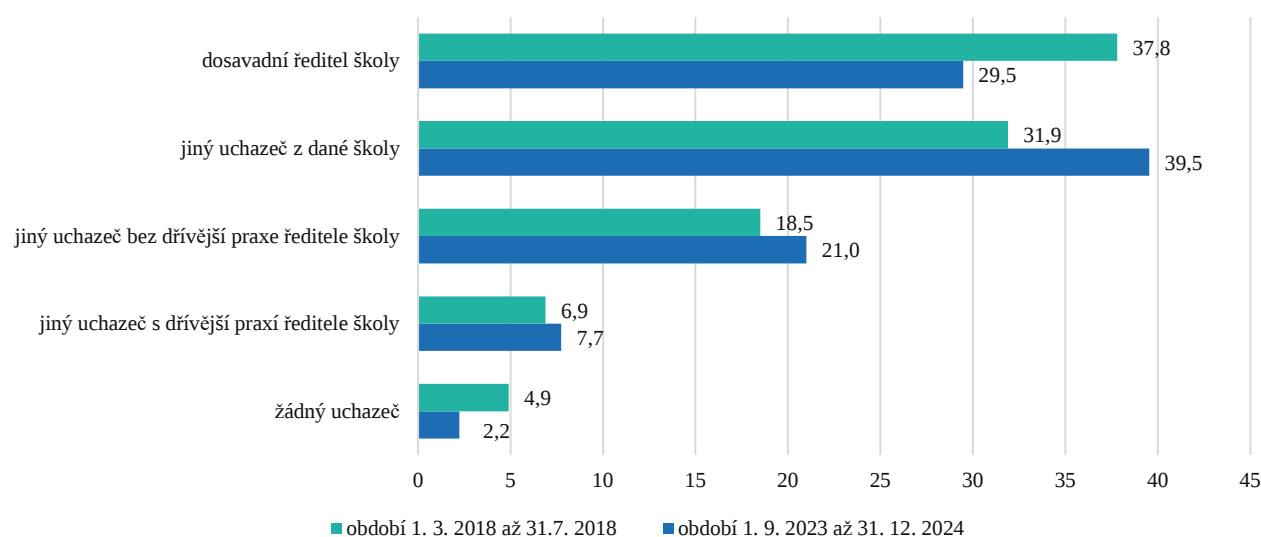
byla zřejmá snaha části komise prosadit za každou cenu svého favorita. Spíše formální průběh konkurzu byl zaznamenán v malém podílu případů.

3.4 Výsledky konkurzních řízení

Nejméně jeden vhodný uchazeč na pozici ředitele školy vzešel z hlasování komise v téměř všech konkurzních řízeních (98 %). Jeden vhodný uchazeč byl vybrán v 54 % konkurzů, nejčastěji v mateřských školách (56 %), nejméně v základních školách (46 %). Více vhodných uchazečů vzešlo z hlasování konkurzní komise ve 44 % případů, nejvíce v základních školách (51 %), naopak méně ve školách středních (42 %) a mateřských (43 %). S výsledkem hlasování komise se přítomní členové z řad školních inspektorů České školní inspekce ztotožnili v 89 % případů, kdy označili stejného uchazeče za nejvhodnějšího. Nejčastěji byl za nejvhodnějšího uchazeče doporučen zřizovateli ke jmenování jiný uchazeč z dané školy (v roce 2018 byl nejčastěji doporučen dosavadní ředitel školy). Více než čtyři pětiny nejvhodnějších uchazečů absolvovaly studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Pokud se do konkurzního řízení přihlásil dosavadní ředitel školy a žádná další osoba z dané školy, byl dosavadní ředitel znovu doporučen ke jmenování v 89 % případů. Jestliže se konkurzu účastnil stávající ředitel a někdo jiný z dané školy, bylo doporučeno ve 48 % případů jmenovat dosavadního ředitele v 51 % jiného uchazeče z dané školy. Pokud se do konkurzu přihlásil jiný uchazeč z dané školy, ale ne dosavadní ředitel, byl jiný uchazeč z dané školy doporučen ke jmenování v 78 % konkurzů.

GRAF 1 | Nejvhodnější uchazeči doporučení zřizovateli ke jmenování ředitelem školy – sledovaná období v roce 2018 a v letech 2023–2024 (v %)



Zřizovatel obvykle respektoval doporučení komise a v 92 % případů jmenoval ředitelem školy uchazeče, kterého konkurzní komise určila jako nejvhodnějšího. V necelých 5 % případů byl ředitelem jmenován vhodný uchazeč z jiného než prvního místa výsledného pořadí uchazečů (nejčastěji z druhého místa, ojediněle pak ze třetího či čtvrtého místa). U šesti konkurzů (0,4 %) byl jmenován uchazeč, který nebyl komisí označen jako vhodný.⁶ V ostatních případech nebyl ředitelem jmenován ani jeden z uchazečů. Jmenování ředitelů zřizovatelem tedy obecně odpovídá doporučením o nejvhodnějších uchazečích od konkurzní komise.

Při pohledu na jmenované ředitele v mateřských, základních a středních školách je patrné, že míra angažování osob mimo pracovníky dané školy (ředitel nebo jiná osoba z dané školy) na ředitelském místě ve středních školách je nižší než u ostatních typů škol, což může být odrazem silnější snahy zřizovatelů středních škol zachovávat kontinuitu vedení školy a pedagogického směřování školy.

⁶ Jednalo se o dvě mateřské školy sloučené se základní školou, jednu mateřskou školu, jednu střední školu, jednu základní školu sloučenou se střední školou a jednu školní jídelnu.

TABULKA 5 | Jmenování ředitelem školy (v %)

Ředitelem školy byl zřizovatelem jmenován:	Všechny konkurzy	MŠ	ZŠ	SŠ
dosavadní ředitel školy	27,6	21,7	27,4	38,1
jiný uchazeč z dané školy	37,9	37,4	34,7	41,8
jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy	20,4	25,6	21,5	9,3
jiný uchazeč s dřívější praxí ředitele školy	7,0	8,5	9,3	1,5
ani jeden z uchazečů – ředitel školy nebyl jmenován	7,0	6,8	7,1	9,3

Pokud se konkurzního řízení zúčastnil stávající ředitel školy, pak téměř ve třech čtvrtinách případů byl tento následně opět jmenován, ve výrazně menší míře byl jmenován jiný uchazeč z dané školy (8 %) či jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy (9 %). V případě, že se již stávající ředitel školy nepřihlásil do konkurzního řízení, byl nejčastěji ředitelem jmenován jiný uchazeč z dané školy (56 %) či jiný uchazeč bez dřívější praxe ředitele školy (28 %).

V případě, že se konkurzu zúčastnil stávající ředitel školy a žádná další osoba z dané školy, byl dosavadní ředitel jmenován v 87 % konkurzů. Pokud se do konkurzu přihlásil jiný uchazeč z dané školy a dosavadní ředitel se nepřihlásil, byl jiný uchazeč z dané školy jmenován v 78 % případů, což odpovídá podílu doporučení komise ke jmenování. Jestliže se konkurzu účastnil stávající ředitel a někdo jiný z dané školy, byl jmenován ve 42 % případů dosavadní ředitel a ve 48 % jiný uchazeč z dané školy.

4 ZNAKY ŠKOL PODLE DŮVODU VYHLÁŠENÍ KONKURZU

Důvody vyhlášení konkurzu byly pro účely této zprávy rozděleny do dvou skupin – na přirozené a nepřirozené. Mezi přirozené důvody patří konec řádného funkčního období ředitele školy, odchod ředitele do starobního důchodu a některé jiné důvody (např. uvolnění ředitele pro výkon jiné funkce, odchod na mateřskou dovolenou, úmrtí, vznik nové školy). Do nepřirozených důvodů byly zahrnuty ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace), odvolání ředitele na návrh České školní inspekce, školské rady nebo z jiného důvodu. Pro každou z těchto dvou skupin byly vyhodnoceny vybrané znaky inspekčního hodnocení a získaná zjištění byla vzájemně porovnána.

4.1 Souvislost důvodu vyhlášení konkurzu s kritérii hodnocení

Graf 2 ukazuje rozdíly průměrného hodnocení vybraných kritérií ve skupinách škol s konkurzy vyhlášenými z nepřirozeného a přirozeného důvodu. Je patrné mírně horší průměrné hodnocení některých kritérií ve školách, ve kterých byl konkurz vyhlášen z nepřirozeného důvodu. Prezentovaná kritéria mohou do jisté míry naznačovat, ve kterých oblastech převládá nespokojenost zřizovatele nebo České školní inspekce do takové míry, že situace vyústí ve vyhlášení konkurzu.

Vedle kritérií s největší převahou negativního hodnocení u škol s konkurzem vyhlášeným z nepřirozeného důvodu graf ukazuje pro srovnání i kritéria, u kterých převažuje (nicméně statisticky nevýznamně) ve školách, v nichž byl konkurz vyhlášen z nepřirozených důvodů, pozitivní hodnocení. Síla souvislosti kritériálního hodnocení těchto oblastí s důvodem vyhlášení konkurzu je zřetelně slabší.

GRAF 2 | Rozdíl v hodnocení vybraných kritérií mezi konkurzy podle důvodu vyhlášení (vyšší rozdíly jsou kritéria se statisticky významným rozdílem; nepřírozený důvod konkurzu – přirozený důvod konkurzu)⁷



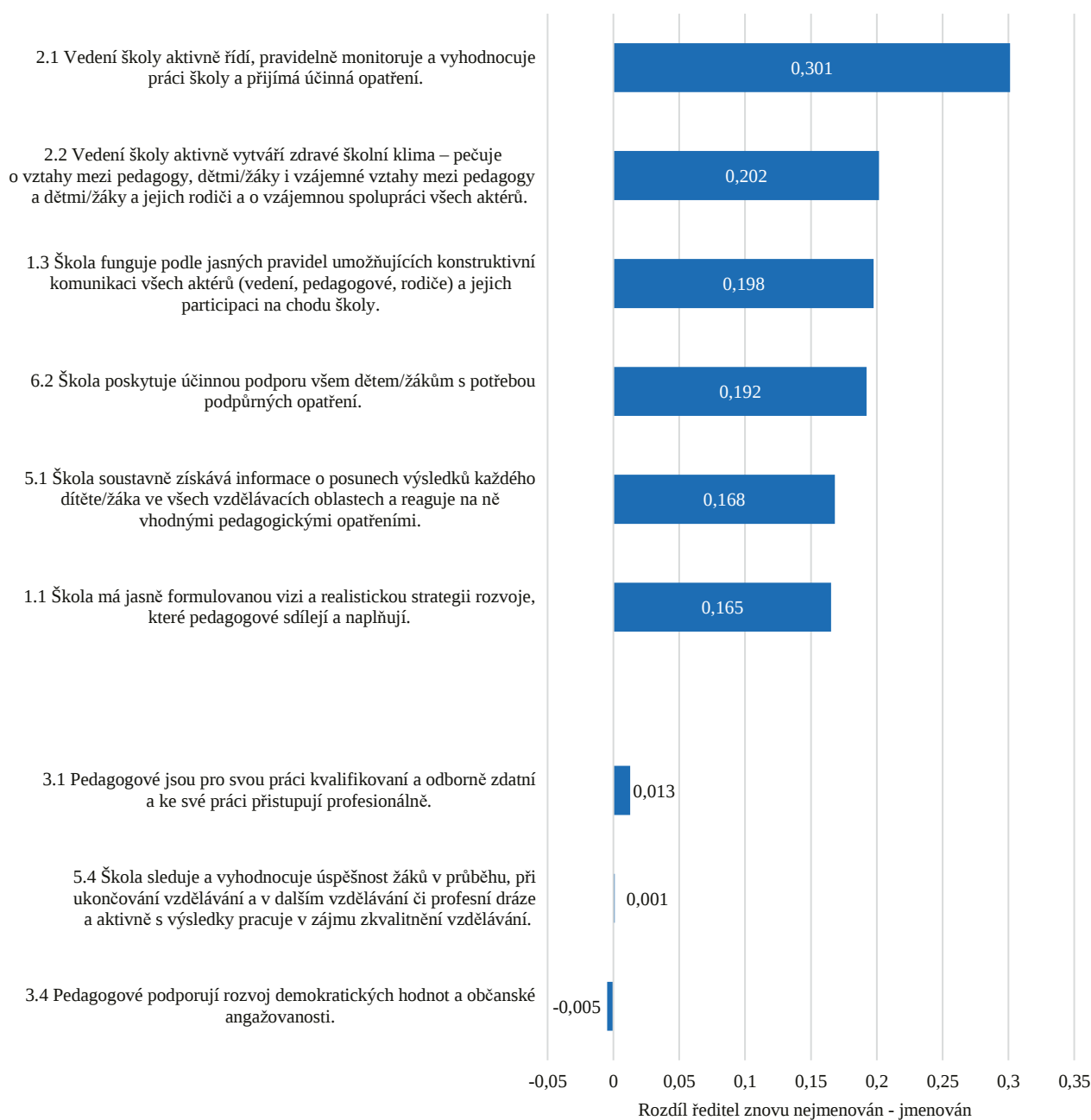
V mateřských školách, kde byl vyhlášen konkurz z nepřírozených důvodů, nejčastěji převažuje horší hodnocení u kritérií *3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu*, *1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují* a *2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*. V základních školách, kde došlo k vyhlášení konkurzu z nepřírozených důvodů, převažuje v největší míře horší hodnocení u kritérií *5.1 Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními*, *2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj* a *1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii*

⁷ Vyšší hodnota = převaha horšího hodnocení u nepřírozených důvodů.

rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují. Ve středních školách nebyly u kritérií zaznamenány statisticky významné rozdíly.⁸

Dále u konkurzních řízení, do kterých se přihlásil stávající ředitel školy, bylo porovnáno průměrné hodnocení kritérií podle toho, zda stávající ředitel byl v konkurzním řízení znovu jmenován, či nikoli. Uvedené rozdíly dokumentují horší průměrné hodnocení kritérií u škol, kde stávající ředitel nebyl jmenován ředitelem na následující funkční období. Největší rozdíl je v kritériu 2.1 *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*, což podporuje fakt, že jmenování nového ředitele je příležitostí pro zlepšení řízení, monitorování a vyhodnocení práce školy.

GRAF 3 | Rozdíl v hodnocení vybraných kritérií podle toho, zda stávající ředitel byl, či nebyl v konkurzním řízení jmenován na následující funkční období (vyšší rozdíly jsou kritéria se statisticky významným rozdílem; stávající ředitel nebyl jmenován – stávající ředitel byl jmenován ředitelem)⁹



⁸ Hodnoty za všechna kritéria jsou uvedeny v příloze.

⁹ Větší hodnota = horší hodnocení škol, v nichž ředitel nebyl opětovně jmenován.

V mateřských a základních školách, ve kterých se přihlásil do konkurzního řízení stávající ředitel školy a nebyl jmenován, převládá horší hodnocení nejčastěji u kritérií 2.1 *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*, 2.2 *Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů* a 5.1 *Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními*. Ve středních školách, ve kterých nebyl jmenován dosavadní ředitel účastníci se konkurzu, převažuje nejčastěji horší hodnocení u kritérií 2.1 *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření*, 2.4 *Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání* a 1.3 *Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy*.¹⁰

4.2 Porovnání důvodu vyhlášení konkurzu s výsledky národního testování a výsledky maturitní zkoušky

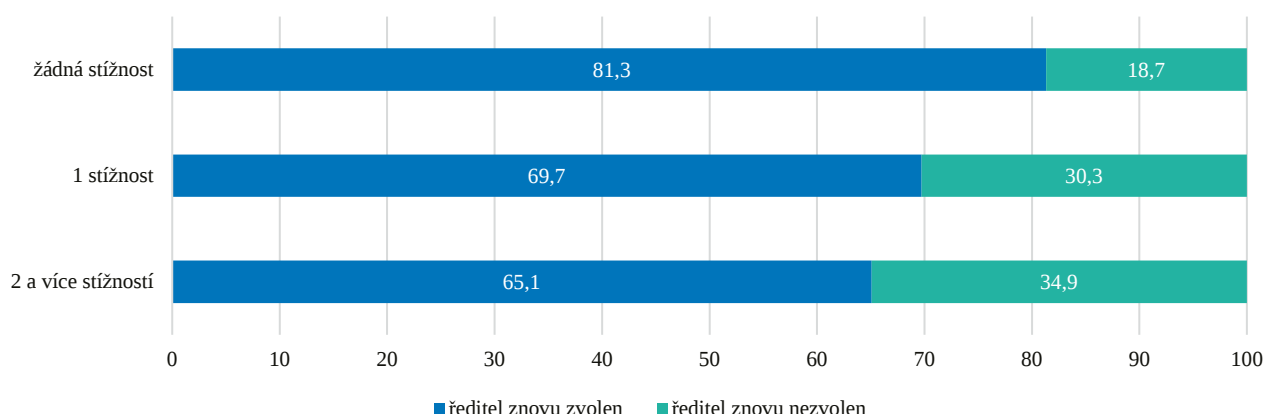
Kromě porovnání průměrného hodnocení kritérií s důvody vyhlášení konkurzu byly posouzeny v případě základních škol ještě výsledky národních testování realizovaných Českou školní inspekcí a v případě středních škol výsledky společné části maturitní zkoušky s důvody vyhlášení konkurzu a opětovným jmenováním stávajícího ředitele do funkce. V těchto porovnáních však nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly. Souvislost výsledků národních testování a společné části maturitní zkoušky s důvodem vyhlášení konkurzu či jmenování stávajícího ředitele se nepotvrdil.

4.3 Vliv počtu stížností na opětovné jmenování stávajícího ředitele

Předmětem základní analýzy byla otázka, zda a v jaké míře souvisí počet stížností na školu podaných za poslední tři školní roky (2021/2022 až 2023/2024) s četností jmenování stávajícího ředitele, který se přihlásil do konkurzního řízení, i na další funkční období. Síla zjištění je omezena relativně nízkým počtem podaných stížností ve školách zahrnutých do analýzy.

Ukazuje se, že s rostoucím počtem stížností podaných na školu se snižuje pravděpodobnost jmenování stávajícího ředitele na další šestileté období. Z uvedeného zjištění nelze odvodit, nakolik hrají stížnosti na školu roli v rozhodování zřizovatele o pokračování stávajícího ředitele ve funkci, může ale platit, že ředitel, který se svým řízením školy „podílel“ na vzniku důvodů pro stížnosti na školu, byl konkurzními komisemi rozpoznán jako nedostatečně vhodný kandidát pro pokračování ve vedoucí pozici školy.

GRAF 4 | Vliv počtu stížností na opětovné jmenování stávajícího ředitele – podíl konkurzních řízení (v %)



¹⁰ Hodnoty za všechna kritéria jsou uvedeny v příloze.

PŘÍLOHA 1 | Rozdíl v hodnocení kritérií mezi skupinami konkurzů

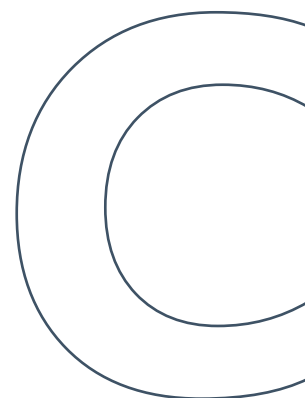
TABULKA 6 | Rozdíl v hodnocení kritérií mezi konkurzy podle důvodu vyhlášení (nepřirozený – přirozený důvod) – červeně označeny statisticky významné rozdíly

Důvod	Celkem	MŠ	ZŠ	SŠ
1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.	0,107	0,162	0,128	-0,127
1.2 Škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.	0,095	0,113	0,106	0,138
1.3 Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.	0,054	0,076	0,041	-0,010
1.4 Škola je vstřícné a bezpečné místo pro děti/žáky, jejich rodiče i pedagogy.	0,092	0,116	0,108	0,029
1.5 Škola spolupracuje s vnějšími partnery.	0,097	0,036	0,087	0,214
2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.	0,100	0,163	0,058	0,067
2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi/žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi/žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.	0,082	0,137	0,025	0,012
2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optim. person. podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relev. potřeb každého pedagoga a jeho prof. rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu ped. zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.	0,105	0,131	0,130	-0,063
2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.	0,066	0,059	0,077	-0,136
2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.	0,088	0,091	0,079	-0,012
3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.	0,075	0,115	0,085	-0,003
3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s dětmi/žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.	0,015	0,001	0,042	0,053
3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.	0,109	0,188	0,077	-0,034
3.4 Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.	0,010	0,003	0,039	-0,141
3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.	0,054	0,063	0,104	-0,052
4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami dětí/žáků.	0,108	0,119	0,123	-0,037
4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.	-0,024	0,059	0,026	-0,159
4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte/žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby dětí/žáků.	0,076	0,089	0,075	0,074
4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí/žáků.	-0,021	-0,004	0,062	0,025
5.1 Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte/žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.	0,080	0,074	0,171	-0,224
5.2 Výsledky vzdělávání dětí/žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.	-0,047	0,005	-0,072	-0,208
5.3 Žáci školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.	-0,013	–	0,009	-0,182
5.4 Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí/žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.	0,059	0,089	0,088	-0,221
6.1 Škola vytváří každému dítěti/žákovi 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.	0,019	0,008	0,073	-0,018
6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem dětem/žákům s potřebou podpůrných opatření.	0,005	0,012	0,060	0,107
6.3 Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí/žáků, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádné dítě / žádný žák nebylo vyčleňováno / nebyl vyčleňován z kolektivu.	0,032	0,018	0,050	0,000

B

TABULKA 7 | Rozdíl v hodnocení kritérií mezi konkurzy podle znovujmenování ředitele (stávající ředitel nebyl jmenován – stávající ředitel byl jmenován ředitelem) – červeně označeny statisticky významné rozdíly

Důvod	Celkem	MŠ	ZŠ	SŠ
1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.	0,165	0,224	0,109	0,276
1.2 Škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.	0,097	0,162	0,015	0,192
1.3 Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.	0,198	0,185	0,152	0,393
1.4 Škola je vstřícné a bezpečné místo pro děti/žáky, jejich rodiče i pedagogy.	0,015	-0,025	-0,036	0,111
1.5 Škola spolupracuje s vnějšími partnery.	0,113	0,119	0,170	0,025
2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.	0,301	0,310	0,238	0,557
2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi/žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi/žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.	0,202	0,278	0,176	0,307
2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optim. person. podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relev. potřeb každého pedagoga a jeho prof. rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu ped. zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.	0,095	0,190	0,076	0,209
2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.	0,046	-0,007	-0,074	0,402
2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.	0,074	0,100	0,130	0,125
3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.	0,013	0,093	0,003	0,039
3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s dětmi/žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.	0,027	0,057	0,032	0,091
3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.	0,115	0,139	0,080	0,184
3.4 Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.	-0,005	-0,027	0,006	-0,043
3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.	0,083	0,247	-0,003	0,184
4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami dětí/žáků.	0,099	0,235	0,088	0,164
4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.	0,084	0,138	0,020	0,327
4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte/žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby dětí/žáků.	0,137	0,229	0,106	0,266
4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí/žáků.	0,062	0,069	-0,012	0,380
5.1 Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte/žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.	0,168	0,292	0,176	-0,060
5.2 Výsledky vzdělávání dětí/žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.	0,022	0,069	0,032	0,164
5.3 Žáci školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.	0,018	–	0,056	-0,036
5.4 Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí/žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.	0,001	0,116	-0,068	-0,066
6.1 Škola vytváří každému dítěti/žákovi 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.	0,034	-0,010	0,083	0,177
6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem dětem/žákům s potřebou podpůrných opatření.	0,192	0,174	0,170	0,346
6.3 Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí/žáků, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádné dítě / žádný žák nebylo vyčleňováno / nebyl vyčleňován z kolektivu.	0,040	0,019	0,067	0,023



Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách

1 ÚVOD

Ve školním roce 2023/2024 byla v mateřských, základních a středních školách jedna z posledních příležitostí zachytit stav a úroveň kurikulární práce spojené se školním vzdělávacím programem (dále jen „ŠVP“) před vydáním významně revidovaných rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“). Z tohoto důvodu byl do plánu hlavních úkolů České školní inspekce zařazen také úkol *Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách*. Cílem zjišťování bylo doplnit dosavadní zjištění většinou z akademického prostředí¹ o detailnější popis na rozsáhleším vzorku škol. RVP byly vydány před cca 20 lety a byť mohly existovat k zavádění RVP do škol a kvalitě podpory při tvorbě ŠVP v době vydání výhrady, tak během uplynulých desetiletí školy s ŠVP různými způsoby pracovaly a jejich využití bylo ovlivněno mnoha dalšími faktory (např. většími či menšími změnami, které nutily školy upravit někdy jen učební osnovy, jindy i některé obecnější části). Byly vydány detailnější dokumenty, které měly pedagogům napomoci porozumět obsahu, byl vytvořen a školám bezplatně nabídnut systém pro editaci a úpravy ŠVP (InspIS ŠVP²) a probíhala školení koordinátorů i setkávání představitelů škol na různých úrovních.

Inspekční činnost, která se zaměřila na využití ŠVP, byla tedy ve školách realizována v době, kdy pro všechny účastníky byl RVP dlouhodobou daností a ŠVP existovaly již ve více verzích. Podkladem při přípravě úkolu byly dílčí informace o nízké míře využívání ŠVP pro skutečné plánování i realizaci výuky, o jeho vnímání pedagogy a vedením škol jen jako formálního dokumentu a o významných nedostacích ve výsledcích žáků ve vazbě na formulovaný obsah RVP.

Základním zdrojem informací byl dotazník pro koordinátora ŠVP nebo jinou osobu ve škole, která má ŠVP na starost, a dále dotazníkové šetření mezi pedagogy škol. Uvedená data byla doplněna o záznamy z hospitací a další informace zaznamenané během komplexní inspekční činnosti, jejíž součástí dané téma bylo. Pro porovnání byla využita i data z inspekčního zjišťování výsledků vzdělávání na základních školách a výsledky prvního kola jednotné přijímací zkoušky z roku 2024.

Inspekční činnost proběhla na 11 % mateřských škol a více než 15 % základních škol a středních škol.

TABULKA 1.1 | Velikost vzorku škol

Počty zapojených	počet škol	počet koordinátorů / osob zodpovědných za ŠVP	počet pedagogů
mateřské školy	596	506	4 758
základní školy	645	424	13 374
střední školy	199	144	5 691

Celkový počet středních škol umožňuje sledovat i vliv oborové struktury na daná zjištění.

¹ PEŠKOVÁ, Karolína, Tomáš JANKO, Tomáš JANÍK a Michaela SPURNÁ. *Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění*. Orbis Scholae. Praha: Karolinum, 2018, roč. 12, č. 1, s. 69-93. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.14712/23363177.2018.282>.

SPURNÁ, Michaela a Petr KNECHT. *Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie*. Studia pedagogica. Brno: Masarykova univerzita, 2018, roč. 23, č. 1, s. 29-54. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.5817/SP2018-1-3>.

JANÍK, Tomáš. *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. Pedagogická orientace. Brno, 2013, roč. 23, č. 5, s. 634-663. ISSN 1211-4669.

JANÍK, Tomáš, Tomáš JANKO, Petr KNECHT, Milan KUBIATKO, Petr NAJVAR, Tomáš PAVLAS, Jan SLAVÍK, David SOLNIČKA a Kateřina VLČKOVÁ. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 143 s. Publikace VUP. ISBN 978-80-87000-39-7.

JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT, Petr NAJVAR, Tomáš PAVLAS, Jan SLAVÍK a David SOLNIČKA. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 164 s. Kurikulum G. ISBN 978-80-87000-36-6.

² <https://www.kvalitniskola.cz/Informacni-systemy-Ceske-skolni-inspekce/InspIS-SVP>

TABULKA 1.2 | Počty středních škol podle oborů vzdělání

Skupina podle oborů	počet škol
převaha gymnaziálních oborů	46
ostatní maturitní obory	84
převaha nematuritních oborů	69

Inspekční činnost proběhla relativně rovnoměrně ve všech krajích i u všech typů zřizovatelů, tak aby bylo možné vyhodnotit případné regionální vlivy nebo ovlivnění typem zřizovatele.

TABULKA 1.3 | Počty škol podle krajů

Rozdělení podle krajů	mateřské školy	základní školy	střední školy
Jihočeský	43	40	10
Jihomoravský	59	76	34
Karlovarský	14	20	5
Královéhradecký	28	37	7
Liberecký	27	33	9
Moravskoslezský	58	60	20
Olomoucký	45	47	18
Pardubický	39	37	8
Plzeňský	33	38	9
Praha	56	38	33
Středočeský	86	81	18
Ústecký	32	48	9
Vysočina	34	39	8
Zlínský	42	51	11

TABULKA 1.4 | Počty škol podle zřizovatelů

Rozdělení podle zřizovatelů	mateřské školy	základní školy	střední školy
Obec	541	563	9
Kraj	13	35	138
Privátní sektor	36	35	40
Církev	5	3	7
Státní správa (MŠMT)	1	9	5

Základním východiskem pro detailní zjišťování využívání ŠVP, resp. kvality kurikulární práce, bylo rozdělení dle určitého „životního cyklu“ ŠVP. V tomto cyklu na sebe postupně navazují fáze tvorby ŠVP, fáze využívání ŠVP pro plánování vzdělávání, fáze využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí i žáků a fáze celkového zhodnocení ŠVP, na kterou navazuje opět fáze tvorby, resp. úprav ŠVP.

Z tohoto důvodu jsou zjištění z inspekční činnosti v tematické zprávě členěna v souladu s fázemi na tvorbu a úpravy ŠVP, využívání pro plánování vzdělávání a využívání pro hodnocení výsledků vzdělávání. Doplňena jsou ještě zjištění vztahující se ke kvalitě výuky a k dosahovaným vzdělávacím výsledkům. Poslední kapitola je věnována souvislostem využívání ŠVP s kritériálním hodnocením.

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

Kurikulární práce – tvorba, úpravy a využívání ŠVP

- Ze tří základních kurikulárních činností spojených s ŠVP (jeho tvorba, využívání pro přípravu vzdělávání a využívání pro hodnocení) má nejsilnější vliv na kvalitu vzdělávání využívání pro hodnocení.
- Všechny tři kurikulární činnosti se vzájemně potencují – intenzivnější využívání ŠVP pro hodnocení vede k jeho většímu využívání pro plánování, a tím i k většímu zapojení pedagogů do úprav, případně tvorby ŠVP.
- Školy, které pravidelně ve vhodných časových intervalech upravují svůj ŠVP, do těchto úprav zapojují častěji většinu pedagogů; v případě mateřských škol je ŠVP také více využíván v průběhu vzdělávání.
- Více než čtvrtina mateřských škol svůj ŠVP v posledních pěti letech upravila jen minimálně, a to i přesto, že by měl být aktualizován jednou za tři roky.
- Necelá polovina pedagogů v mateřských školách se do tvorby a úprav jejich ŠVP nezapojila.
- V základních a středních školách je počet stran ŠVP větší tehdy, když se na jeho úpravách podílí více pedagogů. Avšak čím je větší počet stran ŠVP, tím se snižuje jeho využívání jednotlivými pedagogy.
- V mateřských, základních i středních školách většina pedagogů využívá třetí úroveň kurikula v podobě třídního vzdělávacího programu nebo v podobě tematického plánu. Obsahová provázanost třetí úrovně kurikula je částečně řešena jen v předškolním vzdělávání. Přesto obsah této úrovně v mnoha případech neodráží cíle a obsahy formulované v RVP.

Vliv využívání ŠVP na školu

- ŠVP je jeden z nástrojů, který část vedení mateřských, základních a středních škol využívá k řízení školy spolu se souvisejícím využíváním strategie rozvoje školy a soustředěním se na rozvoj pedagogů apod.
- V mateřských školách uvedený styl řízení zkvalitňuje i nastavení autoevaluačních procesů.
- Pedagogové mateřských škol, kteří častěji využívají ŠVP, také využívají kvalitněji pedagogickou diagnostiku.
- V základních školách je zřetelné ovlivnění kurikulární práce pedagogů prostřednictvím kontrolních kroků vedení škol.
- Pedagogové základních škol, kteří častěji využívají ŠVP, také častěji využívají žákovská portfolia, mapy pokroku žáka a také informace z externího zjišťování výsledků žáků prováděného ČŠI.
- Ve středních školách je styl řízení, který posiluje využívání ŠVP, asociován s nižší kvalitou komunikace uvnitř školy a s nižší flexibilitou práce pedagogů.
- Pozitivní přínos pro kvalitu řízení školy byl u ŠVP zřetelný jen v mateřských a základních školách. V případě středních škol je souvislost ŠVP s kvalitou řízení spíše negativní.

Vliv využívání ŠVP na výuku

- Využívání ŠVP pozitivně ovlivňuje organizační zvládnutí výuky.
- Lepší kvalita vzdělávání související s větším využíváním ŠVP je zřetelná v mateřských školách, a to včetně kvalitnější diferenciace vzdělávání.
- V základních školách není vliv využívání ŠVP na kvalitu výuky zřetelný, jen se projevuje výše zmíněný vliv na pedagogické prostředí školy (samotná výuka není ale při větším využívání ŠVP kvalitnější).

- Ve středních školách je souvislost většího využívání ŠVP s kvalitou výuky spíše negativní.
- Větší zapojení pedagogů do tvorby ŠVP ani jeho častější využívání při plánování výuky a hodnocení žáků není v základních ani středních školách spojeno s kvalitnější výukou.

Vliv ŠVP na výsledky

- Vliv většího využívání ŠVP na vzdělávací výsledky žáků základních škol není prokazatelný.

Význam dalšího vzdělávání v kurikulární práci

- Odlišná úroveň a obsah vzdělávání v oblasti práce s kurikulem v jednotlivých regionech se odráží ve výrazných regionálních rozdílech kvality kurikulární práce v mateřských a základních školách.
- Vzdělávání v oblasti práce s kurikulem má pozitivní vliv na kvalitu kurikulární práce ve škole na všech stupních škol.

C

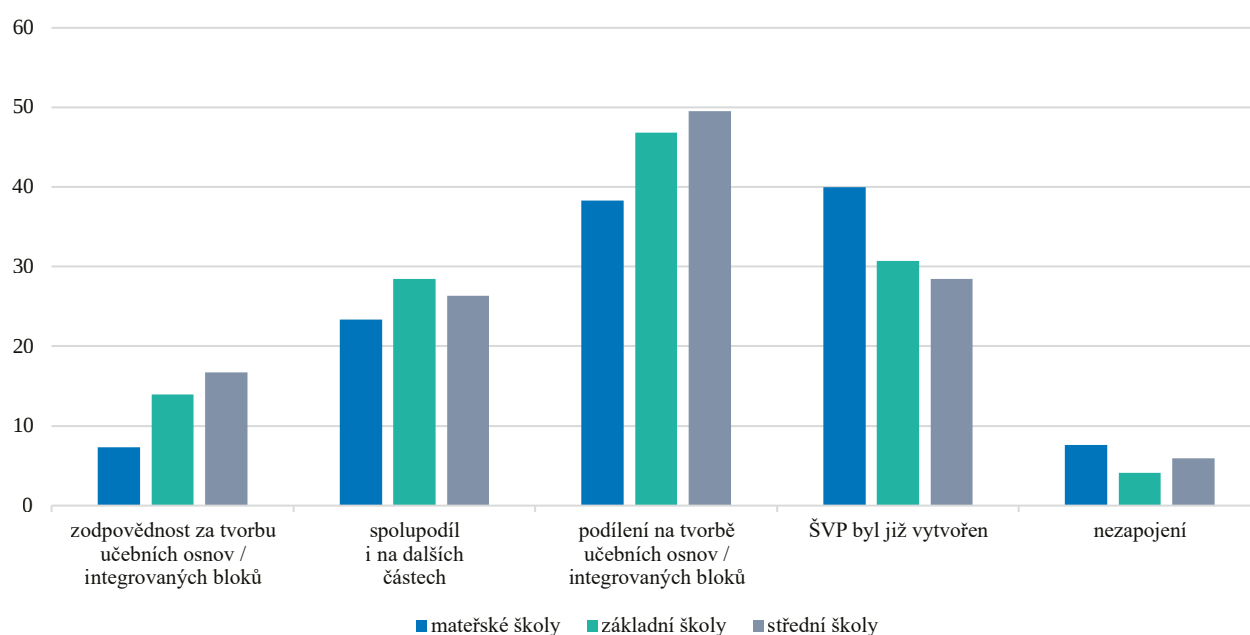
3 TVORBA A ÚPRAVY ŠVP

ŠVP je základní dokument, který pro školu závazně formuluje především cíle a obsahy vzdělávání. Na jeho tvorbě nebo úpravách by se dle RVP měli podílet v maximální míře všichni pedagogové dané školy. Z tohoto důvodu byla prostřednictvím dotazníku zjišťována úroveň zapojení u jednotlivých pedagogů do tvorby nebo úprav ŠVP, které mohlo mít různou podobu – od podílení se na tvorbě učebních osnov nebo integrovaných bloků přes podílení se i na tvorbě dalších částí ŠVP, případně mohli pedagogové být přímo odpovědní za určitou část učebních osnov nebo integrovaných bloků.

Z porovnání míry zapojení pedagogů mezi jednotlivými druhy škol plyne, že v mateřských školách je výrazný vyšší podíl pedagogů, který se do tvorby buď vůbec nezapojuje, nebo uvedl, že již byl ŠVP vytvořen (48 %). Jinými slovy téměř polovina pedagogů v mateřských školách se do tvorby a úprav ŠVP nezapojuje, a to přesto, že by ŠVP měl být dle autorů RVP PV v každé mateřské škole aktualizován minimálně jednou za tři roky.

Naproti tomu vyšší zapojení pedagogů základních a středních škol velmi pravděpodobně souvisí s nedávnými tzv. malými revizemi RVP ZV a RVP SV, které začleňovaly novou informatiku a digitální kompetence. Zpracování těchto změn vedlo u významné skupiny základních i středních škol k nutnosti úprav ŠVP. Z porovnání praxe tvorby a úprav ŠVP na základních a středních školách plyne mírně vyšší zapojení pedagogů v základních školách i do tvorby dalších částí ŠVP, kromě učebních osnov.

GRAF 3.1 | Zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP (v %)



3.1 Index zapojení pedagogů do tvorby nebo úprav ŠVP

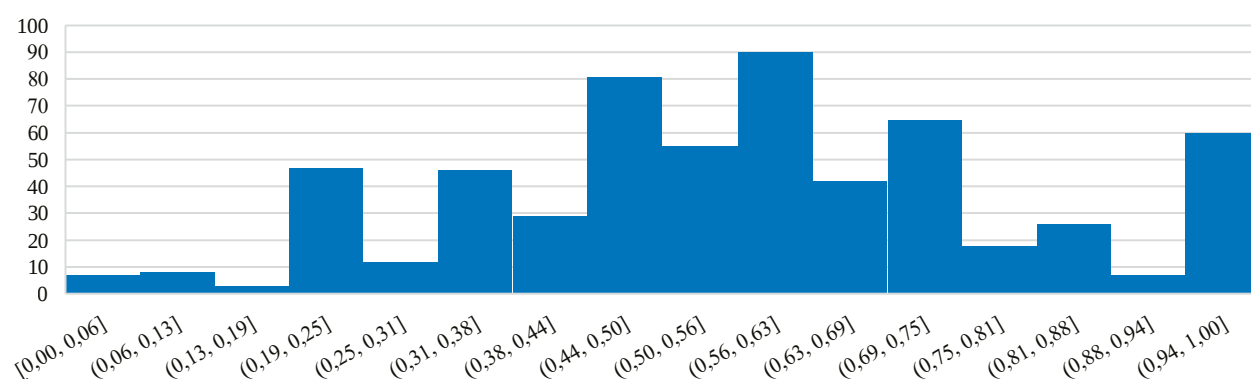
Na základě kvality zapojení a podílu zapojených pedagogů byl pro každou školu zařazenou do zjišťování vytvořen index zapojení, který nabývá hodnoty od 0 (žádný pedagog se nezapojuje) po 1 (všichni pedagogové se buď podíleli na tvorbě integrovaného bloku, nebo měli zodpovědnost za učební osnovy). V hodnotě indexace se odráží i odlišnost v praxi jednotlivých druhů škol, která spočívá u základních a středních škol v přirozené dělbě na tvorbě jednotlivých učebních osnov vyučovacích předmětů a u mateřských škol v relativní nutnosti vytvářet obsah všech integrovaných bloků najednou.

V souladu s mírou zapojení pedagogů nabývá ve všech druzích škol index zapojení široké škály hodnot od zcela minimální až po zcela maximální. Nejvyšší škála je u středních škol (jen 0,6) a souvisí pravděpodobně s dvěma nedávnými vlnami revizí RVP – jednak s výše zmíněnou revizí spojenou s novou informatikou, jednak s revizí obsahu např. matematiky v RVP středních škol. Obě vlny revizí jsou důvodem alespoň čás-

tečné míry zapojení. Naopak nedosažení vyšších hodnot indexu souvisí s nižší participací všech pedagogů na tvorbě nebo úpravách vzhledem k zapojení jen některých vyučujících do úprav nové informatiky nebo matematiky apod.

V důsledku výše uvedené škály zapojení a relativně menšího počtu pedagogů, kteří vyplňovali dotazník, jsou některé hodnoty tohoto i následujících indexů častější. S vyšším počtem pedagogů ve školách tento jev ustupuje. Nejčastější hodnotou indexu je 0,50, která se vyskytuje ve školách, kde všichni dotázaní pedagogové uvedli, že se podíleli na tvorbě nebo úpravách učebních osnov, resp. integrovaných bloků.

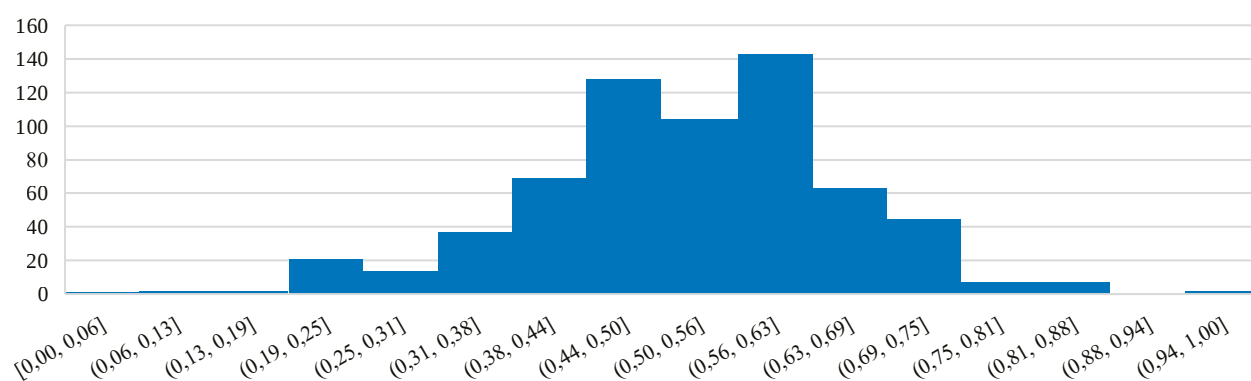
GRAF 3.2 | Histogram indexu zapojení v mateřských školách (medián = 0,58, modus = 0,50)



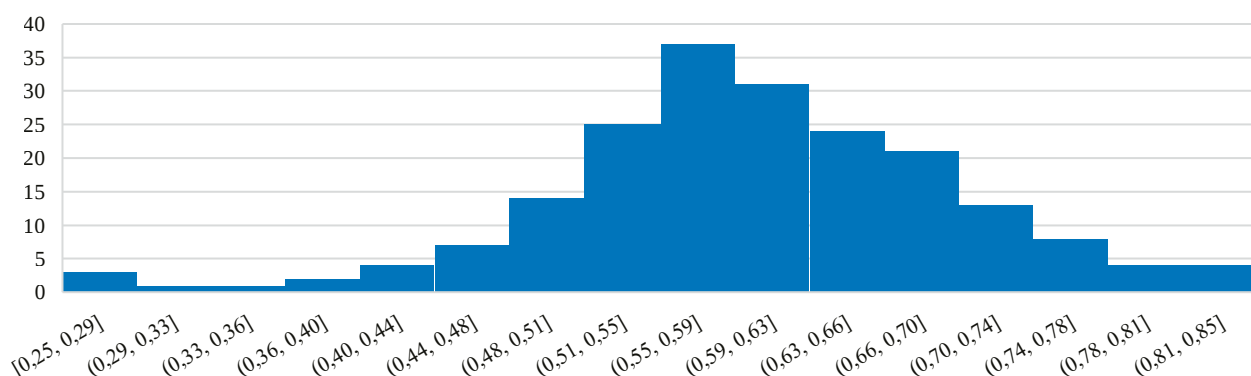
Vliv počtu poboček mateřských škol na hodnotu indexu zapojení pedagogů je patrný u mateřských škol s třemi a více pobočkami, u kterých index klesá oproti mateřským školám s jednou nebo dvěma pobočkami z 0,59 na 0,49. To může ukazovat na snížení participace pedagogů z jednotlivých poboček na tvorbě ŠVP zapříčiněné organizačními komplikacemi v mateřských školách s více pobočkami.

Rozdíly mezi zřizovateli ukazují nejvyšší hodnotu indexu u mateřských škol soukromých a církevních zřizovatelů (0,61) a naopak nejnižší u mateřských škol zřizovaných kraji a státní správou (0,50). Z porovnání indexu zapojení mezi jednotlivými kraji se ukazují výrazné rozdíly mezi kraji Pardubickým, Jihomoravským i Prahou (hodnota 0,53) a krajem Ústeckým (0,68) a Karlovarským (0,69).

GRAF 3.3 | Histogram indexu zapojení v základních školách (medián = 0,54, modus = 0,50)



I u základních škol ovlivňuje hodnotu indexu zapojení, kdo je zřizovatelem školy. Nejvyšší hodnota indexu je u škol, které zřizuje církev (0,60), naproti tomu nejnižší je hodnota u škol soukromých (0,48). Výraznější rozdíly jsou i mezi jednotlivými kraji, nejnižší je index v kraji Karlovarském (0,46), Praze (0,49), Středočeském a Zlínském (0,50). Naopak nejvyšší hodnota je v kraji Ústeckém (0,58) a Moravskoslezském (0,57).

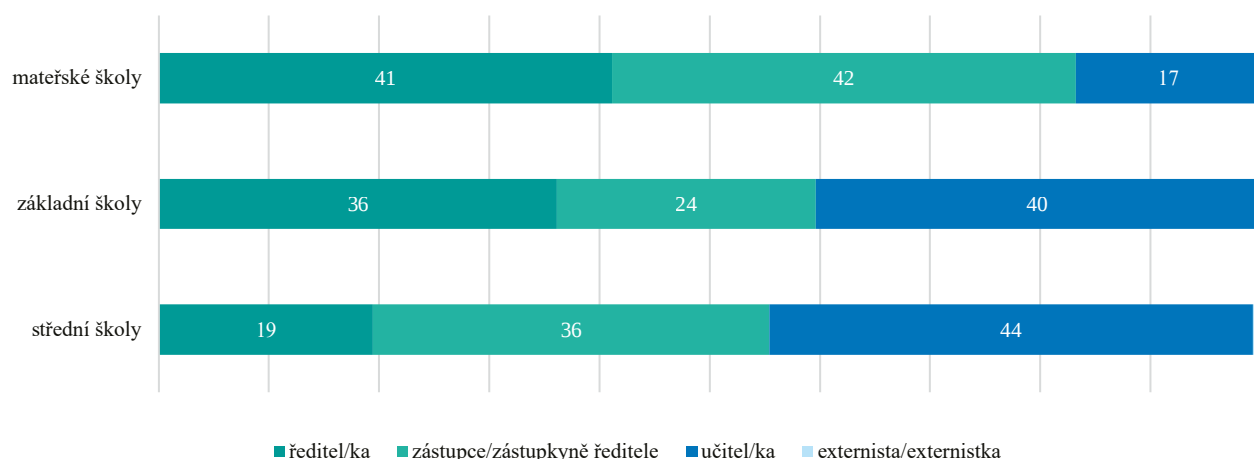
GRAF 3.4 | Histogram indexu zapojení ve středních školách (medián = 0,60, modus = 0,58)

V případě středních škol je hodnota indexu zapojení ovlivněna oborovou strukturou škol. Ve středních školách jen s gymnaziálními obory je nejvyšší (0,62), naproti tomu je nízká ve středních školách s nematuritními obory (0,57). Uvedené zjištění naznačuje odlišný přístup ke tvorbě ŠVP mezi gymnázii a středními odbornými školami, který může souviset s odlišnostmi ve struktuře samotných RVP gymnázií a RVP ostatních oborů, ale také s odlišnou podporou pro tvorbu ŠVP, která byla v minulosti poskytována. Regionální rozdíly nebyly zjišťovány jednak vzhledem k nízkému zastoupení škol ve vzorku za jednotlivé kraje, jednak vzhledem k většímu vlivu oborové skladby na jednotlivých školách.

3.2 Koordinátor ŠVP

Náročnost tvorby ŠVP a důležitost pravidelných úprav vedly v době vydání RVP k potřebě vytvoření pozice koordinátora ŠVP, který měl ve větších kolektivech pedagogů zajišťovat nejen tvorbu jednotlivých částí ŠVP, ale následně i podporu při využívání ŠVP. Z tohoto důvodu byla tato pozice vytvořena, a to na základních a středních školách. V mateřských školách nebyla pozice koordinátora zapotřebí, přesto i v mateřských školách je zpravidla jeden určený pedagog, který je zodpovědný za ŠVP – většinou (v 83 %) se v mateřských školách jedná o člena vedení, buď ředitele, nebo zástupce ředitele (zástupce výrazně častěji v mateřských školách sloučených se základní školou (v 68 % těchto mateřských škol), případně v mateřských školách s více pobočkami (v 52 % těchto mateřských škol)). Vzhledem k charakteru ŠVP v mateřských školách je obvyklá zodpovědnost člena vedení mateřské školy nepřekvapivá.

Naproti tomu v základních a středních školách je přenesení zodpovědnosti za ŠVP na některého z učitelů výrazně častější. V případě středních škol je i kumulace pozice koordinátora a ředitele školy výrazně méně častá než u základních škol, což může souviset jednak s obvykle větší velikostí školy, jednak s vyšším počtem oborů vzdělání, pro které jsou ŠVP vytvářeny. V případě základních škol je kumulace funkce zástupce ředitele a koordinátora ŠVP výrazně častější ve školách s větším počtem žáků (cca více než 130).

GRAF 3.5 | Role pedagoga, který je koordinátor nebo má ŠVP na starosti

Tvorba i úpravy ŠVP a koordinace zapojení dalších pedagogů jsou náročné dovednosti, kterými přinejmenším zpočátku většina pedagogů nedisponuje. Z tohoto důvodu byly v minulosti organizovány konference, semináře a další vzdělávací akce, jejichž cílem bylo zajistit zvýšení těchto kompetencí minimálně u koordinátorů ŠVP. I přes tuto poměrně bohatou vzdělávací nabídku výrazná skupina koordinátorů ŠVP a pedagogů, kteří mají ŠVP na starost, žádné takové vzdělávání neabsolvovala. Vzhledem k výše uvedené neexistenci pozice koordinátora v mateřských školách absolvovali pedagogové MŠ zodpovědní za ŠVP relevantní specializační studium v minimální míře.

Vzdělávání v oblasti práce se ŠVP někým ze školy významně souvisí s hodnotou indexu zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP v jednotlivých školách. Ve středních školách je patrné zhoršení hodnoty indexu zapojení u škol, jejichž koordinátor uvedl, že neabsolvoval žádné vzdělávání (pokles o 0,03). V základních školách je patrný určitý vliv na vyšší hodnotu zapojení pedagogů u všech uváděných možností (viz tabulka 3.1), nicméně nejvýrazněji ovlivňuje hodnotu indexu opět neabsolvování žádného vzdělávání (pokles o 0,06). U mateřských škol je nejvýznamnější vliv na hodnotu indexu zapojení spojený s účastí na takových setkáních škol, která se věnovala tvorbě a úpravám ŠVP (zvýšení o 0,06). Uvedená zjištění lze shrnout do zjištění: školy, které považují ŠVP za důležité, zapojují do jeho tvorby pedagogy a současně podporují vzdělávání koordinátora ŠVP nebo pedagoga, který má ŠVP na starosti. U středních škol byla spojitost absolvování relevantního školení s indexem zapojení pedagogů nejméně výrazná.

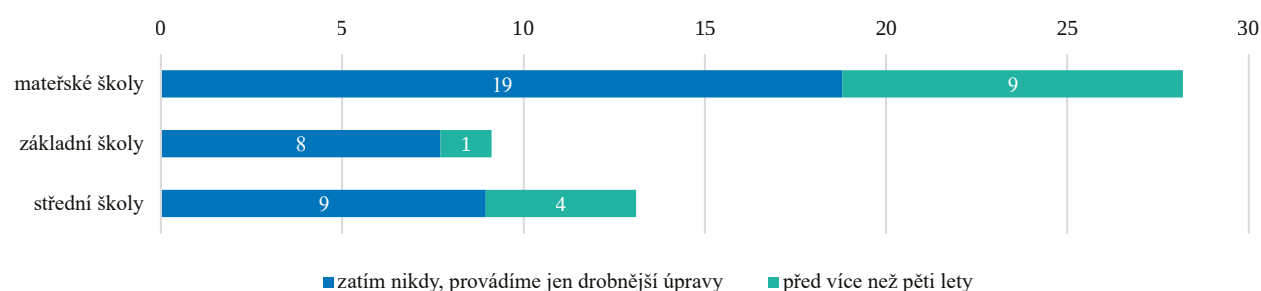
TABULKA 3.1 | Vzdělávání koordinátorů nebo pedagogů, kteří mají ŠVP na starosti (v %)

Absolvoval(a) jste vzdělávání v oblasti tvorby a úprav ŠVP?	mateřské školy	základní školy	střední školy
ano, specializační studium pro koordinátory	3	34	40
ano, vzdělávací akce na setkání škol věnované tvorbě a úpravám ŠVP	36	31	32
ano, vzdělávání k InspIS ŠVP	28	27	20
ano, jiné	12	10	10
ne	33	26	22

3.3 Úpravy a tvorba ŠVP

K tvorbě úplně nového ŠVP dochází nejčastěji při vzniku nové školy nebo při potřebě vytvořit ŠVP, který by odpovídal změněným požadavkům vedení školy (např. při změně na pozici ředitele školy). Mnohem častěji probíhají na školách úpravy již vytvořeného ŠVP. Důvodem těchto úprav mohou být informace plynoucí z evaluace ŠVP, kterou si provádí sama škola, nebo se jedná o zapracování změn příslušného RVP, které vydává MŠMT. Vzhledem k tomu, že došlo ke změnám v RVP SV i RVP ZV znamenajícím výrazné zásahy do ŠVP v uplynulých pěti letech, je zarážející poměrně vysoký podíl základních a středních škol, které přiznaly jen drobnější úpravy, případně úpravy před více než pěti lety. Celkem 28 % mateřských škol ŠVP nijak významně neupravovalo (případně před více než pěti lety), ačkoli by měl být ŠVP zhruba každé tři roky aktualizován na základě „vlastní“ evaluace.

GRAF 3.6 | Školy, které ŠVP v posledních pěti letech ŠVP neupravovaly (v %)

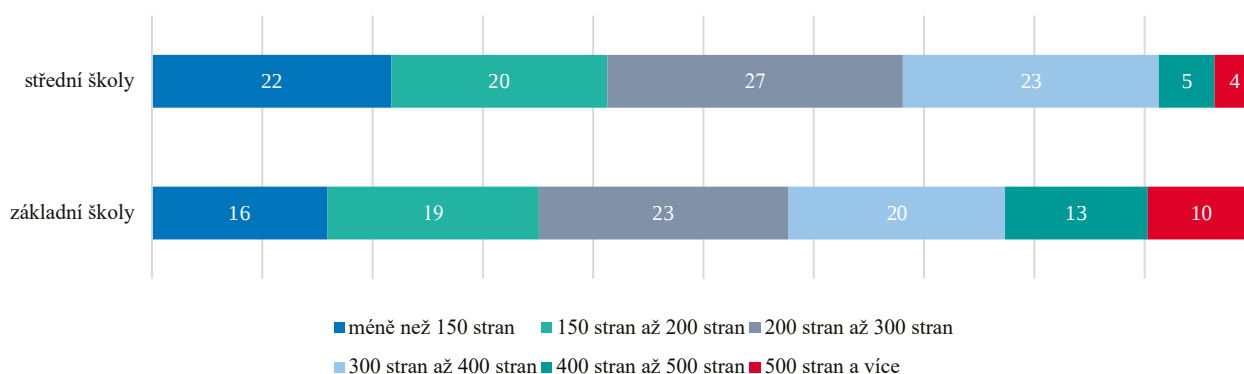


U mateřských i základních škol je zřetelná souvislost doby uplynulé od posledních úprav ŠVP s hodnotou indexu zapojení (korelace u MŠ 0,13 a u ZŠ 0,16). U středních škol časový odstup od poslední úpravy ŠVP

neovlivňuje hodnotu indexu zapojení, což souvisí pravděpodobně i s nižším zapojením pedagogů do úprav v oblasti digitální kompetence (a dost možná i s formálnějším přístupem k úpravám ŠVP). Uvedené zjištění potvrzuje očekávání, že školy, které pravidelně či častěji upravují svůj ŠVP, do těchto úprav zapojují pedagogy ve větší míře.

Úsilí zaměřené na tvorbu a úpravy ŠVP se odráží jednak v kvalitě ŠVP a jeho využití ve výuce, jednak v rozsahu samotného dokumentu. Téměř všechny zapojené mateřské školy měly svůj ŠVP v délce do 150 stran (97 %), u základních a středních škol byl rozsah ŠVP mnohem různorodější. V ZŠ i SŠ je patrná souvislost většího rozsahu ŠVP a vyššího indexu zapojení (u obou typů škol korelace 0,12). Uvedený vztah je vlastně očekávatelný – čím větší je podíl zapojených pedagogů do úprav a tvorby ŠVP, tím je pravděpodobnější i jeho větší rozsah.

GRAF 3.7 | Rozsah ŠVP v základních a středních školách (v %)



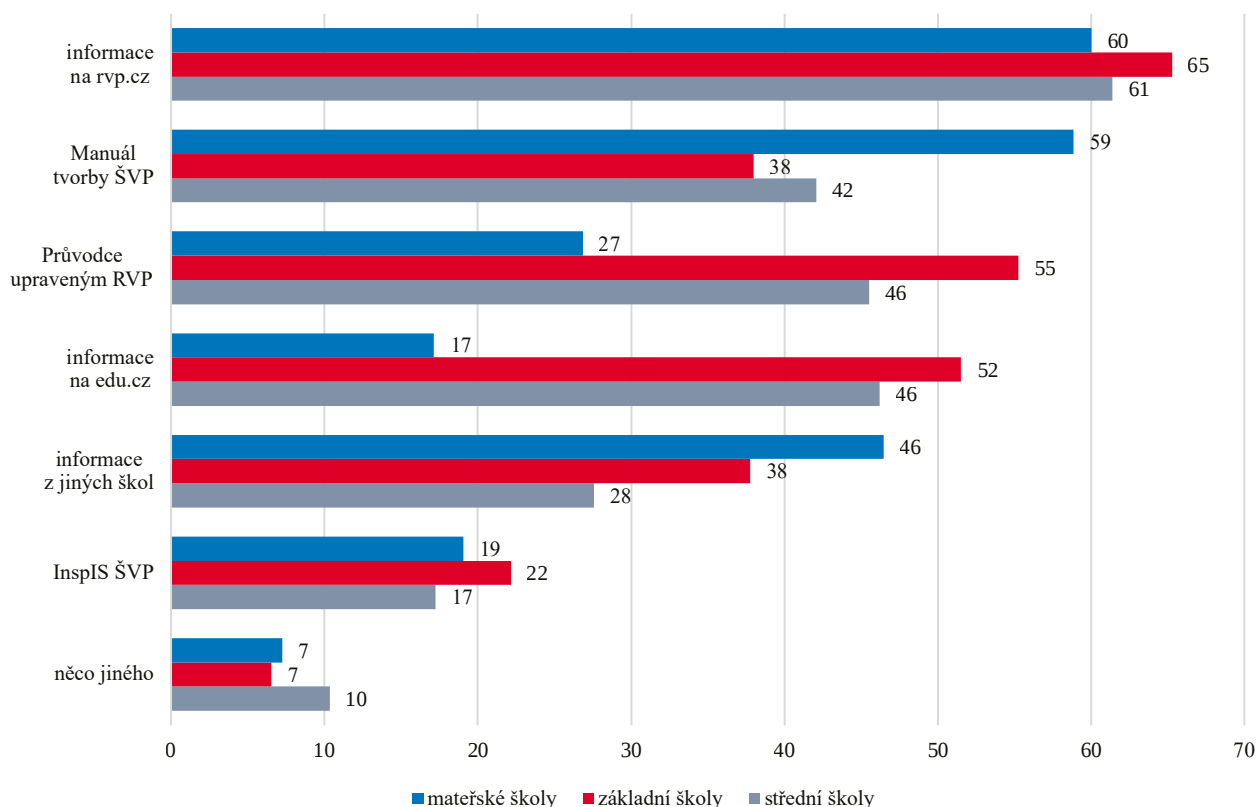
Pro tvorbu a úpravy ŠVP školy využívaly nejčastěji kancelářský balík MS Office, který byl dostupný v době tvorby nových ŠVP po vydání RVP. Celkově se jedná asi o tři čtvrtiny škol (74 % ZŠ, 78 % MŠ, 79 % SŠ). Využití systému InspIS ŠVP uvedlo 24 % ZŠ, 17 % SŠ a 15 % MŠ. Ostatní editační aplikace jsou využity v jednotkách procent škol. Přetrvávající využívání kancelářského balíku MS Office souvisí s tím, že v něm byl ŠVP vytvořen a publikován. Převedení do systému InspIS ŠVP vždy znamenalo překopírovat stávající obsah ŠVP a ještě zajistit správné propojení s RVP. Proto se pro systém InspIS ŠVP častěji rozhodly školy v situaci, kdy ŠVP buď zásadněji přepracovávaly, nebo nově vytvářely, což dokládá vyšší využití InspIS ŠVP u základních a mateřských škol, které v posledních pěti letech ŠVP upravovaly. Dalším motivem pro využití systému InspIS ŠVP mohlo být také to, že obsahuje řadu automatizovaných kontrolních mechanismů zajišťujících soulad editovaného ŠVP s RVP.

Základním zdrojem informací pro tvorbu a úpravy ŠVP byly pro většinu škol bez rozdílu druhu informace z metodického portálu rvp.cz. Pro mateřské školy byly dále velmi důležité jednak *Manuál tvorby ŠVP*³, jednak informace z jiných škol. Zajímavým zjištěním je nižší hodnota indexu zapojení ve školách, které využívají informace z jiných škol (pokles o 0,04). Pro základní i střední školy se dále jednalo o *Průvodce upraveným RVP*⁴, který byl zveřejněn na rvp.cz v roce 2013 a 2017, a informace z edu.cz. Zhruba pro pětinu škol byly přínosem i informace zveřejňované na nástěnce v InspIS ŠVP, byť se primárně nejedná o informační zdroj.

³ Například [Manuál pro tvorbu ŠVP na gymnáziích](#).

⁴ [Průvodce v digifoliu na rvp.cz](#).

GRAF 3.8 | Co výrazně pomáhá školám při získávání informací pro tvorbu a úpravy ŠVP (v %)



3.4 Souvislosti vyššího zapojení do tvorby a úprav ŠVP ve středních školách

Souvislost se zapojením pedagogů do tvorby a úprav ŠVP ukazují některé další zjišťované znaky, které u středních škol měly častější výskyt právě u škol s vyšší hodnotou indexu zapojení. Z jejich výčtu plyne, že zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP více odpovídá celkovému stylu práce ve škole. Častěji se vyskytovaly například znaky kvalitnější práce se strategií rozvoje školy:

- Většina pedagogů, příp. dalších účastníků je zjevně se strategií rozvoje školy seznámena.
- Škola svou strategii rozvoje pravidelně vyhodnocuje a vhodně aktualizuje.

Dále se jedná o znaky spolupráce školy s vnějšími partnery:

- Škola iniciativně realizuje aktivity i pro širší veřejnost v obci, regionu.
- Většina aktivit s vnějšími partnery je součástí ŠVP a podporuje v něm stanovené cíle.

Konečně jednalo se také o znaky přístupu vedení školy k řízení školy:

- Vedení školy využívá plány osobního profesního rozvoje každého učitele.
- Vedení školy sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů a dává je do souladu s potřebami školy.
- Ředitel (užší vedení školy) má přehled a informace o souladu výuky s platným školním vzdělávacím programem (s učebními osnovami v ŠVP).
- Ředitel (užší vedení školy) má přehled a informace o činnostech a aktivitách, jejichž prostřednictvím pedagogové podporují sociální a osobnostní rozvoj žáků.

V mateřských ani základních školách nebyly podobné znaky takto identifikovatelné.

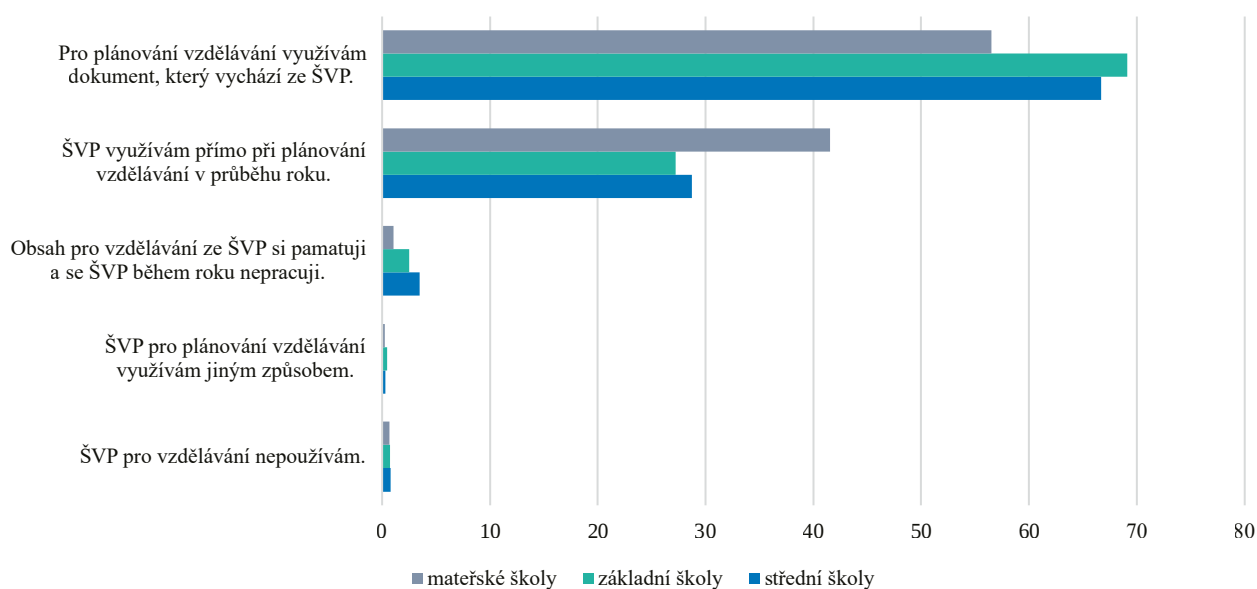
4 VYUŽÍVÁNÍ ŠVP PRO PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Školní vzdělávací program, který stanovuje cíle a obsahy vzdělávání, je nebo by měl být využíván jako závazné východisko pro plánování vzdělávání a také jako základ pro vyhodnocení proběhlého vzdělávání. Je tedy možné vyhodnocovat soulad plánovaného a skutečně realizovaného vzdělávání (využití výukových metod apod.), ale také dosažené vzdělávací výsledky dětí i žáků ve vztahu k očekávaním obsaženým v ŠVP. Proto byla pozornost soustředěna na souvislosti využívání ŠVP pro plánování výuky s dalšími sledovanými jevy.

Na rozdíl od zapojení do tvorby a úprav ŠVP jsou odpovědi ohledně využívání ŠVP téměř všech pedagogů soustředěny mezi dvě možnosti: buď přímé využívání ŠVP pro plánování, nebo využívání jiného kurikulárního dokumentu, který vychází ze ŠVP. Zřetelné je vyšší přímé využívání ŠVP v předškolním vzdělávání, což souvisí se zcela odlišnou strukturou ŠVP v předškolním vzdělávání od struktury v základním a středním vzdělávání (vzdělávací obsah není členěn na relativně samostatné předměty, ale je rozčleněn do integrovaných bloků).

Z uvedeného zjištění plyne, že kromě dvou úrovní kurikula v podobě RVP a ŠVP většina pedagogů využívá také třetí úroveň buď v podobě třídního vzdělávacího programu (v předškolním vzdělávání), nebo v podobě například tematického plánu v základních nebo středních školách. Jaká je návaznost této třetí úrovně kurikula na ŠVP, nebylo předmětem zjišťování, ale minimálně v základních a středních školách jsou některé z těchto dokumentů více odrazem využívaných učebnic nebo tradované struktury daného předmětu než cílů a obsahů z RVP.

GRAF 4.1 | Využívání ŠVP při plánování výuky (v %)



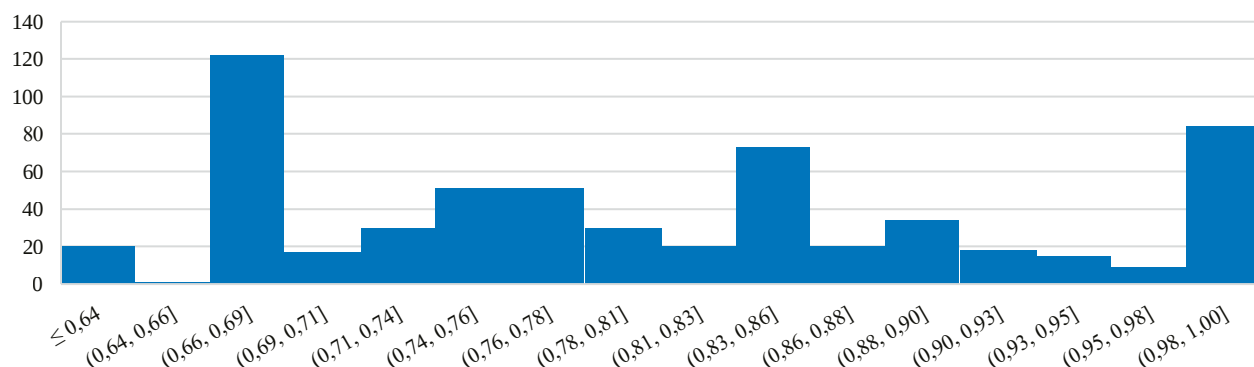
4.1 Index plánování vzdělávání

Rozsah a kvalita využití ŠVP pro plánování vzdělávání nebo výuky a podíl pedagogů, kteří uvedenou kvalitu deklarují, se staly základem pro stanovení hodnoty indexu využití ŠVP pro plánování, který nabýval hodnot od 0 (žádný pedagog ŠVP pro plánování vzdělávání nebo výuky nepoužíval) po 1 (všichni pedagogové využívali ŠVP přímo při plánování vzdělávání nebo výuky). Vzhledem k tomu, že minimálně 95 % všech pedagogů daného druhu školy zvolilo jednu ze dvou možností využití, pohybuje se hodnota indexu až na výjimky v rozmezí od 0,6 do 1. Rozdíly v rozložení četnosti hodnot indexu mezi jednotlivými druhy škol nejsou zásadní.

Obdobně jako u indexu zapojení do tvorby je vliv na četnost některých hodnot indexu využití pro plánování dán počtem pedagogů, kteří vyplnili dotazník, a počtem využitých položek na výše uvedené škále, které jsou

reálně téměř vždy jen dvě. S vyšším počtem pedagogů ve školách tento jev ustupuje. Nejčastější hodnotou indexu je 0,67, která odpovídá situaci, že všichni dotázaní pedagogové uvedli, že pro plánování využívají dokument, který vychází z ŠVP.

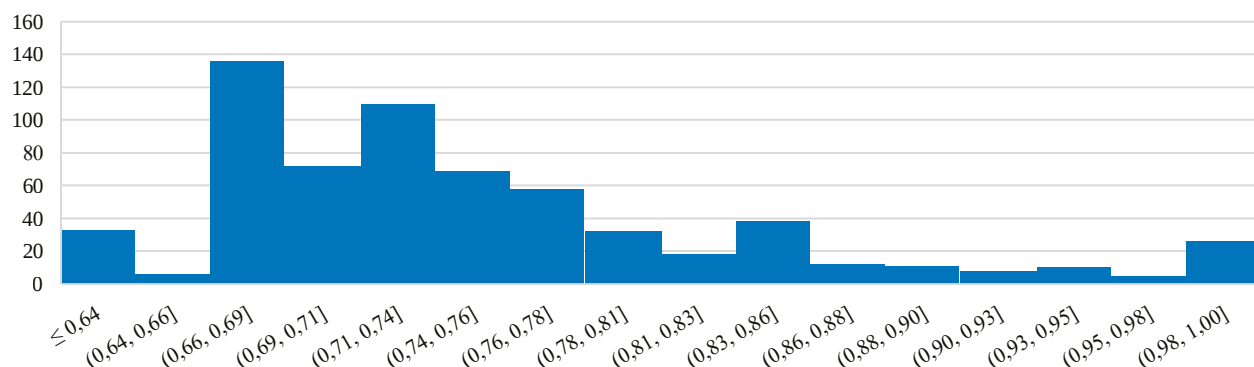
GRAF 4.2 | Histogram indexu využívání ŠVP pro plánování vzdělávání v mateřských školách (medián = 0,79, modus = 0,67)



Porovnání hodnot indexu zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP a využívání ŠVP pro plánování vzdělávání v mateřských školách naznačuje, že čím vyšší byla hodnota indexu zapojení, tím vyšší byla hodnota indexu využívání. V případě předškolního vzdělávání to jen podtrhuje očekávatelnou souvislost mezi intenzivnějším využíváním ŠVP a větším zapojením do tvorby a případných úprav ŠVP (korelace indexů je 0,14).

Mírně vyšší hodnota indexu využívání ŠVP pro plánování je patrná v mateřských školách soukromých a církevních zřizovatelů než zřizovatelů obecních (rozdíl činí 0,04). Rozdíly mezi jednotlivými kraji jsou v tomto ohledu větší: mezi kraje s nejnižší hodnotou patří Liberecký (0,75), Pardubický (0,76) a Jihočeský (0,77), naopak mezi kraje s nejvyšší hodnotou náleží Kraj Vysočina (0,83), Ústecký (0,82) a Středočeský kraj (0,82). Vliv počtu poboček jednotlivých mateřských škol na hodnotu indexu využívání není patrný.

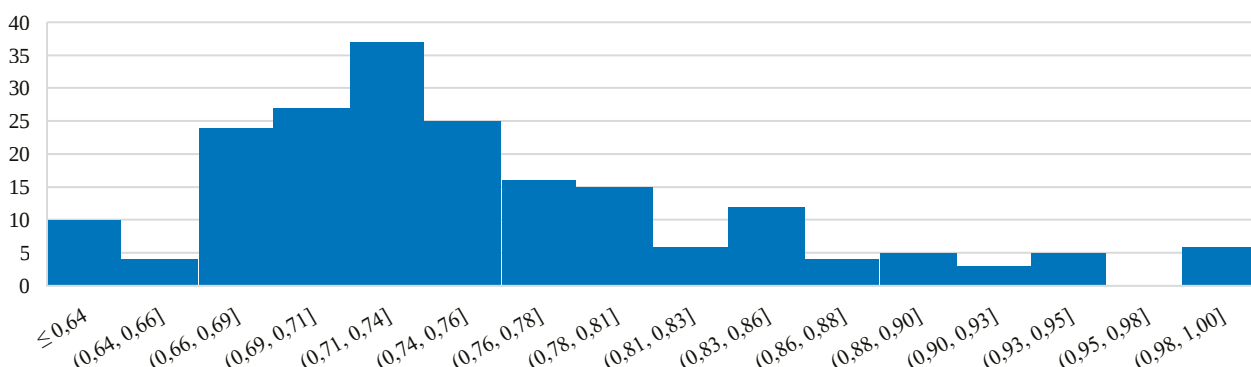
GRAF 4.3 | Histogram indexu využívání ŠVP pro plánování výuky v základních školách (medián = 0,73, modus = 0,67)



Podobně jako u předškolního vzdělávání je i v základním vzdělávání zřetelná souvislost mezi zapojením pedagogů do úprav a tvorby ŠVP s využíváním ŠVP pro plánování výuky. Opět i zde lze tedy konstatovat, že čím více jsou pedagogové zapojeni do tvorby a úprav ŠVP, tím více ŠVP využívají pro plánování výuky (resp. čím více ŠVP využívají, tím jsou ochotnější zapojit se do úprav nebo tvorby ŠVP) – korelace obou indexů je 0,14.

Vliv typu zřizovatele základní školy na hodnotu indexu využití ŠVP pro plánování je velmi nízký. Rozdíly mezi jednotlivými kraji jsou výraznější. Nejnižší hodnota indexu byla zjištěna v krajích Libereckém (0,71) a Jihočeském (0,72), nejvyšší v krajích Karlovarském (0,77), Kraji Vysočina (0,77) a Pardubickém (0,78). Vliv velikosti školy na hodnotu indexu není patrný.

GRAF 4.4 | Histogram indexu využívání ŠVP pro plánování výuky ve středních školách (medián = 0,73, modus = 0,67)



Souvislost zapojení pedagogů do tvorby ŠVP s využíváním ŠVP pro plánování je v případě středních škol méně zřetelná (hodnota korelace obou indexů je jen 0,07). Mnohem výraznější je souvislost oborové skladby střední školy a hodnoty indexu využití ŠVP pro plánování výuky – nejnižší hodnota byla zjištěna ve školách s gymnaziálními obory (0,71), nejvyšší ve školách jen s nematuritními obory (0,82). Oborová struktura školy tedy výrazně ovlivňuje práci se ŠVP. Zatímco ve středních školách s gymnaziálními obory se pedagogové mnohem více zapojují do tvorby ŠVP, přímo pro plánování výuky ŠVP využívají mnohem méně, tzn. převládá využívání dalších kurikulárních dokumentů typu tematických plánů, které mohou, ale nemusí mít jednoznačnou vazbu na ŠVP. Naopak ve středních školách s převahou nematuritních oborů je zapojení do tvorby ŠVP nižší, ale pedagogové využívají pro plánování výuky přímo ŠVP. Jedním z případných vysvětlení uvedeného zjištění může být odlišný přístup k výuce v gymnáziích, v nichž nemusí být vnímáno jako problém odchýlení se od učebních osnov v ŠVP, zatímco ve středních odborných školách v oborech se závěrečnou zkouškou může být vnímána silnější nutnost dodržet předepsaný obsah (vzhledem k závěrečné zkoušce a odborné kvalifikaci).

4.2 Souvislosti využití ŠVP pro plánování vzdělávání v mateřských školách

Mateřské školy, ve kterých dochází k úpravám ŠVP, využívají ŠVP ve větší míře přímo při přípravě vzdělávání. Rozdíl hodnoty indexu využití při plánování mezi mateřskými školami, které uvedly úpravy ŠVP před rokem až dvěma lety, a mateřskými školami, které prováděly úpravy před více než pěti lety, je zřetelný (0,04), což je v souladu s výše uvedenými zjištěními, že intenzivnější využívání ŠVP je spojeno s četnějšími úpravami ŠVP.

Vliv rozsahu ŠVP na míru využívání ŠVP není možné analyzovat vzhledem k tomu, že většina mateřských škol uvedla rozsah svého ŠVP do 150 stran. Pozitivní vliv na větší hodnotu indexu využívání pro plánování má využití InspIS ŠVP pro editaci a úpravy ŠVP, což může souviset s možností využívat modulu pro tvorbu třídního vzdělávacího programu (rozdíl hodnoty indexu byl 0,015).

Ve školách s vyšší hodnotou indexu využívání bylo častěji zaznamenáno, že ředitel školy má přehled a informace o souladu reálného vzdělávání se ŠVP. Žádný z převládajících způsobů, kterým škola ověřuje naplňování ŠVP, ale neměl výraznější souvislost s využíváním ŠVP pro plánování vzdělávání (ani ověření, zda se stihlo využít vše z integrovaných bloků za dané období, ani zda a jak byly ověřeny dosahované výsledky u dětí a ani zda děti dosahují očekávaných/předpokládaných výsledků vzdělávání).

4.3 Souvislosti využití ŠVP pro plánování výuky v základních školách a středních školách

Textový rozsah ŠVP ani časový odstup od poslední úpravy ŠVP nemají zřetelnou souvislost s hodnotou indexu využívání ŠVP pro plánování výuky. Podobně ani žádné ze zjišťovaných charakteristik práce koordinátora se ŠVP nemají souvislost s hodnotou indexu využívání.

Naopak zřetelná je souvislost hodnoty indexu se sledováním naplňování ŠVP ve výuce. Pedagogové častěji využívají ŠVP pro plánování výuky v těch základních školách, jejichž ředitel má přehled a informace o souladu výuky se ŠVP nebo má přehled o používaných postupech pedagogů k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům. Ze způsobů ověřování naplňování ŠVP je mírně významnější sledování, zda se stihlo probrat vše z učebních osnov za dané období, než sledování, zda žáci dosahují očekávaných/předpokládaných výsledků vzdělávání. Uvedené naznačuje očekávaný vliv stylu řízení pedagogických procesů ve škole na využívání ŠVP. Pedagogové školy, ve které vedení sleduje, zda se vše z ŠVP stihlo, a také sleduje stanovené cíle, budou častěji využívat pro plánování výuky přímo ŠVP, aby jejich výuka odpovídala očekáváním vedení školy.

V případě středních škol je velmi zřetelná souvislost rozsahu ŠVP s mírou jeho využívání. Jednoznačně se ukázalo, že čím je ŠVP rozsáhlejší, tím je méně využíváný. Rozdíl mezi hodnotou indexu využívání ŠVP pro plánování výuky ve školách se ŠVP s rozsahem méně než 150 stran a ve školách se ŠVP s rozsahem větším než 500 stran je 0,09. Na tento rozdíl nemá vliv, jaké obory vzdělání jsou ve střední škole vyučovány.

Většina ostatních sledovaných kvalitativních znaků je výrazně ovlivněna oborovou strukturou dané školy; jen tři znaky neovlivněné oborovou strukturou mají méně častý výskyt ve školách s vyšší hodnotou indexu využívání pro plánování:

- Škola provádí vhodné úpravy/doplnění ŠVP nejen v souvislosti s revizí RVP.
- Škola využívá vhodné způsoby seznamování žáků a zákonných zástupců s pravidly nastavenými ve školním řádu.
- Škola pravidelně využívá výměnných programů a projektů se zahraničními školami.

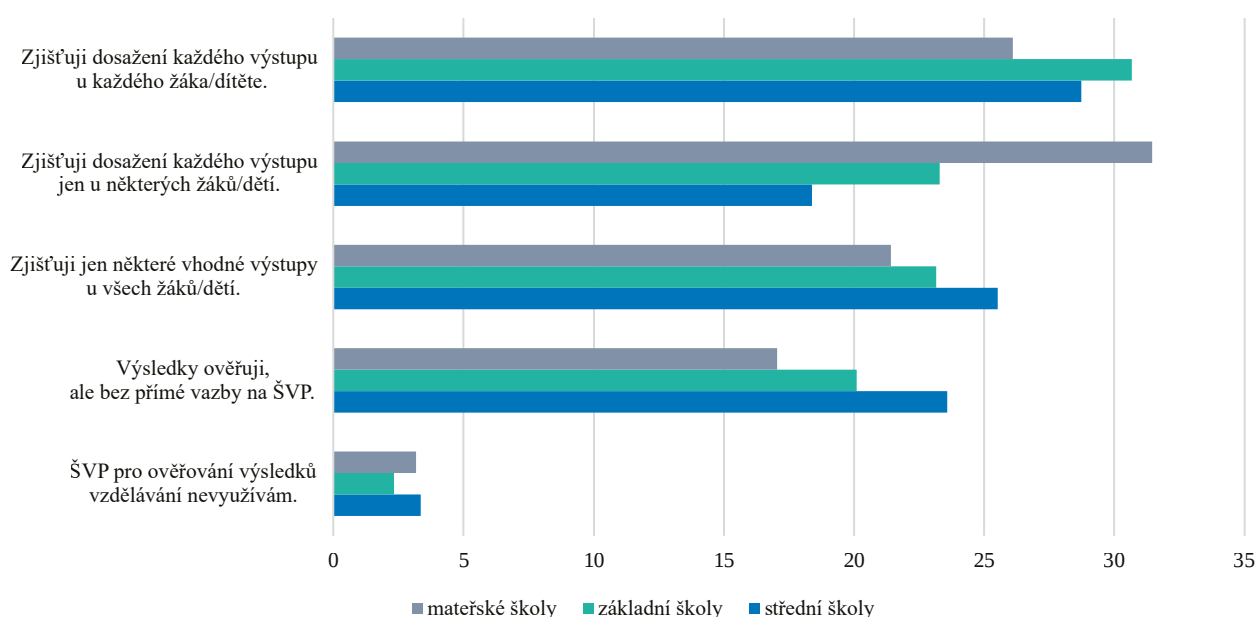
Nižší výskyt těchto znaků může znamenat, že těsnější provázání výuky se ŠVP souvisí s menší flexibilitou úprav obsahu ŠVP a s nižší úrovní komunikace ve středních školách.

5 VYUŽÍVÁNÍ ŠVP PRO HODNOCENÍ

Druhým významným způsobem využití ŠVP je evaluace dosahovaných výsledků vzdělávání vzhledem k jeho formulovaným cílům a obsahům uvedeným v ŠVP. Na rozdíl od podílení se na tvorbě nebo úpravách ŠVP, do kterého mohli být někteří pedagogové nezapojení i z důvodu, že v té době nebyli ve škole zaměstnáni, a na rozdíl od využívání ŠVP pro plánování výuky nebo vzdělávání, které v určité míře deklarují téměř všichni pedagogové, dokládá využívání ŠVP pro hodnocení širokou škálu přístupů od ověřování každého výstupu u každého žáka až po hodnocení bez vazeb na ŠVP.

Z výpovědí pedagogů jsou patrné výrazné rozdíly mezi využíváním ŠVP u jednotlivých druhů škol. V mateřských školách je nejčastější zjišťování dosažení každého výstupu u některých dětí, což by odpovídalo zařazování určitých činností tak, aby se jejich prostřednictvím vzdělávala většina dětí, přičemž dosažení výstupu se předpokládá jen u části z nich. Ve středních školách je uvedený způsob naopak ze všech využití ŠVP pro hodnocení nejméně častý.

GRAF 5.1 | Využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání (v %)



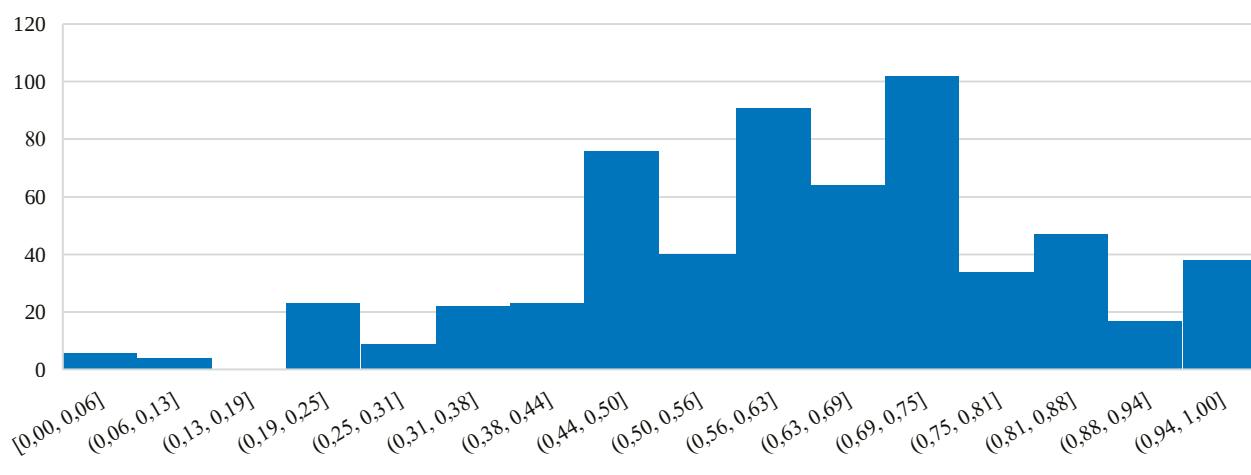
5.1 Index využívání pro hodnocení

Na základě odpovědí pedagogů byla stanovena hodnota indexu využívání ŠVP pro hodnocení vzdělávacích výsledků dětí a žáků. Nabývá opět hodnoty od 0 (žádný pedagog ŠVP pro hodnocení nevyužívá) po hodnotu 1 (všichni pedagogové zjišťují dosažení každého výstupu a každého žáka/dítěte).

Vzhledem k relativně velmi pestrým způsobům, kterými pedagogové při hodnocení ŠVP využívají, je i rozložení četnosti v porovnání s využíváním ŠVP pro plánování mnohem rozvěřenější.

I hodnota u indexu využívání ŠVP pro plánování je ovlivněna četností některých hodnot indexu počtem pedagogů, kteří vyplnili dotazník, a počtem využitých položek na výše uvedené škále. S vyšším počtem pedagogů ve školách základních či středních tento jev ustupuje. Nejčastější hodnotou indexu je u mateřských a základních škol hodnota 0,75, která odpovídá situaci, že všichni dotázaní pedagogové dané školy uvedli, že zjišťují dosažení každého výstupu jen u některých žáků.

GRAF 5.2 | Histogram indexu využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání v mateřských školách

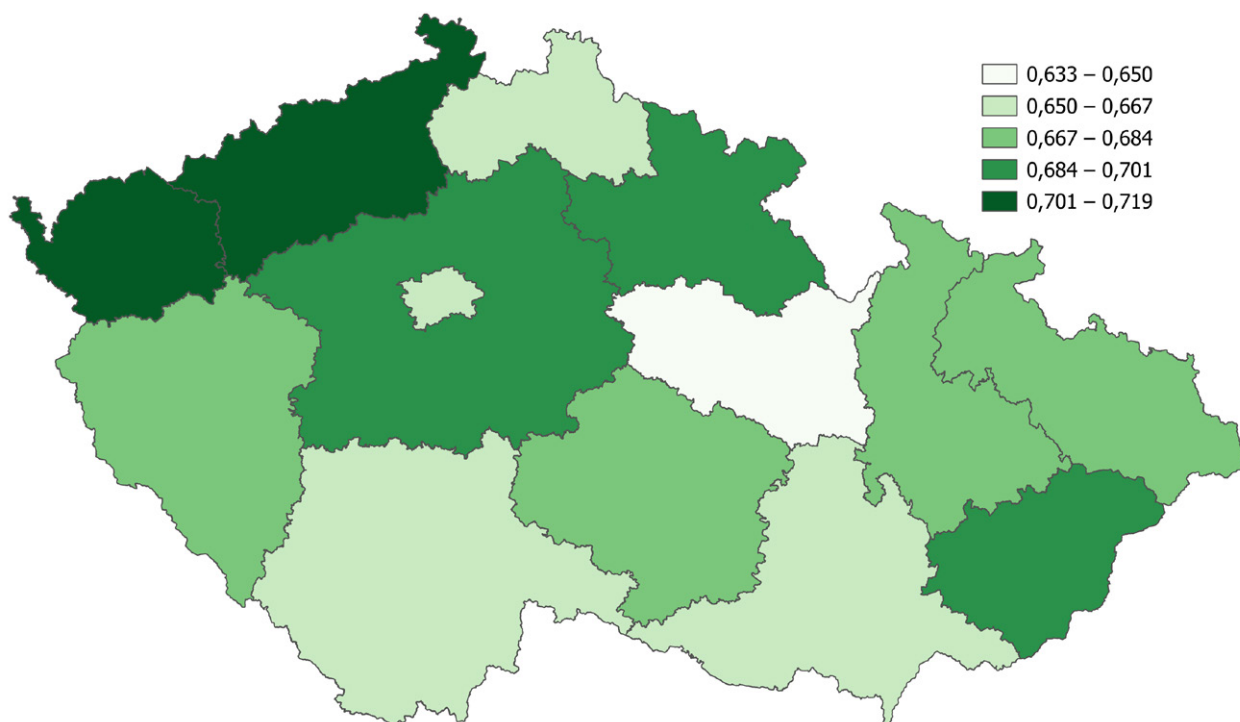


Kvalita využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí v mateřských školách výrazněji souvisí nejen s hodnotou indexu zapojení do tvorby a úprav ŠVP (korelace 0,16), ale především s hodnotou indexu využívání ŠVP pro plánování výuky (korelace 0,22). Zjištění jen ilustruje očekávatelnou souvislost: čím více a kvalitněji pedagogové využívají ŠVP pro hodnocení výsledků dětí, tím více využívají ŠVP pro plánování a jsou také ochotni být více zapojení do tvorby a úprav ŠVP.

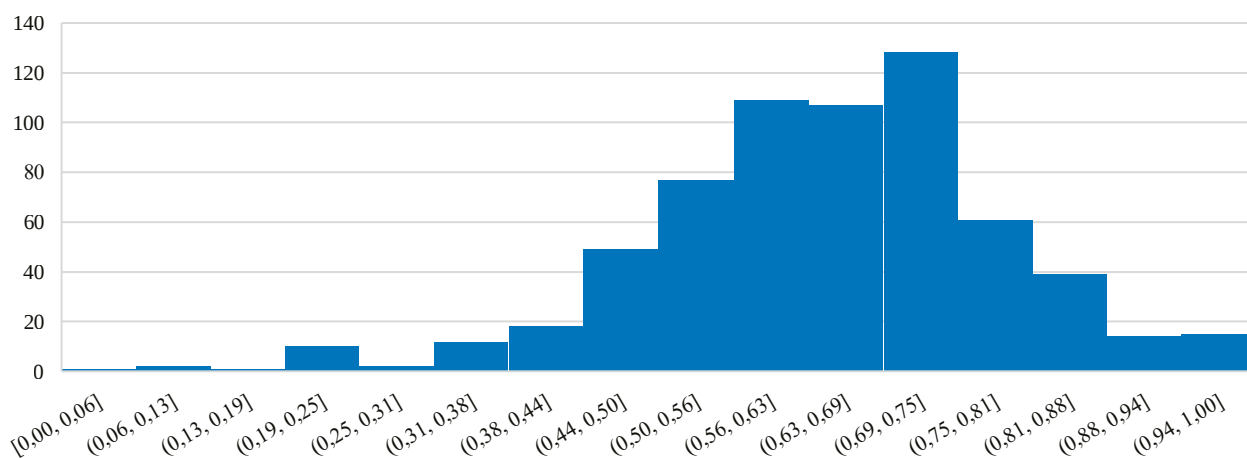
Souvislost počtu poboček příslušné mateřské školy s hodnotou indexu nebyla patrná. Podobně nebyly zaznamenány výraznější rozdíly v hodnotě indexu v mateřských školách odlišných typů zřizovatelů, naopak se ale potvrdily regionální rozdíly mezi kraji – nejnižší hodnota indexu využívání byla v Kraji Vysočina (0,60) a Pardubickém kraji (0,61), naopak nejvyšší hodnoty byly zjištěny v krajích Karlovarském (0,67) a Středočeském (0,66).

Z porovnání průměrných hodnot všech tří indexů v jednotlivých krajích lze identifikovat kraje s nejnižší a nejvyšší kvalitou práce s ŠVP v mateřských školách. Mezi kraje s nejnižší kvalitou patří kraje Pardubický, Liberecký a Praha, naopak mezi kraje s nejvyšší kvalitou práce se ŠVP patří kraje Karlovarský, Ústecký a Zlínský. Vysoká hodnota průměrné hodnoty indexu v kraji Ústeckém i Karlovarském dokládá vyšší kvalitu kurikulární práce pedagogů i v strukturálně postižených krajích, ve kterých vzdělávání dětí může být komplikovanější než jinde.

MAPA 5.1 | Průměrná hodnota agregovaných indexů práce se ŠVP mateřských škol v jednotlivých krajích

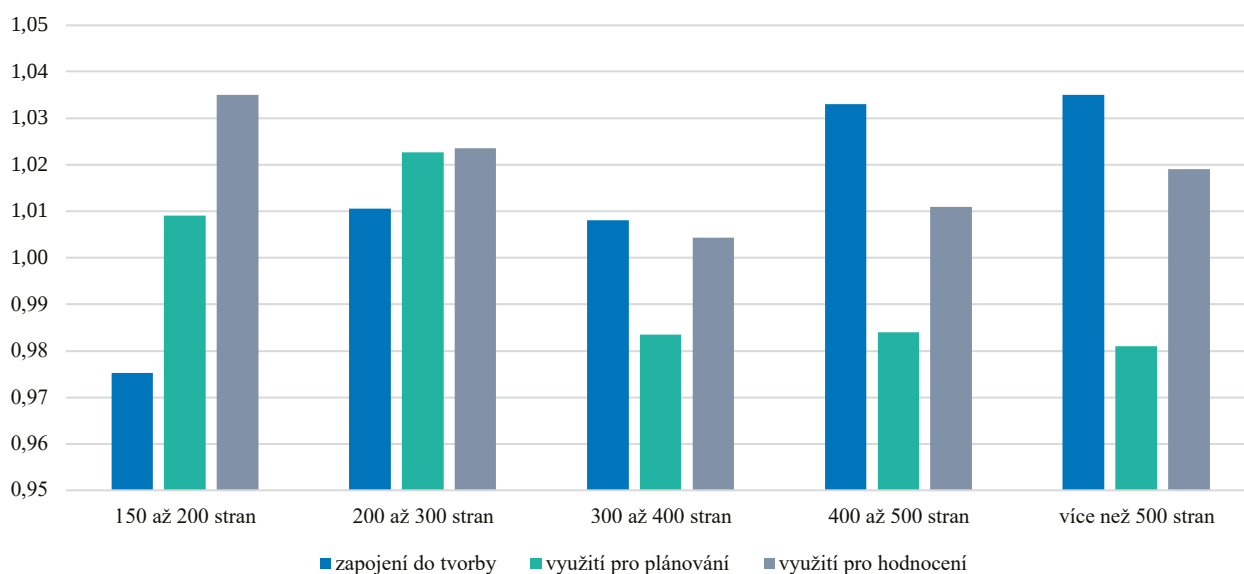


GRAF 5.3 | Histogram indexu využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání v základních školách



V základních školách je souvislost jednotlivých sledovaných indexů ještě silnější než u mateřských škol. Hodnota indexu využití ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání souvisela výrazněji s hodnotou indexu využití ŠVP pro plánování (korelace 0,36) než s hodnotou indexu zapojení do tvorby a úprav ŠVP (korelace 0,23). V základních školách je tedy ještě zřetelnější, že „čím více a kvalitněji pedagogové využívají ŠVP pro hodnocení výsledků žáků, tím více využívají ŠVP pro plánování a jsou také více zapojení do tvorby a úprav ŠVP“. V základních školách soukromých nebo krajských zřizovatelů byla zaznamenána vyšší hodnota indexu využívání ŠVP pro hodnocení než ve školách zřizovaných obcí (rozdíl je 0,04). Vliv velikosti školy na hodnotu indexu využití nebyl zaznamenán.

GRAF 5.4 | Normovaná hodnota indexů v závislosti na rozsahu ŠVP v základních školách (Průměrná hodnota indexu pro daný rozsah byla vydělena celkovou průměrnou hodnotou indexu.)

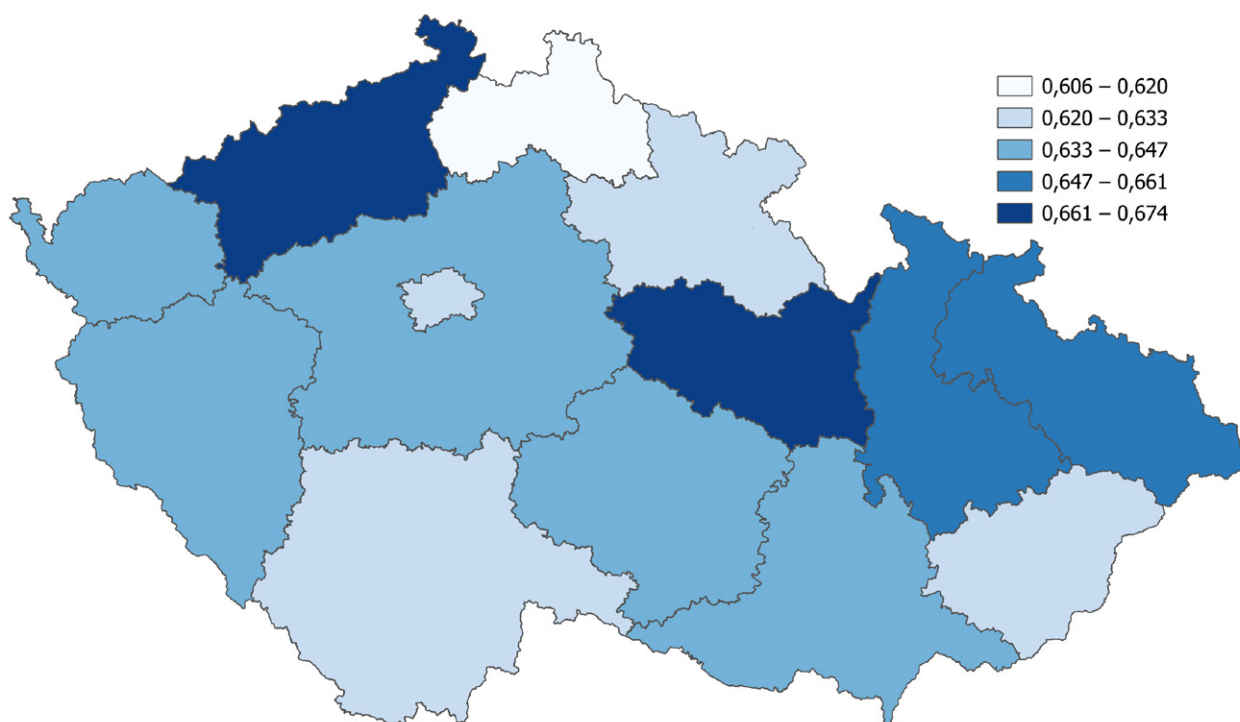


Přestože souvislosti mezi hodnotami jednotlivých indexů naznačují platnost výše uvedeného tvrzení, tak porovnání průměrných hodnot indexů v závislosti na rozsahu ŠVP také naznačuje další očekávatelné tvrzení (které bylo identifikováno již u středních škol), byť jsou tyto souvislosti slabší. Z dat vyplývá, že čím je rozsah větší, tak i tím bylo větší zapojení pedagogů, ale zároveň čím je rozsah větší, tak je naopak využití – ať už pro plánování, nebo i pro hodnocení – nižší. Rozsah je samozřejmě vztahován k počtu stran bez ohledu na reálný počet normostran textu a vychází ze sdělení koordinátorů.

Podobně jako u mateřských škol jsou regionální rozdíly patrné i u základních škol. Mezi kraje s nejnižší průměrnou hodnotou indexu využívání ŠVP pro hodnocení patří kraje Liberecký (0,58) a Královéhradecký (0,60), naopak nejvyšší průměrná hodnota byla zaznamenána v krajích Karlovarském, Ústeckém a Pardubickém (shodně 0,70).

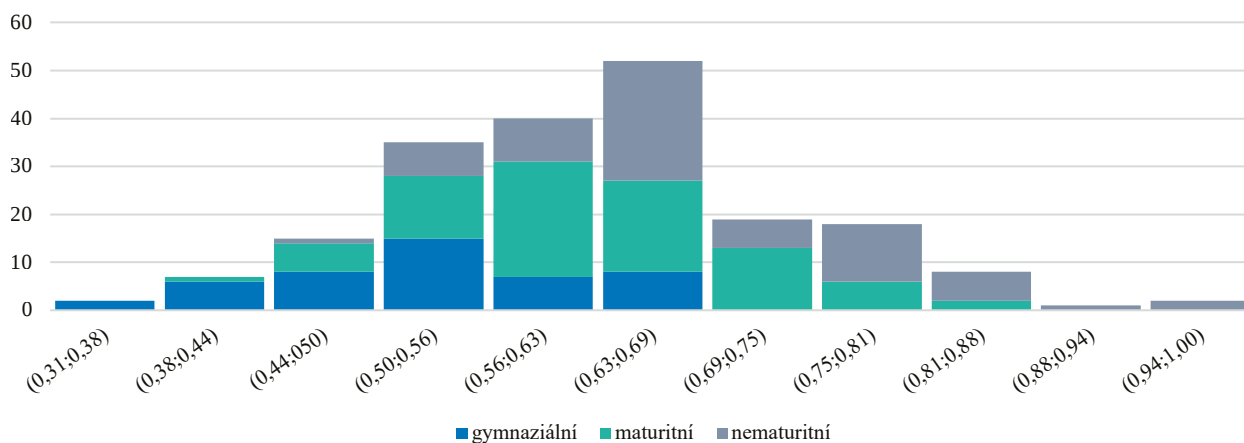
Z porovnání pořadí a kumulativního průměrného indexu plyne, že kraje s celkově nejnižší kvalitou práce se ŠVP jsou kraje Liberecký, Královéhradecký a Zlínský, kraji s nejvyšší kvalitou jsou kraje Ústecký, Pardubický a Olomoucký.

MAPA 5.2 | Průměrná hodnota agregovaných indexů práce se ŠVP základních škol v jednotlivých krajích



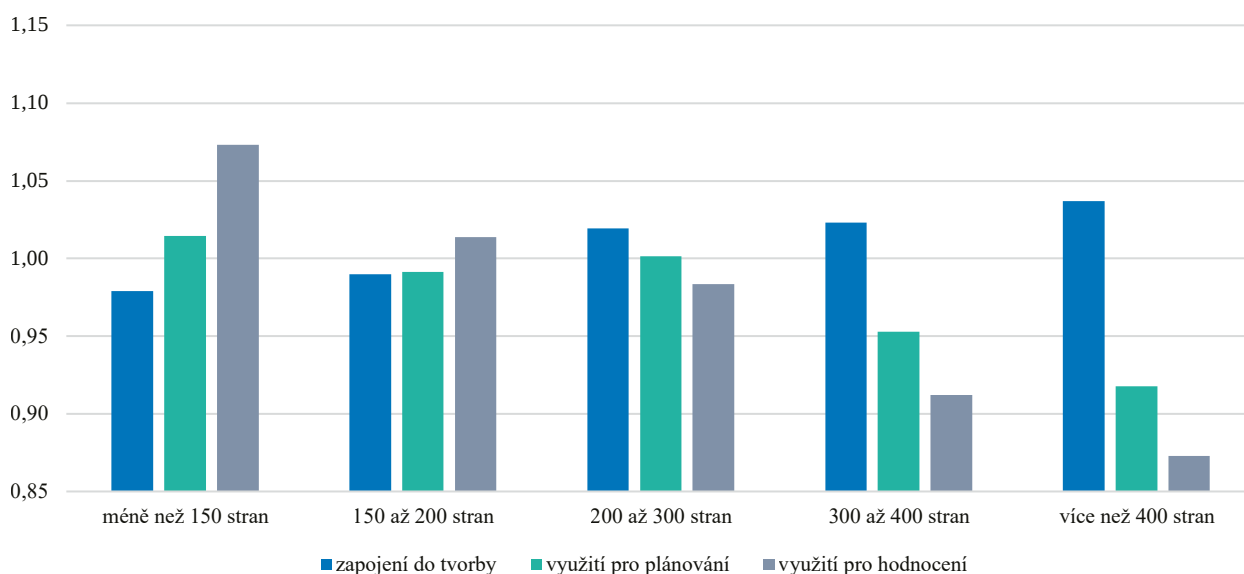
Jednou z příčin výrazných regionálních rozdílů v celkové práci s ŠVP v mateřských a základních školách je velmi pravděpodobně odlišná úroveň vzdělávacích akcí v daných regionech, která vede k odlišným přístupům k tvorbě ŠVP a k jeho využívání.

GRAF 5.5 | Histogram indexu využívání ŠVP pro hodnocení výsledků vzdělávání ve středních školách podle převládající oborové struktury



Oborová struktura střední školy výrazně ovlivňuje hodnoty indexu využívání ŠVP pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, přesto je zřetelná i souvislost s hodnotou indexu zapojení do tvorby a úprav ŠVP (korelace 0,15) a s hodnotou indexu využívání ŠVP pro plánování výuky (korelace 0,38). I u středních škol platí tedy výše uvedené tvrzení. Příčiny odlišného využívání ŠVP pro hodnocení u jednotlivých skupin oborů (gymnázia x nematuritní obory) velmi pravděpodobně souvisí s dříve zmíněným výrazně odlišným přístupem k výuce v těchto školách.

GRAF 5.6 | Normovaná hodnota indexů v závislosti na rozsahu ŠVP ve středních školách (Průměrná hodnota indexu pro daný rozsah byla vydělena celkovou průměrnou hodnotou indexu.)



Vliv krajů a velikosti škol je zcela zastíněn vlivem oborové struktury. Naopak je dobře patrná souvislost rozsahu ŠVP s jednotlivými indexy. Podobně jako u základních škol i zde je zřetelné, že větší rozsah souvisí s větším zapojením pedagogů, současně ale větší rozsah znamená nižší míru využití. Uvedená souvislost není vysvětlitelná vysokou mírou závislosti hodnot indexů na oborové struktuře, naopak tato souvislost je identifikovatelná i ve všech skupinách škol podle oborů (jen méně zřetelně vzhledem k počtu zastoupených škol).

5.2 Další souvislosti indexu využívání ŠVP pro hodnocení

V mateřských školách souvisí intenzivnější využívání ŠVP pro hodnocení s podporou, kterou získal pedagog zodpovědný ze ŠVP; účast na vzdělávacích akcích, na setkáních škol věnovaných tvorbě a úpravám ŠVP a na vzdělávání k využívání InspIS ŠVP byla častější právě v mateřských školách s intenzivnějším využíváním ŠVP pro hodnocení. V těchto školách je také výrazně častěji uváděn InspIS ŠVP jako zdroj, který pomáhá při úpravách ŠVP. Uvedené pravděpodobně souvisí s možností snadného vytváření třídního vzdělávacího programu v podobě podporující využívání pro hodnocení.

Z dalších znaků, které se vyskytují častěji v mateřských školách s vyšší mírou využívání ŠVP pro hodnocení, se jedná o častější a kvalitnější využívání strategie rozvoje školy, která ve většině případů bývá i součástí ŠVP. Z hodnocení činnosti těchto škol bylo zřejmé, že se většina pedagogů podílí na naplňování strategie školy, zároveň bylo v těchto školách méně časté, že strategie není sdílena nebo ji využívá jen část pedagogů. Uvedené poznatky naznačují, že využívání ŠVP souvisí se stylem řízení školy a jeho kvalita se odráží jak v práci se ŠVP, tak i ve využívání strategie rozvoje školy.

U základních škol je uvedená souvislost stylu řízení školy a využívání ŠVP pro hodnocení ještě zřetelnější. V základních školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP pro hodnocení je častěji většina pedagogů zjevně seznámena se strategií rozvoje školy, navíc z činnosti školy je zřejmé, že se většina pedagogů podílí na naplňování této strategie. V těchto školách se také strategie pravidelně vyhodnocuje a vhodně aktualizuje. Uvedený styl řízení školy se promítá i do přístupu vedení školy k podobě ŠVP, neboť je častěji v souladu s vizí a strategií rozvoje školy a vedením školy je vyhodnocována realizace vzdělávacího obsahu a deklarovaných strategií.

Uvedená silná vazba na způsob řízení školy se u středních škol promítá spíše do stylu vedení pedagogů. Ve středních školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP pro hodnocení vedení školy častěji využívá plány DVPP nebo plány osobního profesního rozvoje pro profesní rozvoj učitelů. Navíc má ředitel častěji přehled a informace o používaných postupech pedagogů k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům.

Potvrzuje se ale i negativní souvislost četnějšího využívání ŠVP ve středních školách s nižší kvalitou komunikace uvnitř školy. Výrazně méně často jsou ve třídách patrné znaky existence funkčních společných pravidel, školy méně využívají vhodných způsobů seznamování žáků a zákonných zástupců s pravidly nastavenými ve školním řádu, metodické orgány se méně zabývají mezipředmětovou koordinací (návaznost učiva, průřezová témata). Uvedená zjištění jsou v určité míře identifikována ve středních školách s gymnaziálními obory vzdělání, s ostatními maturitními obory vzdělání, ale i s nematuritními obory vzdělání.

5.3 Sledování naplňování ŠVP vedením školy

Naplňování ŠVP je ověřováno přímo během vzdělávání nebo výuky jeho využíváním pro hodnocení výsledků, jak je uvedeno výše, ale ve školách jsou sledovány i další jevy, které by měly dokládat naplňování ŠVP, resp. soulad vzdělávání nebo výuky se ŠVP.

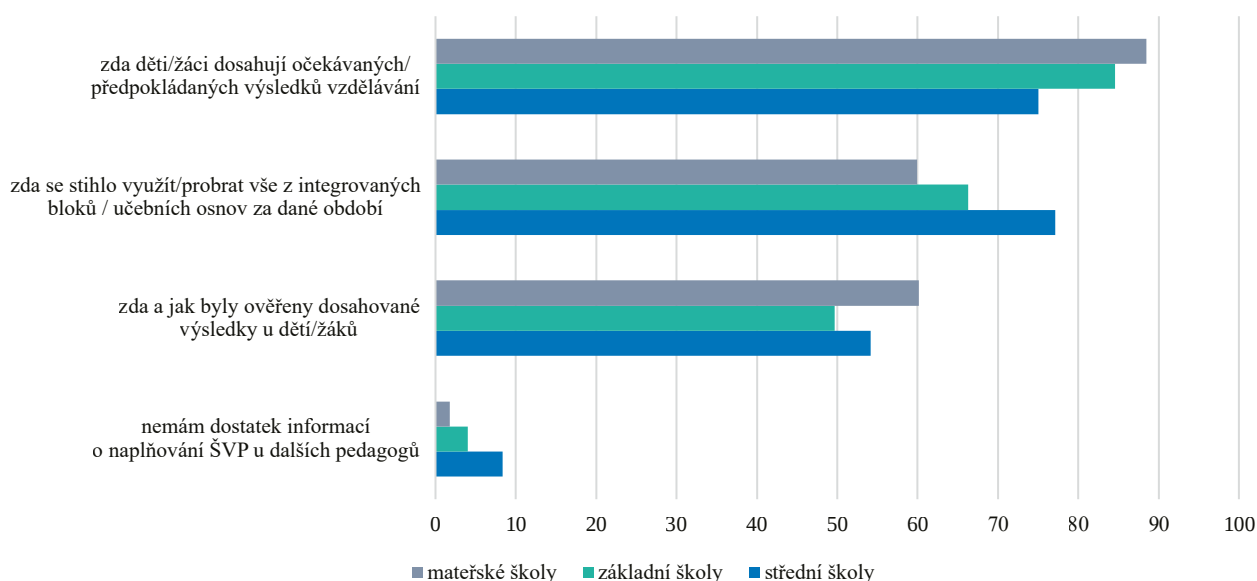
Sledování se soustřeďuje na tři roviny:

- rovinu časovou – zda se vše stihlo probrat nebo využít,
- rovinu cílovou – zda děti nebo žáci dosáhli všech v ŠVP stanovených cílů,
- rovinu ověřovací – jakým způsobem byly ověřovány dosahované výsledky.

Všechny tři roviny poskytují vedení školy určitou část informací o naplňování ŠVP.

Výrazný je rozdíl v přístupech v jednotlivých druzích škol. Zatímco v mateřských školách je postaven důraz na rovinu cílovou, tedy na to, zda děti dosahují očekávaných výsledků vzdělávání, tak ve středních školách je kladen důraz především na rovinu časovou, tedy zda se stihlo vše ze stanoveného učiva probrat. Důraz na to, jakým způsobem pedagog zjišťuje, zda děti nebo žáci dosáhli očekávaných výsledků, se vyskytuje v základních i středních školách nejméně často. Podstatné však je, že jak rovina časová, tak i rovina cílová nemusí reálně korespondovat se skutečnými výsledky žáků. Přehnaný důraz na sledování roviny časové může vést k formálnímu probrání ve výuce bez vazby na výsledky žáků, nebo dokonce k formálnímu zapisování do třídních knih bez reálné souvislosti s obsahem výuky. Podobně ale i důraz na rovinu cílovou nemusí odpovídat reálným výsledkům formulovaným v ŠVP, protože doklady o zvládnutí daného cíle, pokud se jedná o komplexnější cíl např. kompetenčního charakteru, nemusí reálně zvládnutí cíle dokládat. Tedy pedagogové sice mohou hodnotit na základě prací žáků apod., ale tyto práce nemusí mít vůbec vztah k danému cíli, pokud se jedná o komplexnější cíl. Pokud jsou těžiště cílů v ŠVP posunuty ze znalostí ke komplexnějším kompetencím, tak pouhé sledování roviny časové a cílové k těmto cílům nesměřují.

GRAF 5.7 | Co sleduje škola při ověřování naplňování ŠVP (v %)



Souvislost mezi sledováním naplňování ŠVP a některým z indexů je nezřetelnější právě u indexu využívání ŠVP pro hodnocení vzdělávacích výsledků dětí a žáků. Pozitivním zjištěním jednoznačně je, že v mateřských školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP pro hodnocení je častější výskyt právě roviny ověřovací (zda a jak byly ověřeny výsledky). Také zbývající dvě roviny se vyskytují častěji v mateřských školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP, ale již ne tak výrazně.

I v případě základních škol je zřetelně častější výskyt roviny ověřovací ve školách s vyšším využíváním ŠVP pro hodnocení, ale je méně častý než výskyt roviny časové. Ve středních školách se potvrzuje, že pokud se školy zaměřují na využívání ŠVP pro hodnocení, tak je častěji sledováno naplňování ŠVP alespoň v jedné z výše uvedených rovin.

5.4 Souvislosti využívání ŠVP pro hodnocení

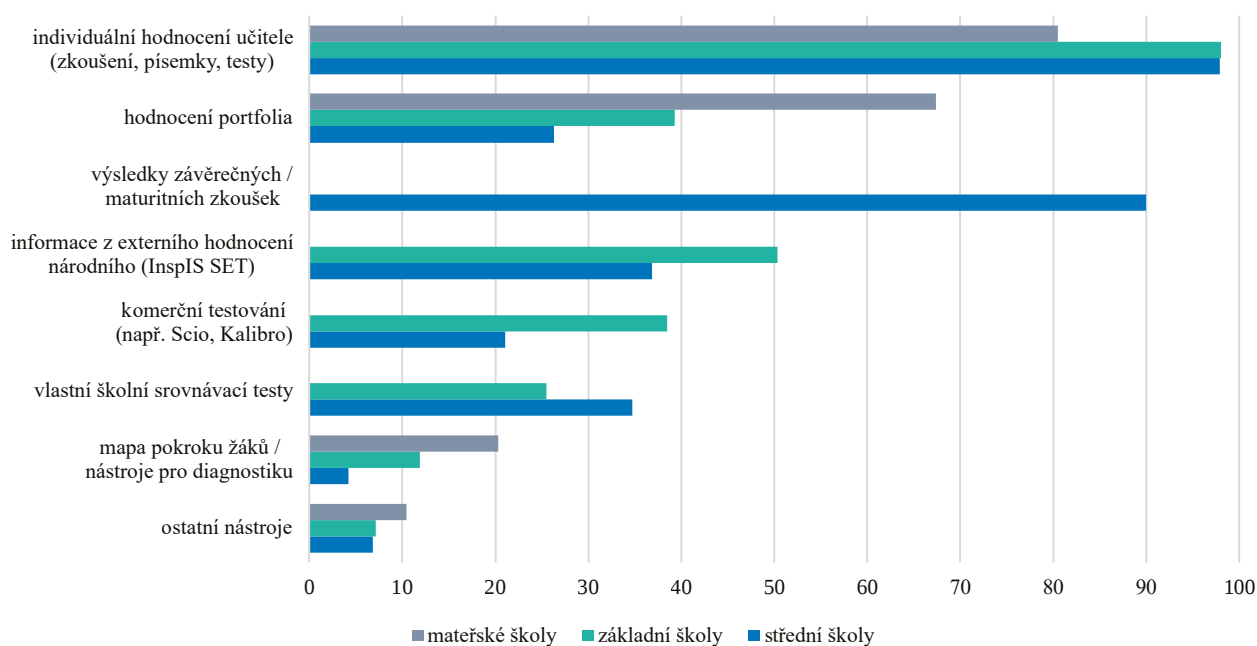
Význam využívání ŠVP pro hodnocení je demonstrován i častějším výskytem monitorování obsahu a úrovně vzdělávání v mateřských školách buď na základě informací o souladu vzdělávání s platným školním vzdělávacím programem, nebo informací o rozvoji klíčových kompetencí dětí v souladu s ŠVP nebo TVP, případně informací o vhodnosti vzdělávací nabídky vzhledem k potřebám a zájmu dětí. To jen dokládá, že se využívání ŠVP pro hodnocení odráží i v celkovém přístupu k evaluaci v mateřské škole.

Podobně i v základních školách s vyšším využíváním ŠVP pro hodnocení se častěji vyskytuje monitorování obsahu a úrovně vzdělávání na základě informací o rozvoji klíčových kompetencí žáků uplatňováním společných výchovných a vzdělávacích strategií definovaných v ŠVP a informací o úrovni motivace/zájmu žáků k dosahování formulovaných vzdělávacích cílů. V základních školách je také patrná souvislost vyššího využívání ŠVP pro hodnocení s častějším výskytem některých témat, která jsou řešena metodickými orgány školy, ať už se jedná o hodnocení naplňování ŠVP, úpravu kurikulárních dokumentů školy (ŠVP, tematické plány, koordinace projektů), případně o problematiku vyučovacích metod a forem nebo mezipředmětové koordinace (návaznost učiva, průřezová témata). Ilustruje to pozorovanou souvislost kvality pedagogického prostředí v základní škole s úrovní využívání ŠVP pro hodnocení.

5.5 Nástroje pro ověření ŠVP

Detailní pohled na nástroje využívané pro ověřování naplnění cílů v ŠVP ukazuje rozdíly plynoucí již ze samotné podstaty některých nástrojů (např. výsledky maturitní nebo závěrečné zkoušky). Přesto je napříč druhy škol patrná shoda v důrazu na individuální hodnocení učitele, které tvoří základ. Naopak využívání portfolia pro hodnocení je velmi časté pouze v mateřských školách na rozdíl od škol základních, nebo dokonce středních (nejnižší podíl využívání portfolií pro hodnocení je v gymnáziích). Zřetelné je častější využívání informací z externího hodnocení prostřednictvím systému InspIS SET než z komerčních testování. V případě středních škol míra využití externího testování klesá ve školách s negymnaziálními obory vzdělání.

GRAF 5.8 | Hodnoticí nástroje využívané školou pro ověření naplnění cílů ŠVP (v %)



Efekt většího zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP je patrný jen u základních škol v častějším využívání mapy učebního pokroku žáka, což není překvapivé, ale dobře to ilustruje, že využívání mapy pokroku žáka souvisí s kurikulární tvorbou, tedy i s vytvářením ŠVP. Vyšší využívání ŠVP pro plánování se jen částečně pojí v případě středních škol s méně častým využíváním informací z externího hodnocení prostřednictvím InspIS SET, což má zřejmě příčinu v důrazu na rovinu časovou zmíněnou výše, ze které plyne menší zájem o porovnávání výsledků vzdělávání.

Nejvýrazněji se do využití jednotlivých nástrojů dle očekávání promítá hodnota indexu využívání ŠVP pro hodnocení. V případě mateřských škol se nejvýrazněji projevuje v častějším využití nástrojů pro pedagogickou diagnostiku. V základních školách se jedná především o častější využívání hodnocení žákovského portfolia, mapy pokroku žáka, případně informací z externího hodnocení prostřednictvím InspIS SET. Ve středních školách se četnost využívání jednotlivých nástrojů pro hodnocení pojí spíše s typem oboru vzdělávání než s intenzitou využívání ŠVP.

6 VLIV ŠVP NA VÝUKU A NA VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY

ŠVP by měl svým obsahem ovlivňovat nejen konkrétní vzdělávací obsah, ale prostřednictvím komplexnějších cílů i podobu vzdělávání (např. prostřednictvím výchovných a vzdělávacích strategií směřujících k rozvoji klíčových kompetencí žáků). Předmětem zjišťování v mateřských, základních i středních školách byly obecné znaky kvality, které by mohly dokládat nejen specifickou práci s obsahy vzdělávání, ale i užité metody a formy. Pozornost byla soustředěna na to, zda a která ze sledovaných činností práce se ŠVP má vliv na výskyt takových kvalitativních znaků.

6.1 Vliv většího zapojení do tvorby a úprav ŠVP

Tvorba a případný podíl na úpravách ŠVP by měly vést u zapojených pedagogů k lepšímu osvojení cílů formulovaných v RVP a jejich promítnutí do realizované výuky nebo vzdělávání.

Při hospitacích v mateřských školách byly ve školách s vyšší hodnotou indexu zapojení častěji zaznamenány kvalitativní znaky, jejichž vyšší výskyt by mohl i obsahově souviset s tvorbou nebo úpravami ŠVP:

- Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.
- Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.
- Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.
- Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.
- Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.
- Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.

Mírné zvýšení bylo patrné u následujících znaků:

- Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.
- Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.
- Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.
- Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.
- Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.

V základních školách se vyšší hodnota indexu zapojení promítala do častějšího výskytu některých znaků méně často, což sice může souviset s vyššími počty pedagogů v základních školách, ale může to také naznačovat menší vliv kurikulární tvorby ŠVP na vlastní výuku. Vyšší výskyt byl zaznamenán u znaků, které by mohly dokládat spíše dobré organizační zvládnutí hodiny:

- Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.
- Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.
- Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.
- Po většinu hodiny nebyl žádný žák pasivní.

V menším rozsahu pak u znaků dokládajících vyšší úroveň práce s hodnocením:

- Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.
- Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žakovských prací.

Ve výuce na středních školách bylo zaznamenáno ještě méně znaků, které se častěji vyskytovaly ve školách s vyšší hodnotou indexu zapojení. Jejich spojitost s kurikulární prací učitelů je podobně jako u učitelů základních škol více v rovině organizační:

- Po většinu hodiny nebyl žádný žák pasivní.
- Téměř všichni žáci pracovali / byli zapojeni po většinu hodiny do výuky.
- Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.
- Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.

Vyšší výskyt uvedených znaků sice dokládá určité lepší organizační zvládnutí vzdělávání, ale jen v mateřských a základních školách je patrnější pozitivní ovlivnění pedagogické práce s cíli. Vliv na kvalitnější rozvoj klíčových kompetencí, případně dalších komplexních cílů, nebyl pozorován.

6.2 Vliv většího využívání ŠVP pro plánování

Podobně i přímé využívání ŠVP pro přípravu vzdělávání nebo výuky by mělo posilovat jeho vliv na průběh a výskyt kvalitativních znaků, které souvisí nejen s prací s cíli, ale i s rozvojem nejvyšších cílových kategorií, kterými klíčové kompetence jsou.

V mateřských školách byl ve školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP pro plánování vzdělávání zaznamenán častější výskyt kvalitativních znaků souvisejících s cíli, např.:

- Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.
- Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.

Na řadu znaků dokládajících vyšší kvalitu vzdělávání neměla vyšší hodnota uvedeného indexu téměř žádný vliv – a pokud mírný, tak jen negativní. Tzn. vzdělávání, které je připravováno přímo v souladu se ŠVP, tyto znaky obsahuje méně často. Jednalo se např. o:

- Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objektivnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).
- Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.
- Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.
- Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.
- Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití.

Uvedená zjištění naznačují, že využívání ŠVP pro plánování vzdělávání v mateřských školách je sice nejčastějším způsobem práce se ŠVP, ale jeho přímý vliv na kvalitu vzdělávání není patrný. Pozorovaná kvalita vzdělávání není závislá na tom, zda je pro plánování přímo využíván ŠVP.

V základních školách je na rozdíl od škol mateřských zřetelnější pozitivní vliv větší míry využívání ŠVP pro plánování výuky na výuku samotnou. V hospitovaných hodinách byl ve školách s vyšší hodnotou indexu využívání ŠVP častější výskyt i následujících kvalitativních znaků, které dokládají práci s kurikulem:

- Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.
- Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.

Častěji se rovněž vyskytovaly znaky dokládající vhodné organizační zvládnutí výuky vzhledem k žákům (podobně jako u vyššího zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP):

- Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.
- Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.
- Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.
- Po většinu hodiny nebyl žádný žák pasivní.

Ani v případě základních škol není tedy vliv využívání ŠVP pro plánování výuky na kvalitu hospitované výuky výrazný, byť na rozdíl od mateřských škol není patrné zhoršení kvality.

Vliv vyšší hodnoty indexu využívání ŠVP ve středních školách se projevuje jen nižším výskytem uvedených kvalitativních znaků:

- Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.
- Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žakovských prací.
- Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.

V případě posledního znaku se sice jedná o pozitivní zjištění, předchozí dva ale naznačují, že vyšší využití ŠVP pro plánování má nulový pozitivní vliv na pedagogický přístup učitelů.

6.3 Vliv většího využívání ŠVP pro hodnocení

Vliv vyšší hodnoty indexu využívání ŠVP pro hodnocení má celkově z práce se ŠVP nejsilnější vliv.

V případě mateřských škol je zřetelně posílení práce s cíli vzdělávání včetně větší kvality diferenciací, a to i na úkor dalších vlivů. Častěji se vyskytovaly znaky:

- Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.
- Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.
- Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí dětí.
- Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.
- Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.
- Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.
- Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.
- Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.

Naopak méně často se vyskytoval znak:

- Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.

Další častěji se vyskytující znaky mohou dokládat i rozvoj klíčových kompetencí u dětí:

- Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití.
- Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.

Důležitým zjištěním je také častější výskyt znaků dokládajících kvalitní využívání diagnostických záznamů, což jen podtrhuje propojenost využívání ŠVP pro hodnocení:

- Diagnostické záznamy sledují rozvoj a pokrok dítěte.
- Diagnostické záznamy obsahují závěry pro další pedagogickou intervenci.
- Účinnost pedagogických opatření pro optimalizaci rozvoje dítěte je systematicky vyhodnocována.
- Systém není formální a jeho odraz do praxe je zřejmý.

Podobně jako u vyššího podílu pedagogů na tvorbě ŠVP je i vyšší využívání ŠVP pro hodnocení znakem, který souvisí se spoluprací mezi pedagogy, a častěji se tedy vyskytoval znak:

- Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.

V mateřských školách má využívání ŠVP pro hodnocení zřetelně výraznou souvislost s kvalitou poskytovaného vzdělávání.

Naopak vliv využívání ŠVP pro hodnocení v základních školách se promítal do průběhu výuky zcela minimálně. Byly identifikovány jen dva kvalitativní znaky, z nichž jeden je pozitivní a vyskytuje se častěji:

- Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).

Druhý znak častěji se vyskytující v ZŠ s vyšším indexem využívání ŠVP pro hodnocení je ovšem spíše negativní:

- Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.

V případě základních škol je tedy vliv využívání ŠVP pro hodnocení na kvalitu výuky velmi malý.

Ve středních školách se vliv většího využívání ŠVP pro hodnocení projevoval v nižším výskytu řady pozitivních kvalitativních znaků, a to bez ohledu na oborovou skladbu střední školy:

- Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.
- Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.
- V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.
- Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.
- Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.
- Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.

Uvedená zjištění naznačují, že častější využívání ŠVP pro hodnocení vzdělávacích výsledků se na úrovni školy pojí spíše s negativním průmětem do kvality výuky.

6.4 Souvislosti vlivu práce se ŠVP na průběh výuky

Z výše uvedených souvislostí je patrné, že vzdělávání v mateřských školách je využíváním ŠVP pozitivně ovlivňováno. Zřetelný je především vliv na kvalitu práce s cíli vzdělávání, ale i na organizaci a strukturu jeho průběhu. Pozitivním zjištěním je posilování diferenciací ve vzdělávání díky využívání ŠVP.

V základních školách je zřetelná souvislost mezi určitým systematickým přístupem k výuce a práci s ŠVP, bohužel ale bez zřetelnějších vlivů na vyšší kvalitu výuky, nebo dokonce vyšší výskyt znaků, které by dokládaly možný rozvoj klíčových kompetencí u žáků.

U středních škol je patrný určitý pozitivní vliv ŠVP na kvalitu výuky především v organizační rovině, naopak v rovině pedagogické kvality se projevuje ŠVP spíše jako negativní faktor, a to bez ohledu na to, zda se jedná o gymnázia, střední školy s maturitními obory, nebo nematuritními obory.

6.5 Souvislosti vlivu práce se ŠVP na vzdělávací výsledky

Zatímco vliv využívání ŠVP na výuku je možné identifikovat ve všech druzích škol, tak souvislosti práce se ŠVP s dosahovanými výsledky byla vyhledávána jen na základních školách. Pro mateřské školy nejsou doposud žádné srovnatelné nástroje pro hodnocení vzdělávacích výsledků dětí z jednotlivých mateřských škol k dispozici; počet odkladů povinné školní docházky s výsledky souvisí jen částečně, neboť je ovlivněn mnoha dalšími faktory (více v tematické zprávě *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy*⁵). U středních škol by bylo možné porovnávat jen stejné skupiny oborů, avšak počet zahrnutých škol stejných skupin oborů je pro srovnání příliš nízký. Proto byla využita jen data z národních šetření realizovaných prostřednictvím InspIS SET a pro srovnání i data žáků z 1. kola jednotné přijímací zkoušky.

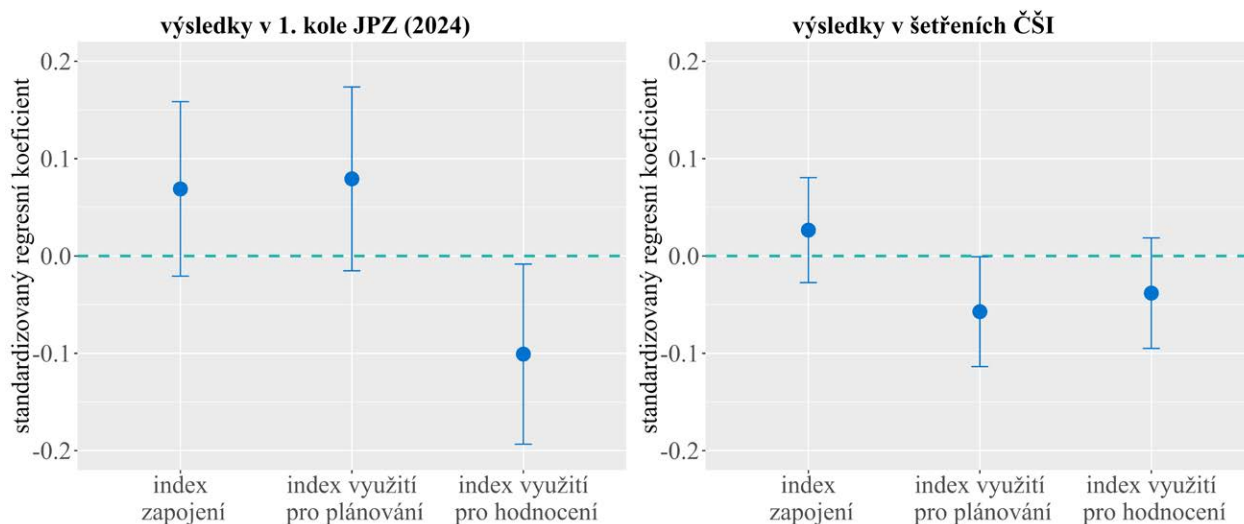
Korelace výsledků a jednotlivých indexů jsou celkově nízké, ale naznačují spíše negativní vliv většího využívání ŠVP.

⁵ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Faktory-ovlivnujici-prechod-det>

TABULKA 6.1 | Korelace proměnných charakterizujících výsledky žáků školy v šetřeních a práci školy se ŠVP

Typ šetření	Index práce školy se ŠVP		
	zapojení	využití pro plánování	využití pro hodnocení
Výsledky žáků školy v 1. kole JPZ (2024)	-0,05	0,09	-0,06
Výsledky žáků školy v šetřeních České školní inspekce	-0,05	-0,08	-0,09

Aby byl potlačen významný vliv socioekonomické charakteristiky na vzdělávací výsledky spolu s vlivem některých dalších faktorů, byl vytvořen model lineární regrese, který podobně jako výše uvedené korelace ukazuje velmi slabý vliv ŠVP na vzdělávací výsledky.

GRAF 6.1 | Indexy práce školy se ŠVP ve vztahu k výsledkům žáků školy v 1. kole JPZ (2024) a v šetřeních České školní inspekce – standardizované regresní koeficienty indexů práce školy se ŠVP, 95% interval spolehlivosti

Pozn.: Zachyceny jsou výsledky robustního odhadu vícerozměrného modelu lineární regrese (funkce `rlm` z R-balíčku MASS). Do modelu jsou zařazeny kontrolní proměnné – typ zřizovatele školy, socioekonomické charakteristiky obyvatel území a žáků školy, velikost školy (počet žáků) a v případě výsledků v šetřeních ČŠI také organizovanost školy.

Z uvedených zjištění plyne, že vliv kurikulární práce s ŠVP – ať už jeho vytváření, nebo využívání pro plánování či pro hodnocení – nemá na vzdělávací výsledky žáků prokazatelný vliv minimálně v případě základních škol.

7 SOUVISLOST VYUŽÍVÁNÍ ŠVP S KRITERIÁLNÍM HODNOCENÍM

Celkové hodnocení kvality škol, ve kterých bylo detailněji zjišťováno využívání ŠVP, bylo provedeno na základě kritérií pro hodnocení škol⁶. Sledována byla souvislost kritériálního hodnocení s hodnotou tří výše uváděných indexů, a to v členění na mateřské, základní a střední školy; u středních škol byla zohledněna oborová struktura škol (školy s převahou gymnaziálních oborů, školy s ostatními maturitními obory, školy s převahou nematuritních oborů).

Kritéria související nějakou měrou s tvorbou a využíváním ŠVP byla rozdělena do tří skupin:

- kritéria pro hodnocení kvality výuky,
- kritéria pro hodnocení kvality řízení školy,
- kritéria pro hodnocení kvality pedagogických procesů na úrovni školy.

Mimo tyto tři skupiny stojí kritérium odkazující na profesionalitu a kvalifikovanost pedagogů – lépe v něm byly hodnoceny školy tehdy, když zapojení pedagogů do tvorby a úprav ŠVP bylo vyšší. To může znamenat, že častěji se do tvorby a úprav zapojují pedagogové kvalifikovaní s profesionálním přístupem.

V případě základních a středních škol je souvislost hodnocení kritéria 3.1 „Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně“ se zapojením do tvorby výrazná, v případě škol mateřských poněkud slabší. Souvislost s využíváním pro plánování a hodnocení nebyla patrná.

7.1 Kritéria pro hodnocení kvality vzdělávání a výuky

Vliv sledovaného zapojení do tvorby a využívání ŠVP na hodnocení kvality vzdělávání, resp. výuky, je nejzřetelnější v mateřských školách, kde platí, že lepší hodnocení těchto kritérií je tam, kde jsou pedagogové zapojováni do úprav a tvorby ŠVP a kde jej využívají pro hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků dětí.

V případě základních a středních škol je pozitivní souvislost kritériálního hodnocení kvality výuky s využíváním ŠVP méně zřetelná (slaběji v SŠ). Větší zapojení pedagogů do tvorby ŠVP ani častější využívání ŠVP při plánování výuky a hodnocení jejích výsledků se nepojí v základních a středních školách s kvalitnější výukou (kritériálním pohledem).

⁶ <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni>

TABULKA 7.1 | Souvislost kritériálního hodnocení a indexů práce s ŠVP (+ znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, – znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, vyšší počet znamének a jejich velikost znamená silnější souvislost, pole je podbarveno šedě, pokud není patrná souvislost hodnocení daného kritéria s využitím ŠVP)

kritéria předškolního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a individuálními potřebami dětí.	+++		++
4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.	++		++
4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby dětí.	++		+
4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí.	+		+
kritéria základního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků.	+++	++	
4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků.	–		
kritéria středního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků.	+	+	+
4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků.			–

7.2 Kritéria pro hodnocení kvality řízení školy

V případě mateřských a základních škol je zřetelná jednoznačně pozitivní souvislost s kritérii pro hodnocení kvality řízení školy – v segmentu mateřských škol jsou lépe hodnoceny školy, které více využívají ŠVP pro hodnocení, v základních školách má pozitivní vliv nejen vyšší hodnota indexu využívání ŠVP pro hodnocení výsledků výuky, ale i indexu využívání ŠVP pro plánování výuky.

V případě středních škol je vliv opět méně zřetelný – lze sice pozorovat lepší hodnocení ve školách s vyšším zapojením pedagogů do tvorby ŠVP u kritéria 2.1, ale v dalších kritériích je hodnocení horší, pokud pedagogové více využívají ŠVP pro plánování výuky.

Výše uvedené lze zobecnit do tvrzení, že v mateřských a základních školách je kvalitnější využívání ŠVP především pro hodnocení atributem vyšší kvality řízení dané školy.

TABULKA 7.2 | Souvislost kritériálního hodnocení a indexů práce s ŠVP (+ znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, – znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, vyšší počet znamének a jejich velikost znamená silnější souvislost, pole je podbarveno šedě, pokud není patrná souvislost hodnocení daného kritéria s využitím ŠVP)

kritéria předškolního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
1.1 Mateřská škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.			+++
2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.			+++
2.2 Vedení školy 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.			++
2.3 Vedení školy 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.			+
kritéria základního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
1.1 Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.		++	+++
2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.		++	+++
kritéria středního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
1.5 Škola spolupracuje s vnějšími partnery.		–	
2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.	++		
2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optim. person. podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relev. potřeb každého pedagoga a jeho prof. rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu ped. zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.		--	
2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.	+	–	

7.3 Kritéria pro hodnocení kvality pedagogických procesů na úrovni školy

Intenzita a kvalita práce s ŠVP souvisí se systémem hodnocení, který je ve školách nastaven. V mateřských školách se poji lepší kritériální hodnocení s větším zapojením pedagogů do tvorby ŠVP, v základních i středních školách s kvalitnějším využíváním ŠVP pro plánování výuky. Ve všech případech to signalizuje, že práce s ŠVP, do které je zapojena většina pedagogů, a to buď při tvorbě, nebo využívání, je dokladem společné práce, která se promítá i do sdíleného systému hodnocení.

Jen v základních školách byl identifikován ještě výraznější pozitivní vliv využívání pro plánování na lepší hodnocení kritérií dokládající dobrou kvalitu práce se žáky na úrovni školy, systematickou práci s výsledky a spolupráci pedagogů.

TABULKA 7.3 | Souvislost kritériálního hodnocení a indexů práce s ŠVP (+ znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, – znamená lepší hodnocení při vyšší hodnotě indexu, vyšší počet znamének a jejich velikost znamená silnější souvislost, pole je podbarveno šedě, pokud není patrná souvislost hodnocení daného kritéria s využitím ŠVP)

kritéria předškolního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
5.1 Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.	+++		
kritéria základního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
5.1 Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.		++	
5.3 Žáci školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty.		++	
5.4 Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.		+++	
6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.		+++	
3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.	–	+++	
kritéria středního vzdělávání	zapojení do tvorby	využívání pro plánování	využívání pro hodnocení
5.1 Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.		+++	

Porovnání významu jednotlivých detailněji sledovaných činností souvisejících s ŠVP pro hodnocení kritérií umožňuje identifikovat jako důležitější využívání ŠVP pro hodnocení výsledků výuky, příp. pro plánování výuky. Přínos většího zapojení do tvorby a úprav je méně významný a vyskytuje se jen jako související/podpůrný jev k využívání ŠVP pro hodnocení a pro plánování.

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Využívat při vzdělávání kvalitních opor (učebnic, map pokroku, cvičebnic apod.), které jsou v souladu s kurikulárními cíli, a to buď v tištěné, nebo v digitální podobě, včetně interaktivní.
- Podpořit pedagogy v efektivním využívání digitálních technologií včetně AI při plánování výuky a vyhodnocování vzdělávacích výsledků žáků.
- Využít různých forem podpory pedagogů v rozvoji dovedností nutných pro kvalitní hodnocení vzdělávacího pokroku dětí a žáků.
- Využívat nástroje pro hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků, které budou v souladu s kurikulárními cíli.
- Cíleně zlepšit kvalitu třetí úrovně kurikula (třídní vzdělávací program, tematický plán apod.) tak, aby odpovídal kurikulárním cílům, ale byl i reálně využíván.
- V základních a středních školách zvážit efektivitu vynakládání času věnovaného tvorbě vlastního ŠVP a převzít a případně upravit ŠVP již vytvořené tak, aby to odpovídalo cílům školy a bylo pro pedagogy dobře použitelné.
- Využít potenciál ŠVP v oblasti strategického řízení školy.
- Při tvorbě ŠVP s maximální efektivitou vytvářet stručný dokument, který bude všem srozumitelný a použitelný pro další využití.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Zajistit vzdělávání pedagogů v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání ve vazbě na státem formulované kurikulární cíle tak, aby je byli schopni snadno uplatnit.
- Podporovat využívání RVP a ŠVP v předškolním vzdělávání, kde je jeho přínos zřetelný.
- Podpořit vytváření vzdělávacích opor v souladu s formulovanými kurikulárními cíli (interaktivních kroků rozvoje, učebnic, cvičebnic apod.), které budou k dispozici v tištěné nebo digitální podobě a pro pedagogy snadno využitelné.
- Podpořit vliv revidovaných RVP pro základní a střední školy na vzdělávací výsledky žáků jinými nástroji než tvorbou ŠVP, především kvalitními učebními materiály a ověřovacími nástroji.
- Zajistit pro školy jednoduchý a stručný ŠVP, který budou moci využít v základním i středním vzdělávání a který bude odpovídat jejich možnostem.
- Cílenou podporou minimalizovat neefektivní vynakládání lidských zdrojů do tvorby ŠVP na všech základních a středních školách.
- Cíleně podpořit vytváření strategie využívání AI pedagogy pro plánování výuky a hodnocení vzdělávacích výsledků v souladu s kurikulárními cíli.
- Z dlouhodobého hlediska podpořit akademický výzkum směřující k výraznému zjednodušení kurikulárních dokumentů v základních a středních školách tak, aby lépe odpovídaly reálným potřebám těchto škol.



Rovné příležitosti a prevence rizik ve školním prostředí – integrace témat do vzdělávání

1 ÚVOD

V české společnosti stále přetrvávají genderové nerovnosti a do velké míry také tradiční dělení rolí žen a mužů.¹ Česká republika v této oblasti zaostává za průměrem států Evropské unie (měřeno např. indexem genderové rovnosti EIGE – European Institute for Gender Equality).² Genderové nerovnosti se objevují také přímo ve školství, a to v různých oblastech.³ O důležitosti tématu svědčí i to, že vláda schválila 2. října 2024 aktualizovanou *Strategii rovnosti mužů a žen na léta 2021–2030*, která je již druhým klíčovým dokumentem, jenž se tématu genderové rovnosti věnuje. Z vládní strategie mimo jiné vyplývá úkol tematického šetření pro Českou školní inspekci (dále „ČŠI“).

Vedle tématu genderu nabývá ve společnosti na významu také téma LGBT+ (nebo také LGBTQI⁴). Ačkoli v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) není o problematice genderu a LGBT+ explicitní zmínka, revidovaný rámcový vzdělávací program již s tématem genderu a genderových identit počítá.⁵ Současně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“) připravuje pro školy příručku *Podporující a bezpečná škola: metodická příručka pro základní a střední školy k práci s transgender a genderově rozmanitými studujícími*. Zásada rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu pohlaví je pak jasně deklarována v § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Z prvních výsledků celonárodního výzkumu sexuálního chování a wellbeingu obyvatel České republiky (CZECHSEX) z roku 2024 vyplývá, že k jiné než heterosexuální orientaci se hlásí 7 % obyvatelstva a 0,4 % obyvatel je nebinárních nebo genderově rozmanitých.⁶ To odpovídá zhruba 70 000, resp. 4 000 žáků*yň základních škol. Jiné výzkumy, např. studie *Být LGBT+ v Česku 2022*⁷, pak přinášejí zjištění, že LGBT+ osoby mají často zkušenost s posmíváním, zesměšňováním, urážkami či vyhrožováním během školní docházky. Současně bylo ve výzkumu CZECHSEX zjištěno, že 17 % žen a 5 % mužů se někdy setkala se sexuálním násilím, 30 % žen a 17 % mužů uvedlo zkušenost s nevyžádaným kontaktem se sexuálním zájemcem. I z těchto důvodů je třeba tématům, jako jsou gender, LGBT+ komunita a sexuální či genderově podmíněné násilí, věnovat náležitou pozornost.

Metodika šetření

ČŠI uskutečnila ve dnech 6. až 30. listopadu 2024 výběrové šetření na téma gender a LGBT+ a jejich integrace do vzdělávání formou inspekčního elektronického zjišťování. Do šetření bylo zapojeno celkem 592 běžných základních škol, 3 281 vyučujících, 528 výchovných poradců*kyň a 543 školních metodiků*ček prevence. Dotazníkové šetření bylo doplněno o metodickou část zjišťované problematiky pro respondenty.

Cílem šetření bylo získat od **vedení škol** informace o tom, jakým způsobem je v současnosti téma zařazováno do výuky v základních školách, jak se promítá do organizace vzdělávání (zda jsou předměty, kroužky, případně semináře rozdělovány podle pohlaví), zda školy sledují, jestli nedochází k rozdílům ve výsledcích žáků*yň podle pohlaví a zda ve školách došlo k nežádoucím incidentům spojeným s genderově podmíněným násilím, náznakům domácího násilí či sexuálního obtěžování.

¹ V soukromé sféře jde např. o nízkou míru zapojení mužů do péče o děti a domácnost, ve veřejné sféře např. na trhu práce, kde dochází jak k horizontální (sektorové) segregaci, tak k segregaci vertikální (nízký podíl žen zastoupených v rozhodovacích pozicích).

² Index sleduje více než 40 indikátorů napříč 6 oblastmi. EIGE každoročně zveřejňuje hodnotu indexu pro všechny státy EU. V roce 2024 činila průměrná hodnota indexu za EU 71, přičemž Česká republika se zařadila s hodnotou 59,9 na 5. místo od konce tabulky. Za ní se zařadilo pouze Chorvatsko, Řecko, Maďarsko a Rumunsko. Přesto lze v ČR poukázat na mírné zvyšování hodnoty indexu, tj. snižování genderových nerovností, za posledních 10 let. Dostupné z: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024>.

³ Viz např. Křišová, D. (2019). *Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku*. *Sociální pedagogika*, 7 (2), 32–46.

⁴ Zkratka anglických slov lesbian, gay, bisexual, trans, queer a intersex.

⁵ V návrhu revidovaného RVP ZV k lednu 2025 je téma genderu zařazeno do vzdělávací oblasti Člověk a společnost (Dějepis a Výchova k občanství v 9. ročníku) a do vzdělávací oblasti Člověk, zdraví a bezpečí (předmět Výchova ke zdraví a bezpečí v 9. ročníku). Více na: <https://prohlednout.rvp.cz/export>.

⁶ CZECHSEX (2024). *Tisková zpráva*. Praha: Národní ústav duševního zdraví.

⁷ Pitoňák, M., Macháčková, M. (2023). *Být LGBT+ v Česku 2022*. Praha: Národní ústav duševního zdraví.

U **vyučujících** bylo sledováno např. zařazování témat genderu, genderové rovnosti, genderově podmíněného násilí, domácího násilí, sexuálního násilí a LGBT+ do výuky, jaké materiály jsou k tomu používány a nakolik jsou tyto materiály podle názoru vyučujících dostačující. Součástí dotazníku byly také informace o zapojení vyučujících do dalšího vzdělávání v těchto oblastech.

V případě **výchovného poradenství** byla pozornost zaměřena na kariérové poradenství, a to zejména z hlediska nestereotypní volby povolání.

Dotazník pro **školní metodiky*čky prevence** se soustředil na zprostředkování tématu genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování a tématu LGBT+ žactvu a preventivní aktivity v této oblasti. Další oblastí zájmu bylo řešení případů týkajících se šikany nebo problémů spojených se sexuální orientací, genderovými identitami a tranzicí žactva a nastavení jednotných postupů pro řešení těchto případů.

Výsledky šetření jsou ve většině případů členěny na školy jen s 1. stupněm (1. až 5. třída, školy malotřídní) a školy plně organizované (tj. školy s 1. až 9. ročníkem). Školy jen s 1. stupněm tvoří přibližně jednu třetinu a plně organizované školy dvě třetiny všech základních škol zapojených do šetření, což odpovídá jejich zastoupení v souboru všech základních škol.

Dalšími zdroji použitými v této zprávě jsou data z výkonových výkazů MŠMT (včetně statistických roček), výsledky z mezinárodních šetření a výsledky národních šetření ČŠI.

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

VEDENÍ ŠKOL

- Ve vedení základních škol přetrvává nerovnoměrné zastoupení mužů – muži se stávají řediteli ve větší míře, než by odpovídalo jejich zastoupení mezi učiteli.
- Přibližně polovina škol (76 % plně organizovaných) dělí některé předměty podle pohlaví. Nejčastěji se jedná o tělesnou výchovu (98 %), praktické činnosti (20 %) nebo výtvarnou výchovu (5 %). V největší míře k tomu dochází z organizačních důvodů (např. šatny v tělocvičně) a kvůli snaze přizpůsobit konkrétní vzdělávací oblasti dívkám nebo chlapcům. V případech kroužků či seminářů dochází k jejich dělení podle pohlaví v 5 % škol.
- Pouze 3 % škol sledují, zda se v některých předmětech nebo u některých vyučujících neobjevují v průměru lepší výsledky u chlapců nebo u dívek.
- Většina škol (95 %) zajišťuje objektivitu a spravedlivost hodnocení zavedením jednotných pravidel hodnocení. Specifické typy zkoušení, které zabezpečují co nejvyšší validitu, reliabilitu a objektivitu (např. ve formě standardizovaných testů), však využívá pouze necelá pětina škol.
- Přibližně čtvrtina škol (6 % škol jen s 1. stupněm, 36 % plně organizovaných škol) se setkala s případy genderově podmíněného násilí, signály domácího násilí či sexuálního obtěžování. Takové případy byly nejčastěji řešeny ve spolupráci s odborem sociálně-právní ochrany dětí a Policií České republiky.
- Se zařazením tématu LGBT+ do výuky vyjádřilo souhlas 62 % ředitelů*ek (43 % ve školách pouze s 1. stupněm, 72 % v plně organizovaných školách). V tuto chvíli je téma LGBT+ součástí výuky ve třetině škol (5 % škol jen s 1. stupněm, 47 % plně organizovaných škol).

VYUČJÍ

- V základních školách přetrvává nízký podíl vyučujících – mužů. Aktuálně se jejich podíl pohybuje okolo 17 %.
- Přibližně pětina vyučujících zaznamenala v učebnicích či jiných didaktických materiálech reprodukci stereotypního rozdělení rolí a genderových stereotypů. Nejčastěji takovou stereotypizaci zaregistrovali* y vyučující výchovy ke zdraví a výchovy k občanství, kteří*ré současně materiály k tématu genderu a genderové rovnosti zařazují do výuky nejčastěji.
- Celkově materiály k tématu genderu a genderové rovnosti zařazuje do výuky 37 % vyučujících, z toho přibližně polovina je považuje za dostačující. Více než třetina vyučujících však nedokáže jejich dostatečnost posoudit. Vyučující, kteří*ré do výuky tyto materiály nezařazují, to zdůvodňují nejčastěji tím, že dané téma dokážou zprostředkovat i bez materiálů.
- K tématům genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování využívá materiály 44 % vyučujících, za dostatečné je považuje opět přibližně polovina z nich (53 %). Témata jsou v největší míře součástí výchovy ke zdraví a výchovy k občanství. Velká část vyučujících materiály nevyužívá opět z důvodu deklarace schopnosti zprostředkovat téma i bez těchto materiálů.
- Materiály k tématu LGBT+ jsou využívány v o něco menší míře (26 % vyučujících) oproti předchozím dvěma tématům. Podobně je nejčastěji zařazují vyučující výchovy ke zdraví a výchovy k občanství. Spokojena je s nimi opět přibližně polovina vyučujících (53 %) a důvody pro nevyužívání materiálů ve výuce se shodují s předchozími.
- Ke všem třem sledovaným tématům (gender a genderová rovnost; genderově podmíněné násilí, domácí násilí a sexuální obtěžování; LGBT+) jsou nejčastěji využívány materiály a informace vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.) a nestátními institucemi (neziskovými organizacemi a soukromými institucemi).

- Na překážky při snaze integrovat téma genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování do svého vyučování narazilo přibližně 7 % vyučujících a 12 % vyučujících takové překážky pocíťovalo při snaze začlenit do výuky téma LGBT+. V obou případech se jednalo nejčastěji o překážky či rezistence rodičů.
- Rozdíly v průměrných výsledcích vzdělávání dívek a chlapců vnímají pouze 3 % vyučujících.
- Se situacemi týkajícími se genderu a genderové rovnosti, které je potřeba řešit, se setkává 39 % vyučujících, se situacemi v oblasti násilí (genderově podmíněného, domácího, sexuálního obtěžování) 26 % vyučujících a situacemi týkajícími se LGBT+ 34 % vyučujících. Přibližně 7 % vyučujících by v těchto oblastech potřebovalo více informací, aby je mohli lépe řešit, zatímco ostatní vyučující deklarovali dostatečné znalosti pro jejich zvládnutí.
- Žactvo, které spadá do skupiny LGBT+, uvedlo ve své třídě 12 % vyučujících.
- Do dalšího vzdělávání se v oblasti genderu a genderové rovnosti zapojilo v posledních dvou předchozích letech 6 % vyučujících, vzdělávání v oblasti genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování se zúčastnilo 8 % vyučujících a v tématu LGBT+ se vzdělávala 4 % vyučujících. Nejčastěji jim toto vzdělávání přineslo lepší porozumění tématu a jasnější představu o tom, jak toto téma zprostředkovat žactvu. Nejčastějším důvodem neúčasti v dalším vzdělávání k těmto tématům byla skutečnost, že o žádné takové nabídce dalšího vzdělávání nevědí.

VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ

- V šetření byla zjištěna vysoká míra využití materiálů pro nestereotypní volbu povolání. V plně organizovaných školách jejich využití deklarovalo až 87 % výchovných poradců*kyň.
- Celkově nejčastěji jsou využívány materiály vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.). Přibližně polovina výchovných poradců*kyň, kteří*ré nějaké materiály využívají, je považuje za dostatečné.
- Nejčastěji uváděným důvodem, proč plně organizované školy materiály k nestereotypní volbě nepoužívají, bylo přesvědčení, že lze téma žactvu zprostředkovat i bez materiálů, v případě škol jen s 1. stupněm byl zmiňován nízký věk žáků, kvůli kterému se volbě povolání nevěnují přímo.
- Téma nestereotypní volby je zprostředkováváno především v běžné výuce nebo formou individuálních konzultací. Překážky pro začleňování tématu jsou dle výchovných poradců*kyň minimální.
- Přestože je téma ve velké míře začleňováno do výuky a jsou k němu využívány různé materiály, účast výchovných poradců*kyň v dalším vzdělávání, které by zahrnovalo i nestereotypní volbu povolání, je velmi nízká. Celkově se do takového vzdělávání zapojilo pouze 16 % výchovných poradců*kyň. Nejčastěji uváděným důvodem neúčasti je absence znalosti příslušné vzdělávací nabídky.

ŠKOLNÍ METODIKA PREVENCE

- Téma genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování je žactvu zprostředkováváno ve většině základních škol (93 %), a to nejčastěji formou preventivních a informativních aktivit nebo v rámci běžné výuky.
- Školy mají nejčastěji nastaveny postupy pro incidenty domácího násilí (55 % škol) a incidenty sexuálního obtěžování (45 % škol). Pro incidenty genderově podmíněného násilí jsou takové postupy nastaveny v méně než pětině škol. Na řešení uvedených incidentů spolupracuje s externími subjekty 44 % škol.
- O tématu LGBT+ se mluví se žactvem v 88 % škol a nejvíce v rámci preventivních a informativních aktivit nebo při běžné výuce.
- V necelých dvou pětinach škol, které navštěvuje LGBT+ žactvo, se zjišťuje, zda se tam cítí bezpečně.
- Přibližně čtvrtina škol organizuje k tématu LGBT+ preventivní a informativní aktivity.

- Cílenou podporu pro řešení situací týkajících se oblasti LGBT+ by uvítalo necelých 17 % školních metodiků*ček prevence, a to nejčastěji ve formě metodické podpory ze strany státních institucí.
- Jednotné postupy pro řešení případů týkajících se sexuální orientace, genderové identity nebo tranzice žactva nebývají ve školách časté. Jednotný postup, kterým se škola řídí při řešení případů týkajících se sexuální orientace, má stanovený 36 % škol, zhruba pětina škol má jednotné postupy nastaveny pro řešení případů týkajících se genderové identity a pro případy tranzice žactva 14 % škol.
- Šikanu nebo problémy s coming outem (v rámci sexuální orientace) řešilo v posledních třech letech 5 % škol, 4 % škol řešila podobné záležitosti v rámci genderové identity a v 11 % škol probíhala tranzice žactva.

VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE ŽACTVA

- Ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti přetrvávají rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců, ačkoli se v posledních letech jejich výsledky čím dál více přibližují a rozdíly se tak zmenšují (s výjimkou matematické gramotnosti zjišťované v šetření TIMSS). Přestože chlapci dosahují lepšího výsledku v matematické gramotnosti oproti dívkám, na vysvědčení dostávají v průměru horší známku.
- K opakování ročníků dochází častěji u chlapců, i když se podíly opakujících chlapců a dívek v čase postupně vyrovnávají. Dívky opakují ročník častěji na 1. stupni, chlapci na 2. stupni.
- Jasnou představu o svém povolání mají přibližně tři čtvrtiny žáků*kyň. Na specializovaných pozicích (pro které je potřeba vysokoškolské vzdělání) chce pracovat 31 % dívek, ale jen 16 % chlapců.
- Z výučních oborů, kde jsou dívky typicky zastoupeny v nejmenší míře, vzrostl v posledních sedmi letech zájem dívek nejvíce o skupiny oborů strojírenství a strojírenská výroba a zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů. V maturitních oborech to pak byly nejčastěji informatické obory.
- Chlapci volí nejméně často obor vzdělání ošetřovatel, skupinu oborů osobní a provozní služby (např. obor kadeřník), pečovatelské služby a skupinu oborů potravinářství a potravinářská chemie. Na rozdíl od dívek však v těchto oborech jejich podíl významně neroste. Podobná situace je i v maturitních oborech s nejnižším zastoupením chlapců, mezi které patří skupina oborů pedagogika, učitelství a sociální péče, textilní výroba a oděvnictví, osobní a provozní služby, veterinářství a veterinární prevence a zdravotnictví.
- Podíl dívek a chlapců je v rámci všeobecného středního vzdělávání nejvíce vyrovnaný v osmiletých gymnáziích a sportovních gymnáziích (do 1. ročníku nastoupilo 51 %, resp. 49 % dívek). Dívky naopak převažují ve čtyřletých a šestiletých gymnáziích (61 %, resp. 63 %).

3 VEDENÍ ŠKOLY

Do šetření se zapojilo celkem 592 členů*ek vedení základních škol v poměru 37 % mužů a 63 % žen. Při bližším pohledu na zastoupení žen a mužů ve vedení zapojených škol podle druhu organizace je patrné, že ve školách s pouze 1. stupněm převládají ředitelky/zástupkyně (82 %), zatímco v plně organizovaných školách tvoří 47 % ředitelů/zástupců muži. Ačkoli by se mohlo zdát, že jejich zastoupení je ve vedení plně organizovaných škol více v rovnováze, je třeba mít na paměti poměrné zastoupení mužů v základních školách, které se pohybuje okolo 17 %. Ve vedení základních škol (zejména plně organizovaných) tak dochází k fenoménu tzv. skleněného výtahu⁸, který rychleji vynáší muže do vyšších pozic.

Vzhledem k tomu, že z 96 % vyplnil*a dotazník určený vedení školy ředitel*ka a zástupce*kyně pouze v 4 % případech, budeme pro zjednodušení dále v textu hovořit o ředitelích*kách, případně školách. Dvě třetiny ředitelů*ek mají více než 20 let praxe. Z členění délky praxe podle pohlaví vyplývá, že ředitelé působí celkově ve školství kratší dobu než ředitelky. Zatímco přibližně tři čtvrtiny ředitelek mají více než 20letou praxi, u ředitelů je to zhruba 55 %. Toto zjištění opět podporuje tezi tzv. skleněného výtahu, který nejen že umožňuje mužům dosáhnout vyšších pozic, ale také umocňuje jejich rychlejší kariérní růst.⁹ Podrobnější informace o vedení škol jsou uvedeny v následujících tabulkách.

TABULKA 3.1 | Pohlaví (vedení školy)

Pohlaví	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
muž	37,1	18,2	46,7
žena	62,9	81,8	53,3
jiné	0,0	0,0	0,0

TABULKA 3.2 | Délka působení vedení školy ve školství

Délka praxe	Podíl (v %)					
	ZŠ celkem		ZŠ jen s 1. stupněm		plně organizované ZŠ	
	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
0–5 let	5,9	1,1	8,3	1,2	5,5	1,0
6–10 let	8,7	6,5	8,3	6,8	8,7	6,2
11–20 let	30,1	18,4	25,0	16,8	31,1	19,6
21 let a více	55,3	74,1	58,3	75,2	54,6	73,2

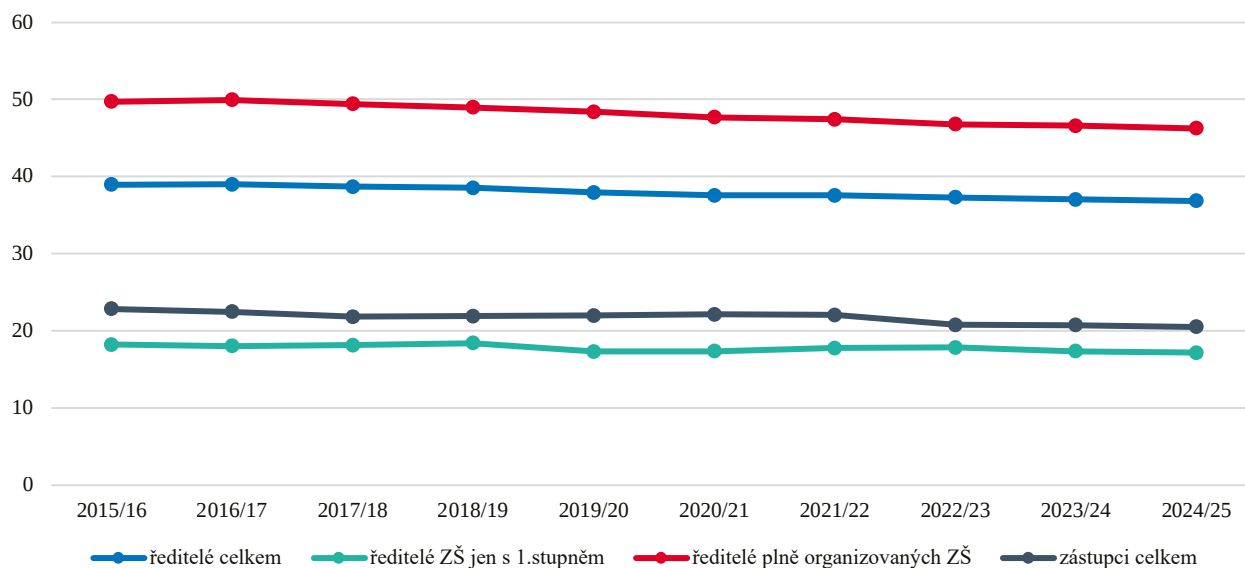
Pohled na vývoj v čase ukazuje, že podíl mužů ve vedoucích pozicích škol v posledních 10 letech mírně klesá (a tedy mírně se zvyšuje podíl žen), přesto je jejich zastoupení ve vedení stále přibližně dvojnásobné oproti podílu mužů na učitelských pozicích.

⁸ Z anglického jazyka *the glass escalator effect* – zvýhodnění mužů, které jim umožňuje rychlejší kariérní vzestup při stejné kvalifikaci v odvětvích, ve kterých převládají ženy. Skleněným je nazýván z důvodu jeho „neviditelnosti“, tj. nejde o žádné formalizované struktury. Viz např. https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/prac_skupiny/pracovni_sku_pina_muži_a_rovnosti_zen_a_muzu/Policy-paper_muži_v_systemu_vzdelavani.pdf.

⁹ Ibid.

GRAF 3.1 | Podíl mužů ve vedení základních škol¹⁰ (v %)

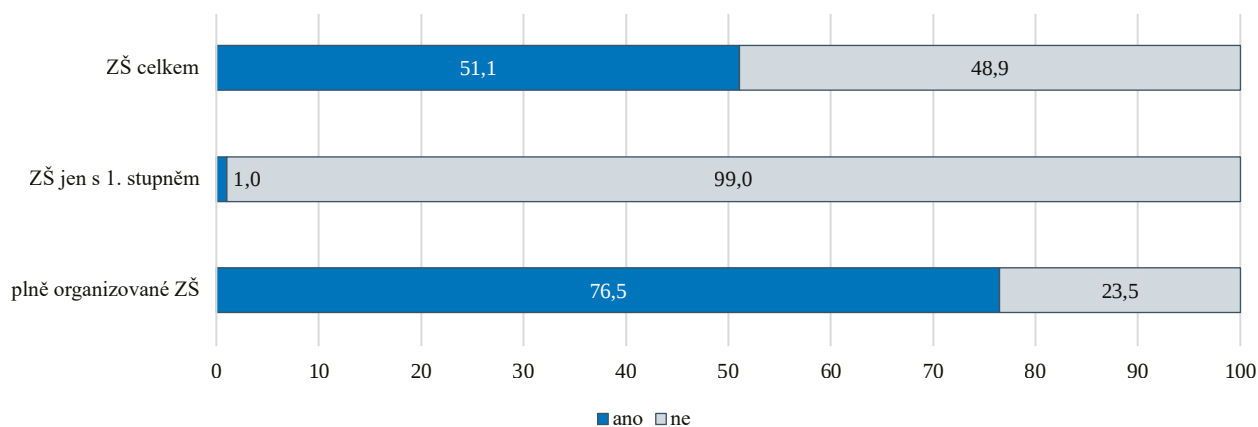
Zdroj: Výkonové výkazy MŠMT



3.1 Organizace výuky

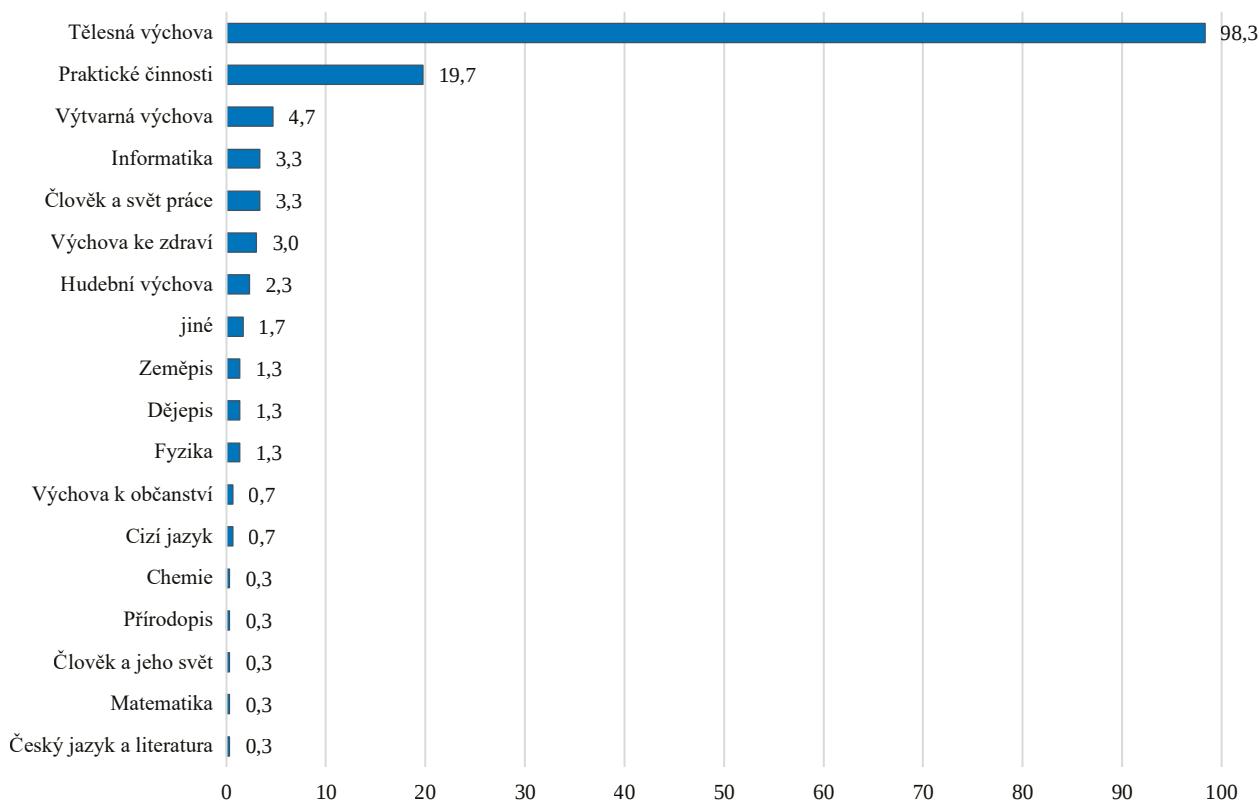
Prvním sledovaným tématem v rámci dotazníku pro vedení školy byly případné genderově podmíněné úpravy organizace výuky a kroužků či seminářů; konkrétně bylo zjišťováno, ve kterých předmětech či zájmových činnostech dochází k dělení a z jakých důvodů tomu tak je.

GRAF 3.2 | Dělitel u vás ve škole některé vyučovací hodiny (jednotky) podle pohlaví? – podíl škol (v %)



Ačkoli celkově dělí své hodiny podle pohlaví přibližně polovina škol, v případě neúplných škol jen s 1. stupněm jde pouze o 2 školy (v obou případech dělí tyto školy hodiny tělesné výchovy – v jednom případě z prostorových důvodů a ve druhém z organizačních důvodů, kdy je v ročníku nízký počet žáků*kyň, a proto dochází k jejich spojení s jiným ročníkem, např. oproti tělesné výchově dívek je pak v rozvrhu vyučována výtvarná výchova chlapců). I v případě plně organizovaných škol šlo nejčastěji o tělocvik (98 % škol, které dělí předměty podle pohlaví), v pětina případů o praktické činnosti a necelých 5 % tvořila výtvarná výchova.

¹⁰ Výpočet byl proveden na základě údajů ze všech základních škol včetně škol speciálních. Školy pouze s 2. stupněm byly přiřazeny ke kategorii plně organizované školy.

GRAF 3.3 | O které vyučovací předměty se jedná? – podíl škol (v %)**TABULKA 3.3 | Z jakého důvodu dělíte vyučovací hodiny (jednotky) podle pohlaví? – podíl škol (v %)**

Důvod	plně organizované ZŠ
z praktických důvodů (např. šatny v tělocvičně)	77,9
pro snahu přizpůsobit konkrétní vzdělávací oblast specificky dívkám nebo chlapcům	61,5
z prostorových důvodů (např. omezená velikost učeben atd.)	11,4
z jiného důvodu	6,7

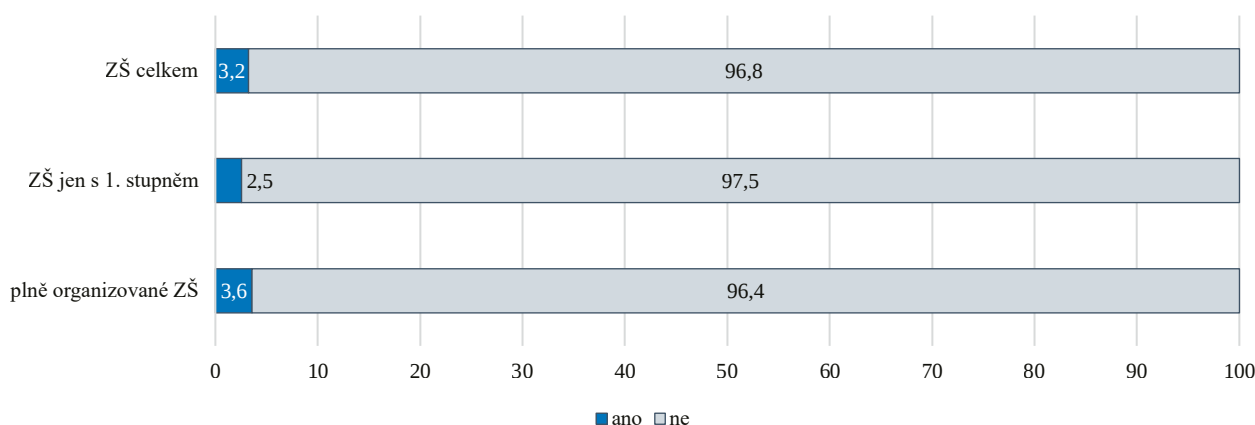
Školy dělí hodiny nejčastěji z praktických důvodů (např. šatny v tělocvičně) nebo kvůli snaze přizpůsobit konkrétní vzdělávací oblast dívkám nebo chlapcům. Prostorové důvody pro dělení výuky se týkaly především tělesné výchovy a pracovních činností, tj. tělocvičen a odborných učeben. Mezi jinými důvody byly zmiňovány organizační důvody týkající se rozvrhu – např. v případě dělení tělesné výchovy je oproti ní „nasazen“ jiný předmět, který je vyučován pro druhou skupinu. Dalším z důvodů byl uváděn stud před opačným pohlavím v období dospívání (zejména při tělesné výchově a výchově ke zdraví).

Seminář či kroužek, který je otevřen pro žactvo pouze podle pohlaví (pouze pro dívky nebo pouze pro chlapce), nabízí 5 % škol (2 školy jen s 1. stupněm a 7 % plně organizovaných škol). Přibližně v polovině případů školy nabízejí sportovní nebo pohybový kroužek, v 36 % případů se jednalo o semináře či přednášky, které byly nejčastěji zaměřené na sexuální výchovu, výchovu ke zdraví, případně se jednalo o dívčí/chlapecké kruhy¹¹.

Další oblast dotazníku se zaměřovala na sledování výsledků žáků*yn podle pohlaví a mechanismy zajišťující objektivní a spravedlivé hodnocení žactva ve školách.

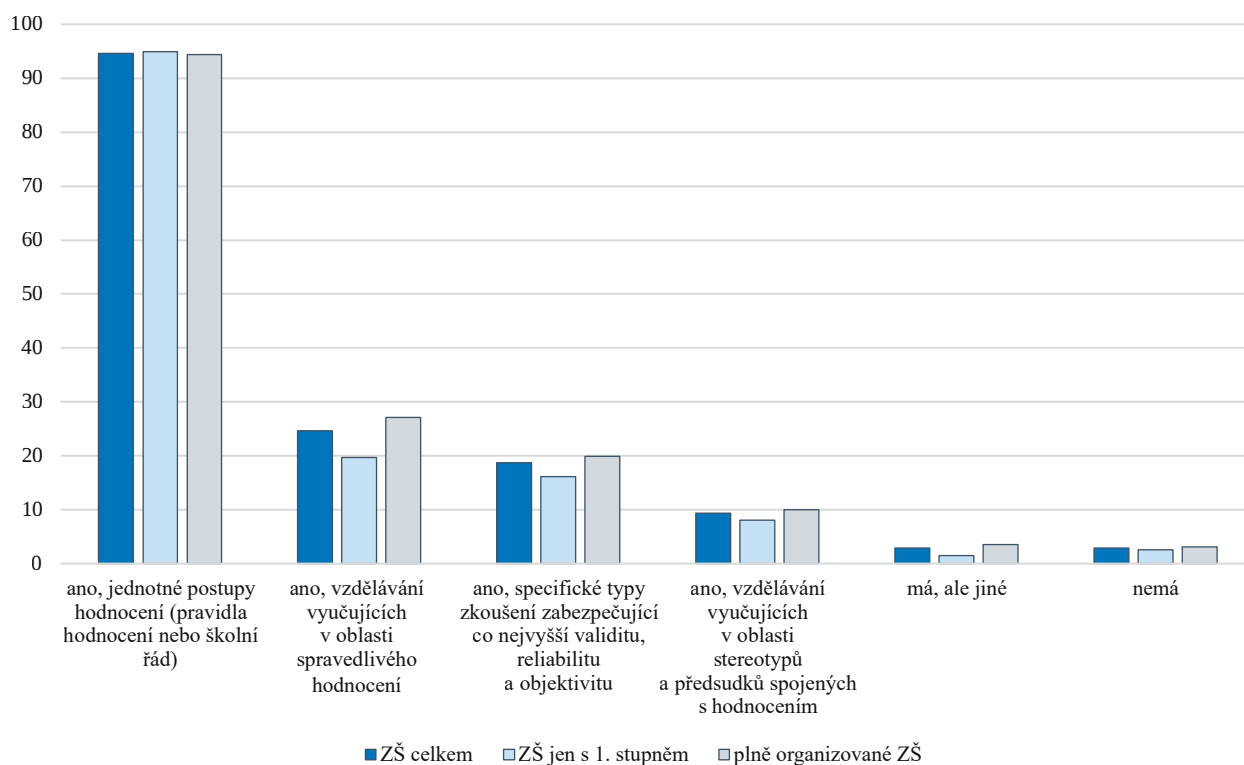
¹¹ Dívčí/chlapecké kruhy vycházejí z ženských/mužských kruhů, které poskytují bezpečné prostředí pro sdílení bez porovnávání, odsuzování, očekávání či tlaku, kde žáci*kyně mohou svobodně vyjadřovat svá přání, potřeby, očekávání či obavy.

GRAF 3.4 | Sledujete, zda se objevují plošně, v některých předmětech nebo u některých vyučujících v průměru lepší výsledky buď u chlapců, nebo u dívek? – podíl škol (v %)



To, zda se v některých předmětech nebo u některých vyučujících objevují plošně lepší výsledky buď u chlapců, nebo u dívek, sleduje pouze malý podíl škol (3 % všech základních škol zapojených do šetření). Pokud se taková situace objeví, reaguje na to vedení škol nejčastěji posílenou individualizací výuky směřem ke skupině s horšími výsledky, případně posílením takových metod a forem výuky, které lépe vyhovují skupině s horšími výsledky. Ve 44 % případů však dosud k takové situaci ve školách, které výsledky podle pohlaví sledují, nedošlo. Více o výsledcích chlapců a dívek viz kapitola 7.

GRAF 3.5 | Má vaše škola nastavené nějaké mechanismy, které by zajišťovaly objektivitu a spravedlivost hodnocení? – podíl škol (v %)



Většina škol (95 %) předpokládá, že objektivita a spravedlnost hodnocení je zajištěna prostřednictvím jednotných postupů hodnocení (pravidel hodnocení a školního řádu). Čtvrtina škol také v oblasti spravedlivého hodnocení zajišťuje vzdělávání vyučujících. Specifické typy zkoušení, které zabezpečují co nejvyšší validitu, reliabilitu a objektivitu, pak uvedla necelá pětina škol. Mezi jinými způsoby zajištění objektivitu a spravedlivosti hodnocení byly explicitně zmiňovány např. slovní a formativní hodnocení, autoevaluace

nebo vrstevnické hodnocení, individuální hodnocení činností a reflexe mechanismů hodnocení v rámci pravidelných pedagogických rad nebo předmětových komisí.

3.2 Nežádoucí incidenty

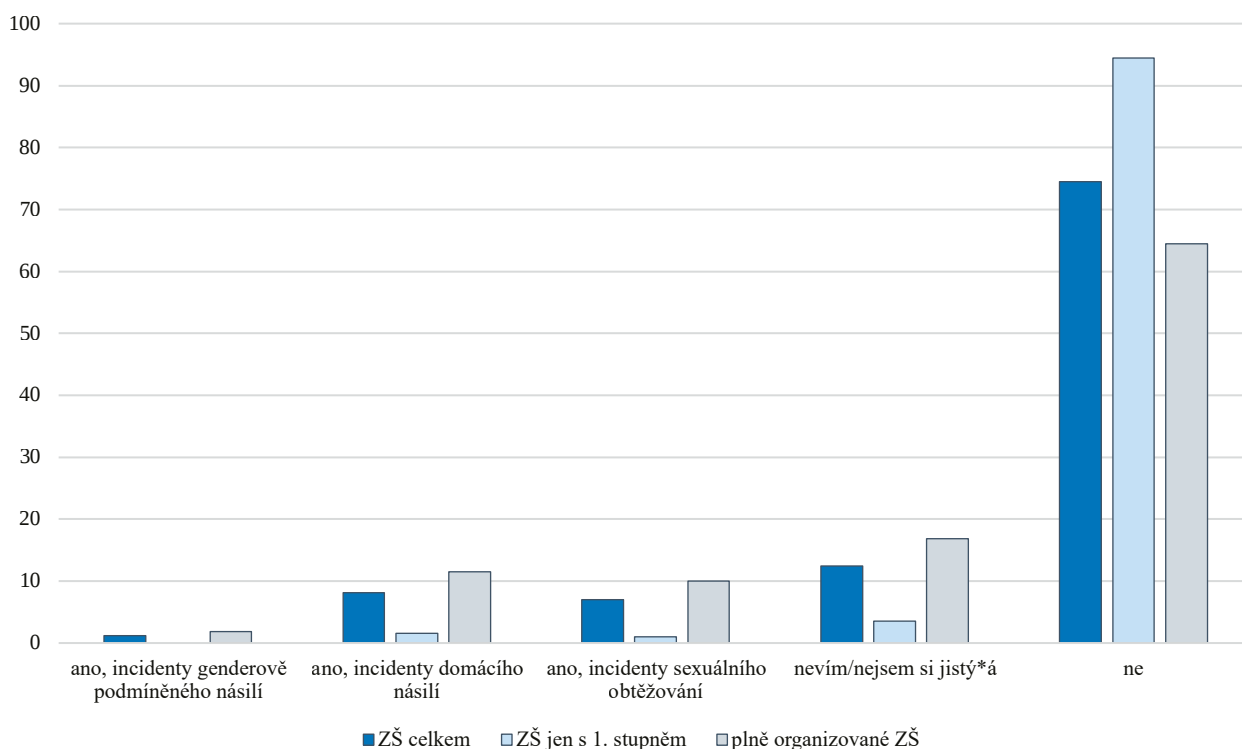
V šetření bylo zjišťováno také to, zda ve škole došlo k nějakým případům genderově podmíněného násilí, domácího násilí či sexuálního obtěžování (případně jejich náznaků), a pokud ano, jak byly tyto případy řešeny.

Genderově podmíněné násilí: Veškeré akty fyzického, sexuálního, psychického, ekonomického či dalších forem násilí, které jsou cíleny na ženy z důvodu, že jsou ženami, nebo na muže z důvodu, že jsou muži, anebo akty tohoto násilí, které nepřiměřeně dopadají na ženy či na muže (např. neadresné, ale zesměšňující, znevažující až urážlivé vtipy, obrázky, komentáře o homosexualitě; verbální poznámky vůči konkrétním dívkám či chlapcům zdůrazňující jejich ne-heterosexualitu či zasilání e-mailů, SMS nebo jiných vzkazů těmto osobám nebo přímo jejich fyzické napadání; bodyshaming).

Domácí násilí: Domácí násilí je způsob chování mezi blízkými lidmi, kteří spolu sdílejí společný domov, kdy jeden z nich uplatňuje moc a kontrolu nad tím, co dělá ten druhý. K násilí dochází většinou opakovaně v soukromí, a tím skrytě mimo kontrolu veřejnosti. Intenzita násilných incidentů se stupňuje a vede ke ztrátě schopnosti včas toto jednání zastavit a efektivně vyřešit narušený vztah.

Sexuální obtěžování: Sexuální obtěžování je jakákoli forma nevyžádaného verbálního, neverbálního nebo fyzického jednání sexuální povahy, jehož cílem nebo důsledkem je zásah do důstojnosti člověka, obzvlášť když vytváří zastrašující, nepřátelské, ponižující, pokořující nebo urážlivé prostředí a klima. Pod pojem sexuální obtěžování můžeme zařadit sexuální nátlak, nežádoucí sexuální pozornost a sexistické chování (uplatňování genderových stereotypů se sexuálním podtextem).

GRAF 3.6 | Byly zaznamenány u žactva vaší školy nějaké případy genderově podmíněného násilí, signály domácího násilí či sexuálního obtěžování? – podíl škol (v %)



Případy genderově podmíněného násilí, signály domácího násilí či sexuálního obtěžování byly zaznamenány přibližně ve čtvrtině škol (6 % škol jen s 1. stupněm, 36 % plně organizovaných škol). Nejčastěji se jednalo o jeden až tři případy na školu (91 % škol), více než šest případů na školu nebylo zaznamenáno. Případy byly řešeny nejčastěji s odborem sociálně-právní ochrany dětí (62 %) a Policií České republiky (52 %). Ve větší míře byly také projednávány se zákonnými zástupci*kyněmi (38 %), školními psychology*žkami (23 %) a samotnými žáky*němi (19 %). Do řešení těchto případů se často zapojovali*y také výchovní*é

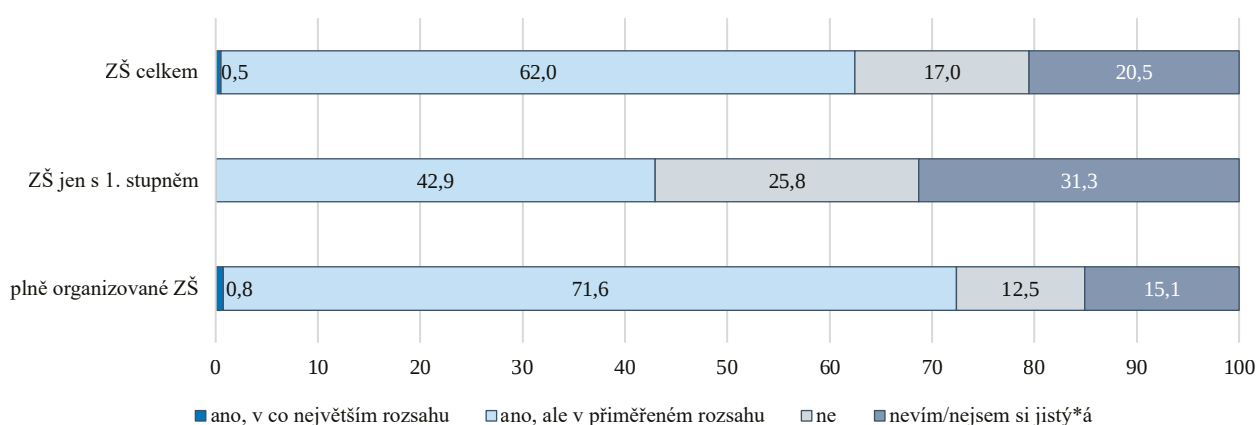
poradci*kyne (16 %) a školní metodici*čky prevence (15 %). Přibližně v desetině případů reagovaly školy posílením preventivních aktivit (např. ve formě práce školní*ho metodika*čky prevence s třídním kolektivem, opakovaných komunitních kruhů v rámci třídy, začlenění preventivních programů zaměřených na kyberprostor, zařazení materiálů od externích subjektů, se kterými škola spolupracuje, či nácviku schopnosti říct „ne“ a vymezit se).

3.3 Téma LGBT+ ve výuce

LGBT+: Zkratka označuje lesby, gaye, bisexuální a transgender osoby. Plus zastupuje další skupiny sexuálních orientací a identit, jako např. queer, intersex osoby, asexuální osoby. Je to mezinárodně zavedená zkratka, která umožňuje korektně, souhrnně a stručně označit celou skupinu osob. Neodkazuje pouze k sexuální preferenci, ale zachycuje celou škálu specifik z různých oblastí života. Výslovnost se používá česká i anglická.

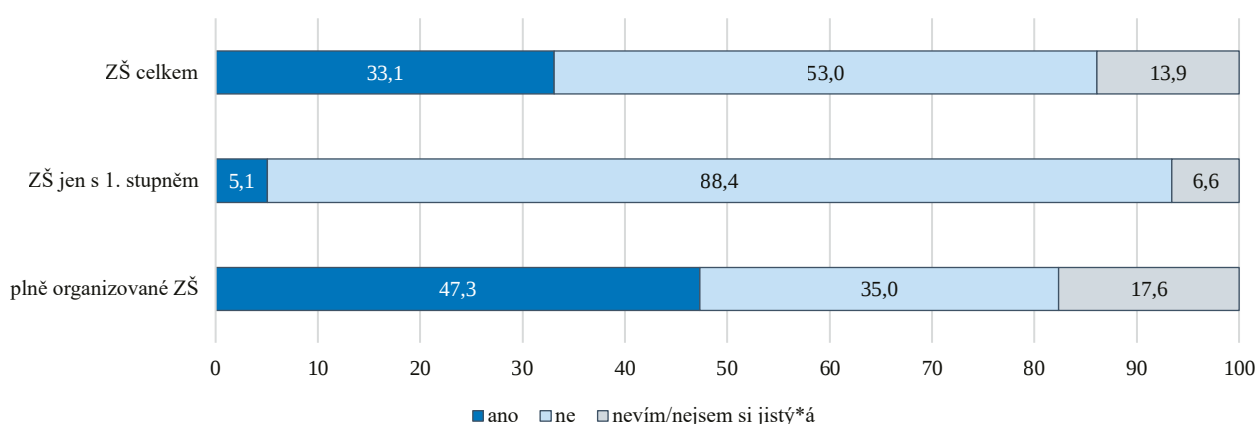
V předposlední části dotazníku měli ředitelé*ky sdělit svůj názor na zařazování tematiky LGBT+ do výuky a popsat, zda a v jaké míře je toto téma do výuky začleňováno v jejich škole.

GRAF 3.7 | Mělo by, podle vašeho názoru, mít téma LGBT+ prostor v obsahu vyučování? – podíl škol (v %)



Se zařazením tématu LGBT+ do výuky souhlasí 62 % ředitelů*ek, mělo by k tomu ale docházet v přiměřeném rozsahu. Ve větší míře se začleňováním tohoto tématu do výuky souhlasili*y ředitelé*ky plně organizovaných škol (72 %) oproti neúplným školám (43 %), které to odůvodňují nízkým věkem žactva (1. až 5. třída). Negativní postoj vyjádřilo 17 % ředitelů*lek a zhruba pětina z nich neví nebo si není jista. Obě tyto názorové skupiny byly častěji zastoupeny ve školách pouze s 1. stupněm.

GRAF 3.8 | Je téma LGBT+ dílčím obsahem vyučování na vaší škole? – podíl škol (v %)



Téma LGBT+ je v současnosti obsahem výuky ve třetině škol (v plně organizovaných školách je to necelá polovina, ve školách jen s 1. stupněm 5 %). Přibližně 14 % ředitelů*ek si nebylo jisto, zda je tato tematika do výuky zařazena, často jde totiž o dílčí téma, které mohou jednotliví učitelé*ky zařazovat jako součást jiných větších tematických celků.

Nejvíce škol vyhradilo pro každou třídu za celý školní rok na téma LGBT+ asi dvě hodiny (34 % škol, které téma zařazují). Asi jednu vyučovací hodinu tématu věnuje 29 % škol, méně než jednu vyučovací hodinu 19 % škol, tři až pět vyučovacích hodin 13 % škol. Zbylé školy vyhradily pro téma LGBT+ více než pět vyučovacích hodin. V některých školách vedení škol uvádělo, že je pro ně obtížné kvantifikovat, kolik hodin je tématu věnováno, protože se to liší v různých třídách a různých ročnících. Přibližně devět z deseti ředitelů*ek škol, které téma LGBT+ do výuky zařazují, se domnívá, že je čas věnovaný tomuto tématu dostatečný. Ostatní (9 %) by tématu věnovali*y více času.

3.4 Komentář vedení školy ke zjišťovaným tématům

Na závěr dotazníku měli*y ředitelé*ky možnost doplnit k dotazníku další informace. Část z nich upřesnila, že se v jejich případě jedná o školu pouze s 1. stupněm a z tohoto důvodu se domnívají, že se jich téma genderu a LGBT+ zatím netýká kvůli nízkému věku žactva a toto téma by zařazovali*y až později, případně se tématu věnují pouze okrajově a na obecné úrovni (tolerance a respekt k odlišnostem). To, že je problematika LGBT+ součástí obecných hodnot školy, jako je vzájemná tolerance, respekt k druhým a k jejich odlišnostem, zmiňovaly také další školy (není tedy vyčleňována jako samostatné téma). Dále vedení škol uvádělo, že se ohledně tohoto tématu přizpůsobují zájmu žactva, a pokud tedy vyvstane potřeba, přirozeně se žactvem o tématu diskutují. Někteří*ré ředitelé*ky upřesnili*y, jakým způsobem je téma do výuky ve škole zařazováno, zatímco jiní*é se domnívají, že není třeba téma genderu a LGBT+ více zdůrazňovat a přivádět k němu pozornost. Výjimečně vedení škol se zařazováním tématu do výuky nesouhlasilo či ho považovalo za ideologii. Rovněž pouze jednotky ředitelů*ek vyjádřily obavy o přístup rodičů a jejich reakce na zařazování tématu do výuky.

4 VYUČUJÍCÍ

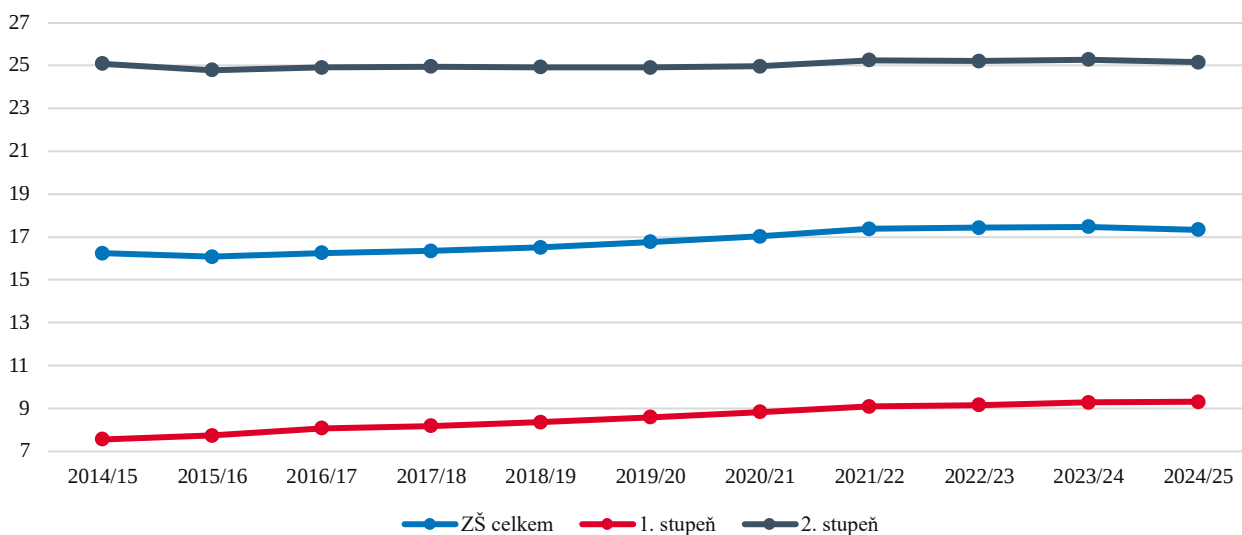
Šetření v oblasti genderu a LGBT+ se zúčastnilo 3 281 vyučujících, z toho 84 % žen, 16 % mužů a 7 vyučujících, kteří se zařadili*y do kategorie *jiné*. Vyšší podíl mužů se zapojil v plně organizovaných školách (18 %) oproti školám jen s 1. stupněm (7 %).

TABULKA 4.1 | Pohlaví (vyučující)

Pohlaví	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
muž	15,6	6,8	18,1
žena	84,2	92,8	81,8
jiné	0,2	0,4	0,2

GRAF 4.1 | Vývoj podílu vyučujících – mužů v ČR (v %)

Zdroj: Výkonové výkazy MŠMT



Podíl mužů v základních školách v posledních 10 letech mírně stoupá (z nejnižší hodnoty v roce 2014/2015, která činila 16,1 %, stoupl na 17,5 % ve školním roce 2023/2024), ačkoli v aktuálním školním roce trochu poklesl. Tento mírný nárůst je způsoben především nárůstem podílu mužů na prvním stupni (ze 7,6 % na 9,3 %), zatímco na druhém stupni stagnuje podíl mužů okolo 25 %¹².

Uvedené podíly mužů učitelů v základních školách potvrzují přetrvávající horizontální genderovou segregaci ve školství¹³, které je značně feminizované. Žactvo tak přichází o pohled mužské části populace, o jejich znalosti a zkušenosti, které jim mohou být z pozice vyučujícího předány.

¹² V mezinárodním srovnání se přitom jedná o podprůměrné zastoupení (např. v šetření TALIS 2018 to bylo 25 % vyučujících mužů na 2. stupni v České republice oproti 32 % v průměru zemí OECD a 31 % v průměru zemí EU, viz <https://doi.org/10.1787/888933933064>).

¹³ Nadměrné nebo naopak nedostatečné zastoupení mužů nebo žen v určitých povoláních nebo odvětvích/sektorech.

TABULKA 4.2 | Délka působení vyučujících ve školství

Délka praxe	Podíl (v %)					
	ZŠ celkem		ZŠ jen s 1. stupněm		plně organizované ZŠ	
	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
0–5 let	22,5	16,8	18,8	16,7	22,9	16,9
6–10 let	23,3	17,6	12,5	18,7	24,5	17,3
11–20 let	21,6	26,2	20,8	23,3	21,6	27,1
21 let a více	32,5	39,4	47,9	41,2	31,0	38,8

Nejvíce vyučujících má více než 20letou praxi ve školství (38 %), čtvrtina z nich působí ve školství 11 až 20 let a okolo 18 % vyučujících spadá do kategorie 0 až 5 let, resp. 6 až 10 let. Podobně jako v případě ředitelů jsou vyučující muži častěji zastoupeni v kategoriích s nižší délkou praxe, rozdíly však nejsou tak výrazné a pohybují se ve všech kategoriích v rozmezí 5 % až 7 %.

4.1 Plánování výuky

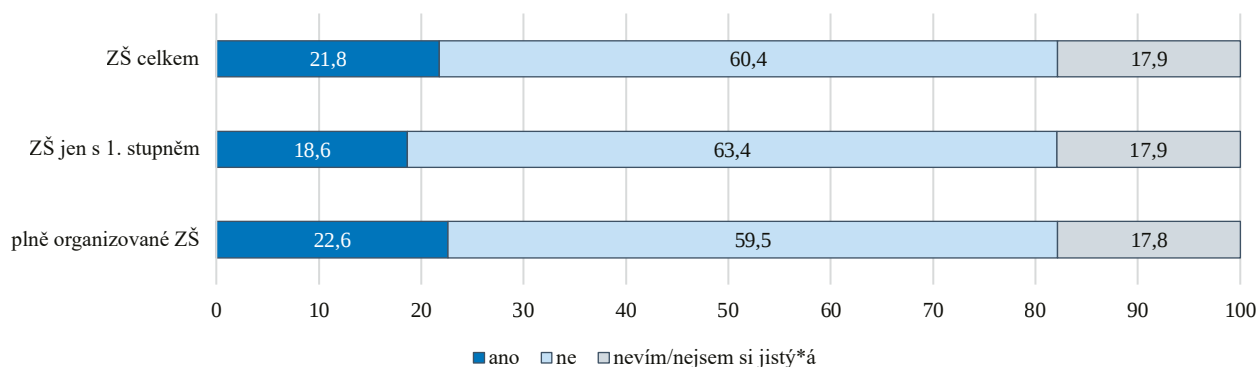
První část dotazníku pro vyučující (po úvodních identifikačních otázkách) se soustředila na plánování výuky. Obsahovala otázky týkající se jak běžných učebnic, tak především materiálů a informací využívaných ve výuce zaměřených na gender, genderovou rovnost, genderově podmíněné násilí, domácí násilí, sexuální obtěžování a problematiku LGBT+.

Pohlaví: Biologicky podmíněné rozdíly mezi jedinci, které zahrnují fyziologické aspekty, chromozomální nastavení či hormonální systémy.

Gender: Sociální a kulturní rozdíly mezi jedinci, které jsou naučené. Jedná se o očekávání navázané na biologické pohlaví, které je proměnlivé v místě, čase, kultuře a individuálním pojetí.

Genderové stereotypy: Spojení sady znaků s určitou sociální skupinou (např. ženy × muži), které jsou zjednodušující, generalizující, bývají bipolární a nemají přílišný vztah k realitě. Součástí stereotypů mohou být některé tradiční společenské normy a role.

Genderové role: Soubor stereotypně očekávaných zjevných i skrytých pravidel chování a jednání přisuzovaných mužům a ženám, které se pojí s různými schopnostmi, povinnostmi a odpovědnostmi.

GRAF 4.2 | Registrujete v učebnicích či jiných didaktických materiálech případné reprodukce genderově stereotypního rozdělení rolí a genderových stereotypů? – podíl vyučujících (v %)

Reprodukce stereotypního rozdělení rolí a genderových stereotypů zaregistrovala v učebnicích a jiných didaktických materiálech přibližně pětina učitelů*ek. Necelých 18 % si pak není jisto, zda něco takového zaznamenalo. Reprodukce genderových stereotypů v učebnicích si učitelé (19 %) všimají přibližně stejně často jako učitelky (22 %). Nejčastěji genderové stereotypy zaregistrovali*ny vyučující výchovy ke zdraví (30 % vyučujících) a výchovy k občanství (29 %), následováni*ny vyučujícími cizích jazyků (25 %) a českého jazyka (24 %).

Již v roce 2004 realizovalo MŠMT projekt Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, v jehož rámci vznikl materiál *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic*.¹⁴ Vyučujícím tak byl již v minulosti poskytnut návod, jak na učebnice z tohoto hlediska nahlížet.

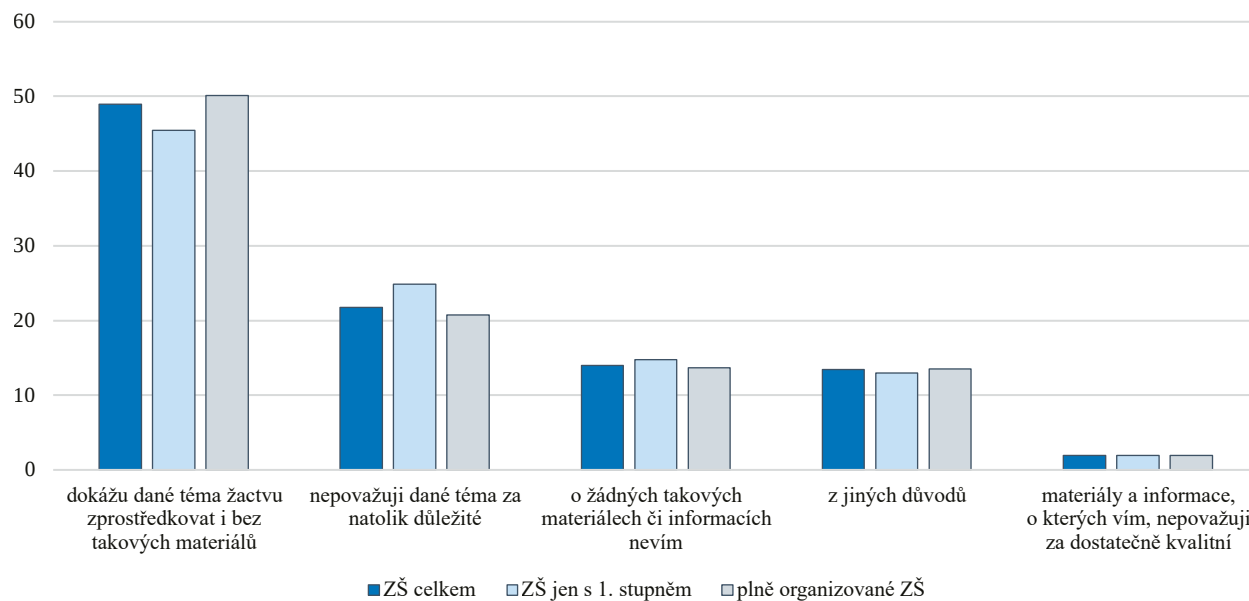
TABULKA 4.3 | Využíváte ve výuce materiály, informace a zdroje k tématům genderu a genderové rovnosti? – podíl vyučujících (v %)

Využití materiálů a informací	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano, materiály a informace vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.)	19,7	16,6	20,5
ano, materiály a informace vytvořené nestátními institucemi (neziskové nebo soukromé instituce)	15,4	6,8	17,8
ano, materiály a informace vytvořené naší školou (tj. mými současnými nebo minulými kolegy*yněmi)	9,7	7,8	10,2
ano, materiály a informace vytvořené jinými školami	5,7	3,1	6,3
ne, nepoužívám	62,8	73,4	59,9

Materiály, informace a zdroje k tématům genderu a genderové rovnosti využívá ve výuce 37 % vyučujících (27 % vyučujících ve školách jen s 1. stupněm a 40 % vyučujících v plně organizovaných školách). Nejčastěji jsou využívány materiály vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI) a nestátními institucemi (neziskové nebo soukromé instituce). Vlastní materiály do výuky začleňuje přibližně desetina vyučujících a materiály z jiných škol necelých 6 % vyučujících. Nejčastěji jsou materiály, informace a zdroje k tomuto tématu zařazovány ve výchově k občanství a výchově ke zdraví (66 %), ale také např. v dějepisu (49 %) a zeměpisu (44 %).

Z vyučujících, kteří ve výuce materiály, informace a zdroje k tématům genderu a genderové rovnosti používají, považuje nabídku dostupných materiálů a informací za dostatečnou přibližně polovina z nich, 35 % vyučujících neví nebo to neumí posoudit a 14 % vyučujících nabídku za dostatečnou nepovažuje. Nejvíce kriticky se k jejich nabídce stavěli*y vyučující výchovy ke zdraví (24 % vyučujících, kteří*re nějaké materiály k tomuto tématu využívají, uvedlo, že nepovažuje jejich nabídku za dostatečnou).

GRAF 4.3 | Z jakého důvodu žádné materiály a informace k tématu genderu a genderové rovnosti nepoužíváte? – podíl vyučujících (v %)



¹⁴ <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>

To, proč nepoužívají materiály související s tématem genderu a genderové rovnosti, odůvodňovali*y vyučující nejčastěji tím, že dokážou dané téma zprostředkovat i bez takových materiálů (tento důvod uvedla necelá polovina vyučujících, kteří žádné materiály nevyužívají). Přibližně pětina vyučujících nepovažuje téma za důležité a 14 % vyučujících o žádných takových materiálech či informacích neví. Nedostatečná kvalita materiálů byla zmiňována pouze okrajově. Jako jiné důvody byly nejčastěji uváděny nízký věk žactva – vyučující učí žáky*ně na 1. stupni (44 % vyučujících, kteří uvedli*y jiné důvody) – a zaměření vyučovaného předmětu – téma podle nich do jejich předmětu nespadá (30 %). Zhruba 9 % vyučujících se téma snaží zprostředkovat přirozenou cestou bez materiálů, pokud na téma při výuce narazí a žáci*kyně o ně mají zájem (není tedy plánovanou součástí výuky), a podobný podíl vyučujících (8 %) se s tématem ve výuce zatím nesetkal. Vyjádření, že se téma neslučuje s jejich přesvědčením nebo je nepovažují za důležité, bylo spíše výjimečné (okolo 4 % vyučujících, kteří žádné materiály k tématu genderu a genderové rovnosti nevyužívají).

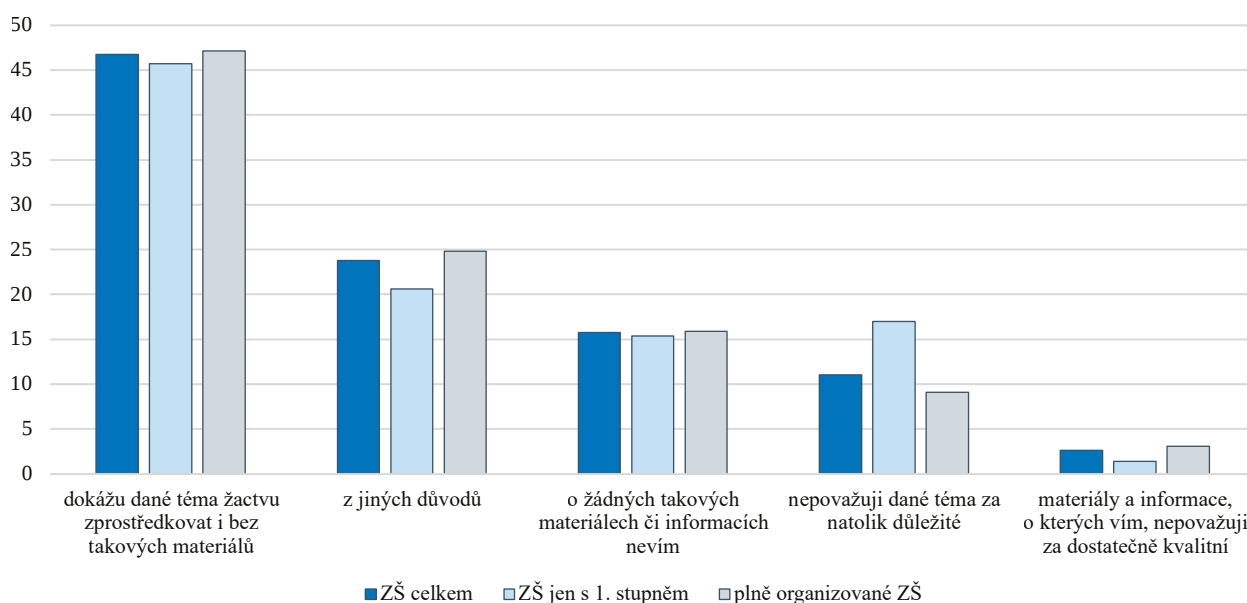
TABULKA 4.4 | Využíváte materiály, informace a zdroje k tématům genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování? – podíl vyučujících (v %)

Využití materiálů a informací	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano, materiály a informace vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.)	24,6	22,0	25,4
ano, materiály a informace vytvořené nestátními institucemi (neziskové nebo soukromé instituce)	20,5	13,9	22,3
ano, materiály a informace vytvořené naší školou (tj. mými současnými nebo minulými kolegy*němi)	9,6	8,0	10,0
ano, materiály a informace vytvořené jinými školami	5,8	3,3	6,5
ne, nepoužívám	55,7	63,8	53,5

Materiály k tématům genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování využívá 44 % vyučujících. Stejně jako v případě genderu a genderové nerovnosti využívá nejvyšší podíl vyučujících materiály a informace vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.) a nestátními institucemi (neziskovými nebo soukromými institucemi). Materiály k tomuto tématu nejčastěji zařazují vyučující výchovy ke zdraví (74 %) a výchovy k občanství (66 %) či vyučující dějepisu (54 %).

Za dostatečné považuje materiály k tomuto tématu 53 % vyučujících, 35 % neví nebo neumí posoudit a 12 % vyučujících ohodnotilo materiály jako nedostatečné (z toho nejčastěji vyučující výchovy ke zdraví, výchovy k občanství, ale například také vyučující přírodopisu a chemie).

GRAF 4.4 | Z jakého důvodu žádné materiály a informace k tématu genderově podmíněného násilí, domácího násilí či sexuálního obtěžování nepoužíváte? – podíl vyučujících (v %)



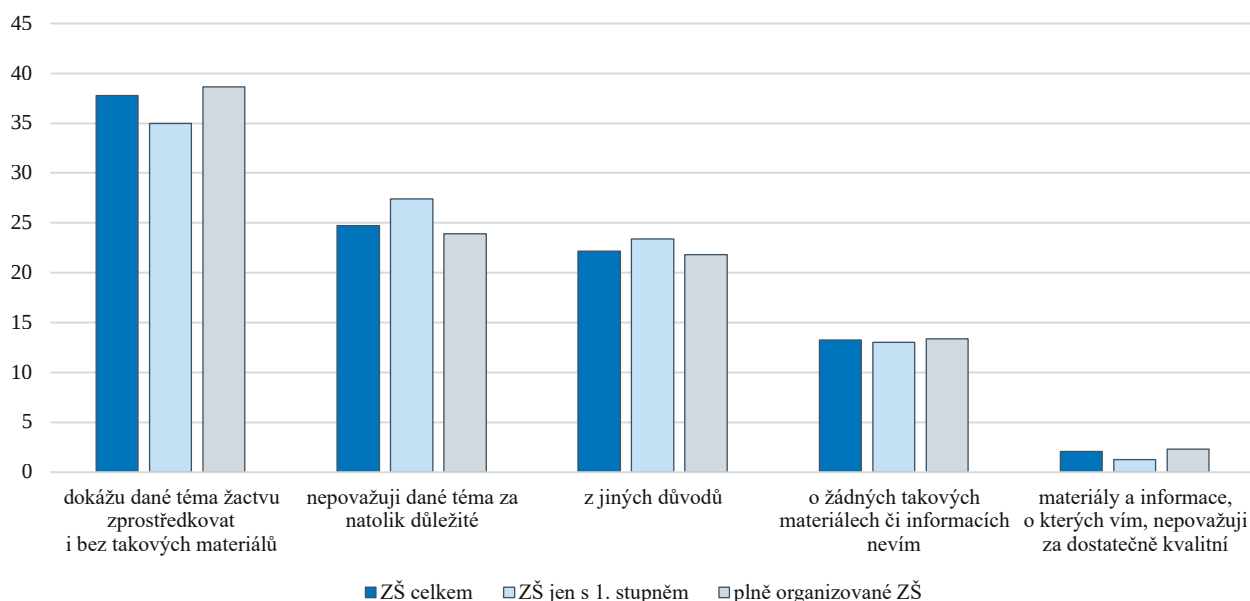
Podobně jako u předchozího tématu nejvíce vyučujících odůvodnilo nevyužívání materiálů a informací k tématu genderově podmíněného násilí, domácího násilí či sexuálního obtěžování tím, že dokážou dané téma žactvu zprostředkovat i bez materiálů (47 % vyučujících). Výrazně častěji zde však byly zmíněny jiné důvody (v podobném složení jako u tématu genderu a genderové rovnosti, tj. nízký věk žáků*ynů 1. stupně, kdy se na téma dosud nenarazilo, přesvědčení, že téma nespadá do předmětu dané*ho vyučující*ho, vyučující se s tématem při výuce dosud nesetkal*a a zprostředkování tématu bez materiálů přirozenou cestou, pokud se na ně ve výuce narazí).

TABULKA 4.5 | Využíváte ve výuce materiály, informace a zdroje k tématům LGBT+? – podíl vyučujících (v %)

Využití materiálů a informací	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano, materiály a informace vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČSI apod.)	13,1	10,7	13,7
ano, materiály a informace vytvořené nestátními institucemi (neziskové nebo soukromé instituce)	12,3	5,3	14,2
ano, materiály a informace vytvořené naší školou (tj. mými současnými nebo minulými kolegy*němi)	5,9	4,7	6,2
ano, materiály a informace vytvořené jinými školami	3,8	1,1	4,5
ne, nepoužívám	73,9	81,7	71,7

Materiály, informace a zdroje k tématu LGBT+ využívá pouze 26 % vyučujících. Pokud nějaké materiály využívají, jsou to nejčastěji materiály státních a nestátních institucí, jako v případě dvou předchozích sledovaných oblastí. Tyto materiály považuje za dostatečné 53 % vyučujících, kteří nějaké materiály ve výuce využívají. Třetina vyučujících nedokáže jejich kvalitu posoudit nebo si není jistá a nespokojenost s materiály vyjádřilo 14 % vyučujících.

Kromě výchovy ke zdraví a výchovy k občanství, kde jsou materiály k tématu LGBT+ zařazovány nejvíce (53 %, resp. 49 %), jsou využívány také vyučujícími dějepisu (37 %) a zeměpisu (36 %). Za nedostatečné tyto materiály považují nejčastěji vyučující výchovy ke zdraví a chemie (26 %) a vyučující přírodopisu (24 %) a výchovy k občanství (23 %).

GRAF 4.5 | Z jakého důvodu žádné materiály a informace k tématům LGBT+ nepoužíváte? – podíl vyučujících (v %)

Převažujícím důvodem, proč vyučující žádné materiály k tématu LGBT+ nevyužívají, bylo stejně jako v předchozích dvou případech to, že vyučující dokážou toto téma zprostředkovat i bez materiálů (38 % vyučujících, kteří*ré žádné materiály nevyužívají). Současně čtvrtina z nich nepovažuje toto téma za tolik důležité. O trochu více než pětina vyučujících uvedla jiné důvody (převažují podobné oblasti jako u předchozích dvou témat – nízký věk žáků*ynů na 1. stupni, téma nespadá do vyučovaného předmětu, na téma se zatím ve výuce nenarazilo nebo se probíralo okrajově a vyučující se snaží přirozeně, bez materiálů, předávat informace žactvu prostřednictvím diskusí, pokud o téma projeví zájem).

TABULKA 4.6 | Pociťujete nějaké překážky či rezistence při snaze integrovat témata... do vašeho vyučování? – podíl vyučujících (v %)

	genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování			LGBT+		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano, od vedení školy	0,4	0,6	0,3	0,3	0,3	0,4
ano, od kolegů	0,8	0,3	0,9	1,0	0,4	1,1
ano, od rodičů	5,2	3,3	5,7	8,4	5,3	9,2
ano, od žactva	2,6	1,0	3,1	4,9	1,6	5,8
ne	92,8	96,0	91,9	88,0	93,2	86,5

Okolo devíti desetin vyučujících nepociťuje žádné překážky při snaze integrovat témata genderově podmíněného násilí, domácího násilí, sexuálního obtěžování a LGBT+ do výuky. Mírně častěji však vyučující vnímali*ly překážky v případě integrace tématu LGBT+ do výuky, a to především ze strany rodičů. Určité překážky se objevují také ze strany žactva, na druhou stranu překážky či rezistence od vedení školy nebo svých kolegů uvedlo maximálně 1 % vyučujících.

4.2 Realizace výuky

V části realizace výuky byla pozornost zaměřena na výsledky žactva podle pohlaví, situace, se kterými si vyučující neví rady v rámci témat sledovaných v tomto dotazníku, a na LGBT+ žactvo.

TABULKA 4.7 | Máte signály, informace nebo přesvědčení o rozdílu v průměrných výsledcích vzdělávání dívek a chlapců ve vaší škole? – podíl vyučujících (v %)

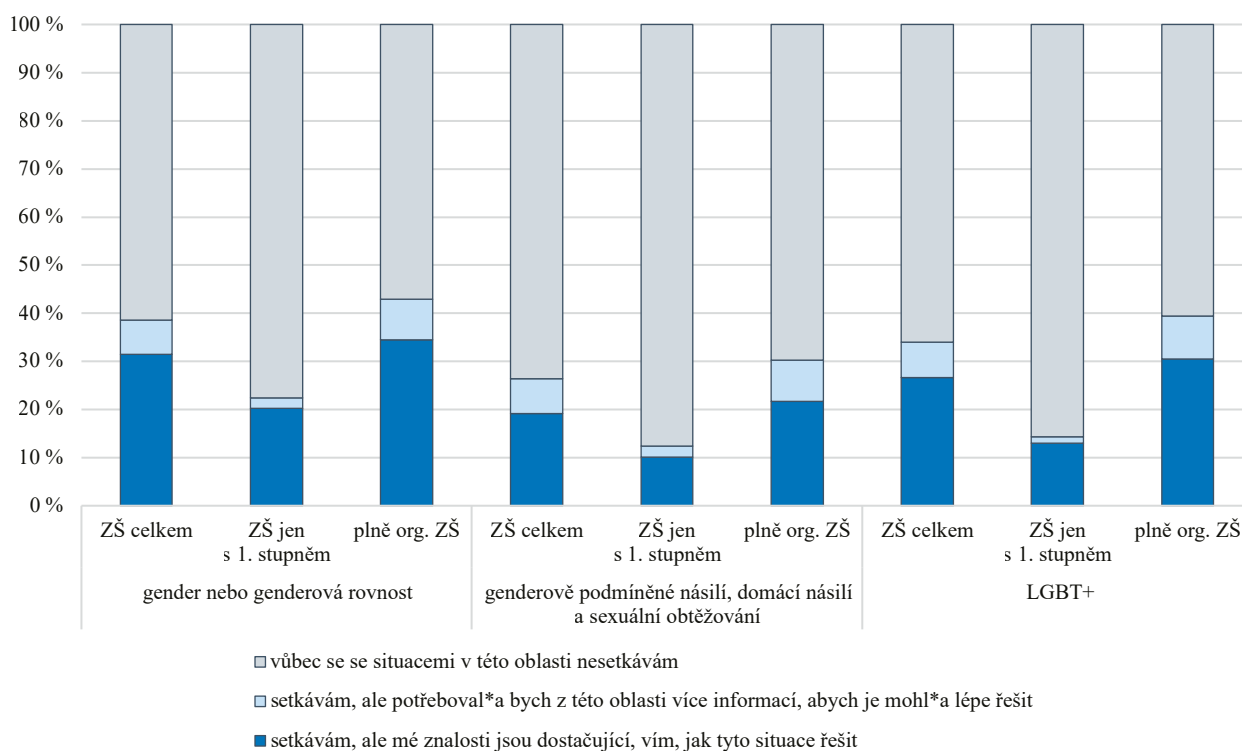
Rozdíly v průměrných výsledcích	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ne, takových rozdílů si nejsem vědom*a	81,9	85,4	81,0
ano, ale ne v mých předmětech	0,9	0,4	1,0
ano, například v mých předmětech	2,6	1,4	2,9
nevím / nejsem si jistý*a	14,6	12,8	15,1

Přibližně čtyři pětiny vyučujících si nejsou vědomy rozdílu v průměrných výsledcích vzdělávání dívek a chlapců ve své škole. Pouze okolo 3 % vyučujících zaznamenalo takové rozdíly, nezanedbatelná část vyučujících (15 %) si však není jistá.

Vyučující, kteří*é zaznamenali*y nějaké rozdíly mezi dívkami a chlapci, nejčastěji zmiňovali*y lepší výsledky dívek v českém jazyce a cizích jazycích a lepší výsledky chlapců v matematice a fyzice (ačkoli několik vyučujících naopak uvádělo lepší výsledky z matematiky u dívek). Často se v odpovědích objevovala také obecně celková větší snaha, pečlivost a svědomitost u dívek či jejich snadnější adaptace na školní práci na 1. stupni nebo byla zmiňována odlišná tělesná zdatnost dívek a chlapců v tělesné výchově. Výsledkům žactva v různých předmětech a gramotnostech se dále věnuje kapitola 7.

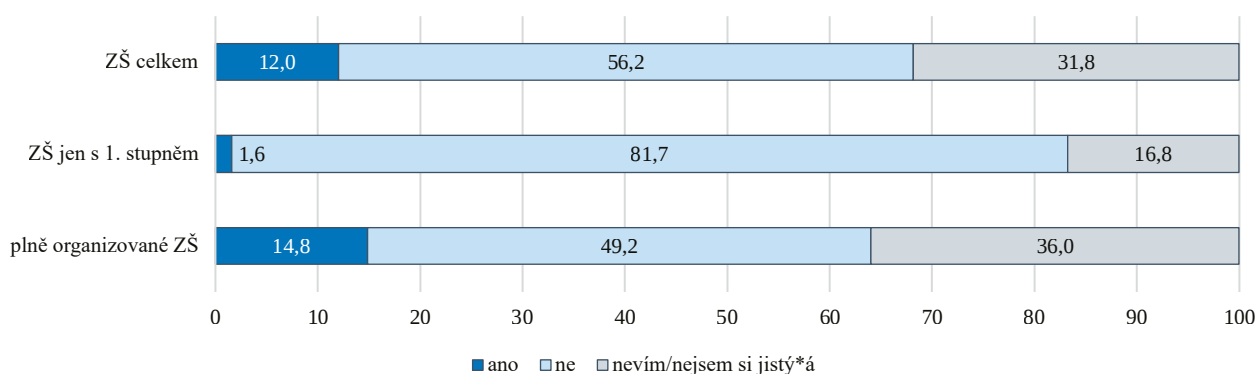
Rozdílným výsledkům chlapců a dívek se věnují asi dvě pětiny vyučujících, kteří*ré takové rozdíly zaregistrovali*y ve svých předmětech. Snaží se hledat způsoby, jak žáky*ně více motivovat, poskytují jim individualizovanou výuku (obecně všem žákům*kyním bez ohledu na pohlaví) nebo nabízejí možnost doučování.

GRAF 4.6 | Setkáváte se v rámci své pedagogické praxe se situacemi týkajícími se uvedených oblastí, se kterými si nevíte rady? – podíl vyučujících (v %)



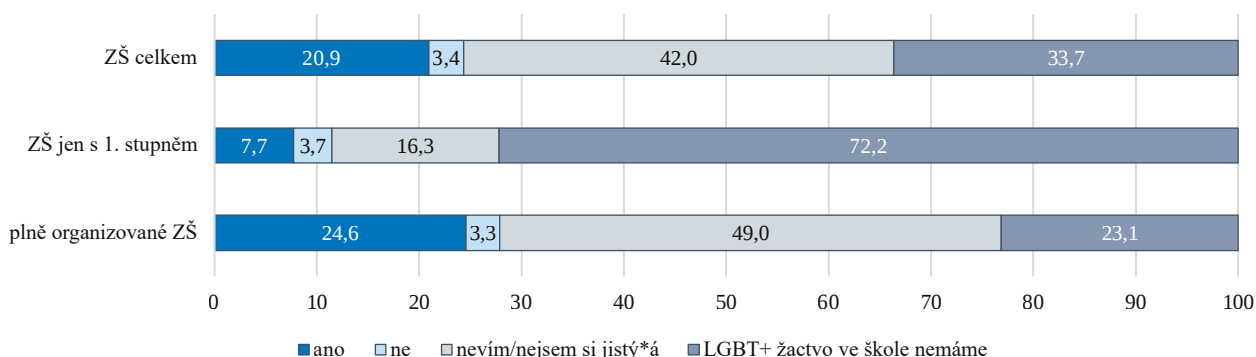
Se situacemi týkajícími se genderu nebo genderové rovnosti se ve své pedagogické praxi setkává 39 % vyučujících, nicméně pouze 7 % všech vyučujících (19 % vyučujících, kteří se s takovými situacemi setkávají) by potřebovalo více informací k jejich řešení. Rovněž 7 % všech vyučujících by uvítalo více informací pro řešení situací v oblasti genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování (to činí 27 % vyučujících, kteří se s takovými situacemi setkávají), přičemž celkově se s takovými situacemi setkává 26 % vyučujících. Situace v oblasti LGBT+ řešilo 34 % vyučujících a opět 7 % vyučujících by k tomu potřebovalo více informací pro jejich lepší zvládnutí (jde o 22 % vyučujících, kteří se s takovými situacemi setkávají).

GRAF 4.7 | Máte ve třídách, kde učíte, žactvo spadající do skupiny LGBT+? – podíl vyučujících (v %)



Žactvo, které spadá do skupiny LGBT+, uvedlo ve své třídě 12 % vyučujících. Takové žáky*ne zaregistrovalo ve své třídě logicky více vyučujících, kteří vyučují v plně organizovaných školách (15 %), oproti vyučujícím ze škol pouze s 1. stupněm (2 %). Značná část vyučujících (32 %) si však nebyla jistá.

GRAF 4.8 | Máte pocit, že se žactvo spadající pod LGBT+ skupinu cítí ve škole bezpečně? – podíl vyučujících (v %)

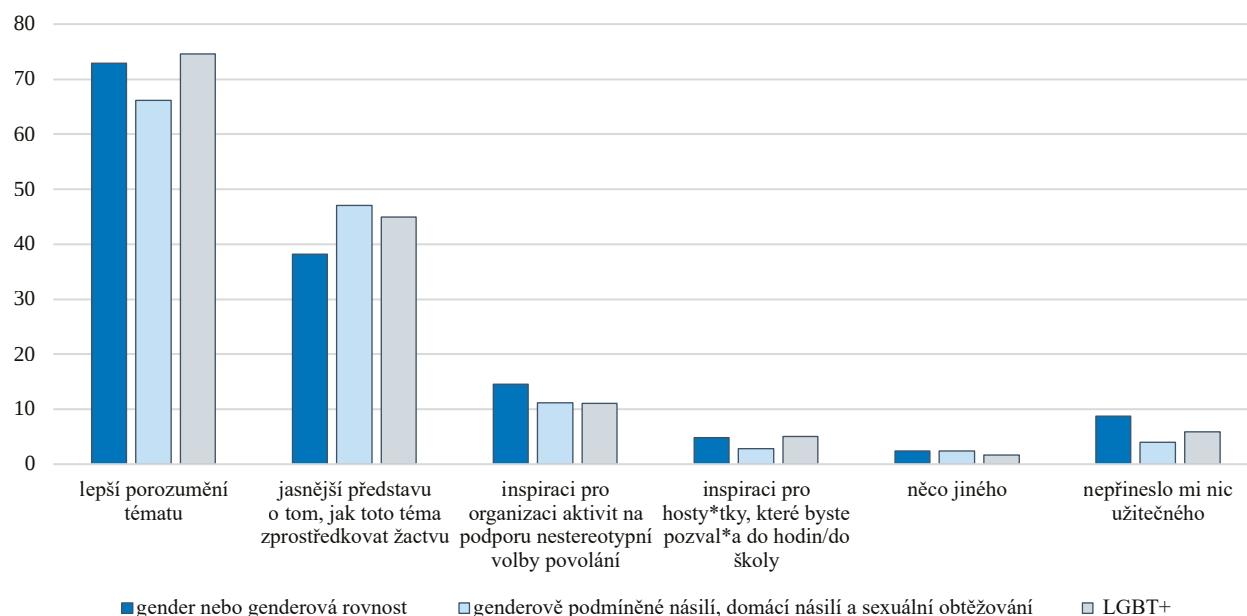


Ve školách, kde je LGBT+ žactvo, velká část vyučujících neví nebo si není jistá (63 %), zda se tato skupina žactva cítí bezpečně (42 % ze všech škol). Necelá třetina vyučujících se domnívá, že ano (21 % všech vyučujících), a 5 % vyučujících o tom přesvědčeno není (3 % všech vyučujících).

4.3 Další vzdělávání

Třetí část dotazníku pro vyučující se věnovala dalšímu vzdělávání vyučujících v oblasti genderu a genderové rovnosti, v oblasti genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování a v oblasti LGBT+.

GRAF 4.9 | Co vám doplňující vzdělávání v oblasti genderu a genderové rovnosti / genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování / LGBT+ přineslo? – podíl vyučujících (v %)



V posledních dvou letech se dalšího vzdělávání, které se týkalo genderu a genderové rovnosti, zúčastnilo 6 % vyučujících (5 % vyučujících ve školách jen s 1. stupněm a 7 % vyučujících v plně organizovaných školách). Vyučujícím, kteří*re se takového vzdělávání zúčastnili*y, nejčastěji přineslo lepší porozumění tématu (73 %) a jasnější představu o tom, jak téma zprostředkovat žactvu (38 %). Pro 9 % vyučujících nebylo vzdělávání v oblasti genderu a genderové rovnosti dle jejich vyjádření užitečné.

Vyučující, kteří*re se dalšího vzdělávání v této oblasti nezúčastnili*y, odůvodnili*y svou neúčast v největší míře tím, že o žádné takové nabídce dalšího vzdělávání nevědí (38 % vyučujících, kteří*re se žádného vzdělávání v oblasti genderu a genderové rovnosti nezúčastnili*y). Necelá čtvrtina z nich se domnívá, že má v této oblasti dostatečné znalosti. Mezi jinými důvody vyučující nejčastěji zmiňovali*y, že se nejedná o prioritu a v dalším vzdělávání dali*y přednost jiným oblastem. Dalším z uváděných jiných důvodů byla skutečnost, že se s danou problematikou ve škole dosud nesetkali*y a necítily*y tak potřebu se v těchto oblastech vzdělávat. Podobně často také vyučující upřesnili*y, že vyučují na 1. stupni a žactvo považují za nezralé pro vzdělávání v těchto oblastech. Dohromady uvedlo jiné důvody 16 % vyučujících (viz graf č. 4.10).

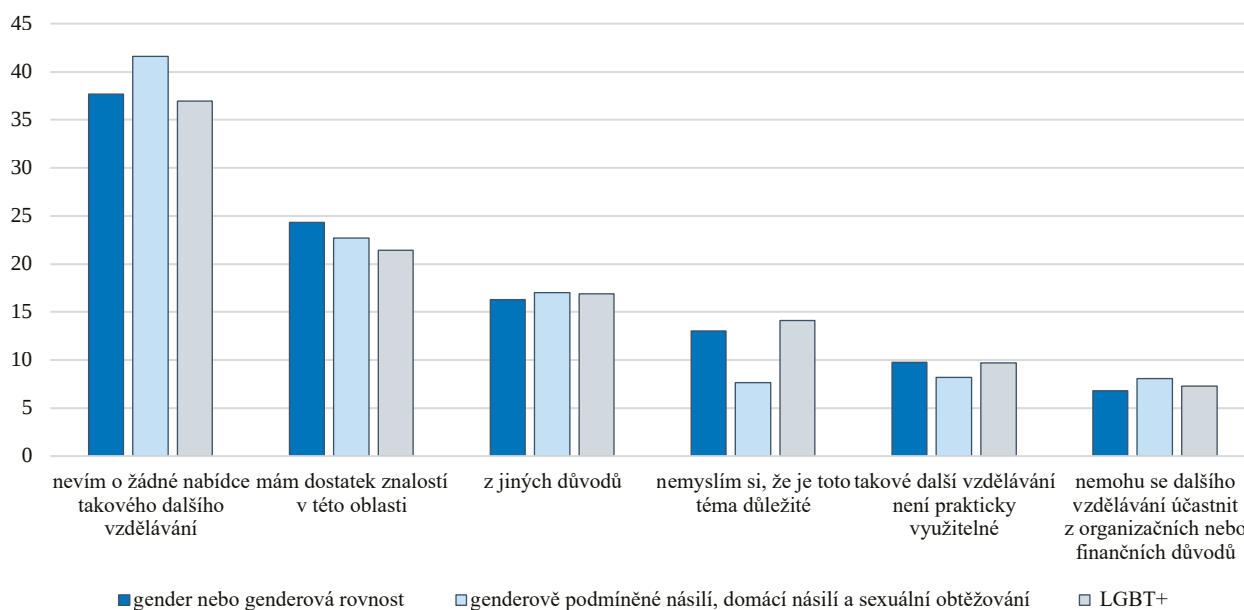
Do dalšího vzdělávání zaměřeného na genderově podmíněné násilí, domácí násilí či sexuální obtěžování se v posledních dvou letech zapojilo 8 % vyučujících. I v tomto případě vyučujícím přineslo především lepší porozumění tématu (66 %) a jasnější představu, jak toto téma zprostředkovat žactvu (47 %).

Více než dvě pětiny vyučujících, kteří*re se vzdělávání v tomto tématu neúčastnili*y, o žádné takové nabídce v oblasti genderově podmíněného násilí, domácího násilí či sexuálního obtěžování neví a 23 % vyučujících deklarovalo dostatek znalostí v této oblasti. Uváděné jiné důvody byly shodné jako v případě genderu a genderové rovnosti (vzdělávání v této oblasti není prioritou, vyučující se s ním zatím nesetkali*y nebo vyučují žactvo na 1. stupni, pro které považují téma za nevhodné).

Ve třetí sledované oblasti, kterou je LGBT+, se v posledních letech vzdělávala pouhá 4 % vyučujících, přičemž většina z nich (72 %) působí ve školách, které nějaký*ké LGBT+ žaci*kyně navštěvují). I pro tuto oblast platí výše uvedená zjištění – vzdělávání v této oblasti přineslo především lepší porozumění tématu, zatímco důvody neúčasti představovala absence povědomí o takovém dalším vzdělávání, dostatek znalostí

v této oblasti a jiné výše upřesněné důvody. Nezanedbatelný podíl vyučujících (14 %) si nemyslí, že je toto téma natolik důležité, aby bylo zmiňováno ve výuce.

GRAF 4.10 | Z jakého důvodu jste se dalšího vzdělávání k tomuto tématu neúčastnil*a? – podíl vyučujících (v %)



4.4 Komentář vyučujících ke zjišťovaným tématům

Stejně jako vedení školy mohli*y vyučující na konci dotazníku doplnit jakýkoli komentář ke zjišťované problematice. Tuto možnost využilo 11 % vyučujících. Nejčastěji upřesnili*y, že vyučují ve škole pouze s 1. stupněm, kde se s uvedenými tématy téměř nesetkávají, a pokud ano, tak pouze okrajově. Podle některých zjišťovaná problematika patří spíše na 2. stupeň, případně až na střední školu. Část vyučujících témata kritizovala a nemyslí si, že je potřeba je ve výuce zdůrazňovat, a část je nepovažuje za důležitá. Podobný podíl vyučujících doplnil, že se s uvedenými tématy ve výuce dosud nesetkal. Dále vyučující uváděli*y, že vedou žáky*ně obecně k toleranci a respektování odlišností, jiní pak, že není třeba téma vyvyšovat nad ostatní (téma je podle nich příliš medializováno).

5 VÝCHOVNÍ*É PORADCI*KYNĚ

Volbu povolání ovlivňuje mnoho různých faktorů, které na žáky*ně působí (škola, rodina, kamarádi*ky, sociální média). Mnohdy se do nich promítají genderové stereotypy, tj. společenská očekávání toho, jaká povolání by měly vykonávat ženy a jaká muži. Na trhu práce pak dochází k vertikální i horizontální genderové segregaci (tj. nerovné zastoupení žen v rozhodovacích pozicích a vznik tzv. feminizovaných a maskulinizovaných povolání¹⁵).

Cílem dotazníku pro výchovného*ou poradce*kyni bylo zmapovat aktuální stav kariérového poradenství v oblasti nestereotypní volby povolání. Na úvod jsou představeny základní charakteristiky 528 výchovných poradců*kyň¹⁶, kteří*ré se zapojili*y do šetření.

Nestereotypní volba povolání: skutečně svobodná volba povolání na základě schopností a dovedností bez vlivu stereotypů a předsudků a očekávaných genderově stereotypních rolí.

TABULKA 5.1 | Pohlaví výchovného*ho poradce*kyně

Pohlaví	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
muž	9,1	5,2	10,7
žena	90,9	94,8	89,3
jiné	0,0	0,0	0,0

Pozici výchovného*ho poradce*kyně zastávají v devíti desetinách případů ženy. Zastoupení mužů mezi výchovnými poradci je tak zhruba o 7 % nižší, než by odpovídalo populaci učitelů. Na školách pouze s 1. stupněm je podíl žen mezi výchovnými poradkyněmi ještě mírně vyšší. Současně zde pozici výchovného*ho poradce*kyně často (v 55 % případů) vykonávají samotní*é ředitelé*ky.

TABULKA 5.2 | Další zastávané pozice výchovného*ho poradce*kyně ve škole

Pozice	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ředitel*ka	17,9	54,9	2,5
zástupce*kyně ředitele*ky	17,3	8,5	21,0
vyučující	77,3	54,9	86,6
školní psycholog*žka	0,6	1,3	0,3
školní metodik*čka prevence	8,1	16,3	4,6

V plně organizovaných školách se výchovní*é poradci*kyně rekrutují nejčastěji z řad vyučujících a pětina z nich je současně zástupci*kyněmi ředitele*ky školy.

TABULKA 5.3 | Délka působení výchovného*ho poradce*kyně ve školství

Pozice	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
0–5 let	4,6	6,6	3,7
6–10 let	9,5	7,2	10,4
11–20 let	21,8	22,4	21,6
21 let a více	64,1	63,8	64,3

¹⁵ Pracovní trh je rozdělen na sektory, ve kterých se koncentrují ženy nebo muži, a toto členění je doprovázeno odlišnou prestiží daného sektoru a odlišným finančním ohodnocením.

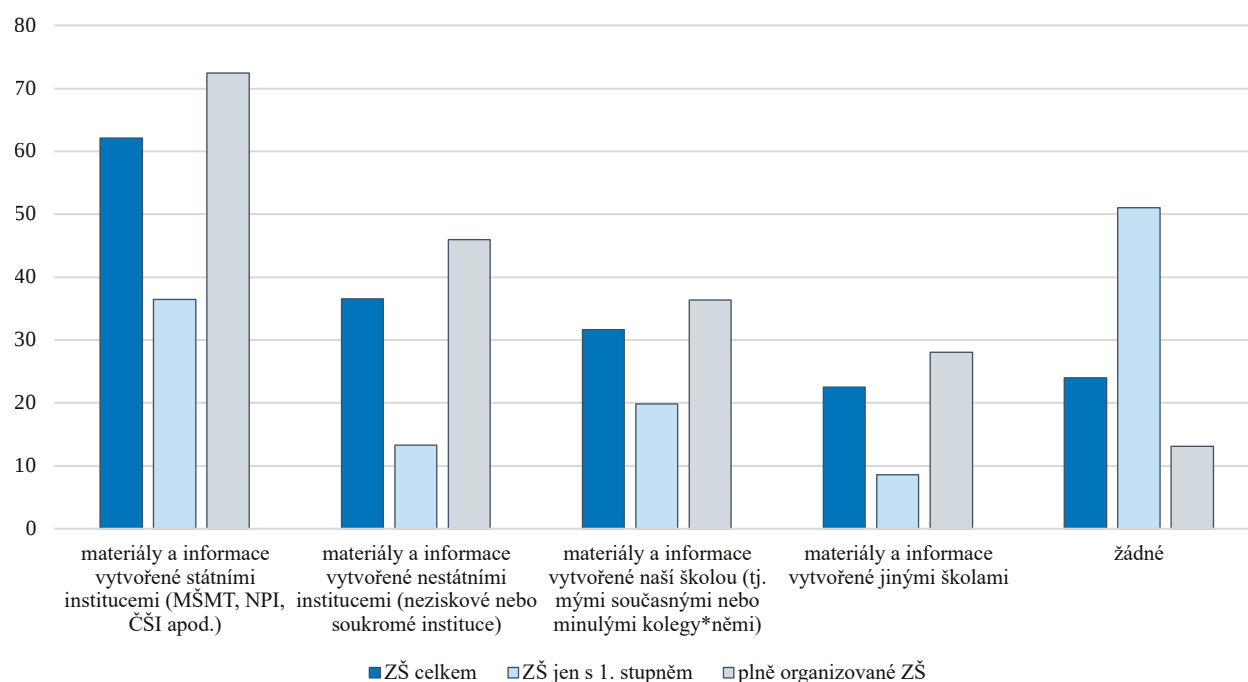
¹⁶ Vzhledem k tomu, že za každou školu odpovídal*a pouze jeden*jedna výchovný*á poradce*kyně, jsou v textu výsledky interpretovány buď z pohledu výchovných poradců*kyň, nebo je používáno slovo „škola“.

Téměř dvě třetiny výchovných poradců*kyň působí ve školství déle než 20 let, přibližně pětina výchovných poradců*kyň pak mezi 11 až 20 lety. Ze srovnání s délkou působení učitelů*ek vyplývá, že výchovnými poradci*kyňmi se ve větší míře stávají zkušení učitelé*ky, tj. s delší praxí ve školství.

5.1 Kariérové poradenství

V rámci kariérového poradenství bylo zjišťováno, zda a jaké používá výchovný*á poradce*kyňe materiály k tématu nestereotypní volby povolání, jak je s nimi spokojen*a, případně proč žádné nepoužívá. Rovněž bylo sledováno, jakým způsobem toto téma zprostředkovává žactvu a zda nenaráží na nějaké překážky, pokud toto téma ve škole představuje.

GRAF 5.1 | Jaké materiály, informace a zdroje k tématu nestereotypní volby povolání používáte? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)



Materiály, informace a zdroje k tématu nestereotypní volby povolání používá 76 % výchovných poradců*kyň. V případě škol jen s 1. stupněm je to přibližně polovina, v plně organizovaných základních školách pak 87 % výchovných poradců*kyň. Nejčastěji se jedná o materiály vytvořené státními institucemi (MŠMT, NPI, ČŠI apod.)¹⁷. V necelé polovině plně organizovaných škol jsou to pak také materiály nestátních institucí (neziskové organizace nebo soukromé instituce). Vlastní školní materiály využívá více než třetina plně organizovaných škol.

TABULKA 5.4 | Považujete nabídku dostupných materiálů a informací k tématu nestereotypní volby povolání za dostatečnou? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)

Dostatečnost nabídky	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano	49,9	59,5	47,2
ne	13,5	5,4	16,1
nevím / neumím posoudit	36,6	35,1	36,7

¹⁷ Organizace Gender Studies např. v roce 2019 vydala v rámci projektu MŠMT aktualizovanou metodickou příručku *Volba povolání bez předpokladů*.

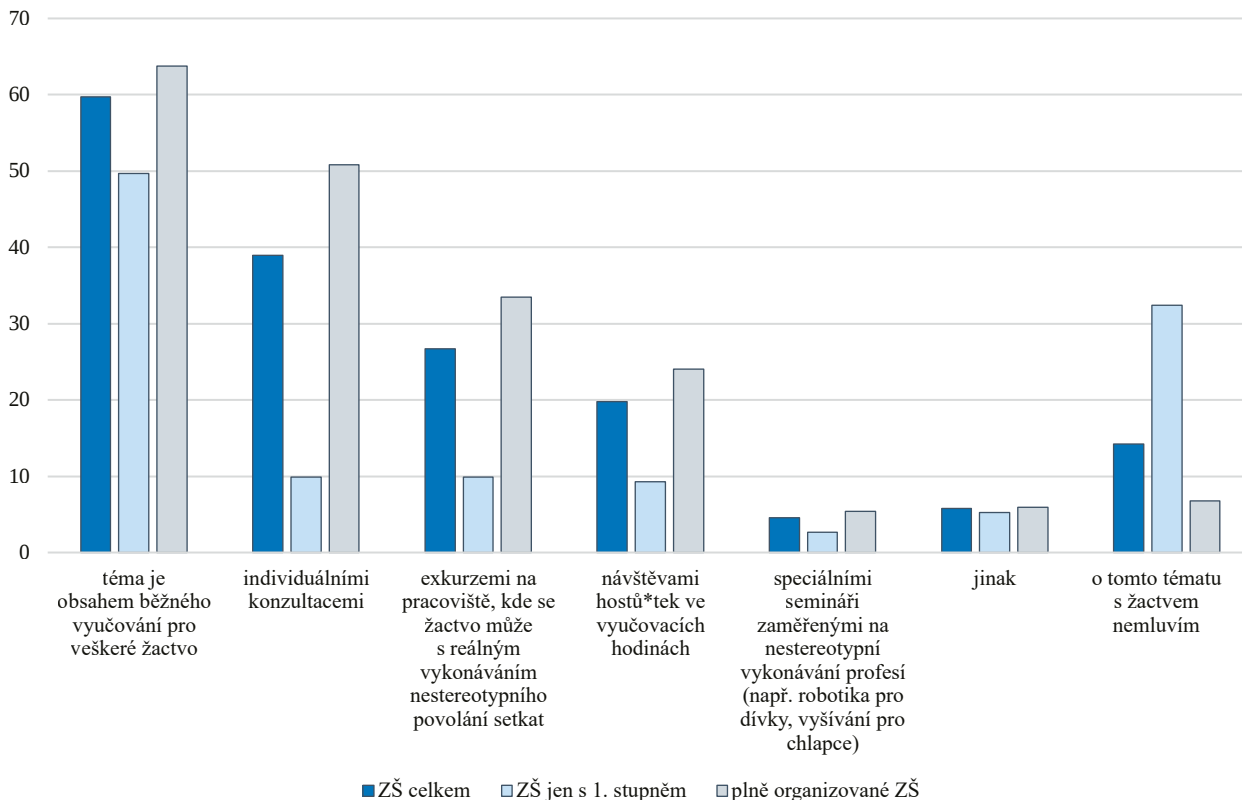
Nabídku výše uvedených materiálů a informací k tématu nestereotypní volby povolání považuje za dostatečnou přibližně polovina výchovných poradců*kyň, kteří*ré nějaké materiály využívají. Okolo 37 % výchovných poradců*kyň neví nebo ji neumí posoudit a za nedostatečnou ji považuje pouze 14 % výchovných poradců*kyň.

TABULKA 5.5 | Z jakého důvodu žádné materiály a informace k tématu nestereotypní volby povolání nepoužíváte? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)

Důvody	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
o žádných takových materiálech či informacích nevím	12,8	5,3	24,5
materiály a informace, o kterých vím, nepovažuji za dostatečně kvalitní	0,8	0,0	2,0
dokážu dané téma žactvu zprostředkovat i bez takových materiálů	29,6	19,7	44,9
nepovažuji dané téma za natolik důležité	9,6	9,2	10,2
z jiných důvodů (např. ZŠ s 1. stupněm, tématu se věnuje kariérový poradce)	47,2	65,8	18,4

Nejčastěji uváděným důvodem nevyužívání žádných materiálů bylo v plně organizovaných školách tvrzení, že výchovní*né poradci*kyně dokážou dané téma žactvu zprostředkovat i bez takových materiálů (45 %), čtvrtina z nich o žádných takových materiálech nevím. Ve školách pouze s 1. stupněm pak dvě třetiny výchovných poradců*kyň upřesnily, že jsou neúplnou školou, a proto se jich téma volby povolání zatím přímo netýká.

GRAF 5.2 | Jak zprostředkováváte téma nestereotypní volby povolání (ať už toto téma takto pojmenujete, nebo ne) žactvu? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)



V plně organizovaných školách o tématu nestereotypní volby povolání nemluví 7 % výchovných poradců*kyň. Ve školách pouze s 1. stupněm je to přibližně třetina.

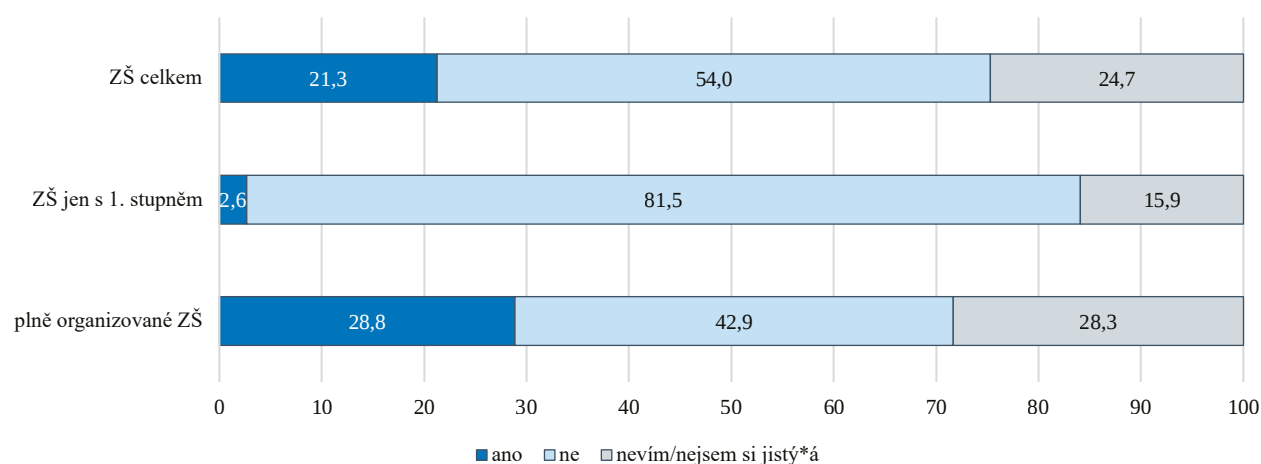
Ve školách, kde se tomuto tématu věnují, tak činí nejčastěji v rámci běžné výuky a často také prostřednictvím individuálních konzultací. Exkurze na pracoviště, kde je možné se s nestereotypním výkonem povolání setkat, organizuje třetina plně organizovaných škol a hosty*ky do výuky si zve přibližně čtvrtina úplných škol. Mezi jinými uváděnými způsoby byly například projekty, projektová výuka, kroužky nebo diskuse podle zájmu žactva.

TABULKA 5.6 | Pociťujete nějaké překážky či rezistence při snaze představit a podporovat nestereotypní volbu povolání na vaší škole? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)

Překážky	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano, od vedení školy	0,0	0,0	0,0
ano, od kolegů	0,8	0,0	1,1
ano, od rodičů	3,6	0,7	4,8
ano, od žactva	1,5	0,7	1,9
ne	95,6	98,7	94,4

Většina výchovných poradců*kyň se neseťká s žádnými překážkami při snaze představit a podporovat nestereotypní volbu povolání. Překážky ze strany rodičů vnímá 5 % výchovných poradců*kyň v plně organizovaných školách a necelá 2 % výchovných poradců*kyň spatřuje překážky na straně žactva.

GRAF 5.3 | Setkal*a jste se v posledních pěti letech s případy nestereotypní volby povolání ze strany žactva? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)

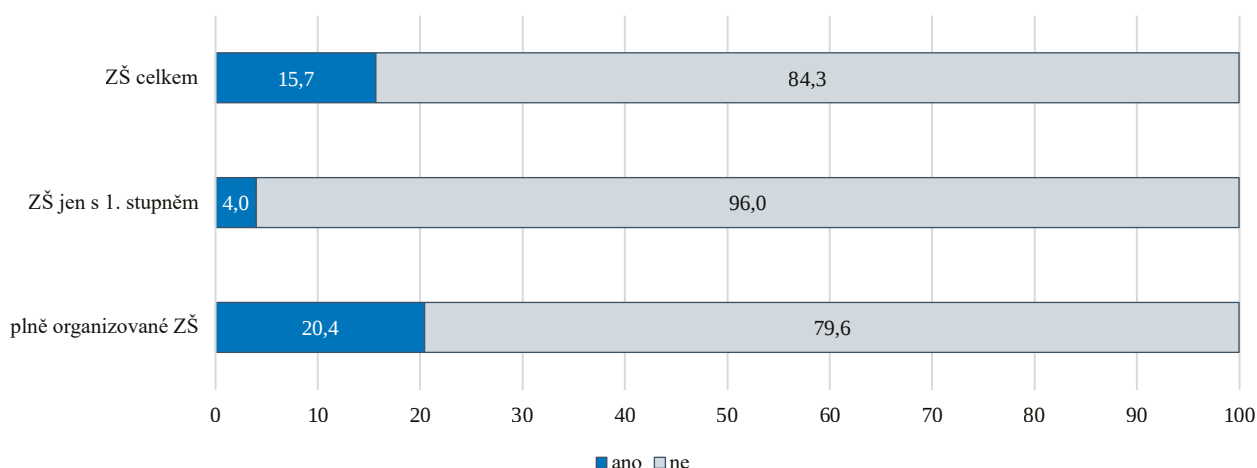


S reálnými případy nestereotypní volby povolání ze strany žactva se v posledních pěti letech setkala přibližně pětina výchovných poradců (v plně organizovaných školách 29 % výchovných poradců). U dívek se nejčastěji jednalo o přihlášky na obor automechanik, elektrikář a na IT obory a další technické či strojní obory. Chlapci si podávali přihlášky na obor zdravotní nebo všeobecná sestra, kadeřník a předškolní nebo mimoškolní pedagogika. Více informací o vzdělanostních aspiracích a volbě povolání je uvedeno v kapitole 6.

5.2 Další vzdělávání

Přestože je povědomí o tématu nestereotypní volby povolání podle výše zjištěných údajů poměrně rozšířené, dalšího vzdělávání, které zahrnovalo i nestereotypní volbu povolání, se v posledních dvou letech zúčastnil pouze malý podíl výchovných poradců*kyň (16 %); v plně organizovaných školách to byla pětina výchovných poradců*kyň, ve školách jen s 1. stupněm pouze 4 % výchovných poradců*kyň.

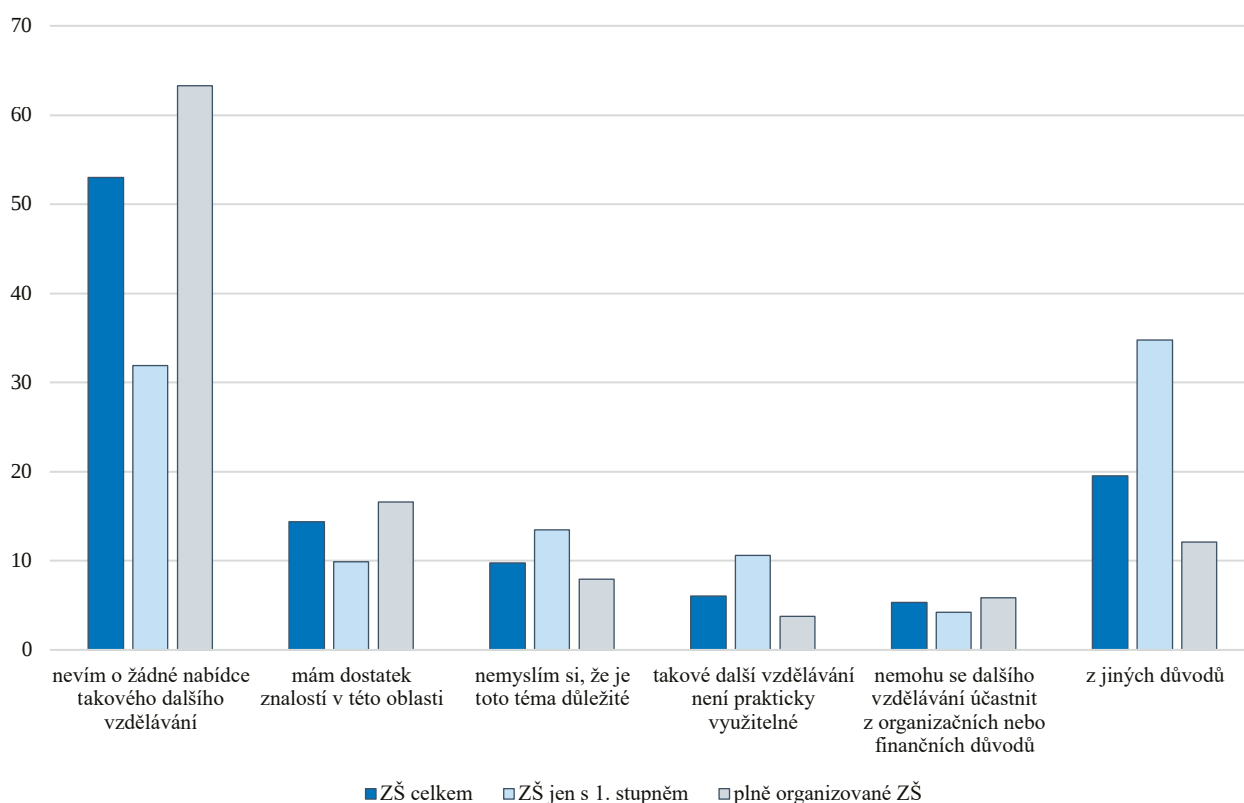
GRAF 5.4 | Zúčastnil*a jste se v posledních dvou letech dalšího vzdělávání (např. DVPP), které se týkalo i tématu nestereotypní volby povolání? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)



Ačkoli je míra účasti v dalším vzdělávání důležitým ukazatelem, je potřeba sledovat také jeho přínosnost či případné překážky, které účasti v dalším vzdělávání brání.

Výchovným poradcům*kyňím, kteří*ré se dalšího vzdělávání v oblasti nestereotypní volby povolání zúčastnili*y, přineslo toto vzdělávání především inspiraci pro organizaci aktivit na podporu nestereotypní volby povolání (66 %) a jasnější představu o tom, jak toto téma zprostředkovat žactvu (61 %). Přibližně polovina výchovných poradců*kyň uvedla také lepší porozumění tématu. Inspirací, jaké hosty*ky by pozvali*y do hodin / do školy, bylo další vzdělávání pro 11 % výchovných poradců*kyň. Za neúčinné považovala další vzdělávání v této oblasti pouze jedna výchovná poradkyně.

GRAF 5.5 | Z jakých důvodů jste se dalšího vzdělávání v oblasti nestereotypní volby povolání neúčastnil*a? – podíl výchovných poradců*kyň (v %)



Více než polovina výchovných poradců*kyň se dalšího vzdělávání, které by zahrnovalo i nestereotypní volbu povolání, nezúčastnila, protože o žádné nabídce takového dalšího vzdělávání neví. U škol pouze s 1. stupněm to bylo převážně z jiného důvodu – neúplné organizace školy, kdy se jich volba povolání přímo netýká z důvodu nízkého věku žactva. U plně organizovaných škol byly mezi jinými důvody zmiňovány skutečnosti související s působením ve škole (návrat z rodičovské dovolené, plánovaný odchod do důchodu či krátké období strávené ve školství) či organizací práce ve škole (téma má na starosti kariérový*á poradce*kyňe či školní metodik*čka prevence). Pro některé výchovné poradce*kyňe toto téma není nedůležité, ale nepatří mezi priority. Dostatek znalostí v oblasti nestereotypní volby povolání jako důvod, proč se nezúčastnili*y dalšího takového vzdělávání, deklarovalo 17 % výchovných poradců*kyň v plně organizovaných školách.

5.3 Komentář výchovných poradců*kyň ke zjišťovaným tématům

Na závěr měli*y i výchovní poradci*kyňe možnost vyjádřit se k právě dokončenému dotazníku či obecně k tématu. Část z nich znovu upřesnila, že působí ve škole pouze s 1. stupněm a téma volby povolání se jich netýká. Jiní*é uvedli*y, že podporují všechny žáky*ně bez rozdílu a žáci*kyňe mají svobodnou volbu zvolit si jakýkoli obor. Někteří*ré výchovní*é poradci*kyňe by uvítali*y podněty a vzdělávání v této oblasti, zatímco jiní*é nemají potřebu téma jakkoli vyzdvihovat. Několik výchovných poradců*kyň doplnilo svůj názor, že větší vliv na volbu povolání má rodina a kamarádi, nikoli škola.

6 ŠKOLNÍ METODIK*ČKY PREVENCE

Do šetření na téma gender a LGBT+ se zapojilo celkem 543 školních metodiků*ček prevence¹⁸. Nejčastěji se jednalo o ženy, v plně organizovaných školách pak muži představovali 14 %. Muži jsou na pozici školního metodika prevence zastoupeni přibližně o 3 % méně, než činí jejich zastoupení v populaci učitelů.

TABULKA 6.1 | Pohlaví (školní metodik*čka prevence)

Pohlaví	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
muž	12,2	8,5	13,8
žena	87,6	91,5	85,9
jiné	0,2	0,0	0,3

TABULKA 6.2 | Další zastávané pozice školních metodiků*ček prevence ve škole

Pozice	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ředitel*ka	10,9	28,0	3,2
zástupce*kyně ředitele*ky	11,8	9,1	13,0
vyučující	82,0	75,6	84,9
školní psycholog*žka	0,7	0,6	0,8
kariérní či výchovný poradce*kyně	8,8	9,8	8,4

V největší míře jsou do funkce školní*ho metodika*čky prevence stanoveni*y učitelé*ky, ve 12 % pak zástupci*kyně ředitele*ky školy a v 11 % škol ředitelé*ky (k tomu dochází zejména v neúplných školách jen s 1. stupněm, kde ředitel*ka často současně plní funkci školní*ho metodika*čky prevence i výchovné*ho poradce*kyně).

TABULKA 6.3 | Délka působení školních metodiků*ček prevence ve školství

Délka praxe	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
0–5 let	9,8	7,2	10,9
6–10 let	13,4	14,5	13,0
11–20 let	27,4	25,3	28,4
21 let a více	49,4	53,0	47,7

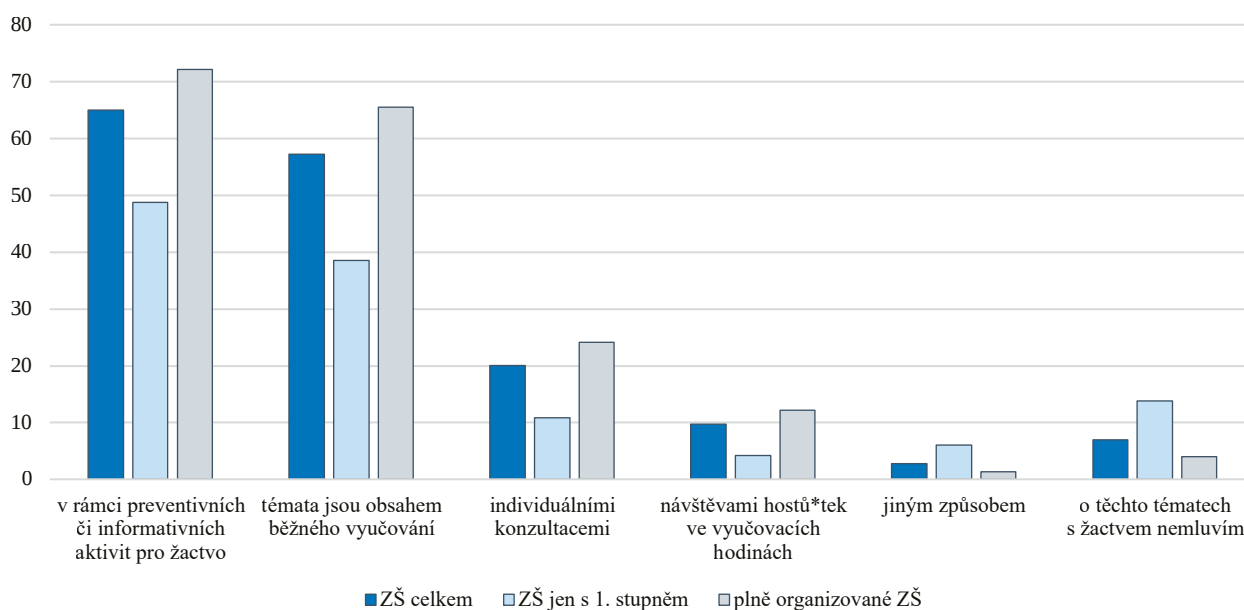
Přibližně polovina školních metodiků*ček prevence má více než 20letou praxi ve školství, významná část (27 %) působí ve školství mezi 11 až 20 lety. Školních metodiků*ček prevence s praxí do 5 let je jen necelá desetina. V porovnání s populací vyučujících je tedy patrné, že školními metodiky*čkami prevence se stávají zkušení*né vyučující, kteří*ré mají ve školství delší praxi.

6.1 Prevence genderově podmíněného násilí

První ze sledovaných oblastí v dotazníku pro školní metodiky*čky prevence bylo genderově podmíněné násilí, domácí násilí a sexuální obtěžování (definice viz kapitola 2.2 Nežádoucí incidenty).

¹⁸ Vzhledem k tomu, že za každou školu odpovídal*a pouze jeden*jedna školní metodik*metodička prevence, jsou v textu výsledky interpretovány buď z pohledu školních metodiků*ček prevence, nebo je používáno slovo „škola“.

GRAF 6.1 | Jakým způsobem zprostředkováváte téma genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování žactvu? – podíl školních metodiků prevence (v %)



Většina škol téma genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování žactvu nějakým způsobem zprostředkovává. Celkově se mu nevěnuje pouze 7 % školních metodiků*ček prevence, vyšší podíl byl zaznamenán ve školách pouze s 1. stupněm (14 %).

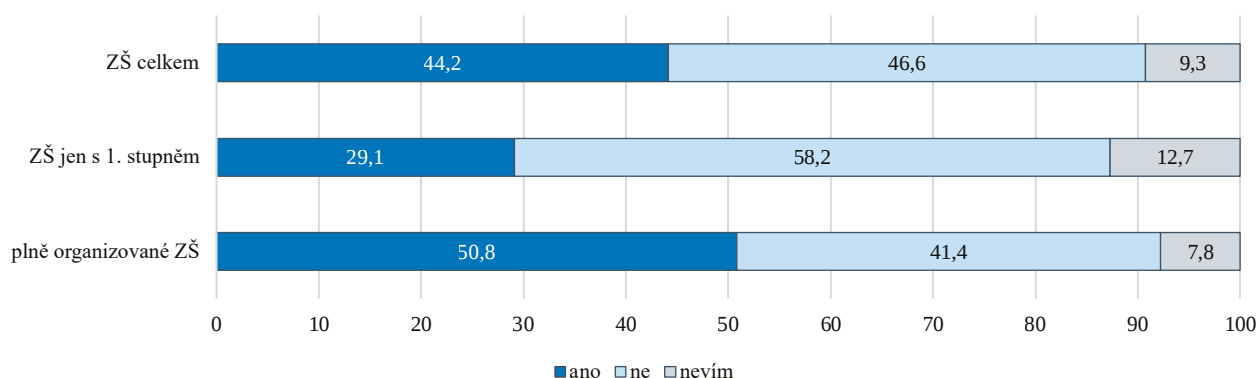
Nejčastěji je téma zprostředkováno formou preventivních nebo informativních aktivit (65 %), ve velké míře jsou uvedená témata také obsahem běžné výuky (57 %). V rámci individuálních konzultací je téma řešeno v pětině škol a přibližně desetina škol si zve hosty*tky na toto téma. Mezi jinými způsoby byly uváděny diskuse podle zájmu žactva a skupinové rozhovory či probírání tématu v rámci třídnických hodin.

TABULKA 6.4 | Pro které typy genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování má škola nastavený jednotný postup, kterým se řídí v případě jejich výskytu a následného řešení? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)

Jednotný postup	Podíl (v %)		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
pro incidenty domácího násilí	54,5	34,8	63,2
pro incidenty sexuálního obtěžování	44,7	25,0	53,3
škola žádný takový jednotný postup nastavený nemá	29,1	48,8	20,5
pro incidenty genderově podmíněného násilí	18,4	9,8	22,1
nevím / nejsem si jistý*á	11,1	11,6	10,9

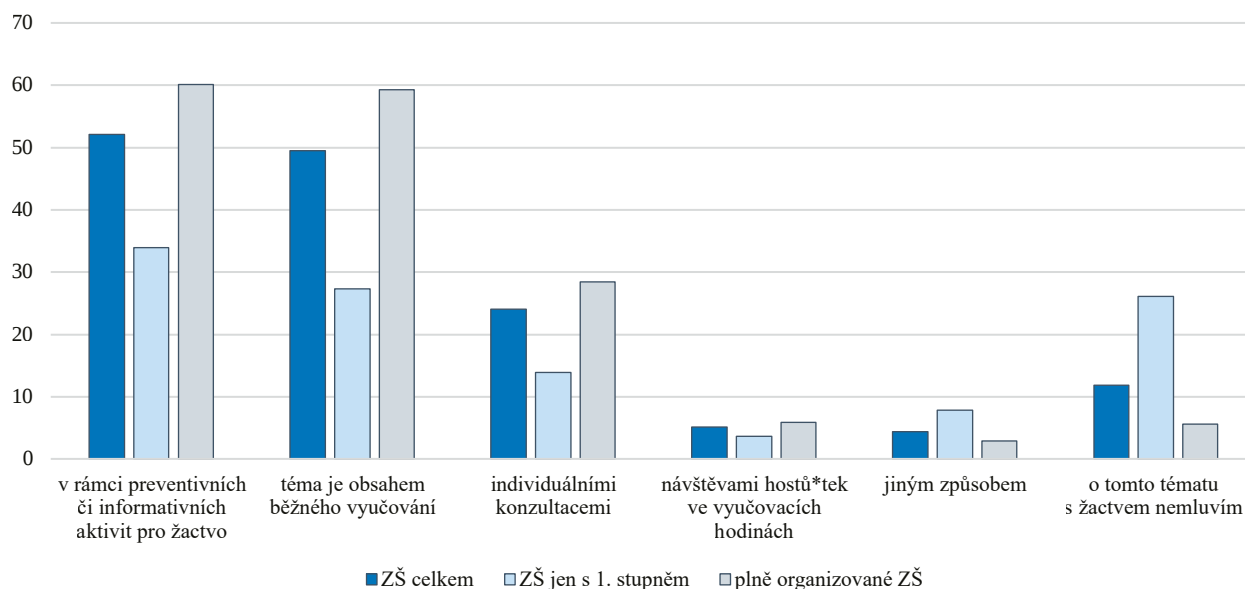
Jednotné postupy, kterými se škola řídí v případě výskytu a následného řešení genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování, nejsou stanoveny na všech školách – zhruba dvě pětiny škol žádný takový stanovený postup nemají nebo si ho školní metodik*čka prevence není vědom*a. Pokud škola nějaký takový postup stanovený má, pak jde nejčastěji o postupy řešení incidentů domácího násilí a sexuálního obtěžování.

GRAF 6.2 | Spolupracuje vaše škola při řešení případů výskytu a řešení incidentů genderově podmíněné šikany, genderově podmíněného a sexuálního násilí, domácího násilí s externími organizacemi/institucemi? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)

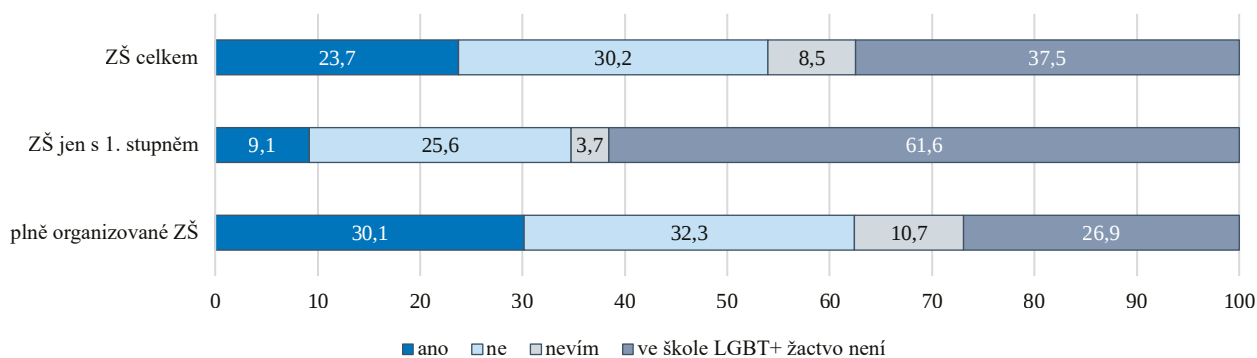


Při řešení případů výskytu a incidentů genderově podmíněné šikany, genderově podmíněného násilí, sexuálního násilí a domácího násilí spolupracuje s externími organizacemi 44 % škol (29 % škol jen s 1. stupněm, 51 % plně organizovaných škol). Přibližně polovina škol, které spolupracují s externími organizacemi, spolupracují s OSPOD, dvě pětiny škol s Policií České republiky a třetina škol s neziskovými organizacemi (např. Jules a Jim z. ú., Konsent z. s., Locika z. ú.), poradnami pro primární prevenci a centry pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Čtvrtina škol pak uváděla spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a zejména metodiky*čkami prevence, kteří*ré působí v pedagogicko-psychologických poradnách. Někteří*ré metodici*čky prevence upřesnili*y, že dosud žádné takové incidenty neřešili*y, a uvedli*y organizace, na které by se obrátili*y, pokud by taková situace nastala (tyto organizace mají školy uvedeny v krizovém plánu).

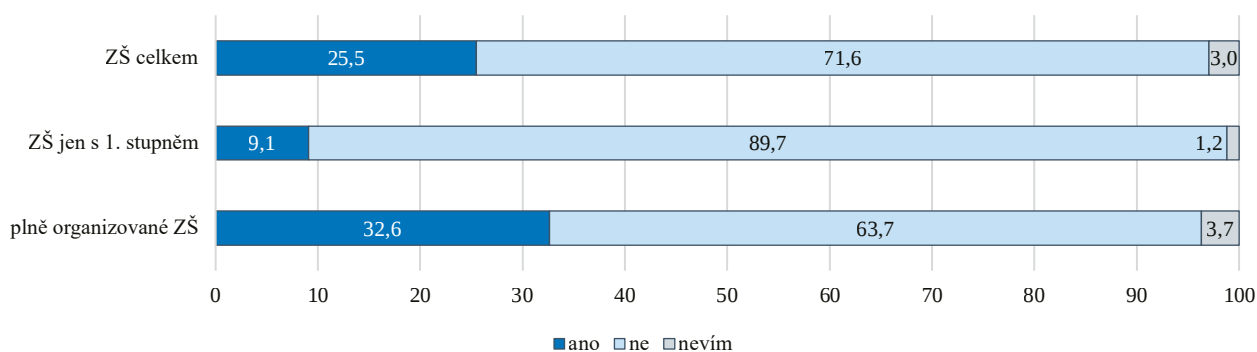
GRAF 6.3 | Jakým způsobem zprostředkováváte téma LGBT+ žactvu? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)



Jak bylo již patrné z odpovědí ředitelů*ek, o tématu LGBT+ se mluví ve větší míře v plně organizovaných školách (94 %) oproti školám jen s 1. stupněm (74 %). Zatímco ve školách pouze s 1. stupněm se žactvo s tématem seznamuje nejčastěji v rámci preventivních či informativních aktivit (34 %), v plně organizovaných školách je v podobné míře kromě preventivních a informativních aktivit (60 %) součástí také běžné výuky (59 %). V rámci individuálních konzultací se tématu LGBT+ věnuje 28 % plně organizovaných škol. Návštěvy hostů*tek v hodinách jsou spíše výjimečné. Mezi jinými způsoby byly nejčastěji zmiňovány diskuse se žactvem, pokud vyvstane zájem o toto téma.

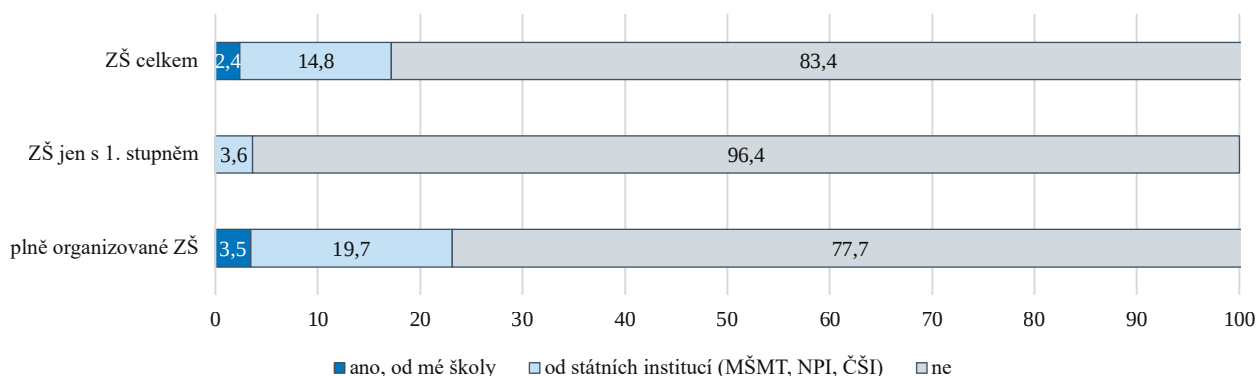
GRAF 6.4 | Zjišťuje škola nějak, zda se LGBT+ žactvo cítí ve škole bezpečně? – podíl školních metodiků prevence (v %)

To, zda se LGBT+ žactvo cítí ve škole bezpečně, zjišťuje 38 % škol, které takoví žáci*kyně navštěvují (24 % všech škol). Ve školách jen s 1. stupněm k tomu dochází ve 24 % škol, které takové žáky*ně mají (9 % všech škol jen s 1. stupněm), v plně organizovaných školách je to 41 % škol (30 % všech plně organizovaných škol). Nejvyšší podíl škol uváděl individuální přístup k LGBT+ žactvu, individuální rozhovory s nimi a nabídku konzultací (45 %), přibližně pětina škol realizuje ankety či dotazníková šetření zaměřené na klima školy/třídy. Dále metodici*čky prevence uváděli*y celkovou podporu tolerance a respektu k odlišnostem ve škole, zajišťování bezpečí každého žáka*ně (nikoli pouze LGBT+ žactva) a konzultace s třídními učiteli*kami a dalšími členy*kami školního poradenského pracoviště.

GRAF 6.5 | Organizuje škola nějaké preventivní nebo informativní aktivity pro žactvo k tématu LGBT+? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)

Preventivní nebo informativní aktivity pro žactvo organizuje k tématu LGBT+ zhruba čtvrtina škol (necelá desetina škol jen s 1. stupněm, třetina plně organizovaných škol). Nejčastěji jsou realizovány prostřednictvím preventivních programů školy (36 % škol, které takové aktivity organizují), v rámci běžné výuky (32 %, nejčastěji výchova k občanství, výchova ke zdraví a přírodopis) a v rámci externí spolupráce s neziskovými organizacemi (31 %). Besedy, přednášky a diskuse na toto téma organizuje zhruba pětina škol.

GRAF 6.6 | Pociťujete potřebu cílené podpory pro řešení situací týkajících se oblasti LGBT+? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)



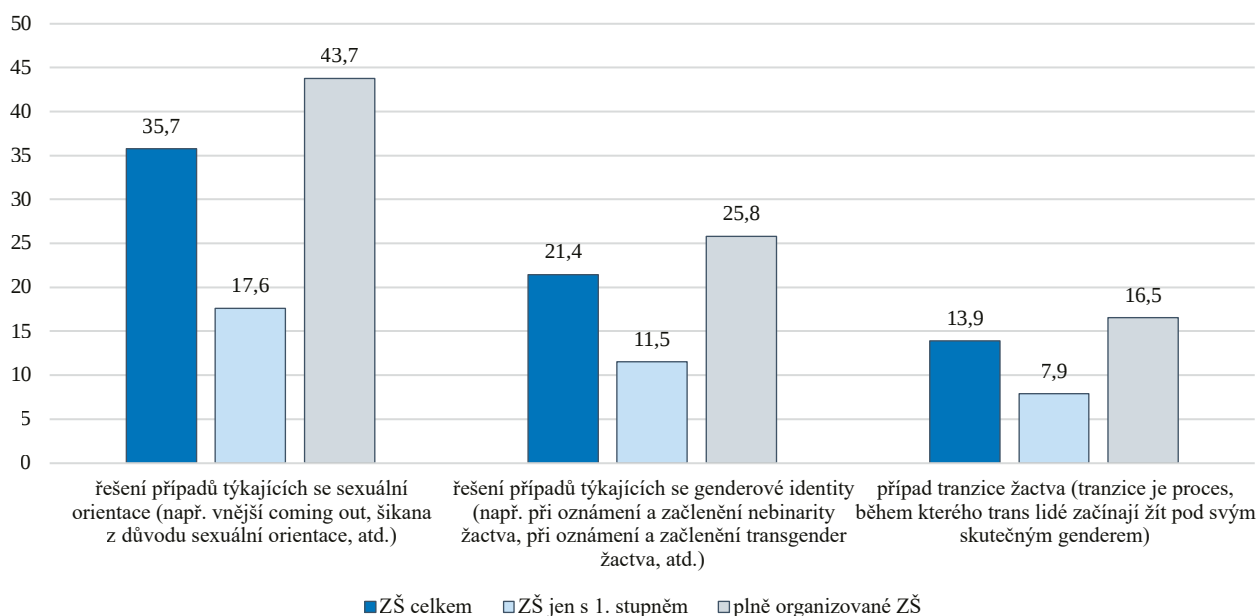
Potřebu cílené podpory pro řešení situací týkajících se oblasti LGBT+ vyjádřilo necelých 17 % školních metodiků*ček prevence (necelá 4 % ve školách jen s 1. stupněm a 23 % v plně organizovaných školách). Jednalo se zejména o podporu ze strany státních institucí (např. MŠMT, NPI, ČŠI), a to metodickou. Metodici*čky prevence by uvítali*y metodická doporučení, jak jednat se žactvem, třídními kolektivy, zákonnými zástupci*kyněmi žáků*yň, včetně kontaktů na organizace, kam se mohou obracet či případně odkazovat zákonné zástupce. Část z nich by ocenila školení a další vzdělávání pedagogických pracovníků*ic na toto téma a větší nabídku vhodných preventivních programů pro žactvo.

Co se týká podpory ze strany školy, zmiňována byla podpora ze strany vedení školy a podpora školních psychologů*žek a dalších pedagogů*žek (v některých případech bylo upřesněno, že tato spolupráce je již funkčně nastavena a učitelé*ky se mohou kdykoli obrátit na své kolegy*ně).

Coming out: Veřejné přihlášení se k menšinové sexuální orientaci nebo genderové identitě.

Tranzice: Proces, během kterého trans lidé začínají žít pod svým skutečným genderem. Tranzice může mít formu úřední (změna dokladů), sociální (změna používaného jména, oblečení, účesu či rodu, aby více odpovídaly genderovým rolím) a/nebo lékařskou (operace, hormony).

GRAF 6.7 | Má škola nastavený jednotný postup, kterým se řídí při/pro...? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)



Nastavení jednotných postupů pro řešení případů týkajících se sexuální orientace žactva (např. vnější coming out, šikana z důvodu sexuální orientace atd.), jejich genderové identity (např. při oznámení a začlenění

nebinarity žactva, při oznámení a začlenění transgender žactva atd.) nebo tranzice (proces, během kterého trans lidé začínají žít pod svým skutečným genderem) nebývá ve školách časté. Jednotný postup, kterým se škola řídí při řešení případů týkajících se sexuální orientace, má stanovený 36 % škol (výrazně častěji jde o školy plně organizované). Zhruba pětina škol má jednotné postupy nastaveny pro řešení případů týkajících se genderové identity a pro případy tranzice žactva si stanovilo postupy 14 % škol.

6.2 Vybrané řešené situace

Druhá část dotazníku pro školní metodiky*čky prevence se zaměřovala na vybrané situace, které škola řešila v posledních dvou předchozích školních letech a v současném školním roce.

TABULKA 6.5 | Řešila vaše škola za poslední dva předchozí školní roky a současný školní rok případ nebo případy týkající se...? / Zaznamenala vaše škola za poslední dva školní roky a současný školní rok případ nebo případy...? – podíl školních metodiků*ček prevence (v %)

Odpověď	šikany z důvodu sexuální orientace nebo problémy s coming outem žactva (v rámci sexuální orientace)			šikany z důvodu genderové identity nebo problémy s coming outem žactva (v rámci genderové identity)			tranzice žactva		
	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ	ZŠ celkem	ZŠ jen s 1. stupněm	plně organizované ZŠ
ano	5,2	0,0	7,4	4,5	0,0	6,4	10,6	1,2	14,7
ne	90,8	98,2	87,5	92,2	98,2	89,6	88,1	98,2	83,7
nevím / nejsem si jistý*á	4,1	1,8	5,1	3,3	1,8	4,0	1,3	0,6	1,6

Šikanu z důvodu sexuální orientace nebo problémy s coming outem (v rámci sexuální orientace) řešilo v uplynulých dvou školních letech a v současném školním roce celkem 5 % škol. Celkem šlo o 37 případů, v průměru se jednalo o 1,3 případu na školu, která daný problém řešila. Za stejné období se se šikanou z důvodu genderové identity či s problémem s coming outem (v rámci genderové identity) setkala 4 % škol. V tomto případě se jednalo o 30 případů a rovněž 1,3 případu na školu. Případy tranzice žactva byly zaznamenány v 11 % škol, celkem se to týkalo 79 žáků*ynů (v průměru 1,4 případu na školu).

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že 63 % škol (73 % plně organizovaných) navštěvuje LGBT+ žactvo a do 11 % škol docházejí žáci*kyně procházející tranzicí. Lze tedy konstatovat, že problematika LGBT+ a genderové identity není tak marginální, jak by někteří očekávali. Proškolená nebo seznámena s touto problematikou by tak měla být většina vyučujících zejména v plně organizovaných školách, a to bez ohledu na vyučovaný předmět.

6.3 Komentář školních metodiků*ček prevence ke zjišťovaným tématům

Možnost volného komentáře na konci dotazníku využila zhruba pětina školních metodiků*ček prevence. Stejně jako jejich kolegové*yně uváděli*y nejčastěji upřesnění, že jsou školou pouze s 1. stupněm (případně metodiky*čkami pro 1. stupeň) a z důvodu nízkého věku žactva nepovažují téma za vhodné, případně na něj dosud nenarazili. To, že se s tématem dosud nesetkali*y, uváděla další část metodiků*ček. Objevila se také kritika tématu a názor, že by se tématu nemělo věnovat tolik pozornosti.

7 VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE ŽACTVA

7.1 Výsledky vzdělávání žactva

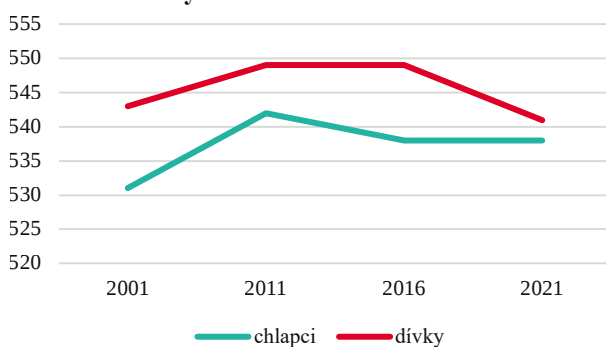
Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, případným rozdílným mezi výsledky chlapců a dívek věnuje pozornost pouze okolo 3 % škol a takových rozdílů si všimlo okolo 3 % učitelů*ek. Je to tedy téma, které stojí zcela na okraji zájmu škol. Přitom výsledky mezinárodních i národních šetření opakovaně přinášejí informaci o rozdílech výsledků chlapců a dívek v jednotlivých sledovaných oblastech. Taková šetření ve formě standardizovaných testů představují jednu z možností, jak měřit rozdíly v akademických výsledcích podle pohlaví, druhou možností je poté školní klasifikace (známky).

7.1.1 Čtenářská gramotnost

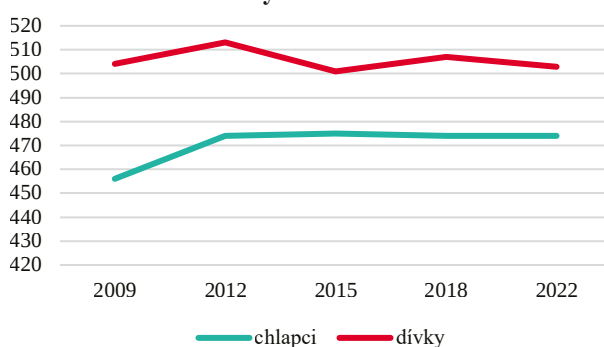
Úroveň čtenářské gramotnosti žactva zjišťuje kromě národního ověřování výsledků vzdělávání také mezinárodní šetření PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) zaměřené na žáky*ně 4. ročníku základní školy a šetření PISA (The Program for International Student Assessment) zaměřené na 15leté žáky*ně. Ve většině šetření dlouhodobě dosahují dívky lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti než chlapci, a to téměř ve všech zapojených zemích. Rozdíly jsou často odůvodňovány odlišnou oblibou čtení, která je vyšší u dívek.¹⁹ V posledním cyklu PIRLS v roce 2021 se však k sobě výsledky českých chlapců a dívek 4. ročníku přiblížily natolik, že se jejich rozdíl stal statisticky nevýznamným.²⁰ Naopak na úrovni 15letých žáků (šetření PISA) zůstává rozdíl mezi chlapci a dívkami ve čtenářské gramotnosti velmi výrazný (rozdíl 29 bodů v roce 2022), přestože od roku 2009 významně poklesl.²¹ Pro upřesnění je třeba dodat, že šetření PISA se účastní také žáci*kyně středních škol.

GRAF 7.1 | Výsledky žáků*kyn v testu čtenářské gramotnosti

PIRLS – žáci*kyně 4. ročníků



PISA – 15letí*é žáci*kyně



Menší rozdíl ve výsledcích na 1. stupni potvrzuje také národní zjišťování výsledků v 5. ročníku v českém jazyce z roku 2022 (zde byl zaznamenán čtyřbodový rozdíl mezi dívkami a chlapci ve prospěch dívek oproti sedmibodovému rozdílu v 9. ročníku)²² i zjišťování čtenářské gramotnosti z roku 2023, kdy rozdíl mezi chlapci a dívkami, kteří svým výsledkem v testu spadají do nedostačující úrovně, činil 8 bodů v 5. ročníku a 12 bodů v 9. ročníku.²³

¹⁹ Např. ČŠI (2021). [Čtenářství v 21. století. Sekundární analýza PISA 2018](#). Praha: Česká školní inspekce.

²⁰ ČŠI (2023). [Národní zpráva PIRLS 2021](#). Praha: Česká školní inspekce.

²¹ ČŠI (2023). [Národní zpráva PISA 2022](#). Praha: Česká školní inspekce.

²² ČŠI (2022). [Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií](#). Praha: Česká školní inspekce.

²³ ČŠI (2024). [Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023](#). Praha: Česká školní inspekce.

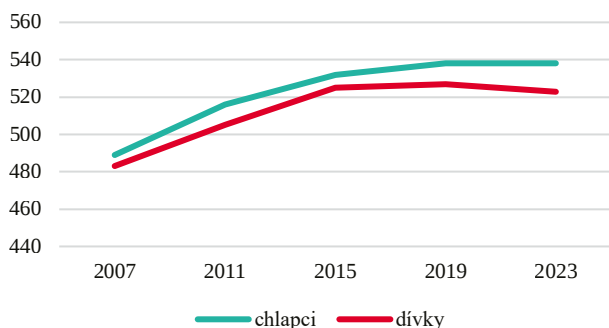
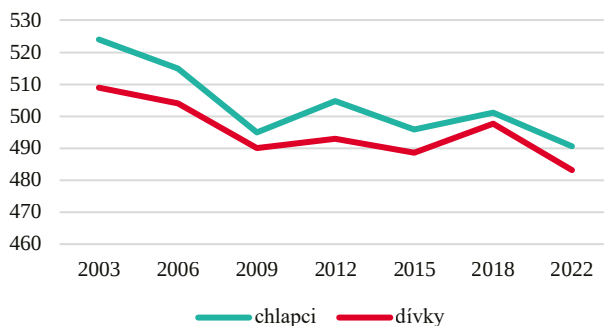
TABULKA 7.1 | PISA 2022 – čtenářská gramotnost (základní školy)

Předmět	Průměrná známka		Korelace s testovanou gramotností	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Český jazyk	2,01	2,45	-0,526	-0,382

V mezinárodních i národních šetřeních jsou v rámci žákovského dotazníku zjišťovány také známky z předmětů vztahujících se k testovaným gramotnostem. Podle šetření PISA 2022 dostaly na posledním vysvědčení dívky v průměru lepší známku z českého jazyka než chlapci, což odpovídá horšímu průměrnému výsledku chlapců v testované gramotnosti. Síla korelace mezi známkou na vysvědčení a dosaženým výsledkem v testu je u chlapců nicméně výrazně nižší, což znamená, že méně koresponduje s úrovní jejich čtenářských dovedností. Je však důležité vést v patnosti, že známky hodnotí širší spektrum aktivit, které standardizovaný test nepokrývá (např. aktivní přístup žáka*kyň v hodině, v případě českého jazyka např. také gramatika a sloh).

7.1.2 Matematická gramotnost

V matematické gramotnosti dosahují podle národních i mezinárodních šetření lepších výsledků chlapci oproti dívkám. Zatímco ve čtenářské gramotnosti se rozdíly mezi výsledky žáků*kyň 4. ročníků spíše zmenšují, v matematické gramotnosti lze pozorovat v posledních dvou cyklech TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) spíše nárůst tohoto rozdílu. Podobně je tomu i u žáků*kyň 8. ročníků, kdy rozdíl činil v roce 2007 pouhé dva body v testu matematické gramotnosti, ale v roce 2023 se zvýšil na 20 bodů. Opačný trend však lze pozorovat u 15letých žáků*kyň v testování PISA, kdy dochází spíše ke snižování rozdílů mezi chlapci a dívkami (v roce 2018 byl čtyřbodový rozdíl dokonce statisticky nevýznamný).

GRAF 7.2 | Výsledky žáků*kyň v testu matematické gramotnosti**TIMSS – Žáci*kyň 4. ročníků****PISA – 15letí*é žáci*kyň****TABULKA 7.2 | PISA 2022 – matematická gramotnost (základní školy)**

Předmět	Průměrná známka		Korelace s testovanou gramotností	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Matematika	2,35	2,45	-0,587	-0,506

Ačkoli chlapci dosahují v průměru lepších výsledků v testu matematické gramotnosti, známka, kterou dostali na posledním vysvědčení, je horší než u dívek. Korelační koeficient opět ukazuje, že u dívek je vztah mezi známkou a dosaženým výsledkem v testu těsnější než v případě chlapců. Podobná zjištění přineslo i národní zjišťování výsledků vzdělávání žáků*kyň v 9. ročníku.²⁴

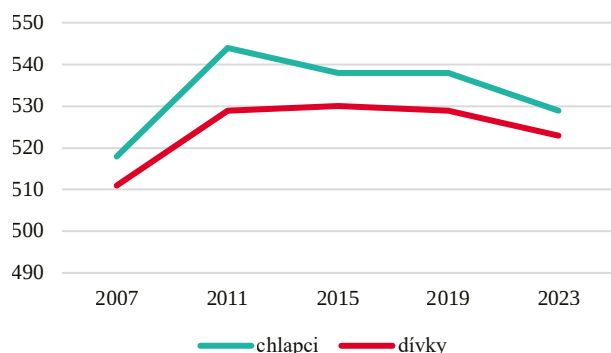
²⁴ ČŠI (2022). [Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií](#). Praha: Česká školní inspekce.

7.1.3 Přírodovědná gramotnost

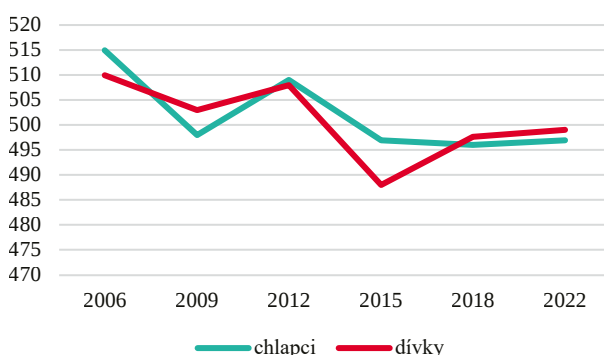
V přírodovědné gramotnosti jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci ze tří sledovaných gramotností nejnižší, přesto chlapci opakovaně dosahují statisticky významně lepších výsledků. U žáků*kyň 4. ročníku se tyto rozdíly postupně snižují, v roce 2023 byl zaznamenán šestibodový rozdíl. U žáků*kyň 8. ročníku činil rozdíl 12 bodů, což je sice mírné navýšení oproti roku 2007, ale výrazné snížení od roku 1995, kdy rozdíl dosahoval 34 bodů. V šetření PISA bývají rozdíly mezi dívkami a chlapci statisticky nevýznamné s výjimkou roku 2015, v posledních dvou cyklech se snížily na pouze dvoubodový rozdíl.

GRAF 7.3 | Výsledky žáků*kyň v testu přírodovědné gramotnosti

TIMSS – žáci*kyňe 4. ročníků



PISA – 15letí*é žáci*kyňe



TABULKA 7.3 | PISA 2022 – přírodovědná gramotnost (základní školy)

Předmět	Průměrná známka		Korelace s testovanou gramotností	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Fyzika	1,95	2,20	-0,486	-0,451
Chemie	1,90	2,18	-0,451	-0,404
Přírodopis	1,67	1,97	-0,438	-0,378
Zeměpis	1,64	1,90	-0,430	-0,392

Podobně jako v matematice dosahují chlapci v přírodovědné gramotnosti lepších nebo podobných výsledků jako dívky, na vysvědčení však dostali ve všech předmětech, které se k přírodovědné gramotnosti vztahují, v průměru horší známku než dívky. Největší rozdíl byl zaznamenán v průměrné známce z přírodopisu, která u chlapců současně vykazovala nejnižší míru vztahu k výsledku v testované gramotnosti (měřeno korelačním koeficientem). Shodné závěry vyplývají také z národního zjišťování výsledků vzdělávání prováděného na jaře 2023 u žáků*kyň 9. ročníků. Největší rozdíl mezi dívkami a chlapci ve známce na vysvědčení se potvrdil v přírodopise. Ověřovány byly výsledky ve vybraných předmětech (kromě přírodovědných předmětů také v dějepisu a výchově ke zdraví), přičemž dívky dosáhly významně lepších výsledků v testu přírodopisu, chlapci pak v testech dějepisu, fyziky a zeměpisu.²⁵

Všechna uvedená zjištění korespondují s již dříve provedenými výzkumy a studiemi, které se zabývaly rovností ve vzdělávání a spravedlivostí hodnocení. K podobným závěrům dospěli např. Matějů a Simonová již na datech PISA z roku 2003.²⁶ Analýzou výsledků standardizovaných testů ve vztahu ke známám se zabývali také Münich a Protivínský, kteří na datech společnosti Scio (přijímací zkouška na střední školy) z roku 2014 prokázali odlišné hodnocení dívek a chlapců z českého jazyka a matematiky (dívky dostávají o 0,6 klasifikačního stupně lepší známku než chlapci při stejném výsledku v testu). Münich a Protivínský rovněž poukázali na dopady odlišného známkování – žákům*kyňím tak může být poskytována zkreslená

²⁵ ČŠI (2023). [Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023](#). Praha: Česká školní inspekce.

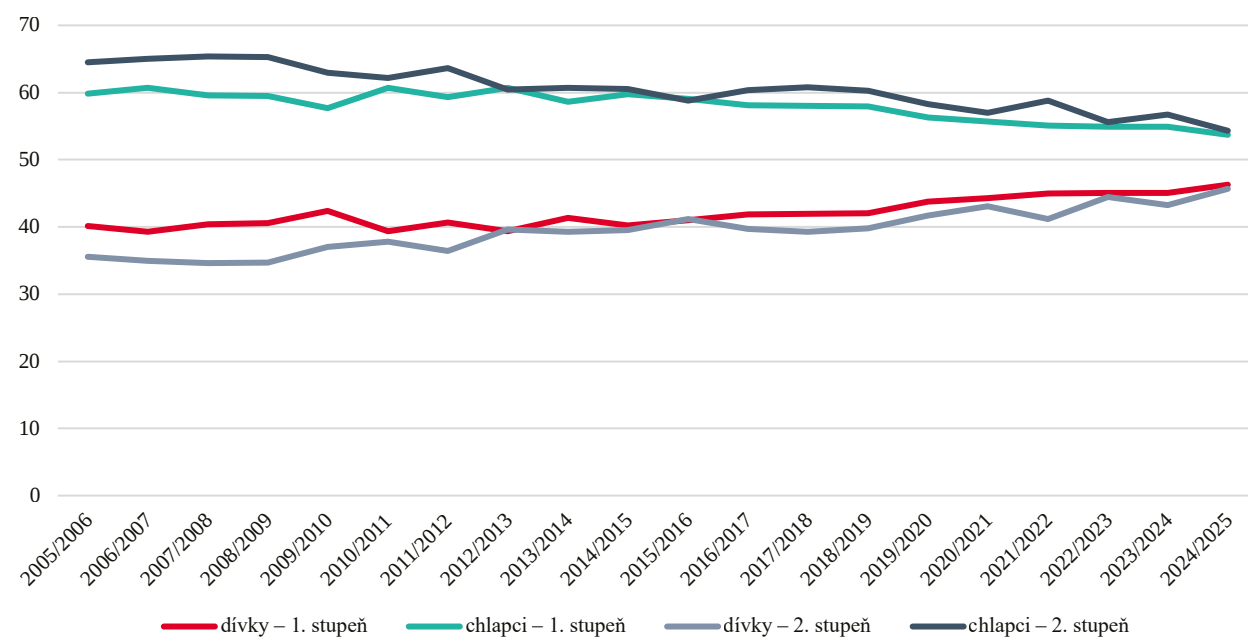
²⁶ Matějů, P., Simonová N. (2013). [Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělávacích aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol](#). *Orbis Scholae*, 7 (3), 107–138.

zpětná vazba o jejich výkonu, která ovlivňuje budoucí aspirace na další studium.²⁷ Z výše uvedených údajů je tak patrné, že postupně sice dochází ke snižování rozdílů mezi dívkami a chlapci ve sledovaných gramotnostech (s výjimkou matematické gramotnosti v TIMSS), ale odlišné známkování stále přetrvává. Ukazuje se tedy, že je důležité volit nejen různé vyučovací přístupy, které žactvo motivují, ale také různé způsoby hodnocení (např. kombinovat více přístupů), včetně formativní zpětné vazby tak, aby mohl být naplněn potenciál každého žáka*kyně bez ohledu na jeho*její gender.

Se známkováním těsně souvisí také opakování ročníku. Ukazuje se, že přestože se podíly chlapců a dívek, kteří museli*y opakovat ročník, postupně přibližují, stále je významně vyšší podíl chlapců, kteří opakují ročník, oproti dívkám. Zajímavostí je, že zatímco dívky opakují ročník častěji na prvním stupni, chlapci na stupni druhém.

GRAF 7.4 | Opakování ročníku

Zdroj: Statistické ročenky, Výkonové výkazy MŠMT



7.2 Vzdelanostní aspirace žáků*yn podle pohlaví a jejich zastoupení v jednotlivých oborech

Vzdelanostní aspirace žactva označují to, jakého stupně vzdělání by chtěli*y v budoucnu dosáhnout. Cíle, jaké si žáci*kyně kladou, je pak motivují v průběhu vzdělávání a ovlivňují jejich zájem o dosahování dobrých výsledků ve škole. Vzdelanostní aspirace žactva, stejně jako budoucí zaměstnání, zjišťuje např. mezinárodní šetření PISA. V roce 2022 byla stejně jako v předchozích cyklech žactvu položena otázka, jaký druh zaměstnání předpokládají, že budou mít, až jim bude kolem 30 let. Uvádíme zde přehled 20 nejčastěji uváděných povolání 15letými žáky*němi základních škol.

²⁷ Münich, D., Protivinský, T. (2018). [Co skrývají známky na vysvědčení?](#) Praha: Národohospodářský ústav Akademie věd České republiky.

OBRÁZEK 1 | Nejčastější předpokládané budoucí zaměstnání – podle pohlaví

Zdroj: Žákovský dotazník – PISA 2022

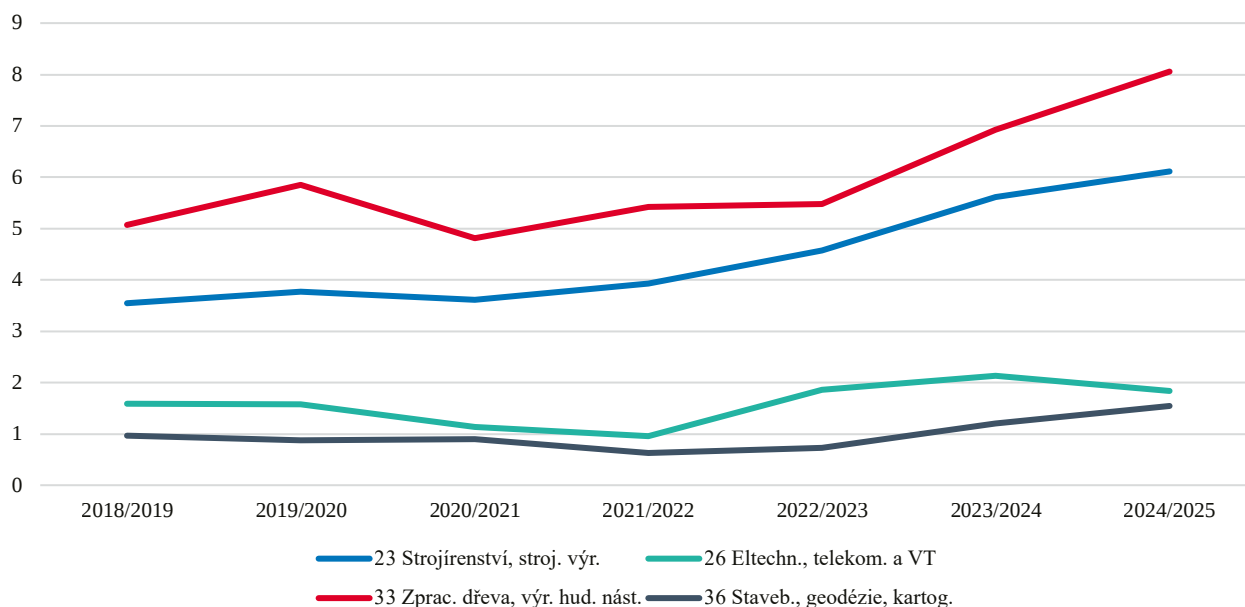


Jasnou představu o svém budoucím povolání přitom mají přibližně tři čtvrtiny žáků*kyň (75 % dívek, 73 % chlapců). Šetření PISA dále sleduje zájem o manažerské a profesionální pozice. V manažerské pozici chce pracovat okolo 1 % žáků*kyň (0,7 % dívek, 1,1 % chlapců). Jako profesionál*ka²⁸ chce pracovat 31 % dívek, ale pouze 16 % chlapců.

Zatímco předchozí obrázek uvádí obory, o které je mezi dívkami a chlapci největší zájem, následující grafy ilustrují vývoj zájmu o obory, které vykazují nejnížší míru zastoupení dívek/chlapců za posledních sedm let, tj. obory nejvíce feminizované nebo maskulinizované. Obory jsou rozděleny podle způsobu ukončení vzdělávání (odborné vzdělávání s výučním listem, odborné vzdělávání s maturitní zkouškou a všeobecné obory zakončené maturitní zkouškou).

GRAF 7.5 | Nově přijaté žákyně ke střednímu vzdělávání s výučním listem, denní forma – podíl (v %)

Zdroj: Statistické ročenky MŠMT



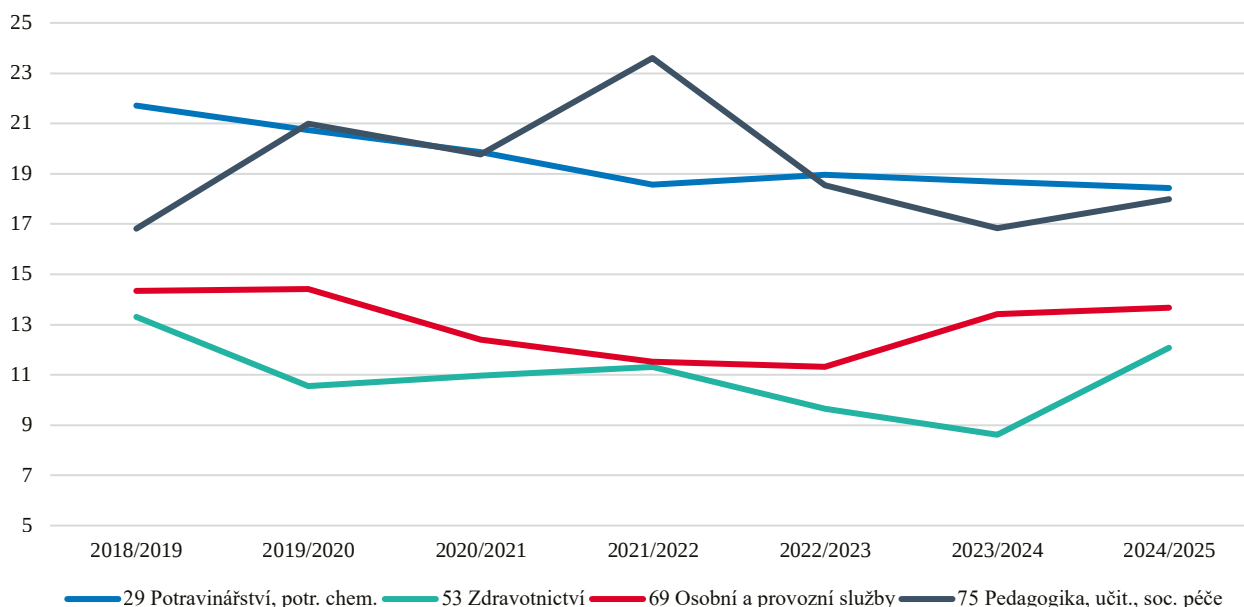
Nejmenší podíl dívek nastoupil ve školním roce 2024/2025 do 1. ročníku ve skupině oborů stavebnictví, geodézie a kartografie a elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (necelá 2 %), poté následují

²⁸ Jako profesionál*ky jsou označeny pozice s intelektuálně náročnou prací, obvykle podmíněnou dosažením vysokoškolského titulu, tzv. specialisté*ky (např. lékaři*ky, učitelé*ky, právníci*čky, inženýři*čky).

skupiny oborů strojírenství a strojírenská výroba (6 %) a zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů (8 %). O všechny tyto skupiny oborů s výučním listem projevují dívky v posledních letech mírně zvýšený zájem, přestože jejich procentuální zastoupení zde zůstává velmi nízké.

GRAF 7.6 | Nově přijatí žáci ke střednímu vzdělávání s výučním listem, denní forma – podíl (v %)

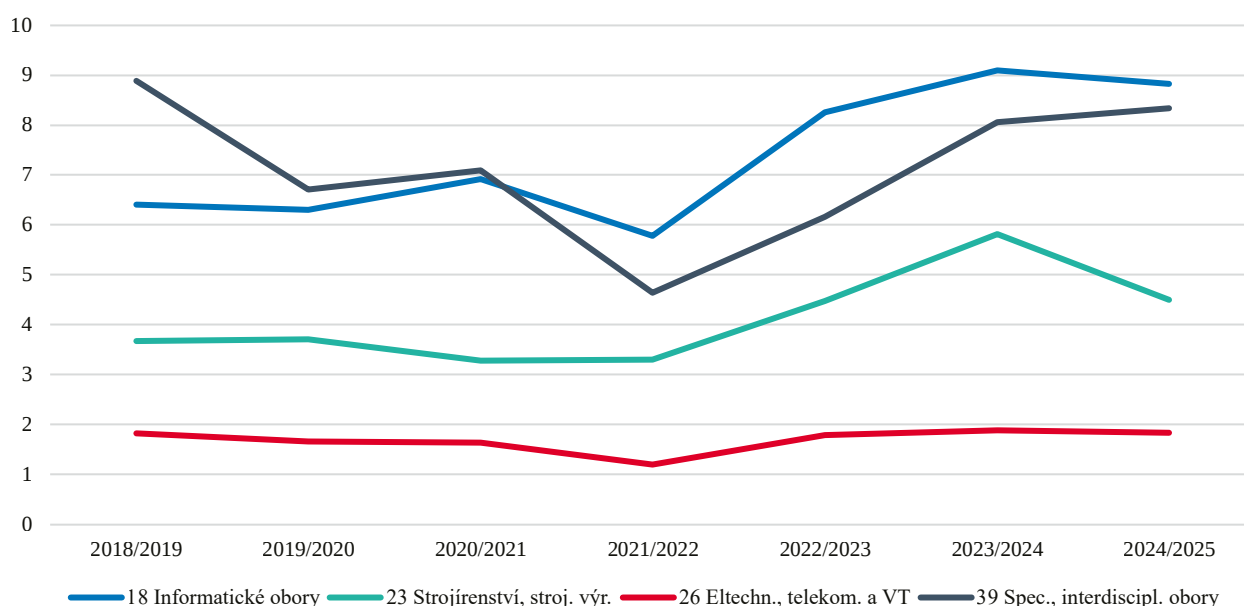
Zdroj: Statistické ročenky MŠMT



Chlapci jsou nejméně často zastoupeni v 1. ročnících výučního oboru zdravotnictví (ošetřovatel, 12 %), kde jejich podíl kontinuálně klesal až do loňského školního roku a v letošním roce se mírně navýšil. Druhý nejnížší podíl chlapců (14 %) byl zaznamenán v osobních a provozních službách (obory kadeřník, rekondiční a sportovní masér, provozní služby). Zájem chlapců o skupinu oborů pedagogika, učitelství a sociální péče zahrnující výuční obor pečovatelské služby výrazněji vzrostl v covidovém roce 2021/2022, ve školním roce 2023/2024 však opadl a vrátil se na původních 17 %, ačkoli nyní opět mírně vzrostl. Pokles je patrný také v podílu chlapců, kteří nastoupili do 1. ročníku ve skupině oborů potravinářství a potravinářská chemie.

GRAF 7.7 | Nově přijaté žákyně ke střednímu vzdělávání s maturitní zkouškou, denní forma – podíl (v %)

Zdroj: Statistické ročenky MŠMT

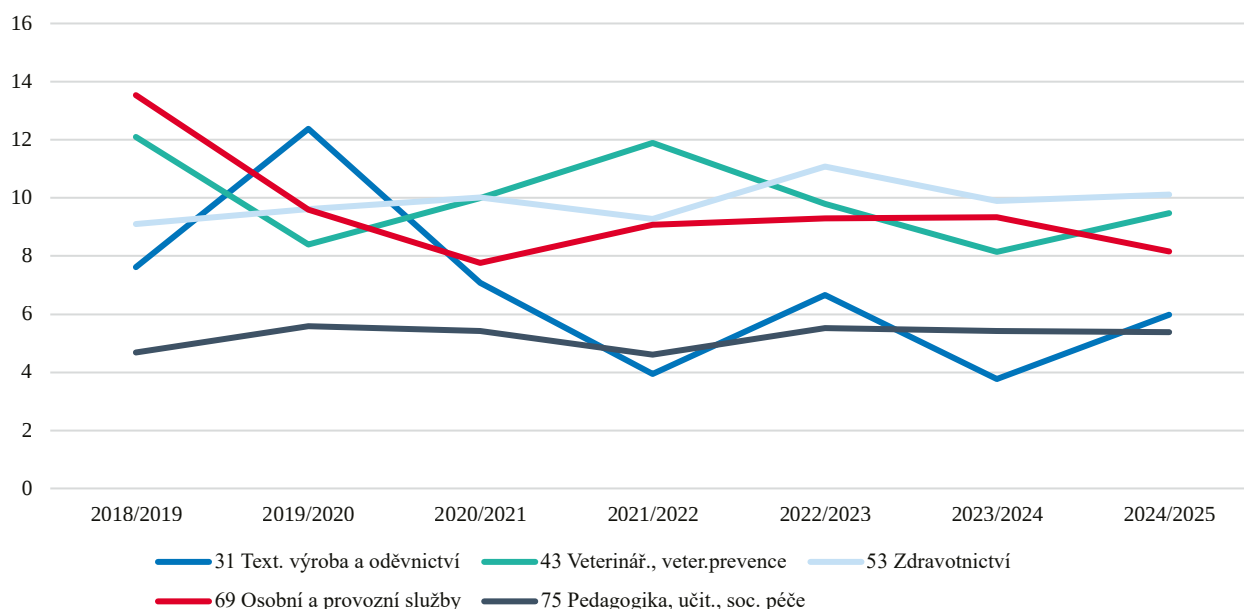


Mezi maturitní obory s nejnižším zastoupením dívek v 1. ročníku patří elektrotechnické, telekomunikační obory a výpočetní technika (2 %), strojírenství a strojírenská výroba (5 %), speciální a interdisciplinární obory²⁹ (8 %) a infromatické obory (9 %). V posledních třech letech lze pozorovat nárůst podílu dívek pouze v infromatických oborech a mírný nárůst ve strojírenství, zatímco v ostatních oborech k významnějším změnám oproti roku 2018/2019 nedošlo. Zajímavý propad v podílu dívek nastal ve školním roce 2021/2022 a je otázkou, nakolik je možné jej přičítat pandemii covidu-19.

Mezinárodní šetření ICILS (International Computer and Information Literacy Study) z roku 2023 přineslo zjištění, že chlapci a dívky v 8. ročníku dosahují podobných výsledků v testu počítačové a informační gramotnosti, v testu infromatického myšlení pak chlapci získali o 14 bodů lepší průměrný výsledek.³⁰ Přesto však dívky na posledním vysvědčení obdržely průměrnou známku 1,15, zatímco chlapci 1,20. Současně dívky ve srovnání s chlapci vyjádřily statisticky významně nižší míru sebedůvěry při provádění obecných úkonů s ICT a ještě nižší míru při provádění specializovaných úkonů. Ačkoli dívky dosahují podobných výsledků jako chlapci a dostávají v průměru lepší známky, projevují nižší zájem o ICT obory (který v posledních letech mírně narůstá) a nižší sebedůvěru. Je tedy důležité dívky vhodně podpořit a motivovat pro studium technických oborů.

GRAF 7.8 | Nově přijatí žáci ke střednímu vzdělávání s maturitní zkouškou, denní forma – podíl (v %)

Zdroj: Statistické ročenky MŠMT



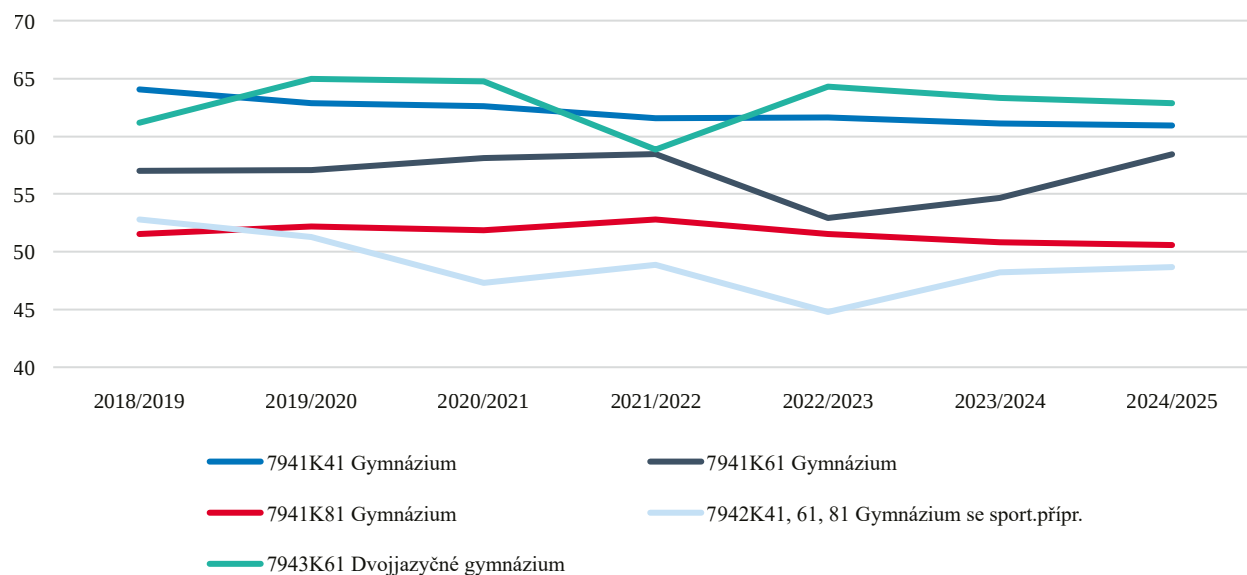
Ve feminizovaných maturitních oborech, kde podíl nově nastoupivších chlapců ve školním roce 2024/2025 nepřesáhl 10 % nebo jen těsně, však k obdobnému vzestupnému trendu jako u dívek nedochází. Podíl chlapců v těchto oborech buď mírně klesá, nebo zůstává víceméně stejný.

²⁹ Jde o obory Požární ochrana, Autotronik a Mechanik instalátérských a elektrotechnických zařízení.

³⁰ ČŠI (2024). [Národní zpráva ICILS 2023](#). Praha: Česká školní inspekce.

GRAF 7.9 | Nově přijaté žákyně ke všeobecnému střednímu vzdělávání s maturitní zkouškou, denní forma – podíl (v %)

Zdroj: Statistické ročenky MŠMT



V letošním školním roce je podíl dívek a chlapců nejvíce vyrovnaný v 1. ročníku osmiletých gymnázií, což odpovídá 6. ročníku základní školy (nastoupilo do něj 51 % dívek), a v 1. ročníku gymnázií se sportovní přípravou³¹ (49 % dívek). Naopak významně vyšší podíl dívek než chlapců byl zaznamenán v 1. ročníku dvojjazyčných gymnázií (63 %), čtyřletých gymnázií (61 %, ačkoli zde dochází k mírnému poklesu) a šestiletých gymnázií (58 %).

³¹ V případě gymnázií se sportovní přípravou byla sloučena data za čtyřleté, šestileté i osmileté obory.

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

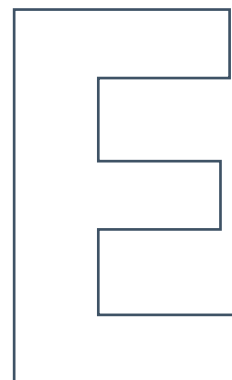
- Uplatňovat genderově citlivý přístup ve vzdělávání.
- Volit různé metody a formy výuky tak, aby byl naplněn potenciál každého žáka*kyně bez ohledu na jeho*její gender (individualizace a vnitřní diferenciací výuky).
- Kombinovat různé metody hodnocení výsledků vzdělávání žactva (např. známky hodnotící dosažené znalosti a dovednosti s formativním slovním hodnocením, které zahrnuje také další aspekty, jako je přístup či aktivita žáka*kyně).
- Sledovat výsledky vzdělávání žactva, zda nedochází k jejich vychýlení ve prospěch jedné skupiny podle pohlaví, a přijímat opatření, pokud taková situace nastává.
- Reflektovat případnou genderovou stereotypizaci v učebnicích a dalších vzdělávacích materiálech.
- Zařazovat do výuky preventivní aktivity a zvyšovat informovanost ohledně genderově podmíněného násilí, domácího násilí a sexuálního obtěžování.
- Nastavovat jednotné postupy pro řešení případů či incidentů spojených s problematikou genderu, genderové identity, coming outu, tranzice či násilí (genderově podmíněného, domácího či sexuálního obtěžování).
- Začleňovat do výuky informace a materiály o nestereotypní volbě povolání.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat školy v nabídce informací o nestereotypní volbě povolání i v souladu s regionálními potřebami.
- Vytvářet školám podmínky pro vzdělávání při potřebě zajišťování požadavků týkajících se diferenciací výuky.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Poskytnout školám metodickou příručku týkající se LGBT+ žactva.
- Vytvářet adekvátní nabídku vzdělávacích aktivit zaměřených na téma genderu, genderové stereotypizace, genderově podmíněného násilí, domácího násilí, sexuálního obtěžování, LGBT+ a nestereotypní volby povolání.
- Zvyšovat informovanost vyučujících o existenci takové nabídky dalšího vzdělávání.
- Podpořit vstup mužů do učitelské profese a jejich setrvání v této profesi.



Souvislost výsledků přijímací zkoušky a společné části maturitní zkoušky s vybranými znaky středních škol

1 ÚVOD

Úroveň výsledků žáků středních škol u maturitní zkoušky je ovlivňována celou řadou faktorů – od vstupní úrovně žáků související s přijímáním uchazečů ke studiu na střední škole přes kvalitu podmínek a průběhu vzdělávání během studia až po vnitřní předpoklady žáků (např. socioekonomické předpoklady rodinného zázemí, motivovanost žáků). Otázkou, kterou se zabývá tato tematická zpráva, je, zda se předpoklad vyšší kvality uváděných faktorů u středních škol, jejichž žáci dosahují lepší výsledky v maturitní zkoušce, potvrzuje také empiricky, ať již na datech získaných během inspekčního hodnocení středních škol, nebo na datech dalších důležitých aktérů vzdělávání, jako jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (dále jen „Cermat“).

1.1 Datové a informační zdroje, metodické poznámky

Pro naplnění záměru tematické zprávy byly využity různé zdroje dat a informací. Primárně se jedná o data Cermatu, která zachycují výsledky žáků středních škol – prvomaturantů – v maturitní zkoušce.¹ Tato data především slouží pro vymezení středních škol, jejichž žáci dosahují v maturitní zkoušce lepších, ale také horších výsledků. Postup určení takových škol je založen na dvou typech ukazatelů:

- Prvním typem ukazatelů je neúspěšnost žáků v maturitní zkoušce, kdy je v souladu s praxí Cermatu rozlišena hrubá a čistá neúspěšnost. Předpokládá se, že nižší podíl neúspěšných žáků v maturitní zkoušce je znakem střední školy s lepšími výsledky a naopak.
- Druhým typem ukazatelů je dosažené procentuální skóre žáků v maturitních testech českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Předpokládá se, že vyšší procentuální skóre žáků v těchto testech je znakem střední školy s lepšími výsledky a naopak.

Z časového hlediska byla využita data z maturitních zkoušek realizovaných v letech 2022, 2023 a 2024. Zohledněna byla ta skutečnost, že výsledky žáků středních škol jsou zásadně ovlivněny oborem vzdělání, což pro vybrané skupiny oborů názorně ilustruje tabulka 1. Hodnocení je proto založeno na výsledcích žáků pro dané kombinace vymezených skupin oborů vzdělání² a škol (dále jen „oboro-školy“). Platí tedy, že pokud jsou pro střední školu zaznamenány výsledky žáků ve více skupinách oborů vzdělání, pak se taková škola v hodnocení objeví vícekrát, pro každou skupinu oborů vzdělání zvlášť. Vynechány byly oboro-školy s velmi malým počtem výsledků žáků v maturitní zkoušce.

¹ Z hodnocení jsou tedy vynecháni ostatní žáci, jako jsou žáci s opravným, náhradním či odloženým řádným termínem. První přihlášení k maturitní zkoušce proběhlo u těchto žáků v dřívějších letech.

² Konkrétně se jedná o následující skupiny oborů vzdělání: (1) šestiletá a osmiletá gymnázia; (2) čtyřletá gymnázia; (3) lycea; (4) pedagogické a humanitní obory; (5) ekonomické obory; (6) obory hotelové a podnikatelské; (7) umělecké obory; (8) technické a technologické obory; (9) zdravotnické obory; (10) zemědělské obory; (11) obory s odborným výcvikem a maturitou; (12) nástavbové obory. Využívané skupiny oborů vzdělání jsou mírným zjednodušením přístupu, který je pro reporting výsledků maturitní zkoušky používán Cermatem.

TABULKA 1 | Ukazatele výsledků žáků v maturitní zkoušce pro vymezené skupiny oborů vzdělání – průměrná hodnota za maturitní zkoušky v letech 2022, 2023 a 2024

Skupina oborů vzdělání	Čistá neúspěšnost (v %)	Hrubá neúspěšnost (v %)	Průměrné procentuální skóre v testu českého jazyka	Průměrné procentuální skóre v testu cizího jazyka	Průměrné procentuální skóre v testu matematiky
Šestiletá a osmiletá gymnázia (GYM 6+8)	1 %	2 %	83 %	93 %	77 %
Čtyřletá gymnázia (GYM 4)	1 %	2 %	79 %	89 %	70 %
Lycea (LYC)	4 %	5 %	72 %	84 %	64 %
Pedagogické a humanitní obory (PE+HU)	8 %	12 %	66 %	75 %	44 %
Ekonomické obory (EKON)	6 %	10 %	68 %	81 %	50 %
Obory hotelové a podnikatelské (HO+PO)	10 %	15 %	65 %	79 %	46 %
Umělecké obory (UMĚL)	7 %	11 %	67 %	81 %	47 %
Technické a technologické obory (TECH)	7 %	10 %	67 %	83 %	62 %
Zdravotnické obory (ZDRAV)	11 %	15 %	64 %	71 %	39 %
Zemědělské obory (ZEM)	11 %	15 %	65 %	74 %	44 %
Obory s odborným výcvikem a maturitou (L/0)	13 %	18 %	61 %	75 %	46 %
Nástavbové obory (L/5)	22 %	32 %	58 %	67 %	40 %

Na základě uvedených ukazatelů dosažených výsledků žáků v maturitní zkoušce byly vytvořeny následující kategorizace oboro-škol či škol, které byly využity v dalším hodnocení:

- První kategorizace vymezuje v každé z definovaných skupin oborů vzdělání pětinu škol s lepšími výsledky žáků v posuzovaných ukazatelích a pětinu škol s horšími výsledky žáků v posuzovaných ukazatelích. Na tomto základě tedy jsou vytvořeny tři kategorie oboro-škol – pětina oboro-škol s nejlepšími výsledky žáků, pětina oboro-škol s horšími výsledky žáků a ostatní oboro-školy.
- Druhá kategorizace vymezuje tři kategorie škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce, přičemž při zařazení školy do příslušné kategorie je zohledněno, v jakých skupinách oborů vzdělání jsou maturanti školy. Na tomto základě jsou opět rozlišeny tři kategorie škol – pětina škol s nejlepšími výsledky žáků, pětina škol s horšími výsledky žáků a ostatní školy.³
- Třetí, doplňková kategorizace pracuje pouze s těmi školami, v nichž všichni žáci studují obory vzdělání spadající do právě jedné z dvanácti vymezených skupin oborů vzdělání. Následně je využit index, který pro každou oboro-školu syntetizuje do jedné hodnoty data posuzovaných ukazatelů dosažených výsledků žáků v maturitní zkoušce. V každé z vymezených skupin oborů vzdělání je vymezena pětina oboro-škol s vyšší hodnotou indexu, pětina oboro-škol s nižší hodnotou indexu a ostatní oboro-školy.

Zvolený přístup je motivován tím, že některá data jsou k dispozici na úrovni oboro-školy, zatímco jiná data jen na úrovni školy. Různé vymezení kategorií středních škol podle výsledků jejich žáků v maturitní zkoušce navíc ověřuje robustnost získaných zjištění.

Postavení středních škol s lepším výsledkem žáků v maturitní zkoušce je posuzováno vůči dalším dvěma vymezeným kategoriím středních škol, a to pro ukazatele vztahující se k(e):

- základním charakteristikám škol – typ zřizovatele, umístění školy v kraji, socioekonomické podmínky rodinného zázemí žáků školy;
- výsledkům žáků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy;

³ Metodicky je postup založen na výpočtu indexu, který pro každou oboro-školu syntetizuje do jedné hodnoty data posuzovaných ukazatelů dosažených výsledků žáků v maturitní zkoušce. Výpočtem regresních reziduí je následně „odfiltrován“ vliv skupiny oboru vzdělání. Výsledná hodnota pro každou školu kombinuje hodnoty těchto reziduí pro její dílčí oboro-školy, přičemž váhově zohledňuje rozdílné počty žáků jednotlivých skupin oborů vzdělání. Podle výsledné hodnoty indexu jsou školy rozděleny do tří kategorií – pětina škol s vyššími hodnotami indexu, pětina škol s nižšími hodnotami indexu a ostatní školy.

- kvalitě personálních a materiálně-technických podmínek vzdělávání ve školách a kvalitě řízení školy;
- výskytu rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy;
- postoji aktérů školy k úspěchu;
- kvalitě vztahů aktérů školy;
- průběhu vzdělávání.

Při konstrukci ukazatelů jsou především využívána data z inspekční činnosti České školní inspekce, výsledková data Cermatu a data z výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

Vybrané charakteristiky středních škol a přijímací řízení na střední školy

Nebyly zaznamenány rozdíly v celkovém relativním zastoupení veřejných a neveřejných zřizovatelů mezi oboro-školy s lepšími a horšími výsledky v maturitní zkoušce. Rozdíly byly nicméně zaznamenány pro dílčí skupiny oborů vzdělání. V případě veřejných zřizovatelů bylo lépe hodnoceno postavení především šestiletých a osmiletých gymnázií, dále pak lyceí a ekonomických oborů. Školy neveřejných zřizovatelů byly lépe hodnoceny především v případě nástavbových oborů (L5) a oborů s odborným výcvikem a maturitou (L/0).

Oboro-školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce byly častěji zastoupeny v hlavním městě Praze a dvou moravských krajích (Jihomoravský kraj a Zlínský kraj), méně často pak v socioekonomicky problémovějších krajích severozápadních Čech. Oboro-školy s horšími výsledky v maturitní zkoušce byly relativně častější v Ústeckém a Karlovarském kraji, dále pak také v Libereckém a Moravskoslezském kraji. Nejnížší podíl těchto oboro-škol se týkal Pardubického kraje a Kraje Vysočina. Byla pozorována i krajská odvětvová specifika. V případě gymnázií Ústeckého kraje a především Karlovarského kraje byl velmi vysoký podíl oboro-škol zařazen do kategorie horších výsledků v maturitní zkoušce. Tato skutečnost může být jedním z aspektů územních personálních problémů v odvětvích s náročným přijímacím řízením pro studium na vysoké škole (např. lékařské obory).

Řada zpráv, analýz a studií ukázala, že výsledky žáků jsou silně vztaženy k socioekonomickým podmínkám jejich rodinného prostředí. V případě středních škol je vazba k socioekonomickému statusu žáků utvářena také pro skupiny oborů vzdělání. Předkládaná tematická zpráva dále rozšířila tyto poznatky, když empiricky ukázala, že vztah mezi socioekonomickými podmínkami rodinného prostředí žáků a jejich výsledky zůstává různě silně zachován také uvnitř všech hodnocených skupin oborů vzdělání.

Na úrovni oboro-škol byla ukázána vysoká stabilita výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy na jedné straně a v maturitní zkoušce na straně druhé. V případě oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce byl zaznamenán lepší výsledek v jednotné přijímací zkoušce na střední školy, a to pro všechny hodnocené skupiny oborů vzdělání. Relevanci tohoto poznatku potvrzují také analogická zjištění v jiném šetření, než je jednotná přijímací zkouška na střední školy – ve zjišťování České školní inspekce, které se zaměřilo na čtenářskou gramotnost žáků 2. ročníku středních škol. Takto je zřejmé, že významná část rozdílů oboro-škol v maturitní zkoušce je utvářena a zachovávána již při přechodu žáků ze základní na střední školu. V tomto kontextu se objevuje otázka kvality vzdělávání již v předškolním a základním vzdělávání, respektive v rámci průchodu žáka celou vzdělávací soustavou. Za zásadní lze v tomto ohledu považovat posilování propojování existující datové základny ve vzdělávání.

Přes vysokou stabilitu výsledků v hodnocených zkouškách a zjišťováních byla zaznamenána skupina oboro-škol, u kterých došlo k výraznějšímu posunu v jejich relativním postavení ve výsledcích v jednotné přijímací zkoušce na střední školy na jedné straně a v maturitní zkoušce na straně druhé. Porovnání těchto oboro-škol (škol) s oboro-školy (školy), kde k podobnému posunu nedošlo, ukázalo, že oboro-školy (školy) s výraznějším posunem ve svém relativním postavení ve výsledcích mají v průměru lepší hodnocení:

- postoje aktérů školy k náročnosti a úspěchu ve vzdělávání;
- kvality vztahů mezi učiteli a žáky;
- zařazování aktivních činností žáků ve výuce (např. cílená diskuse žáků k úkolu, srovnání různých způsobů řešení úkolu, analýza dat s formulací závěrů, spolupráce žáků, práce s celým spektrem žáků);
- systematické přípravy výuky a využití širokého spektra vzdělávacích strategií pro dosažení cíle výuky;
- strategického charakteru řízení školy a snahy vedení o zajištění optimálních podmínek vzdělávání (personální, materiálně-technické podmínky).

Uvedená zjištění je nutné vnímat v kontextu metodických omezení provedené analýzy. Právě ve zvyšování metodické kvality hodnocení (přidaná hodnota ve vzdělávání), kterou by umožnilo lepší propojování existující datové základny, lze spatřovat značný potenciál pro zvyšování kvality rozhodování na základě dat.

Nebyl identifikován mechanismus, kdy by lepší výsledky oboro-škol v maturitní zkoušce byly spojeny s praxí předčasného odchodu vyššího podílu (slabších) žáků. Naopak pro tyto oboro-školy byl spíše charakteristický nižší pokles počtu žáků v ročníkových kohortách při jejich posunu mezi 1. a 4. ročníkem studia. V některých skupinách oborů vzdělání přitom byl takový pokles poměrně značný. V kontextu této skutečnosti a důležitosti jednotné přijímací zkoušky pro další studijní, potažmo pracovní dráhu žáka je oprávněnou otázkou, zda aktuální nastavení jednotné přijímací zkoušky na střední školu dostatečně zohledňuje výzvy středoškolského vzdělávání (např. role samotné střední školy při výběru žáků vzhledem k jejich motivaci pro daný obor).

Podmínky a průběh vzdělávání ve středních školách

Porovnání charakteristik škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a charakteristik dalších dvou kategorií škol (školy s horšími výsledky v maturitní zkoušce a ostatní školy) poskytlo následující zjištění:

- Vyšší problémy se zajištěním kvalifikované výuky byly charakteristické pro školy s horšími výsledky žáků v maturitní zkoušce. Situace škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a ostatních škol byla více méně obdobná. Analogické poznatky lze zaznamenat také v pohledu ředitelů škol na závažnost problémů s personálním zajištěním vzdělávání.
- Ředitelé škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce vnímali méně častý výskyt rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy. Učitelé těchto škol poukázali na pozitivnější postoj aktérů k náročnosti a úspěchu ve vzdělávání, lépe byla také hodnocena motivace žáků k dosahování dobrých výsledků. Pro školy s horšími výsledky v maturitní zkoušce platí opačná tvrzení.
- U škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce byly lépe hodnoceny ukazatele charakterizující jak řízení školy, tak průběh výuky. Co se týče průběhu výuky, byly rozdíly zřetelné především v zařazování různých typů činností aktivizujících práci samotných žáků.

Celkově se v provedeném hodnocení ukázaly více či méně lepší charakteristiky podmínek a průběhu vzdělávání v případě škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a naopak horší charakteristiky v případě škol s horšími výsledky v maturitní zkoušce. Takové zjištění se ukázalo také v hodnocení materiálně-technických podmínek škol, respektive kvality vztahů aktérů školy.

3 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY STŘEDNÍCH ŠKOL A PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLY

3.1 Vybrané charakteristiky středních škol

Byly mezi oboro-školy s lepšími či horšími výsledky žáků v maturitní zkoušce častěji řazeny školy veřejných, či neveřejných zřizovatelů? Jaké rozdíly lze v tomto ohledu pozorovat mezi kraji České republiky? To jsou první dvě otázky zájmu této kapitoly.

Co se týče zřizovatele školy, odpovídají celkové podíly oboro-škol veřejných a neveřejných zřizovatelů na počtu oboro-škol s lepšími i horšími výsledky v maturitní zkoušce podílům těchto typů zřizovatelů na celkovém počtu hodnocených oboro-škol. Rozdíly lze nicméně spatřovat v rámci dílčích skupin oborů vzdělání. Školy veřejných zřizovatelů jsou častěji řazeny do kategorie oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a méně často do kategorie oboro-škol s horšími výsledky v maturitní zkoušce především v případě šestiletých a osmiletých gymnázií, případně pak v případě lyceí a ekonomických oborů. Školy neveřejných zřizovatelů jsou hodnoceny lépe především v případě nástavbových oborů (L5) a oborů s odborným výcvikem a maturitou (L/0).

Rozdíly lze zaznamenat v hodnocení, které je založeno na kraji umístění školy. Z tabulky 2 je patrné postavení jednotlivých krajů, které se opakovaně objevuje v hodnoceních vzdělávacích výsledků českých žáků základních a středních škol. Na jedné straně se ukazuje relativně vyšší podíl oboro-škol s lepšími výsledky žáků v maturitní zkoušce v případě hlavního města Prahy a dvou moravských krajů (Jihomoravský a Zlínský kraj), na druhé straně pak relativně nižší podíl takových škol v socioekonomicky problémovějších krajích severozápadních Čech (Karlovarský kraj a Ústecký kraj). Tyto kraje, a dále také Liberecký a Moravskoslezský kraj, se zároveň vyznačují vyšším zastoupením oboro-škol s horšími výsledky žáků v maturitní zkoušce. Nejnižší podíl těchto oboro-škol lze zaznamenat v Pardubickém kraji a Kraji Vysočina. Některé zajímavé doplňující informace přináší hodnocení podle dvou širokých typů oborů vzdělání:

- V případě gymnázií Ústeckého kraje a především Karlovarského kraje spadá velmi vysoký podíl oboro-škol do kategorie horších výsledků v maturitní zkoušce. Tento poznatek může mít své praktické dopady, pokud se promítá v úspěšnosti uchazečů o studium nejnáročnějších studijních programů na vysokých školách (např. programy lékařských fakult). Přijmeme-li předpoklad o vyšší pravděpodobnosti usazení se absolventa vysoké školy v území, ke kterému má blízký vztah, získáváme dílčí aspekt problematiky chybějících profesí v problémových regionech.
- V případě Karlovarského kraje byla relativně lépe hodnocena celková situace oboro-škol v jiných než gymnaziálních a nástavbových maturitních oborech. Nejvyšší podíl oboro-škol zařazených do kategorie horších výsledků v maturitní zkoušce připadal na Ústecký a Liberecký kraj, případně na Moravskoslezský kraj. V případě Libereckého kraje přitom byla dobře hodnocena situace gymnázií.

Uvedená zjištění jasně dokládají existenci krajských specifíků, která je žádoucí mít ze systémového hlediska na paměti.

TABULKA 2 | Podíl oboro-škol s lepšími a horšími výsledky žáků v maturitní zkoušce na celkovém počtu oboro-škol v kraji; hodnocení podle kraje umístění školy

Oboro-školy	PHA	STČ	JHČ	PLK	KVK	ULK	LBK	HKK	PAK	VYS	JHM	OLK	ZLK	MSK
s lepšími výsledky žáků	28 %	15 %	16 %	19 %	15 %	11 %	22 %	22 %	22 %	19 %	25 %	17 %	24 %	18 %
s horšími výsledky žáků	14 %	18 %	18 %	17 %	32 %	35 %	28 %	21 %	11 %	12 %	19 %	20 %	16 %	28 %

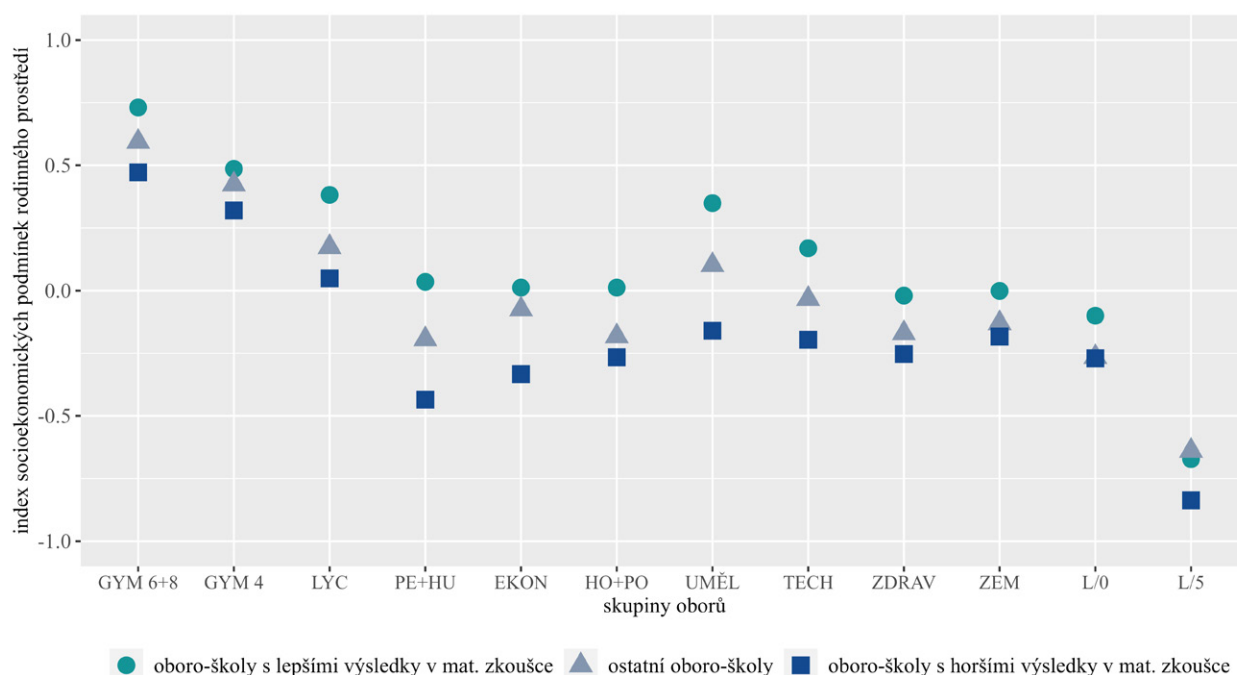
Postavení krajů podle zastoupení oboro-škol s lepšími výsledky žáků v maturitní zkoušce naznačuje důležitost socioekonomických podmínek prostředí, ve kterých se školy nachází. Tento faktor ostatně patří k nejčastěji diskutovaným determinantům vzdělávacích výsledků žáků základních a středních škol. Potvrzuje se vztah, že oboro-školy s lepšími výsledky žáků v maturitní zkoušce jsou charakteristické také lepšími so-

cioekonomickými podmínkami jejich rodinného prostředí i tehdy, pokud kontrolujeme vliv různých skupin oborů vzdělání? Záměrem této otázky je dále rozšířit empirické poznatky týkající se významu socioekonomických podmínek prostředí žáků.

Pro zodpovězení položené otázky byl použit přístup využívající dostupná data o socioekonomických podmínkách rodinného prostředí žáků 2. ročníku středních škol, která byla získána v rámci tematického šetření České školní inspekce ke čtenářské gramotnosti ve školním roce 2022/2023 a převedena do podoby indexu socioekonomických podmínek rodinného prostředí žáka.⁴ Hodnoty tohoto indexu pro žáky stejné školy a skupiny oborů (oboro-školy) byly zprůměrovány a využity jako proxy ukazatel socioekonomických podmínek rodinného prostředí žáků této oboro-školy.⁵ Pro vlastní hodnocení pak byla využita průměrná hodnota indexu pro oboro-školy rozdělené podle skupin oborů a kategorizace oboro-škol vzhledem k jejich výsledkům v maturitní zkoušce.

Graf 1 ukazuje, že s výjimkou nástavbového studia byly pro všechny skupiny oborů vzdělání charakteristiky socioekonomických podmínek rodinného prostředí žáků v průměru příznivější pro oboro-školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce než pro další dvě výsledkové kategorie oboro-škol. Z grafu 1 jsou zároveň dobře patrné výrazné rozdíly socioekonomických podmínek rodinného prostředí žáků různých skupin oborů vzdělání. Ačkoliv je obor vzdělání významným faktorem, který jednak rozděluje české žáky podle socioekonomických podmínek jejich rodinného prostředí, jednak ovlivňuje jimi dosaženou úroveň vzdělávacích výsledků, zůstává důležitost socioekonomických podmínek rodinného prostředí pro vzdělávací výsledky žáků zachována i v tom případě, kdy je oborový vliv zohledněn. U některých skupin oborů vzdělání (např. pedagogické a humanitní obory, umělecké obory) jsou však zřejmě rozdíly zřetelnější než v případě oborů jiných (např. gymnázia).

GRAF 1 | Socioekonomické podmínky rodinného prostředí žáků 2. ročníku středních škol vzhledem ke skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota indexu oboro-škol (šetření České školní inspekce ve školním roce 2022/2023)



⁴ ČŠI (2024). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*. Praha: Česká školní inspekce.

⁵ Z hodnocení byly vynechány oboro-školy, u kterých by byl výpočet založen na malém počtu žáků.

3.2 Přijímací řízení na střední školy

Zařazení oboro-škol do kategorie s lepšími výsledky žáků v maturitní zkoušce může být do značné míry utvářeno již v době přijímacího řízení na střední školy. Dosahují žáci hlásící se ke studiu těchto oboro-škol lepších výsledků již při přechodu ze základní na střední školu? To je čtvrtá otázka zájmu této kapitoly.

Pro zodpovězení uvedené otázky byla využita data Cermatu zachycující výsledky uchazečů v jednotné přijímací zkoušce v letech 2019, 2020 a 2021, tj. čtyři roky před posuzovanými výsledky maturitní zkoušky.⁶ Konkrétně se pro každou oboro-školu a rok jedná o průměrnou percentilovou úspěšnost uchazečů, kteří v příslušných letech konali test českého jazyka a matematiky. Hodnota pro oboro-školu je zprůměrována za tři roky jednotné přijímací zkoušky. Ačkoliv takto konstruovaný ukazatel neodpovídá výsledku jen přijatých žáků a má také další metodická omezení, poskytuje tento proxy ukazatel možnost zabývat se položenou otázkou.

Nejdříve se hodnocení zaměřilo na jednoduché posouzení rozdílů ve výsledcích oboro-škol devíti skupin oborů vzdělání v testech českého jazyka, které byly součástí jak jednotné přijímací zkoušky na střední školy, tak maturitní zkoušky. Tabulka 3 ukazuje značnou podobnost pořadí hodnocených skupin oborů podle průměrných výsledků oboro-škol v testech obou zkoušek. Tento poznatek se více méně ukazuje také v hodnocení pro jednotlivé kraje České republiky (graf 2). Zde si lze všimnout i některých již dříve zmíněných krajských poznatků:

- horší výsledky gymnázií Karlovarského a Ústeckého kraje v obou typech zkoušek;
- dobré výsledky gymnázií a o něco slabší výsledky oboro-škol jiných maturitních oborů vzdělání Libereckého kraje v obou typech zkoušek;
- velmi dobré výsledky gymnázií i oboro-škol jiných maturitních oborů vzdělání především v případě hlavního města Prahy a také Kraje Vysočina v obou typech zkoušek.

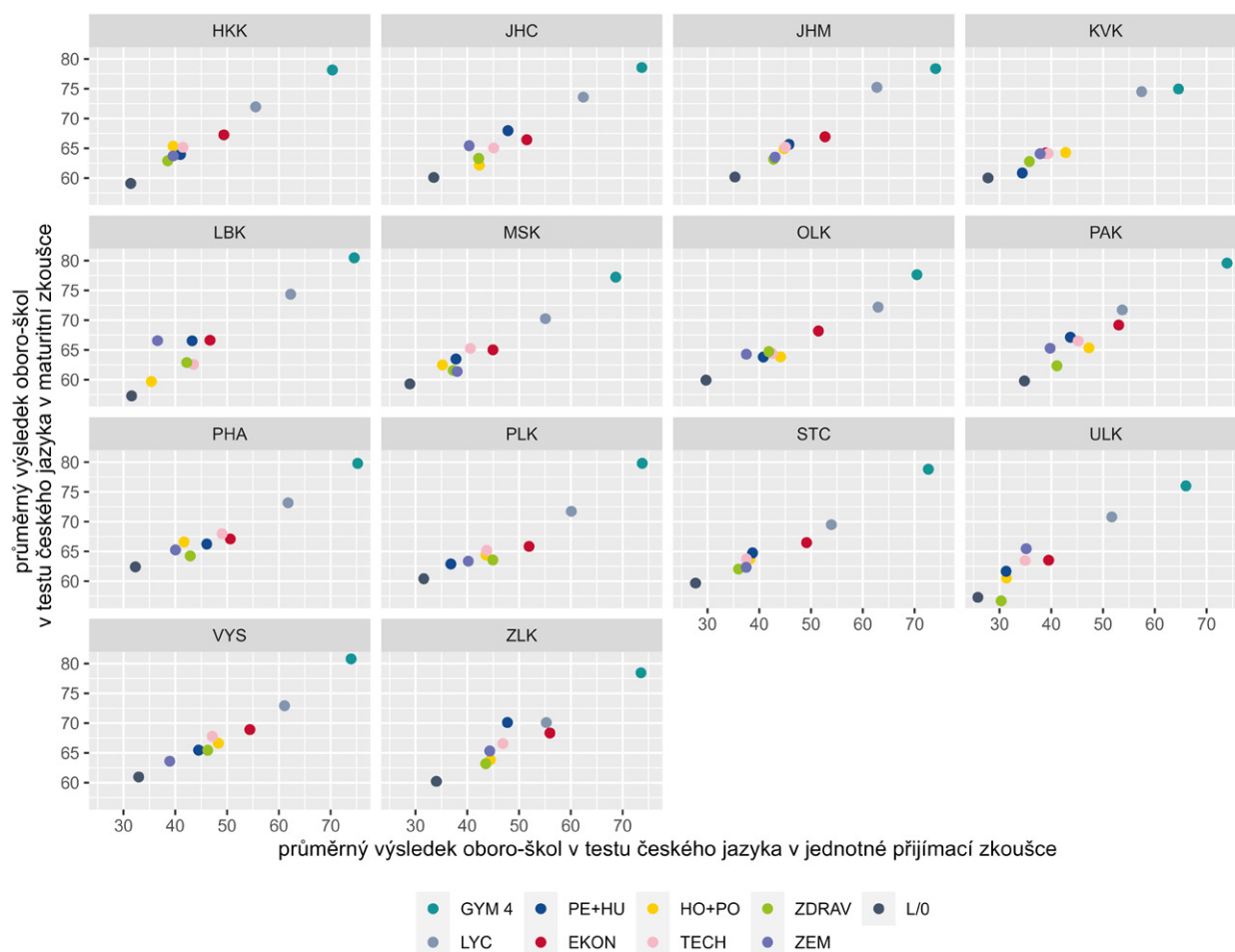
Důležité je upozornit, že srovnání velikosti rozdílů zde není opodstatněné jednak kvůli rozdílnosti obou ukazatelů, jednak kvůli odlišnosti záměrů obou typů zkoušek (viz odlišná náročnost testů českého jazyka).

TABULKA 3 | Průměrná hodnota výsledků oboro-škol v testu českého jazyka v jednotné přijímací zkoušce na střední školy (2019, 2020 a 2021) a v maturitní zkoušce (2022, 2023 a 2024) – skupiny oborů vzdělání; zařazeny jen oboro-školy s výsledky v obou zkouškách

Zkouška	GYM 4	LYC	PE+HU	EKON	HO+PO	TECH	ZDRAV	ZEM	L/0
Průměrná percentilová úspěšnost v JPZ	72	58	41	49	41	43	40	39	31
Průměrné skóre v maturitní zkoušce	79 %	72 %	65 %	66 %	64 %	65 %	63 %	64 %	60 %

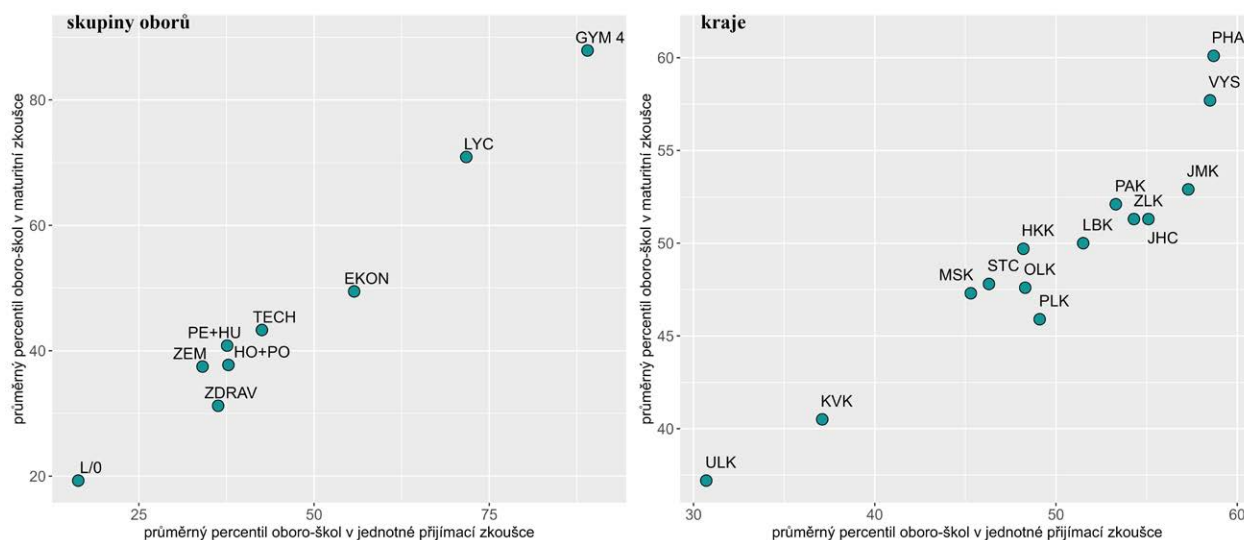
⁶ Z tohoto důvodu nejsou do hodnocení zahrnuty dvě skupiny oborů – víceletá gymnázia a nástavbové studium – a s ohledem na chybějící výsledky také žáci skupiny uměleckých oborů.

GRAF 2 | Průměrná hodnota výsledků oboro-škol v testu českého jazyka v jednotné přijímací zkoušce na střední školy za oboro-školy (2019, 2020 a 2021) a v maturitní zkoušce (2022, 2023 a 2024) – skupiny oborů vzdělání a kraje umístění školy; zařazeny jen oboro-školy s výsledky v obou zkouškách



Poměrně malé posuny mezi skupinami oborů vzdělání i kraji umístění školy lze zaznamenat i v případě hodnocení, které je založeno na průměrné hodnotě percentilu oboro-škol v testu českého jazyka v jednotné přijímací zkoušce na střední školu na jedné straně a v maturitní zkoušce na straně druhé (graf 3). Podobná zjištění přináší hodnocení, které je založeno na proměnné agregující hodnoty širšího počtu ukazatelů jak jednotné přijímací zkoušky na střední školy (úspěšnost v testech českého jazyka a matematiky), tak maturitní zkoušky (čistá a hrubá neúspěšnost žáků, úspěšnost v testech českého jazyka, matematiky a cizího jazyka). I v kontextu těchto poznatků je jistě zajímavou otázkou, jaký podíl oboro-škol zaznamenal v příslušné skupině oborů vzdělání výrazný posun ve svém percentilovém postavení při srovnání výsledků v přijímací zkoušce na střední školu a v maturitní zkoušce.

GRAF 3 | Průměrný percentil oboro-škol v testu českého jazyka v jednotné přijímací zkoušce na střední školy (2019, 2020 a 2021) a v maturitní zkoušce (2022, 2023 a 2024) – skupiny oborů vzdělání a kraje umístění školy; zařazeny jen oboro-školy s výsledky v obou zkouškách



Pro zodpovězení uvedené otázky byly obory-školy rozděleny do čtyř kategorií podle jejich percentilu dosažených výsledků jednak v jednotné přijímací zkoušce na střední školy, jednak v maturitní zkoušce.⁷ Tabulka 4 ukazuje, že přes poměrně vysokou stabilitu percentilového postavení oboro-škol v obou zkouškách existují jejich množiny (cca 6 % oboro-škol), u kterých je při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce možné zaznamenat výraznější zlepšení či zhoršení jejich postavení mezi oboro-školami stejné skupiny oborů.⁸

TABULKA 4 | Oboro-školy podle percentilů jejich výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy (roky 2019, 2020 a 2021) a v maturitní zkoušce (roky 2022, 2023 a 2024) v rámci dané skupiny oborů vzdělání – celkový počet a podíl na celkovém počtu oboro-škol; zařazeny jen oboro-školy s výsledky v obou zkouškách

Jednotná přijímací zkouška	Maturitní zkouška							
	Percentil 0–25		Percentil 26–50		Percentil 51–75		Percentil 76–100	
	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)
Percentil 0–25	214	15 %	85	6 %	38	3 %	20	1 %
Percentil 26–50	97	7 %	135	10 %	90	6 %	29	2 %
Percentil 51–75	37	3 %	92	7 %	128	9 %	93	7 %
Percentil 76–100	9	1 %	39	3 %	94	7 %	212	15 %

Bližší pohled na oboro-školy s výraznějším zlepšením jejich postavení ukazuje, že v relativním vyjádření k celkovému počtu hodnocených oboro-škol dané skupiny oborů vzdělání připadá vyšší podíl oboro-škol s výraznějším zlepšením jejich postavení na zemědělské obory (11 %), obory s odborným výcvikem a maturitou – L/0 (8 %) a lycea (7 %). Pro posouzení situace jednotlivých krajů je opodstatněné věnovat se pouze segmentu oboro-škol, které byly podle výsledků v jednotné přijímací zkoušce zařazeny do prvních dvou kategorií percentilu, a měly tedy možnost výraznějšího zlepšení svého postavení. Zde v relativním vyjádření připadá nejvyšší podíl na hlavní město Prahu (23 % oboro-škol), dále pak na Královéhradecký kraj a socioekonomicky problémovější kraje – Ústecký kraj, Karlovarský kraj a Moravskoslezský kraj s cca 15 % podílem. Zde je potřeba mít na paměti, že právě ve třech socioekonomicky problémovějších krajích byl kategorizován vyšší podíl oboro-škol v nižších percentilech výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední

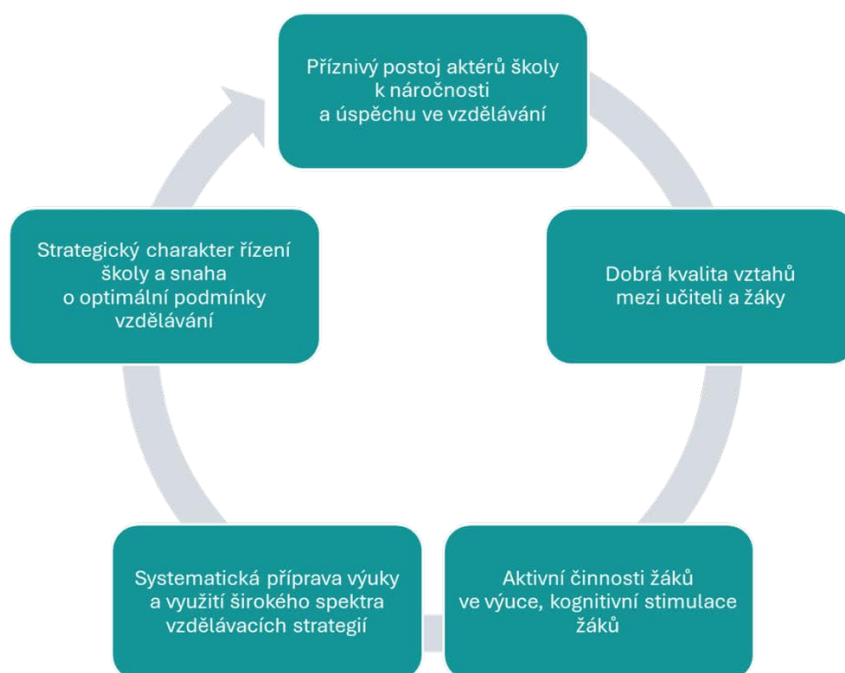
⁷ Hodnocení je založeno na proměnné agregující hodnoty širšího počtu ukazatelů jak jednotné přijímací zkoušky na střední školy (úspěšnost v testech českého jazyka a matematiky), tak maturitní zkoušky (čistá a hrubá neúspěšnost žáků, úspěšnost v testech českého jazyka, matematiky a cizího jazyka). Z hodnocení byly vynechány oboro-školy, u kterých by byl výpočet založen na malém počtu žáků.

⁸ Výraznějším zlepšením či zhoršením je zde myšlen posun o dvě nebo tři percentilové kategorie nahoru, respektive dolů.

školy a dále je nezbytné vzít do úvahy metodická omezení provedeného hodnocení. V tomto kontextu je pak nutné vnímat uvedená zjištění jako vstupní pro další ověřování či zpřesňování. Vysoký potenciál v tomto ohledu nabízí lepší propojování existující datové základny ve vzdělávání.

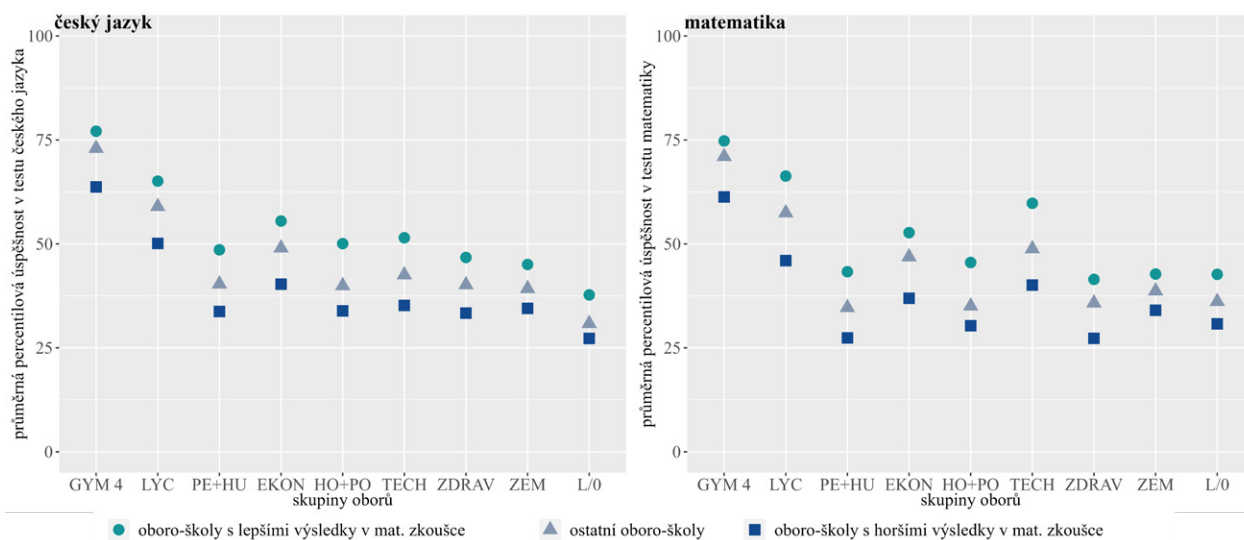
V kontextu uvedených skutečností vzniká přirozená otázka, v čem se liší oboro-školy, které zaznamenaly výraznější zlepšení ve svém percentilovém postavení v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce, od škol, u nichž k takovému posunu nedošlo. Podrobněji se této otázce věnuje následující kapitola, na tomto místě se však nabízí uvést hlavní zjištění – přehled faktorů v průměru s lepšími hodnotami oboro-škol (škol), které zaznamenaly výraznější zlepšení svého percentilového postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy na jedné straně a v maturitní zkoušce na straně druhé. Takový přehled zachycuje obrázek 1.

OBRÁZEK 1 | Faktory v průměru s lepšími hodnotami oboro-škol (škol), které zaznamenaly výraznější zlepšení svého percentilového postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy (roky 2019, 2020 a 2021) a v maturitní zkoušce (roky 2022, 2023 a 2024)

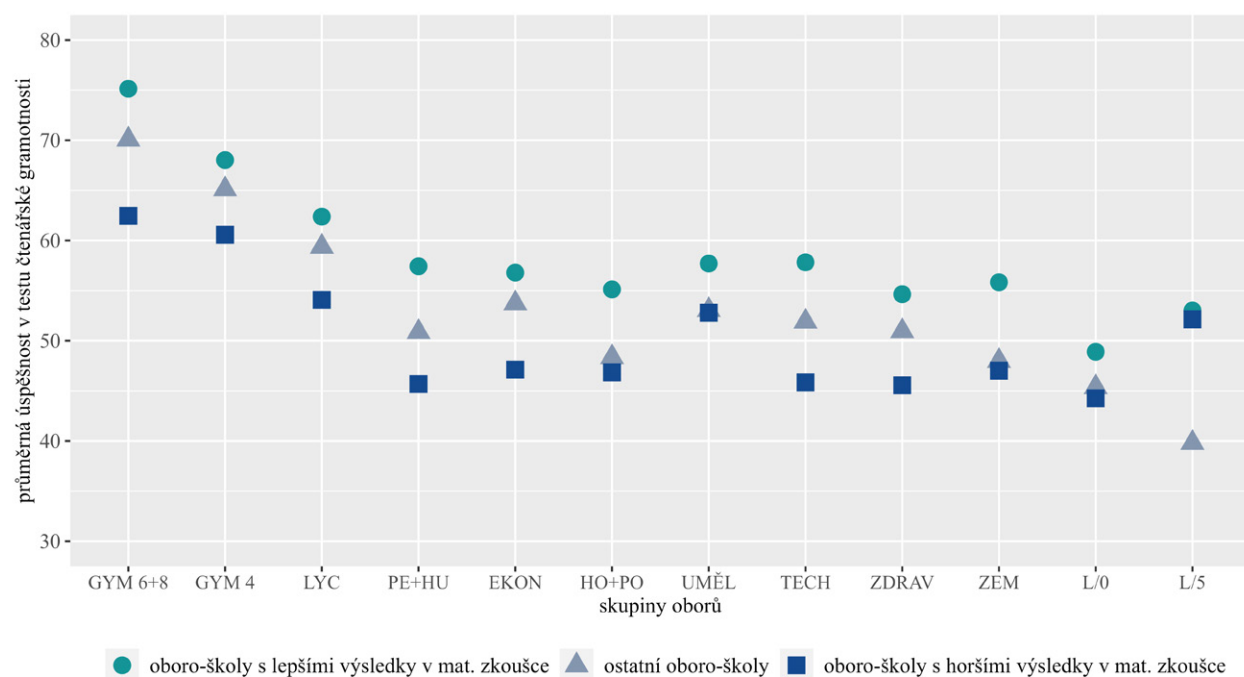


Vraťme se nyní k hlavní otázce této podkapitoly: „Lze u oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce zaznamenat v průměru lepší výsledky také v testech jednotné přijímací zkoušky na střední školy?“ Graf 4 ukazuje kladnou odpověď na položenou otázku, přičemž tento poznatek se opakuje pro všechny hodnocené skupiny oborů vzdělání. Pozdější rozdíly mezi oboro-školami u maturitní zkoušky jsou do značné míry utvářeny již při přechodu žáků mezi základními a středními školami. Stálost existujících rozdílů potvrzuje také vyhodnocení šetření České školní inspekce, které se ve školním roce 2022/2023 zaměřilo na posouzení úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku středních škol. I v tomto případě lze u oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce zaznamenat v průměru lepší výsledky v řešení testu čtenářské gramotnosti, což platí pro všechny vymezené skupiny oborů vzdělání (graf 5).

GRAF 4 | Průměrný percentil oboro-škol v testu českého jazyka a matematiky v jednotné přijímací zkoušce na střední školy (2019, 2020 a 2021) vzhledem ke skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce



GRAF 5 | Průměrná úspěšnost oboro-škol v testu čtenářské gramotnosti vzhledem ke skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – šetření České školní inspekce ve školním roce 2022/2023 zaměřené na žáky 2. ročníku středních škol



Poslední otázkou zájmu této kapitoly je, zda lepší výsledky oboro-škol v maturitní zkoušce nejsou spojeny s tím, že vyšší podíl (slabších) žáků odchází z těchto oboro-škol předčasně, a maturitní zkoušku proto nekoná. Možná existence takového mechanismu byla posuzována prostřednictvím analýzy posunu kohort žáků oboro-škol mezi 1. a 2. ročníkem, 2. a 3. ročníkem, 3. a 4. ročníkem, a to s rozlišením vybraných skupin oborů vzdělání a kategorií oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce. Využita byla data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní roky 2018/2019 až 2021/2022, 2019/2020 až 2022/2023 a 2020/2021 až 2023/2024.

Hlavní zjištění z provedeného hodnocení nepotvrzují, že by lepší výsledky oboro-škol v maturitní zkoušce byly spojeny s mechanismem předčasného odchodu vyššího podílu (slabších) žáků. Naopak pro tyto oboro-školy je spíše charakteristický nižší pokles počtu žáků v ročníkových kohortách při jejich posunu mezi 1. a 4. ročníkem studia (tabulka 5). Za pozornost stojí, že v některých skupinách oborů vzdělání je takový pokles poměrně značný.

TABULKA 5 | Změna počtu žáků oboro-škol ve srovnání se stavem v 1. ročníku studia vzhledem k vybraným skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – souhrnně za období školních let 2018/2019 až 2021/2022, 2019/2020 až 2022/2023, 2020/2021 až 2023/2024

Skupina oborů vzdělání	žáci ve 2. ročníku studia		žáci ve 3. ročníku studia		žáci ve 4. ročníku studia	
	školy s lepšími výsledky	ostatní školy	školy s lepšími výsledky	ostatní školy	školy s lepšími výsledky	ostatní školy
Čtyřletá gymnázia	0,996	0,995	0,992	0,990	0,981	0,987
Humanitní a pedagogické obory	0,934	0,938	0,866	0,822	0,838	0,793
Ekonomické obory	0,984	0,973	0,969	0,948	0,946	0,912
Umělecké obory	0,972	0,944	0,965	0,913	0,942	0,880
Technické obory	0,961	0,929	0,923	0,888	0,899	0,853
Zdravotnické obory	0,965	0,943	0,952	0,891	0,930	0,855
Celkem – všechny obory	0,970	0,958	0,944	0,922	0,921	0,894

4 PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ VE STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

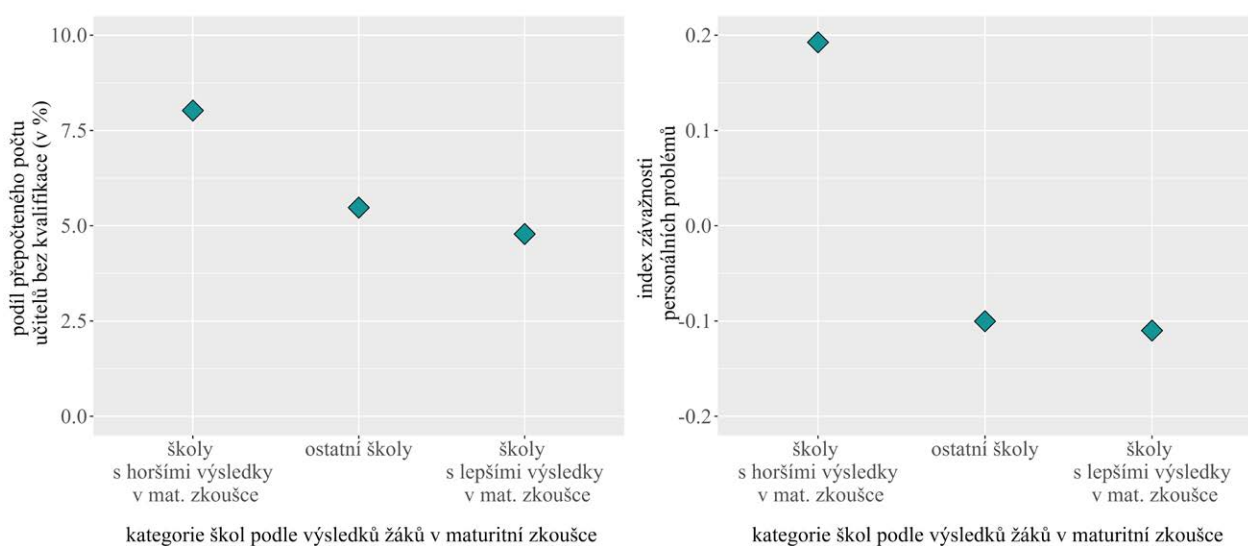
V předchozí kapitole bylo poukázáno na skutečnost, že rozdíly, které existují mezi oboro-školy ve výsledcích jejich žáků v maturitní zkoušce, lze pozorovat i ve výsledcích, kterých dosáhli uchazeči o studium těchto oboro-školy v jednotné přijímací zkoušce o čtyři roky dříve. V tomto kontextu je jistě zajímavou otázkou, zda se školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce odlišují od ostatních škol v hodnocení vybraných charakteristik podmínek a průběhu vzdělávání. Naznačují poznatky, že střední školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce vykazují lepší hodnoty posuzovaných ukazatelů, či je tomu naopak? Danou otázkou se zabývá tato kapitola.

4.1 Personální a materiálně-technické podmínky škol

Personální podmínky škol byly posuzovány prostřednictvím dvou ukazatelů. Prvním ukazatelem je podíl přepočteného počtu učitelů školy bez kvalifikace, tj. učitelů nesplňujících zákonem požadované vzdělávání a současně nenaplnujících podmínky některé z legislativních výjimek. Využita jsou data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za školní roky 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024 (průměrná hodnota). Druhým ukazatelem je subjektivní pohled ředitelů škol na závažnost personálních problémů, který byl konstruován jako index z jejich odpovědí na otázky týkající se nedostatečného zajištění (1) pedagogických pracovníků; (2) kvalifikovaných pedagogických pracovníků; (3) specializovaných pozic; (4) podpůrných pozic.⁹ Zdrojem dat k tomuto ukazateli jsou odpovědi ředitelů škol, které byly navštíveny inspekčními týmy ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.

Graf 6 ukazuje průměrné hodnoty uvedených ukazatelů pro kategorie škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce, s horšími výsledky v maturitní zkoušce a ostatní školy. Zřetelné jsou zde především horší charakteristiky personálních podmínek škol, které vykazují horší výsledky v maturitní zkoušce. Hodnoty škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce více méně odpovídají situaci ostatních škol. Problémy s personálním zajištěním výuky se tak ukazují být především problémem škol s horšími výsledky v maturitní zkoušce, nikoliv faktorem, který by odlišoval školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce od kategorie ostatních škol.

GRAF 6 | Personální podmínky vzhledem ke kategoriím škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota škol dané kategorie pro ukazatele podílu přepočteného počtu učitelů bez kvalifikace (v %) a indexu závažnosti personálních problémů školy



⁹ Ředitelům byla nabídnuta škála čtyř možných odpovědí podle závažnosti problému.

Kvalita materiálně-technických podmínek škol byla posuzována prostřednictvím jednoho ukazatele, který byl konstruován jako index pohledu učitelů na tři dílčí aspekty tématu:

- celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy;
- dostatečná vybavenost školy vyhovujícími vyučovacími pomůckami;
- celková spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků školy.¹⁰

Zdrojem dat k tomuto ukazateli jsou odpovědi učitelů škol, které byly navštíveny inspekčními týmy ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.¹¹ Zjištění ukazují, že v průměru lze zaznamenat o něco méně příznivé hodnoty indexu materiálně-technických podmínek v případě škol s horšími výsledky žáků v maturitní zkoušce a o něco příznivější hodnoty indexu materiálně-technických podmínek v případě škol s lepšími výsledky žáků v maturitní zkoušce.

4.2 Výskyt rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy a postoj aktérů školy k náročnosti a úspěchu

Ukazatel výskytu rizikových a nežádoucích jevů byl konstruován jako index z odpovědí ředitelů na otázky týkající se četnosti výskytu dílčích typů těchto jevů v prostředí školy. Konkrétně se otázky týkaly výskytu vyrušování ve třídě, podvádění, vulgarity, chybějícího respektu žáků k učiteli, zastrašování a napadání spolužáků, fyzického násilí, vandalismu, šikany, kyberšikany, záškoláctví, vysoké absence a užívání návykových látek. Zdrojem dat k tomuto ukazateli jsou odpovědi ředitelů škol, které byly navštíveny inspekčními týmy ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.

Ukazatel postoje aktérů školy k úspěchu byl konstruován z odpovědi učitelů školy na otázky týkající se: (1) nároků rodičů kladených na vzdělávání žáků; (2) snahy žáků dosahovat dobrého prospěchu; (3) prostředí školy pro dosahování vysokých vzdělávacích výsledků; (4) respektu spolužáků k úspěchu žáka. Zdrojem dat k tomuto ukazateli jsou odpovědi učitelů škol, které byly navštíveny inspekčními týmy ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.¹²

Graf 7 ukazuje, že oba dva posuzované ukazatele se zřetelně liší mezi kategoriemi škol vymezenými podle jejich výsledků v maturitní zkoušce. Ředitelé škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce v průměru vnímají méně častý výskyt rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy, učitelé těchto škol pak poukazují na pozitivnější postoj aktérů k náročnosti a úspěchu ve vzdělávání. Pro školy s horšími výsledky v maturitní zkoušce platí opačná tvrzení. Celkově hodnocení ukazuje zásadní důležitost obou posuzovaných faktorů v úvahách o rozdílné úspěšnosti škol v maturitní zkoušce. Za pozornost dále stojí, že postoj aktérů školy k náročnosti a úspěchu je faktorem, který byl hodnocen lépe u škol, jež zaznamenaly výraznější zlepšení svého relativního postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce.¹³

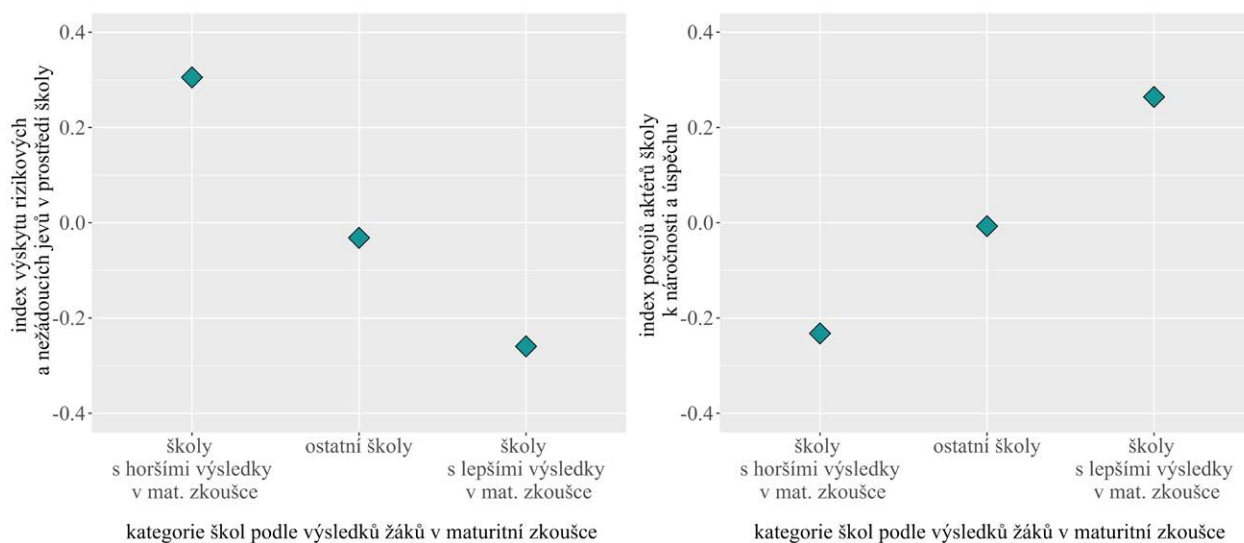
¹⁰ Učitelé zodpovídali položené otázky na čtyřbodové škále.

¹¹ V případě malého počtu odpovídajících učitelů nebyla škola do dalšího vyhodnocení zařazena.

¹² V případě malého počtu odpovídajících učitelů nebyla škola do dalšího vyhodnocení zařazena.

¹³ Při srovnání se skupinou škol, které zůstaly ve spodních kvartilech percentilového pořadí výsledků v přijímací zkoušce na střední školy.

GRAF 7 | Výskyt rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy a postoj aktérů školy k náročnosti a úspěchu vzhledem ke kategoriím škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota škol dané kategorie pro ukazatele indexu výskytu rizikových a nežádoucích jevů v prostředí školy a indexu postoje aktérů školy k náročnosti a úspěchu



4.3 Kvalita vztahů aktérů (vnitřní klima) školy

Ukazatele kvality vztahů aktérů školy byly konstruovány jako indexy z proměnných charakterizujících postoje ředitelů, učitelů a žáků jednak ke vztahům mezi vedením školy a učiteli (pohled vedení školy a pohled učitelů), jednak ke vztahům mezi učiteli a žáky (pohled učitelů a pohled žáků). Posuzována byla kvalita vztahů v oblastech:

- vzájemné spolupráce a podpory aktérů při vzdělávání;
- možnosti kritizovat a navrhnout změny ve fungování školy;
- poskytované zpětné vazby;
- schopnosti řešit neshody a přes jejich existenci nadále spolupracovat;
- přátelských vztahů mezi žáky.

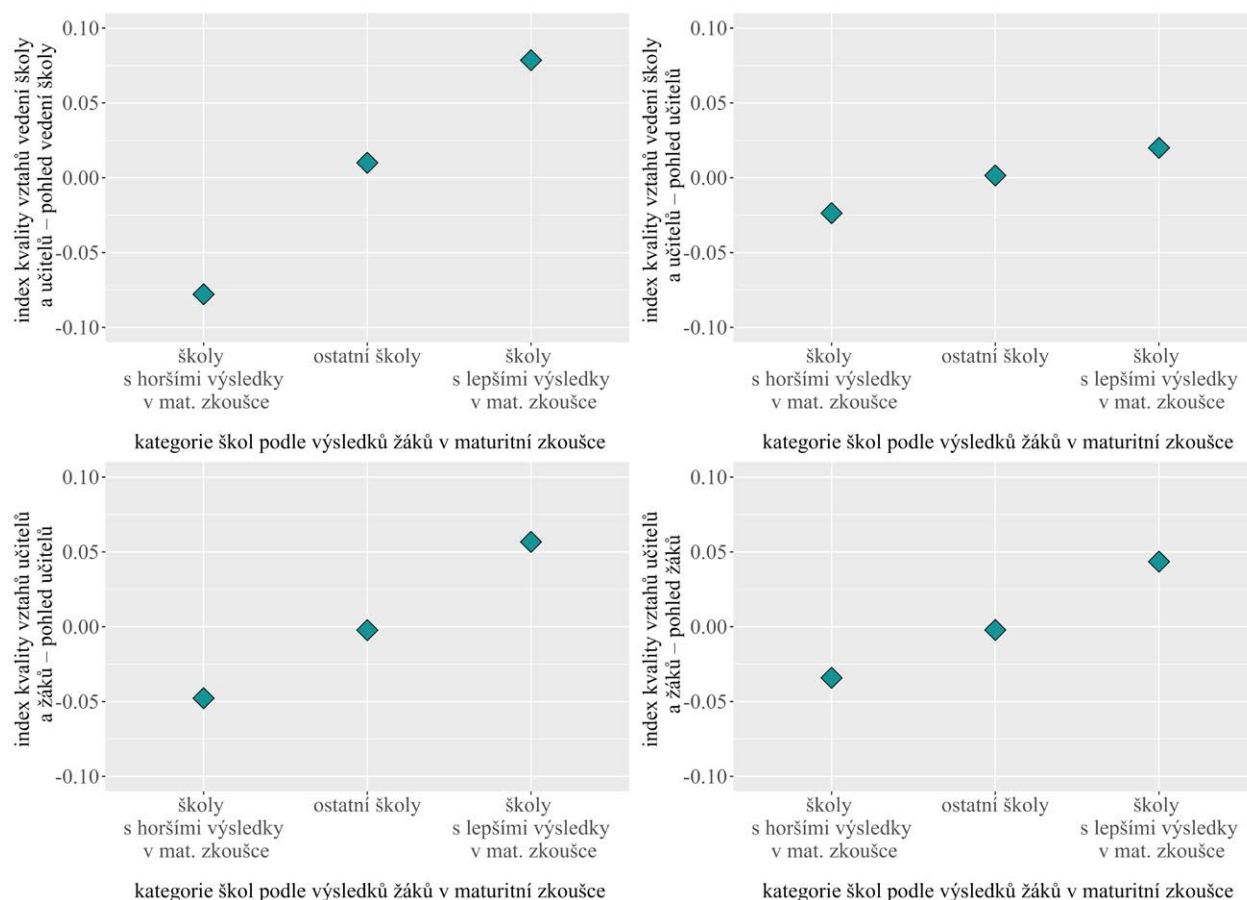
Zdrojem dat ke konstruovaným ukazatelům jsou odpovědi ředitelů, učitelů (průměrná hodnota) a žáků (průměrná hodnota) škol, které byly navštíveny inspekčními týmy ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.¹⁴

Graf 8 ukazuje, že kvalita vztahů mezi vedením školy a učiteli, stejně jako mezi učiteli a žáky je v průměru o něco lépe hodnocena v případě škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a naopak o něco hůře v případě škol s horšími výsledky v maturitní zkoušce. Analogické výsledky jsou přitom získány bez ohledu na to, zda odpovídající osobou jsou ředitelé školy, učitelé, či žáci. Rozdíly mezi třemi vymezenými kategoriemi škol jsou však poměrně malé bez ohledu na hodnocenou situaci. Za pozornost zde ovšem stojí, že kvalita vztahů mezi učiteli a žáky je faktorem, který byl hodnocen lépe u škol, které zaznamenaly výraznější zlepšení svého relativního postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce.¹⁵

¹⁴ V případě malého počtu odpovídajících učitelů či žáků nebyla škola do dalšího vyhodnocení zařazena.

¹⁵ Při srovnání se skupinou škol, které zůstaly ve spodních kvartilech percentilového pořadí výsledků v přijímací zkoušce na střední školy.

GRAF 8 | Kvalita vztahů aktérů školy vzhledem ke kategoriím škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota škol dané kategorie pro ukazatele indexů kvality vztahů pohledem různých aktérů



4.4 Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání byl posuzován na základě poznatků z hospitační činnosti přímo v hodinách výuky ve školách, které byly inspekčními týmy navštíveny ve školních letech 2021/2022, 2022/2023 a 2023/2024.¹⁶ Na základě výskytu sledovaných znaků výuky byly hodnoceny dva široce koncipované ukazatele průběhu výuky:

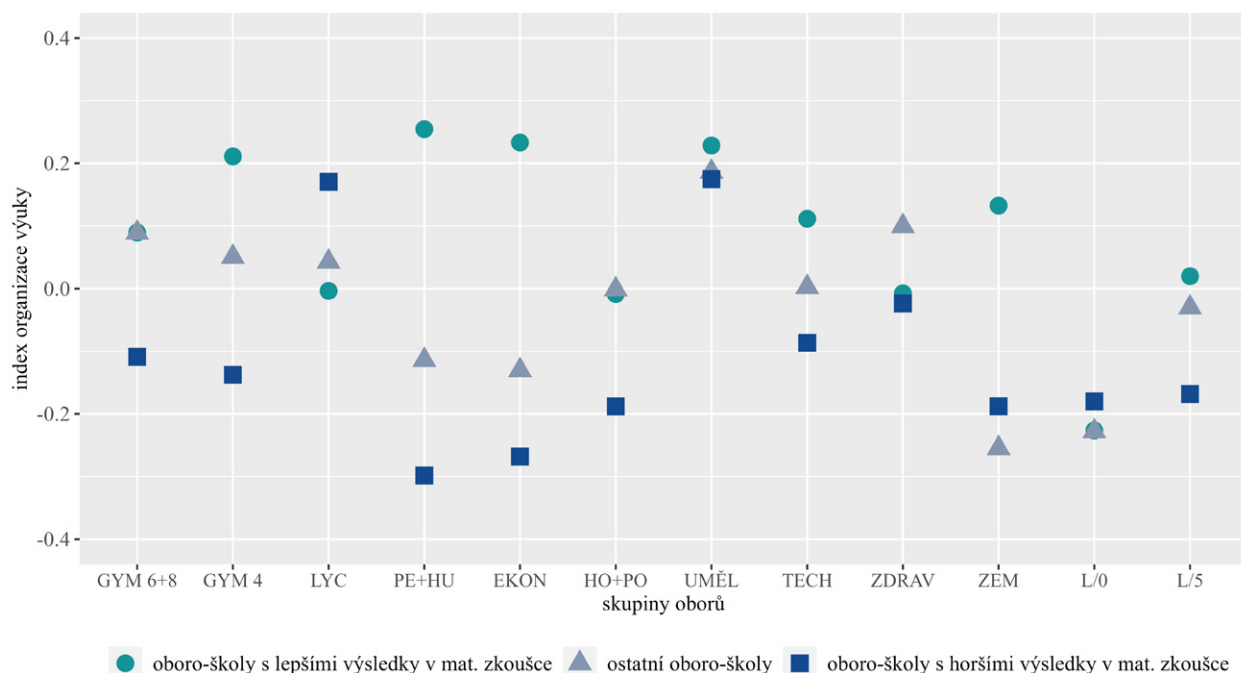
- **Index organizace výuky učitelem** byl konstruovaný na základě výskytu následujících jevů v hodině výuky: (1) vhodná práce učitele s cílem hodiny; (2) vhodný výběr metod výuky pro dosažení cíle hodiny; (3) využití času hodiny bez prodlev; (4) poskytnutí dostatku času žákům při řešení úloh; (5) podpora žáků učitelem bez zúžení zadání úloh; (6) učitelova práce s celým spektrem žáků; (7) učitelem poskytovaná zpětná vazba a informace o zvládnutí učiva žákem; (8) využití chyby k učení; (9) projevovaný zájem učitele o žáky, podněcování jejich zájmu a zapojení; (10) dobrá kázeň žáků v hodině; (11) práce žáků s existujícími pravidly.
- **Index aktivních činností žáků** byl konstruovaný na základě výskytu následujících jevů v hodině výuky ve vztahu k práci žáků: (1) řešení úlohy s netriviálním problémem; (2) řešení úlohy obsahující analýzu dat a formulaci závěrů; (3) práce se zdroji a interpretace poznatků z různých zdrojů; (4) srovnávání různých řešení problému; (5) zobecnění poznatků, bádání; (6) cílená diskuse k řešenému úkolu; (7) podněcování dialogu mezi žáky; (8) komentování postupu řešení; (9) obsahově náročná komunikace; (10) spolupráce žáků; (11) rozvíjení postojů žáků; (12) využití zkušeností

¹⁶ Do hodnocení nebyly zařazeny hospitované hodiny na nižším stupni víceletých gymnázií a hodiny některých výchovných předmětů.

z reálného života; (13) využití poznatků jiných předmětů; (14) podpora tvořivosti žáků; (15) výběr úloh různé kognitivní náročnosti.

Ve výpočtu hodnot indexů pro navštívené hodiny výuky byl kontrolován vliv vyučovaného předmětu, počtu žáků ve třídě a zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

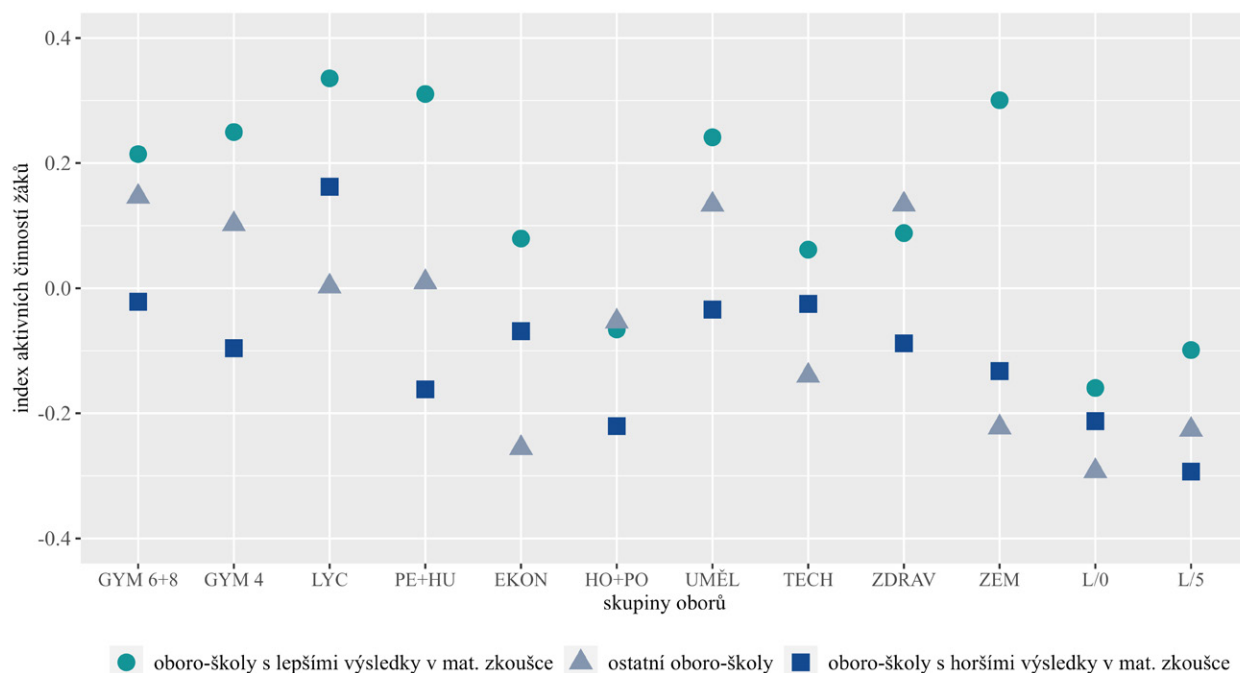
GRAF 9 | Organizace výuky v hodinách výuky hospitovaných inspekčními týmy vzhledem ke skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota indexu organizace výuky pro hospitované hodiny výuky



Graf 9 ukazuje, že u většiny skupin oborů vzdělání byla organizace výuky v hodinách hodnocena lépe v případě oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce. U pěti skupin oborů vzdělání – šestiletá a osmiletá gymnázia, lycea, obory hotelové a podnikatelské, zdravotnické obory a obory s odborným výcvikem a maturitou (L/0) – však není takový vztah jednoznačně pozorován. Příznivější hodnocení oboro-škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce je zřetelnější při hodnocení aktivních činností žáků (graf 10). Především tento ukazatel průběhu vzdělávání tak „favorizuje“ oboro-školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce a také oboro-školy, u kterých bylo zaznamenáno výraznější zlepšení jejich relativního postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce.¹⁷ Z konkrétních znaků výuky lze rozdíly mezi oboro-školami s lepšími a horšími výsledky v maturitní zkoušce spatřovat především ve schopnosti učitelů aktivně zapojovat žáky do výuky a přitom pracovat s celým spektrem žáků třídy. Častěji zaznamenané činnosti žáků přitom nabývají různých podob, včetně cílené diskuse žáků k úkolu, srovnání různých způsobů řešení úkolu, analýzy dat s formulací závěrů a spolupráce žáků.

¹⁷ Při srovnání se skupinou oboro-škol, které zůstaly ve spodních kvartilech percentilového pořadí výsledků v přijímací zkoušce na střední školy.

GRAF 10 | Aktivní činnosti žáků v hodinách výuky hospitovaných inspekčními týmy vzhledem ke skupinám oborů vzdělání a kategoriím oboro-škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce – průměrná hodnota indexu aktivních činností žáků pro hospitované hodiny výuky



4.5 Celkové hodnocení škol – kritéria modelu kvalitní školy

Česká školní inspekce hodnotí školy s využitím již etablovaného kritériálního modelu kvalitní školy, kdy posouzení jednotlivých kritérií umožňuje získat komplexní pohled na situaci jednotlivých škol. Z tohoto důvodu je opodstatněné využití modelu kvalitní školy pro naplnění záměru sekundární analýzy. Data pro jednotlivá kritéria¹⁸ byla využita pro konstrukci tří empiricky odvozených indexů:

- index podmínek vzdělávání (personální a materiálně-technické podmínky, externí spolupráce) a řízení školy;
- index průběhu výuky (příprava a organizace výuky, volba a využití výchovně-vzdělávacích strategií, hodnocení žáků a individualizace výuky);
- index klimatu školy (vztahy a komunikace aktérů, respekt a rovné příležitosti).

Zdrojem dat ke třem uvedeným indexům jsou záznamy inspekčních týmů s tím, že do hodnocení byly zařazeny všechny školy, pro které byla data ke kritériím k dispozici.

V grafu 11 se opakují již uvedená zjištění o v průměru vyšší kvalitě podmínek vzdělávání a řízení školy, průběhu výuky a klimatu škol s lepšími výsledky v maturitní zkoušce. Pro školy s horšími výsledky v maturitní zkoušce platí opačná tvrzení. Zároveň je možné zaznamenat zřetelnější rozdíly mezi vymezenými kategoriemi škol v případě jednak podmínek vzdělávání a řízení školy, jednak průběhu vzdělávání, než tomu je v případě klimatu školy. Specificky zde lze především ukázat na rozdíly, které se týkají kritérií vztahujících se k:

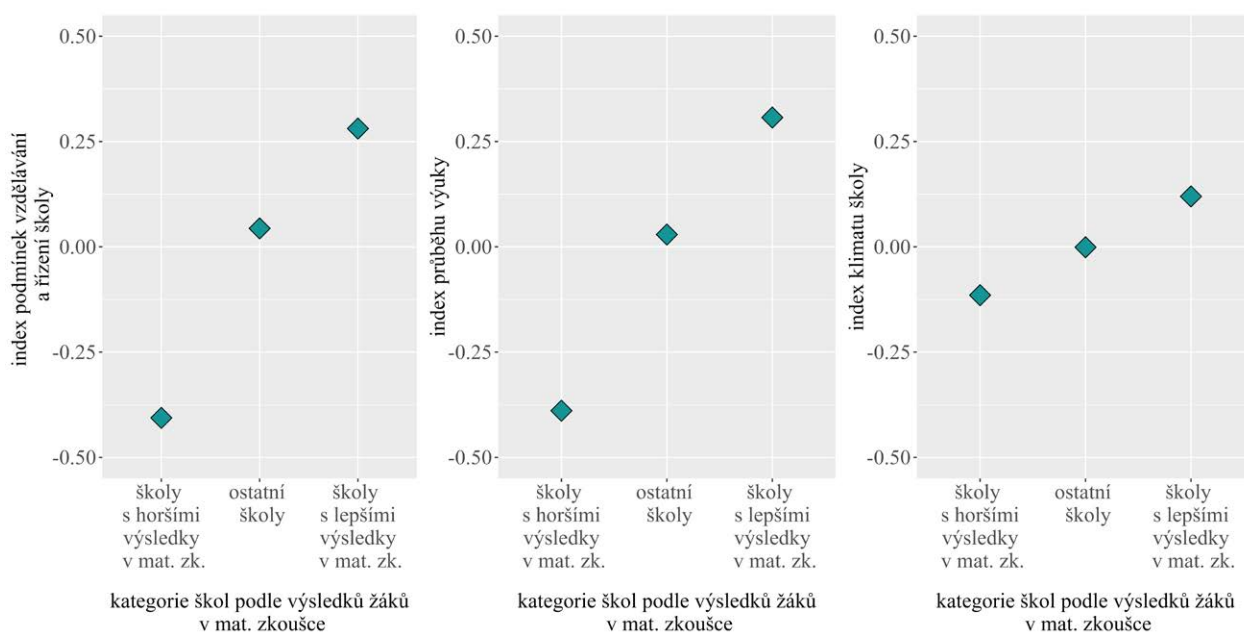
- různým segmentům řízení školy – strategický charakter řízení a snaha o utváření optimálních materiálních a personálních podmínek;
- systematickému promýšlení a přípravě výuky a využití širokého spektra vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů;

¹⁸ Kritéria modelu kvalitní školy jsou hodnocena na čtyřbodové škále.

- motivaci žáků k dosahování dobrých výsledků a projevování sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot.

Stejná zjištění přináší také analogicky provedené hodnocení pro jinou kategorizaci škol, která zahrnuje pouze školy, na nichž všichni žáci studují obory zařazené právě do jedné vymezené skupiny oborů vzdělání. I v tomto případě byly školy s lepšími výsledky v maturitní zkoušce hodnoceny lépe v oblastech podmínek vzdělávání a řízení školy, průběhu vzdělávání i klimatu školy. Konečně jsou lepší hodnoty ukazatelů zaznamenány také u škol, které zaznamenaly výraznější zlepšení svého relativního postavení při srovnání výsledků v jednotné přijímací zkoušce na střední školy a v maturitní zkoušce.¹⁹

GRAF 11 | Index kvality podmínek vzdělávání a celkového řízení školy, index kvality pedagogického procesu a index kvality klimatu školy na základě hodnocení škol v kritériálním modelu kvalitní školy – kategorie středních škol podle výsledků žáků v maturitní zkoušce; průměrná hodnota indexů



¹⁹ Při srovnání se skupinou škol, které zůstaly ve spodních kvartilech percentilového pořadí výsledků v přijímací zkoušce na střední školy.

5 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

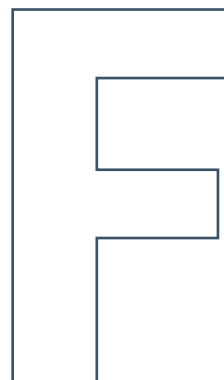
- Na základě zjištění ze sebehodnocení školy – viz např. náměty pro vlastní hodnocení školy na metodickém portálu České školní inspekce „Kvalitní škola“ – se zaměřit na faktory, které nepříznivě ovlivňují výsledky školy v maturitní zkoušce. Specifickou pozornost věnovat opatřením zaměřeným na:
 - zlepšování postoje aktérů školy k náročnosti a úspěchu ve vzdělávání;
 - zlepšování kvality vztahů mezi učiteli a žáky;
 - využívání širokého spektra vzdělávacích strategií pro dosažení cíle výuky a práci s celým spektrem žáků;
 - zařazování aktivních činností žáků ve výuce;
 - strategický charakter řízení školy, včetně snahy o zajišťování optimálních podmínek.
- Mapa aktivit školy připravená Českou školní inspekcí poskytuje metodické náměty i příklady inspirativní praxe, jak může škola přistoupit ke svému zlepšování v problémových oblastech.

Doporučení pro zřizovatele

- Věnovat vysokou pozornost kvalitě zřizovaných škol a oborů vzdělání s relativně horšími vzdělávacími výsledky žáků. Zaměřit se na identifikaci možných příčin nežádoucího stavu, případně přijímat opatření v rámci sítě zřizovaných středních škol.
- Mít na paměti širší kontext kvality škol a oborů vzdělání v území, jako je například potenciál úspěchu žáků v nejnáročnějších přijímacích řízeních na vysoké školy (např. lékařské obory) či vazba středoškolského vzdělávání na odvětvovou strukturu hospodářství regionu.
- Podporovat zřizované školy v sebehodnocení a při přijímání následných odůvodněných opatření.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Věnovat pozornost středním školám a oborům vzdělání s dlouhodobě vysokou neúspěšností v maturitní zkoušce. Zohlednit v tomto ohledu také územní aspekt a aspekt typu zřizovatele školy.
- S ohledem na důležitost rozhodování pro další studijní i pracovní dráhu žáků diskutovat vztahy mezi podobou přijímací zkoušky na střední školy na jedné straně a průběhem vzdělávání na středních školách na straně druhé (např. role samotné střední školy při výběru žáků vzhledem k jejich motivaci pro daný obor, obsahové zaměření zkoušky).
- Věnovat pozornost kvalitě vzdělávání při průchodu žáka vzdělávací soustavou. Za tímto účelem zvyšovat propojenost existující datové základny.
- V rámci pedagogického výzkumu se zaměřit na charakteristiky škol a oborů vzdělávání s výrazným posunem v dosažených vzdělávacích výsledcích.



Analýza využívání RVP a ŠVP v základních uměleckých školách

1 ÚVOD

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

V souladu se zahájením revizí ostatních rámcových vzdělávacích programů v základním a předškolním vzdělávání byly v roce 2024 zahájeny práce i na revizi rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání (dále také „RVP ZUV“)¹. Prvním krokem připravované revize je vytvoření dokumentu *Koncepce revize RVP ZUV*, který vymezí směr a hlavní principy plánovaných změn. Tento dokument by měl být předložen k veřejné diskusi v květnu 2025.

Podkladem pro tuto tematickou zprávu jsou výsledky z dotazníkového šetření na všech základních uměleckých školách (dále také „ZUŠ“), které ve spolupráci s NPI realizovala Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) jako specifický úkol *Analýza využívání RVP a ŠVP v základních uměleckých školách* (součást Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2024/2025 schváleného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy).

Cílem inspekčního elektronického zjišťování v ZUŠ bylo posoudit způsoby a míru využívání školního vzdělávacího programu (dále také „ŠVP“) v práci pedagogů v základních uměleckých školách. Zjišťování se proto soustředilo například na analýzu stávajícího dokumentu RVP ZUV řediteli škol, na způsoby aktualizace vzdělávacích obsahů ve škole, způsoby využívání ŠVP v práci pedagoga při plánování vzdělávání nebo výuky a při ověřování dosažených výsledků včetně vyhodnocování v rámci vlastního hodnocení.

Díličními cíli zjišťování bylo porovnat očekávání poskytovatelů vzdělávání (ředitelů, učitelů), klientů vzdělávání (žáků a zákonných zástupců) a zadavatelů kurikulárních revizí, sesbírat inovativní nápady pro nový RVP ZUV, pojmenovat, co je v současném vzdělávání v ZUŠ vnímáno jako zastaralé a co je potřeba změnit, a zjistit, jakou podporu by školy uvítaly při implementaci revidovaného RVP ZUV.

Metodika šetření

Šetření realizovala ČŠI v období od 3. do 17. prosince 2024 (bylo prodlouženo do 31. prosince 2024) ve všech základních uměleckých školách ČR, a to formou dotazníkového šetření pro tři skupiny respondentů (dotazník pro ředitele, dotazník pro učitele, dotazník pro zákonné zástupce) prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování (INEZ) v informačním systému InspIS DATA.

Šetření se zúčastnilo 480 samostatných ZUŠ a 39 ZUŠ sloučených s jiným subjektem (mateřskou školou, základní školou, gymnáziem apod.). Ředitelé škol zadali dotazníky minimálně polovině učitelského sboru, maximálně však 12 jeho členům; při výběru přihlídl k rovnoměrnému rozložení dotazníků mezi učitele jednotlivých oborů, nejlépe všech čtyř oborů (pokud je škola vyučuje). Prostřednictvím ředitelů byly zadány dotazníky maximálně 15 zákonným zástupcům vybraných žáků; i při tomto výběru bylo dbáno na to, aby byly zastoupeny přibližně proporčně (podle počtu žáků) všechny obory i žáci na začátku studia a ke konci studia. Zákonní zástupci mohli vyplňovat dotazníky spolu se svými dětmi, které danou ZUŠ navštěvují.

Celkem odpovědělo 519 ředitelů² škol, 5 158 učitelů³ a 6 191 zákonných zástupců žáků. Průměrný počet respondentů na jednu základní uměleckou školu činil 10 učitelů a 12 zákonných zástupců.

¹ [Revize ZUV | velké revize RVP v ZV](#).

² Vždy, když text hovoří o ředitelích, učitelích, žácích a zákonných zástupcích, myslí tím také ředitelky, učitelky, žákyně a zákonné zástupkyně.

³ Což činí 39 % z celkového počtu učitelů ZUŠ v ČR, viz statická ročenka školství, MŠMT 2023/2024.

TABULKA 1 | Počty ZUŠ, učitelů a zákonných zástupců v dotazníkovém šetření

Kraj	ZUŠ		Učitelé			Zákonní zástupci		
	ZUŠ	Podíl ZUŠ (v %)	Počet učitelů	Podíl učitelů z celkového počtu (v %)	Průměr učitelů na ZUŠ	Počet zákonných zástupců	Podíl z celkového počtu respondentů (v %)	Průměr zákonných zástupců na ZUŠ
Celkem	519	100,0	5 158	100,0	10	6 191	100,0	12
Hlavní město Praha	41	7,9	401	7,8	10	462	7,5	12
Středočeský	69	13,3	656	12,7	10	793	12,8	12
Jihočeský	40	7,7	398	7,7	10	517	8,4	13
Plzeňský	34	6,6	343	6,6	10	414	6,7	12
Karlovarský	20	3,9	175	3,4	9	230	3,7	12
Ústecký	31	6,0	310	6,0	10	361	5,8	12
Liberecký	22	4,2	202	3,9	9	237	3,8	11
Královéhradecký	32	6,2	336	6,5	9	385	6,2	12
Pardubický	30	5,8	316	6,1	10	410	6,6	14
Vysočina	25	4,8	247	4,8	10	305	4,9	12
Jihomoravský	64	12,3	627	12,2	10	700	11,3	11
Olomoucký	31	6,0	288	5,6	10	366	5,9	12
Zlínský	30	5,8	322	6,2	11	378	6,1	13
Moravskoslezský	50	9,6	537	10,4	11	633	10,2	13

TABULKA 2 | Počty ZUŠ dle typu zřizovatele

Typ zřizovatele	Podíl (v %)
Obec	48,7
Kraj	36,0
Privátní sektor	14,1
Církev	1,0
Státní správa MŠMT	0,2

Ve snaze zachovat výpovědní hodnotu a autenticitu sdělení nebyly výroky a názory ředitelů a učitelů použité v tematické zprávě nijak obsahově pozměňovány.

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

Revize RVP ZUV

- Jasnější definování cílů základního uměleckého vzdělávání požaduje 19 % ředitelů.
- Revizi a úpravu klíčových kompetencí požaduje více než třetina (36 %) ředitelů.
- Jasně vymezení multimediální tvorby v RVP či její promítnutí rovnou do očekávaných výstupů uměleckých oborů si přeje více než třetina (36 %) ředitelů.
- Téměř třetina (28 %) ředitelů je pro přesnější či podrobnější popis vzdělávání mimořádně nadaných žáků.
- Téměř třetina (30 %) ředitelů žádá přesněji definovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce se ŠVP

- Současný školní vzdělávací program využívá pravidelně méně než polovina učitelů, pro 14 % učitelů není důležitým pracovním dokumentem školy.

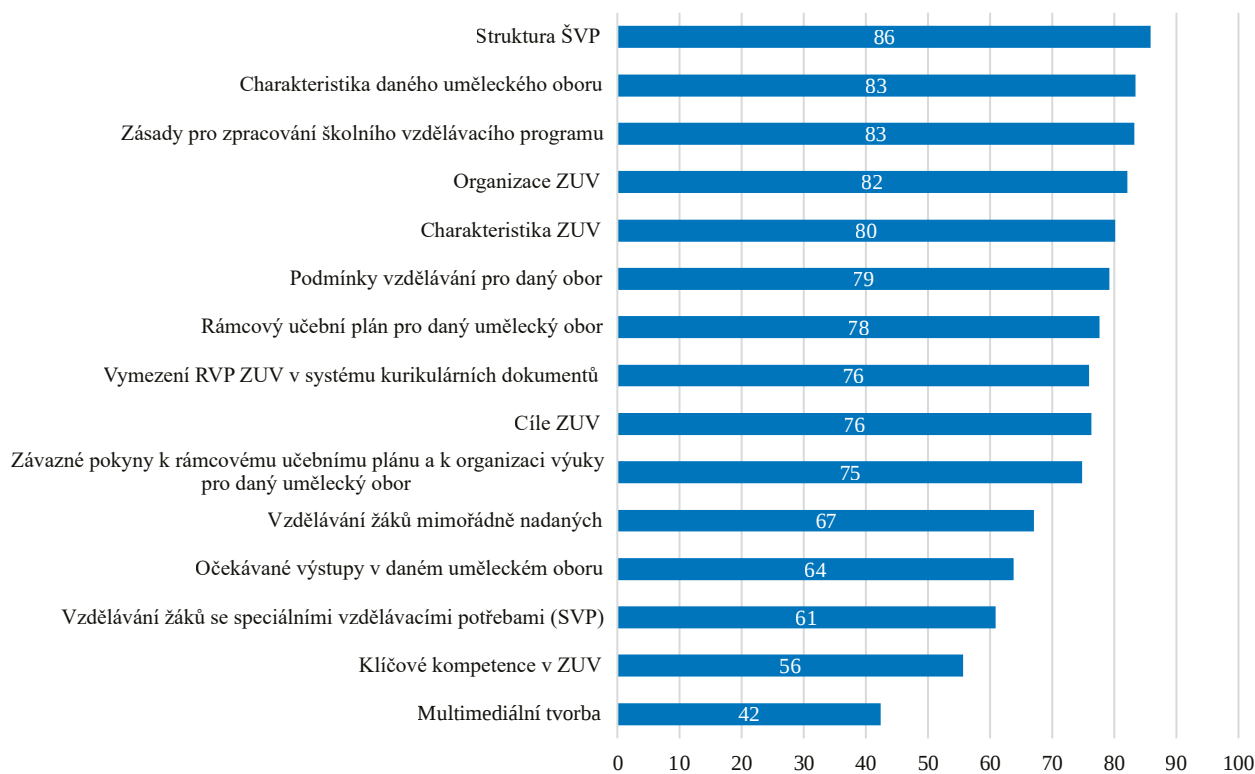
Vzdělávání v ZUŠ

- Ředitelé i učitelé pocítují deficit ve spolupráci s konzervatořemi a středními uměleckými školami; změnu v této oblasti by uvítaly dvě pětiny ředitelů a třetina učitelů. Učitelé chtějí spolupracovat v oblasti přípravy žáků ZUŠ na přijímací zkoušky, ředitelé v rámci praxe studentů středních uměleckých škol v ZUŠ a přípravy na jejich pedagogickou činnost.
- Učitelé nejsou spokojeni s organizací soutěží a přehlídek v základním uměleckém vzdělávání a s pravidly pro stanovování porot a zkušebních komisí; 42 % učitelů si přeje změnu v této oblasti.
- Ředitelé i učitelé by rádi vyučovali nové předměty i další nové umělecké obory.
- Někteří ředitelé a učitelé v souvislosti s přijímáním žáků uvádějí možnost zavedení tzv. adaptačního období pro uchazeče.
- Ředitelé ani učitelé nejsou spokojeni s výukou hudební nauky a požadují revizi jejího obsahu.
- Současné pojetí a organizace skupinové výuky (zejména v hudebním oboru) se jeví ředitelům i učitelům jako málo efektivní.
- V ZUŠ získává na důležitosti tzv. well-being a práce s duševním a fyzickým zdravím žáků (artefiletika, arteterapie, muzikoterapie apod.).
- Někteří ředitelé a učitelé by uvítali možnost zakotvení distanční on-line výuky v RVP ZUV, stejně jako zavedení kombinované výuky jako varianty prezenční výuky.

3 ANALÝZA RVP – SOUČASNÝ STAV Z POHLEDU ŘEDITELŮ

Zjišťování se zaměřilo mimo jiné na to, co považují ředitelé v současném RVP na základě svých zkušeností za potřebné změnit a upravit (např. jasnější definice, konkretizace), případně které oblasti nepotřebují pro svou práci vůbec a při tvorbě a využívání ŠVP je spíše zatěžují.

GRAF 1 | Zkušenosti s dokumentem RVP ZUV – „Uvedená část je pro mě rozsahem dostačující i srozumitelná.“ – odpovědi ředitelů (podíl v %)



Graf uvádí celkový přehled všech částí RVP. Pro většinu ředitelů jsou části rozsahem postačující a srozumitelné, zároveň ale tyto části požaduje část ředitelů v různém rozsahu přesněji a podrobněji definovat a rozpracovat.

K větší úpravě navrhuje ředitelé části definující cíle základního uměleckého vzdělávání, klíčové kompetence a multimediální tvorbu. V rámci popisu oboru pak požadují lépe vymezit části popisující očekávané výstupy v uměleckém oboru, rámcové učební plány a jejich závazné pokyny k organizaci výuky. Dalšími částmi, které ředitelé označují jako vhodné pro větší revizi, jsou vzdělávání mimořádně nadaných žáků a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ředitelé navrhuje, aby nové cíle v RVP definovaly vedle vzdělávacích cílů více samotný výchovný proces a osobnostní rovinu žáků, a jsou pro to, aby se oblast klíčových kompetencí rozšířila o kompetence jednotlivých stupňů vzdělávání.

Současné vymezení multimediální tvorby v RVP je srozumitelné pro 42 % ředitelů, její podrobnější definování v RVP či promítnutí rovnou do očekávaných výstupů uměleckých oborů si ale přeje více než třetina ředitelů.

Očekávané výstupy v uměleckém oboru ředitelé považují za méně srozumitelné, i tak je ale téměř dvě třetiny ředitelů (64 %) považují za jasné a dostačující. V učebních plánech navrhuje ředitelé zvýšit jejich srozumitelnost a upravit oblast časových dotací.

3.1 Části RVP vyžadující větší revizi a úpravy

Cíle základního uměleckého vzdělávání

Uvedená část je důležitá a rozsahem dostačující a srozumitelná pro tři čtvrtiny (76 %) ředitelů; jasněji a podrobněji definovat oblast cílů si přeje 19 % ředitelů. Cíle ZUV jsou nedůležité pro 3 % ředitelů, 2 % ředitelů se vyjádřila v doplňujících komentářích. V rámci přípravy na konzervatoře, střední umělecké a případně vysoké školy by měli být dle ředitelů žáci připravováni i v osobnostní a psychosociální rovině. Žáci s aspiracemi na další studium vstupují do náročného terénu, na který jsou mnohdy velmi dobře vybaveni technicky, ale ne osobnostně. Proto je potřeba stanovit cíle i v oblastech, jako jsou empatie a sociální citění, schopnost práce se svými ambicemi, seberozvoj a sebereflexe, schopnost vyrovnávat se s konkurenčním prostředím, stresem, náročností uměleckého povolání apod. Samozřejmostí je pak nutnost stanovit nové cíle vzdělávání vzhledem k potřebě výuky nových předmětů a předmětů souvisejících s uměleckým vzděláváním.

Ilustrativní příklad návrhu definice cílů jednoho z ředitelů:

Rozvoj talentu a kreativity

- *Poskytnout dětem prostor k objevování a rozvíjení jejich uměleckých schopností (hudebních, výtvarných, tanečních, dramatických).*
- *Podporovat tvořivost, originalitu a individuální přístup k umění.*

Výchova k estetickému vnímání

- *Učit děti chápat a oceňovat krásu umění a kultury.*
- *Rozvíjet citlivost k estetickým hodnotám ve světě kolem nás.*

Osobnostní rozvoj

- *Posilovat sebedůvěru, disciplínu, odpovědnost a vytrvalost.*
- *Učit děti týmové spolupráci (například v orchestru, sboru, taneční skupině).*
- *Přenos kompetencí do běžného života.*
- *Vybavit žáky dovednostmi, které se mohou uplatnit i mimo uměleckou sféru – například schopnosti prezentace, koncentrace, sebereflexe a překonávání trém.*

Podpora kulturní identity a tradice

- *Přiblížit dětem české i světové kulturní dědictví a pomoci jim pochopit jeho význam.*
- *Umožnit jim navázat na lokální a národní umělecké tradice.*

Klíčové kompetence

Oblast klíčových kompetencí je na základě výpovědi ředitelů (po cílech ZUV) další částí, která vyžaduje hlubší revizi a podrobnější rozpracování. Je to logické, jelikož klíčové kompetence a jejich rozvoj a získávání úzce souvisí se stanovenými cíli vzdělávání.

Uvedená část je důležitá a rozsahem dostačující i srozumitelná pouze pro 56 % ředitelů, revizi a úpravu této části požaduje více než třetina (36 %) ředitelů; z toho 15 % ředitelů si přeje klíčové kompetence podrobně vymežit a definovat v dokumentu, promítnutí do očekávaných výstupů v jednotlivých uměleckých oborech požaduje 13 % ředitelů, promítnutí do metodických doporučení uvedlo 8 % ředitelů. Za nedůležitou tuto oblast považuje celkem 6 % ředitelů – klíčové kompetence podle nich zbytečně komplikují tvorbu ŠVP, nejsou potřebné pro reálnou práci ředitele a jejich využívání je více formální nežli přínosné pro žáky. V rámci doplňujících komentářů se vyjádřila 2 % ředitelů.

Ředitelé mají zájem zejména na tom, aby se oblast klíčových kompetencí v ZUV rozšířila a nejlépe sjednotila s kompetencemi v ostatních stupních vzdělávání (a to včetně digitálních kompetencí). Argumentují tím, že v uměleckém vzdělávání je naplňováno více klíčových kompetencí, než je v současném RVP ZUV

uváděno, a jedná se nepopíratelně o kompetence, které můžeme vnímat ve všech školách, nejen v těch s uměleckým zaměřením; klíčové kompetence by se měly rozvíjet u žáka komplexně.

Ilustrativní příklad návrhu definice klíčových kompetencí jednoho z ředitelů:

Umělecké a tvůrčí kompetence

- *Schopnost tvořit, interpretovat a hodnotit umělecké výstupy.*
- *Rozvoj vlastní kreativity a originality.*

Kompetence k učení

- *Vytváření návyků pravidelné práce a disciplíny.*
- *Schopnost analyzovat vlastní výkon, učit se z chyb a zlepšovat se.*

Komunikativní kompetence

- *Vyjádřování prostřednictvím uměleckých forem (hudby, obrazu, pohybu, dramatického výrazu).*
- *Schopnost komunikovat s publikem a kolegy.*

Sociální a personální kompetence.

- *Spolupráce v týmu (např. orchestry, sbory, taneční skupiny).*
- *Respekt k práci druhých a schopnost přijímat zpětnou vazbu.*

Kulturní a estetická kompetence

- *Schopnost vnímat a oceňovat hodnoty umění a kultury.*
- *Rozvoj povědomí o kulturním dědictví a tradicích.*

Digitální kompetence

- *Práce s technologiemi v umění (nahrávací software...).*

Multimediální tvorba

Jak charakteristiku multimediální tvorby (dále také „MT“), tak její obsahové, časové i organizační vymezení považují ředitelé v RVP za problematické. Ani mezi učiteli nepanuje jasná shoda na tom, jak nejlépe MT do výuky co nejlépe zařadit a vyučovat.

Pouze 42 % ředitelů prohlašuje, že je pro ně současné vymezení multimediální tvorby v RVP srozumitelné, její podrobnější definování v RVP či promítnutí rovnou do očekávaných výstupů uměleckých oborů si přeje více než třetina (36 %) ředitelů. Naproti tomu téměř 18 % ředitelů nepovažuje pro svou práci dle svých zkušeností multimediální tvorbu za důležitou: zbytečně podle nich komplikuje tvorbu a využívání ŠVP či ji vůbec pro svou práci nepotřebují. Přibližně 4 % ředitelů se vyjádřila v rámci doplňujících komentářů.

Ředitelé kritizují, že multimediální tvorba je v současném RVP nastavena zbytečně svazujícím způsobem; tím, že žák musí plnit očekávané výstupy konkrétního oboru, se musí multimediální tvorba na tento obor zaměřit (např. na výtvarný obor nebo literárně-dramatický obor). Někteří ředitelé navrhují ponechat MT jako průřezovou a zároveň mít možnost vymezit ji jako další obor či mít možnost ji vyučovat ne jako studijní zaměření, ale jako např. povinně volitelný předmět jiných studijních zaměření.

Očekávané výstupy v daném uměleckém oboru

Očekávané výstupy v uměleckém oboru považují ředitelé za spíše méně srozumitelné: pouze necelých 64 % ředitelů je považuje za jasné a dostačující, 12 % ředitelů cítí potřebu očekávané výstupy jasněji vymezit a definovat – podle 14 % ředitelů by měla být formulace očekávaných výstupů v RVP již v takové podobě, aby je bylo možné přímo využít ve školním vzdělávacím programu. Za nepříliš přínosné považuje očekávané výstupy pro žáky 8 % ředitelů (tvorbu a využívání ŠVP podle nich spíše komplikují a pro svou práci je ředitelé příliš nepotřebují). Ojedinele ředitelé navrhuji zařadit do očekávaných výstupů očekávané kom-

petenční výstupy, zdůraznit propojení s ostatními uměleckými obory či zmiňují potřebu zamyslet se nad možností uzpůsobení očekávaných výstupů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcový učební plán pro daný obor

Uvedená část je důležitá, dostačující a srozumitelná pro tři čtvrtiny (78 %) ředitelů, 15 % ředitelů navrhuje rámcové učební plány definovat podrobněji. Necelým 5 % ředitelů současné rámcové učební plány komplikují tvorbu a využívání ŠVP, 2 % ředitelů si z nabídky odpovědí nevybrali a vyjádřili se v rámci doplňujících komentářů. Na základě zjišťování byly identifikovány tři oblasti požadavků pro revizi: 1. *upravit lépe grafickou podobu tabulek a jejich srozumitelnost s ohledem na výjimky v závazných pokynech*, 2. *zrušit rozdělení na recepci a reflexi a interpretaci a tvorbu (a rozvolnit tak alokaci hodin)* a 3. *vyřešit problémy časových dotací*.

Třetí oblast obsahuje již konkrétní doporučení, pro ilustraci a srozumitelnost jsou uvedena i zdůvodnění ředitelů:

- Minimální disponibilní dotace je u studijních zaměření matoucí, jsou-li uvedeny hodiny individuální výuky (např. 6.5.2 působí dojmem, že nad rámec individuální výuky jsou už jen 2 hodiny na zbylé disciplíny).
- V kapitole 6.5.2 nastavit minimální disponibilní dotaci na 7 h. Současných 9 h nutí žáky ve dvou ročnících 1. stupně navštěvovat 3 h týdně v ZUŠ, místo 2 h týdně, na které jsou od prvních ročníků zvyklí a které jsou ve druhém stupni také standardní. V některých případech je to pro žáky demotivující a odchází kvůli tomu ze studia. Zachovat v RVP možnost motivovaným žákům možnost navštěvovat i více hodin týdně.
- V rámcových učebních plánech je vždy dána minimální hodinová dotace, což je v pořádku, ale někdy narážíme na to, jak toto zanechat do ŠVP. Příklad: minimální hodinová dotace je 1 hodina, ale orchestr je dvouhodinový. Když dám do ŠVP 1 hodinu, je to špatně, protože někdo chodí na obě hodiny. Když dám 2 hodiny, je to špatně, protože někdo chodí pouze na jednu hodinu.
- Závazná by mohla být minimální hodinová dotace za I. a II. stupně, v ŠVP si školy své preference nastaví.
- Zvážit v učebních plánech povinnost hodin kolektivní hry u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. se zrakovým postižením), obtížnost zejména při logistice, věnování se žákům.

Závazné pokyny k rámcovému učebnímu plánu a k organizaci výuky pro daný umělecký obor

Závazné pokyny jsou dostačující a srozumitelné pro 75 % ředitelů, naopak podrobněji definovat si je přeje 15 % ředitelů a 7 % ředitelů dokonce současné závazné pokyny zbytečně komplikují tvorbu a využívání ŠVP. Největším úskalím pro vyučování je současné definování podmínek výuky ve skupině (tzv. skupinová výuka). Nejde pouze o příslušnou úpravu v dokumentu, ale o přímou změnu v praxi škol. V rámci dalšího dotazování k současnému obsahu základního uměleckého vzdělávání vyjádřila potřebu změnit a revidovat oblast skupinové výuky řada ředitelů i učitelů (podrobná zjištění jsou uvedena v kapitole 5 *Potřeby změn v ŠVP v jednotlivých uměleckých oborech*), 3 % ředitelů vyjádřila svůj názor ve formě komentářů. Závazné pokyny jsou dle ředitelů pro některé nástroje diskriminační a ptají se, z jakého důvodu nejsou stejné podmínky nastaveny pro všechny nástroje. Upozorňují, že např. zpěv, hra na kytaru, hra na zobcovou flétnu nebo elektronické klávesové nástroje (dále také „EKN“) mohou být vyučovány skupinově i ve II. stupni základního uměleckého vzdělávání, a ve vyšších ročnících tak např. nelze při skupinové výuce splnit očekávané výstupy; předmětem návrhu tedy je zrušit skupinovou výuku pro zpěv, kytaru a zobcovou flétnu a zrovnoprávnit je s ostatními studijními zaměřeními.

Další konkrétní postřehy ředitelů:

- Závazné pokyny jsou uvedeny na konci kapitoly, přitom je to téměř nejčastěji čtený text. A to i v průběhu již existujících ŠVP.

- Některá témata uvést na jednom místě, např. u PHV je hodinová dotace v úvodu definována jako dvouhodinová a až v Organizaci výuky je zmíněno, že může být snížena na 1 hodinu týdně.
- Aktuální stav není optimální pro ZUŠ, která je zřízena výhradně pro žáky se zrakovým postižením (a nevidomé) a je třeba podle něj udělat ŠVP.
- Pro kolektivní výuku je uvedena možnost organizace hudebních formací, sbor. zpěvu (v hudebním oboru) společně pro žáky I., II. st., studia s rozšířeným počtem vyuč. hodin a SPD (studium pro dospělé). Chybí možnost zapojit do těchto formací případně i žáky přípravného studia. Podobná situace je u dalších oborů.

Vzdělávání žáků mimořádně nadaných

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků je v RVP rozsahem dostačující a srozumitelné pro 67 % ředitelů, necelá třetina (28 %) ředitelů žádá vzdělávání mimořádně nadaných žáků přesněji či podrobněji definovat, pro 1 % ředitelů nemá část popisující vzdělávání mimořádně nadaných žáků pro tvorbu ŠVP význam či pro jejich práci není důležitá a nepotřebují ji vůbec. Další jedno procento ředitelů uvádělo potřebu lépe specifikovat podporu nejen mimořádně nadaných, ale i nadaných žáků, protože právě ti se často účastní soutěží a připravují se na další profesionální dráhu, přičemž chybí definice práce s těmito žáky na osobnostním a psychosociálním rozvoji. Ředitelé konzultují vzdělávání mimořádně nadaných žáků s pedagogicko-psychologickými poradnami (dále také „PPP“), avšak setkávají se s případy, kdy PPP v rámci diagnostiky mimořádně nadaných žáků na ZUŠ nedokážou kvalifikovaně posoudit mimořádné nadání dítěte k uměleckému oboru a v návaznosti na to vystavit příslušná doporučení. Tento problém se objevuje i v oblasti diagnostiky žáků a jejich speciálních vzdělávacích potřeb v základním uměleckém vzdělávání.

V souvislosti s terminologií se objevil návrh ke zvážení nahradit „produkční schopnosti“ ve zvoleném uměleckém oboru „tvůrčivou či kreativní dovedností“ a přesunout z hlediska logické návaznosti vzdělávání mimořádně nadaných žáků a žáků se SVP do úvodu dokumentu, neboť na ně navazuje např. rozšířená výuka.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v RVP významné, rozsahem dostačující a srozumitelné pouze pro 61 % ředitelů – z toho hlediska není oblast práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v současném RVP zcela vyjasněna. Téměř třetina (30 %) ředitelů vyjádřila potřebu vzdělávání žáků se SVP definovat podrobněji, 6 % ředitelů nepovažuje tuto část za obecně příliš důležitou (neví, jaký význam má uvedená část pro tvorbu ŠVP školy, nepovažují ji pro svou práci za příliš důležitou nebo ji pro svou práci nepotřebují vůbec).

Necelá 2 % ředitelů vyjádřila svůj názor ve formě komentářů – někteří ředitelé uvedli, že u žáků se SVP postrádají doporučení PPP, protože zákonní zástupci ho mnohdy škole nedoručí. S poradnami je spolupráce někdy problematická, jelikož diagnostika z poradenského zařízení nezohledňuje specifickou práci s žákem na ZUŠ, poradny nezhotovují doporučení s přímou aplikací do základního uměleckého vzdělávání, ale většinou obecně, např. pro základní vzdělávání. Ze zjištění vyplývá doporučení, aby vzdělávání žáků se SVP – pojetí, zásady a podmínky včetně možnosti vytváření individuálních plánů – byly doplněny o konkrétní formulace do ŠVP.

Dalším možným úskalím je dle ředitelů nedostatečné vzdělávání učitelů ZUŠ v této oblasti. Učitelé nejsou při kvalifikačním VŠ studiu uměleckých předmětů systematicky vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, podobně je na tom příprava a kompetence učitelů se vzděláním získaným na konzervatořích. Přesvědčení, že školy jsou na vzdělávání žáků se SVP dobře připraveny, vyjádřilo 42 % ředitelů a 41 % učitelů. Naopak s tím, že ZUŠ nejsou dobře připraveny na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, souhlasila více než třetina ředitelů (39 %) a učitelů (40 %). Připravenost na vzdělávání žáků se SVP nedovedlo posoudit 18 % ředitelů a 19 % učitelů. S tím, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají oni osobně dostatečné znalosti i dovednosti, souhlasilo 44 % ředitelů a necelá třetina (30 %) učitelů, nejistotu v oblasti znalostí a dovedností vzdělávat žáky se SVP vyjádřila třetina (32 %) ředitelů a 39 % učitelů; to, zda jejich znalosti a dovednosti jsou dostatečné pro vzdělávání žáků se SVP, nedovedlo posoudit 23 % ředitelů a 30 % učitelů.

3.2 Ostatní části dokumentu RVP ZUV

Vymezení RVP ZUV v systému kurikulárních dokumentů

Pro tři čtvrtiny (76 %) ředitelů je současné vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů srozumitelné, jeho přesnější vymezení si přeje 16 % ředitelů; tato potřeba bude pravděpodobně aktuální i vzhledem k návaznosti na revizi ostatních rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní vzdělávání a v budoucnu případně i pro vzdělávání na středních uměleckých školách a konzervatořích. Pro necelých 7 % ředitelů tato část nemá pro tvorbu ŠVP ani pro práci ředitele význam – nepovažují vymezení RVP vůči ostatním kurikulárním dokumentům za důležité pro svou práci (5 % ředitelů), případně ji považují za zcela zbytečnou (1 % ředitelů).

Charakteristika základního uměleckého vzdělávání

Většina (80 %) ředitelů uvedla, že je pro ně stávající část důležitá, dostačující a srozumitelná. Přesněji nebo podrobněji definovat ji požaduje necelých 14 % ředitelů, pro 5 % ředitelů nemá pro tvorbu a využívání ŠVP či práci ředitele význam. Ojediněle ředitelé uvedli v komentářích návrh, že je potřeba rozhodně rozšířit tuto část o možnost realizace dalších oborů či zaměření vzdělávání (či jejich kombinaci), což současný stav neumožňuje. Současná definice, že „základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech“, způsobuje, že je systém velmi mezioborově nepropustný.

Organizace základního uměleckého vzdělávání

Pro 82 % ředitelů je stávající vymezení organizace základního uměleckého vzdělávání dostačující a srozumitelné, 14 % ředitelů uvedlo potřebu jasněji a podrobněji ji definovat. Padla také otázka, jak lze spolehlivě zjistit u žáků prokázání potřebných předpokladů ke studiu – i v tomto smyslu by měl být text přesněji a podrobněji definován. Necelá 3 % ředitelů nepovažují tuto část za významnou jak z hlediska ŠVP, tak z hlediska jejich práce.

Jedno procento ředitelů uvedlo návrhy na úpravy RVP: řeší zejména otázku věkových hranic pro začátek přípravného a základního studia. Po praktické stránce se objevují v organizaci vzdělávání návrhy ředitelů na sjednocení počtu ročníků I. stupně se základní školou (9 let) a dále byla zmíněna možnost, aby sedmileté děti, které navštěvují 1. třídu ZŠ, mohly být zařazeny do přípravného studia. Jedná se o děti, které mají odklad základního vzdělání většinou na základě potvrzení pedagogicko-psychologickou poradnou, jsou nezralé, ale přesto jsou na ně kladeny vyšší nároky než na jejich šestileté spolužáky. Další návrh se týká studia pro studenty VŠ (III. stupeň), v němž požívají výhod studentů do 26 let, ale v ZUŠ jsou finančně podporováni pouze do cca 19 let (tj. max. do ukončení SŠ). Např. v hudebním oboru jsou studenti po ukončení II. stupně schopnými hráči a mohou docházet do souborů a zvyšovat tak uměleckou úroveň školy.

Charakteristika daného uměleckého oboru

S vymezením uměleckého oboru v dokumentu nemají ředitelé zásadní problém – většině (83 %) vyhovuje, lépe či podrobněji vydefinovat jednotlivé umělecké obory by potřebovalo 11 % ředitelů. Pro necelých 5 % ředitelů nemá tato část velký význam a pro svou práci ani tvorbu ŠVP ji nepovažují za důležitou. Ředitelé se shodují v potřebě lépe vymezit produktivní a receptivní složku uměleckého procesu, padl návrh významově vhodnějšího termínu „percepce“ nežli „receptivní“ a dále bylo zmíněno, že charakteristika všech čtyř uměleckých oborů uvedených v RVP ZUV je zbytečně zatížena členěním na interpretaci a tvorbu a na recepci a reflexi.

Podmínky vzdělávání pro daný umělecký obor

Většina (80 %) ředitelů považuje podmínky vzdělávání pro daný umělecký obor v RVP za dostatečné a srozumitelné, podrobněji definovat tuto část potřebuje 13 % ředitelů. Každá škola funguje v jiných podmínkách a má jiné možnosti pro realizaci a zlepšování vzdělávání (1 % ředitelů v rámci svých komentářů uvedlo, že ředitelé řeší, jak vylepšovat podmínky pro vyučování v různých oborech, vždy ale narážejí na možnosti a limity, které škola a zřizovatel mají). Pravděpodobně z tohoto důvodu neměli v rámci dotazníkového šetření potřebu danou část nijak zásadně komentovat. Podobně jako u jiných částí nepovažuje 7 % ředitelů tuto část za příliš důležitou ve své práci ani tvorbě ŠVP či ji nepotřebují pro svou práci vůbec.

3.3 Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu

Se zásadami zpracování ŠVP nemají ředitelé žádný zásadní problém – dostačující a srozumitelné jsou pro tři čtvrtiny (75 %) ředitelů, 14 % ředitelů by uvítalo jasnější a podrobnější popis. Současné zásady pro zpracování zbytečně komplikují tvorbu a využívání ŠVP podle 2 % ředitelů.

V rámci dotazování se objevilo doporučení ohledně platnosti dokumentu (ŠVP), kdy platnost od 1. září je zbytečně limitující, neboť v praxi se může stát, že v průběhu školního roku vyvstane potřeba doplnění ŠVP a v současné době je nemožné to provést legálním způsobem.

Struktura ŠVP

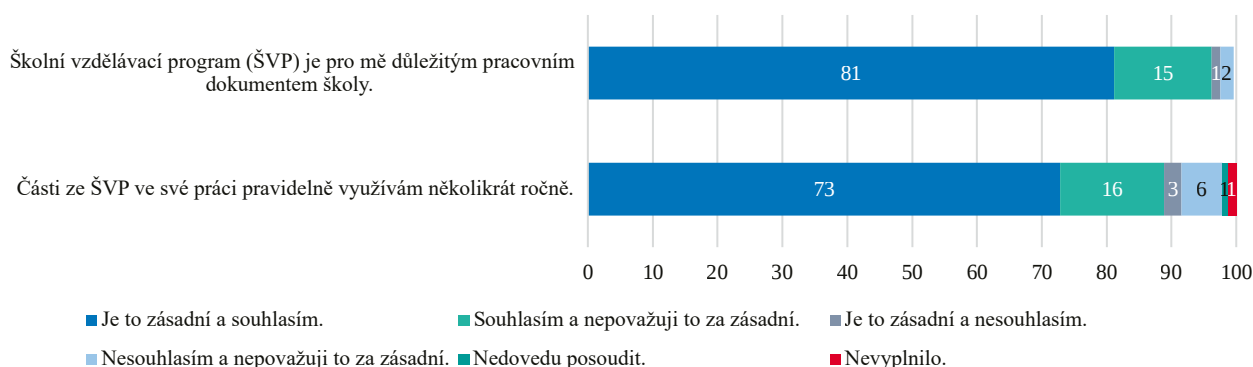
Definování současné struktury ŠVP je pro převažující část (86 %) ředitelů dostačující; necelých 10 % ředitelů navrhuje strukturu ŠVP podrobněji vymezit a definovat, podle 3 % ředitelů tato část zbytečně komplikuje tvorbu a využívání ŠVP. V komentářích se objevil námět jasněji a detailněji vypracovat kapitoly *Výchovně-vzdělávací strategie a Hodnocení žáků* (druhy, definice, pravidla hodnocení apod.).

4 VZDĚLÁVÁNÍ V ZUŠ

4.1 Současný RVP a ŠVP a jejich dopad na kvalitu výuky

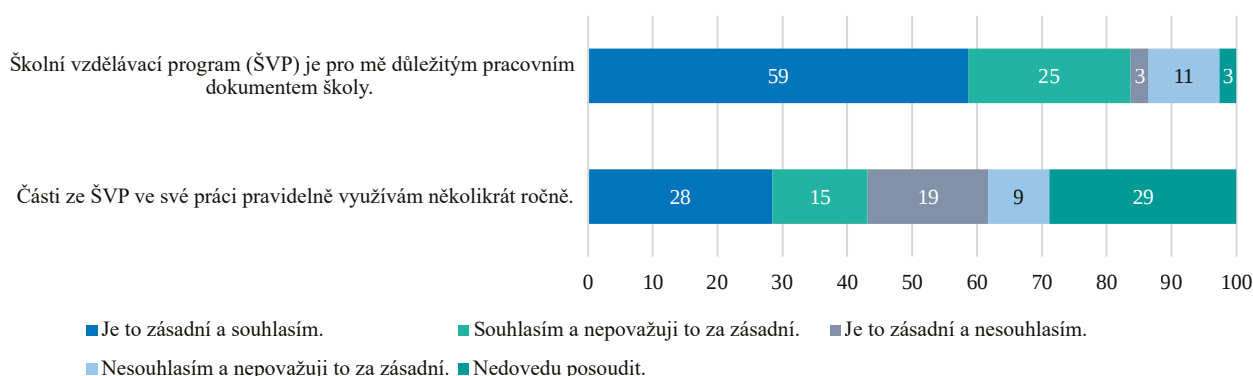
Jedním z cílů zjišťování bylo získat informace, jak současné ŠVP fungují v praxi škol, jak často aktéři vzdělávání ŠVP využívají a zda jsou pro ně přínosem, či si volí spíše vlastní cestu ve vedení žáků.

GRAF 2 | Práce se ŠVP – odpovědi ředitelů (podíl v %)



S tvrzením, že ŠVP je důležitým pracovním dokumentem školy, souhlasila naprostá většina (96 %) ředitelů a přes čtyři pětiny (84 %) učitelů.

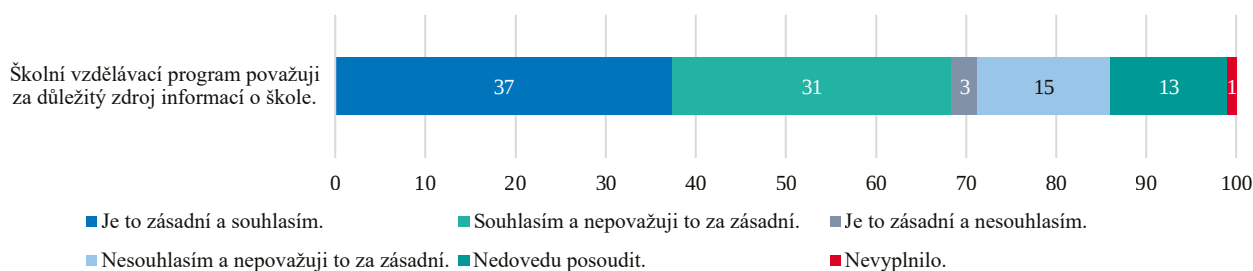
GRAF 3 | Práce se ŠVP – odpovědi učitelů (podíl v %)



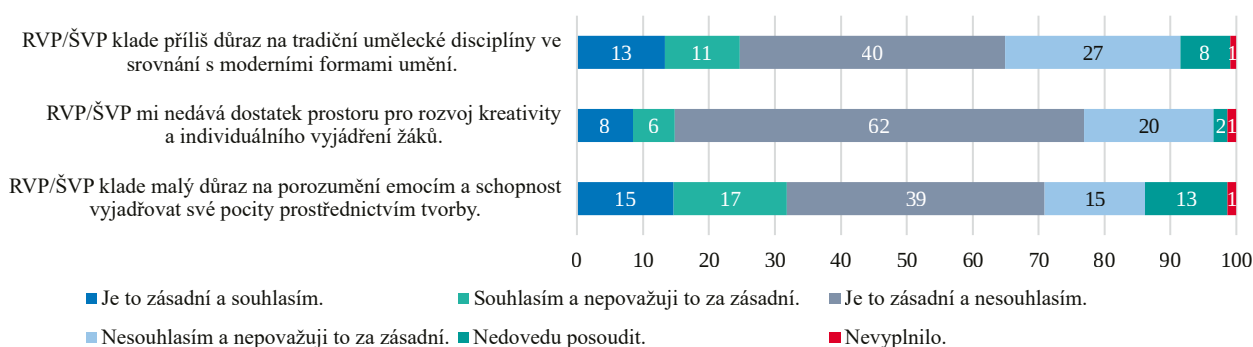
Celkem 14 % učitelů uvedlo, že pro ně ŠVP není důležitým dokumentem školy, což ve vztahu k celkovému počtu dotazovaných učitelů je nezanedbatelný a do jisté míry znepokojující podíl.

Ve své práci ŠVP využívá nějakým způsobem několikrát ročně velká část ředitelů (89 %). Co lze v určitém směru považovat za alarmující zjištění, je skutečnost, že se ŠVP pracuje během roku pouze 43 % učitelů; bylo by zajímavé zjistit, z jakých důvodů učitelé se ŠVP nepracují, zvláště, když lze předpokládat, že situace ve využívání ŠVP řediteli a učiteli by měla být obrácená (přímou výuku mají na starosti právě učitelé). Dalším zajímavým zjištěním je, že téměř třetina učitelů (29 %) uvedla, že danou věc nedovede posoudit.

Text RVP mj. zmiňuje, že školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost; proto část zjišťování směřovala k tomu, zda a jakým způsobem přicházejí do kontaktu se ŠVP samotní rodiče žáků.

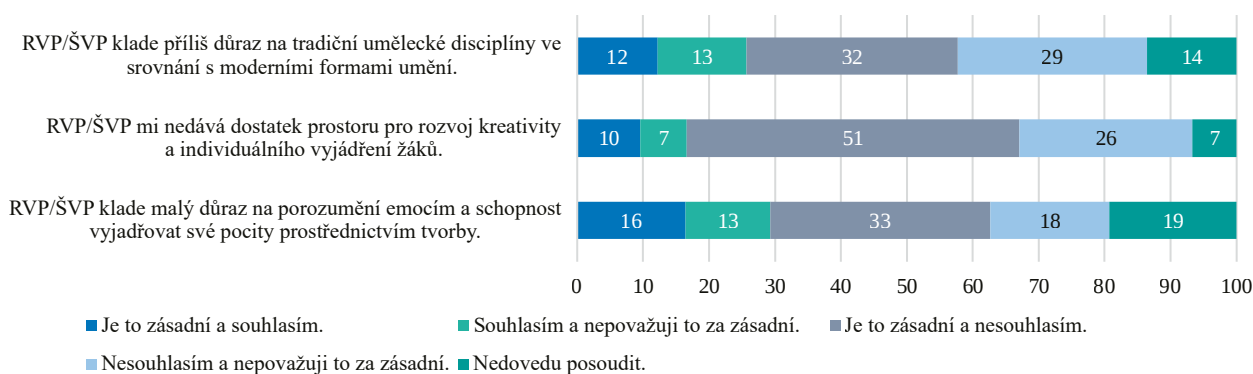
GRAF 4 | Postoje k ŠVP – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)

Školní vzdělávací program považovalo za důležitý zdroj informací o škole celkem 68 % rodičů, naopak jako zcela nedůležitý ho označilo 18 % rodičů. Důležitým zjištěním bylo, že jako zdroj informací o škole nedovedlo ŠVP posoudit 13 % rodičů, což lze, vzhledem k celkovému počtu dotazovaných rodičů, považovat za značný podíl. Otázkou je, z jakého důvodu nedokázali důležitost ŠVP posoudit – zda o existenci ŠVP nevědí, či např. neměli, ať již z různých důvodů, možnost do něj dosud nahlédnout.

GRAF 5 | Postoje k RVP/ŠVP – odpovědi ředitelů (podíl v %)

Téměř čtyřem pětina (82 %) ředitelů a třem čtvrtinám (77 %) učitelů dává RVP dostatek prostoru pro rozvoj kreativity a individuálního vyjádření žáků; objevují se však ředitelé (15 %) a učitelé (16 %), pro které je prostor v RVP pro tyto oblasti nedostatečný. RVP v této oblasti nedovedlo posoudit 13 % ředitelů a 19 % učitelů.

S tím, že současný RVP/ŠVP kladě příliš důraz na tradiční umělecké disciplíny ve srovnání s moderními formami umění, souhlasila čtvrtina ředitelů a taktéž čtvrtina učitelů; RVP z tohoto pohledu nedovedlo posoudit 8 % ředitelů a 14 % učitelů.

GRAF 6 | Postoje k RVP/ŠVP – odpovědi učitelů (podíl v %)

Téměř třetina ředitelů (32 %) a učitelů (30 %) uvedla, že RVP kladě malý důraz na porozumění emocím a na schopnost vyjadřovat své pocity prostřednictvím tvorby, 13 % ředitelů a 20 % učitelů odpovědělo, že tuto skutečnost nedovede posoudit. Rozklíčovat důvody, proč jsou podíly tak velké, by vyžadovalo další zjišťování.

4.2 Potřeby změn v organizaci základního uměleckého vzdělávání

Vzhledem k probíhajícím změnám a vývoji ve společnosti je potřeba mít takový kurikulární dokument, který na tyto změny umožní reagovat i na úrovni školy. Mnoho věcí již současný RVP umožňuje. Školy mohou řadu věcí modifikovat již nyní, ale z nějakého důvodu vhodné aktualizace nedělají. Zjišťování se proto zaměřilo také na to, jaké (a zda vůbec) způsoby aktualizace vzdělávacích obsahů ředitelé a zejména učitelé volí a zda jim současný stav RVP, a tedy ŠVP jejich školy tyto změny dovolují implementovat přímo do výuky a výchovně-vzdělávacích činností.

Sledovanými oblastmi byly:

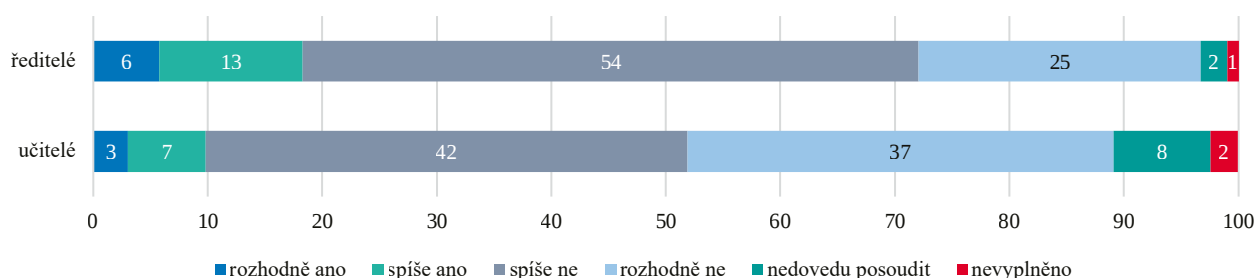
- organizace výuky (provoz školy, přijímání žáků ke studiu, hodnocení žáků, komisionální opravné zkoušky);
- obsah vzdělávání (metody a formy pedagogické práce, nabízené vyučovací předměty, nové umělecké směry a trendy, spolupráce mezi ZUŠ a mateřskými, základními a středními školami, spolupráce mezi ZUŠ a konzervatořemi a středními uměleckými školami);
- související výchovně-vzdělávací činnosti (soutěže a přehlídky, veřejné prezentace, spolupráce s vnějšími partnery).

4.2.1 Organizace výuky

4.2.1.1 Provoz školy

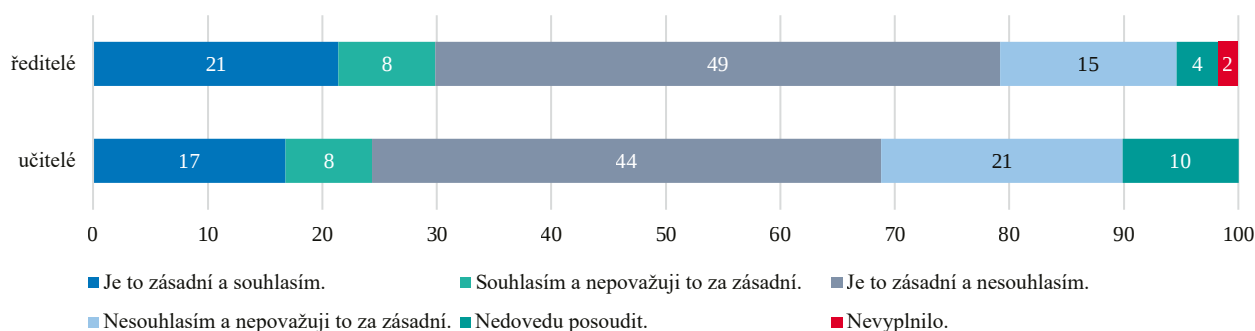
Většinově nechtějí ředitelé ani učitelé oblast provozu školy nijak měnit – rozhodně žádné či spíše žádné změny si nepřeje 79 % ředitelů a učitelů. Změny týkající se např. organizace výuky a vyučování či prostorových podmínek si přeje 19 % ředitelů a necelých 10 % učitelů.

GRAF 7 | Uvítal/a byste změnu v oblasti provozu školy, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Ředitelé spatřují nedostatky a překážky ve velké administrativní zátěži (5 %) a v organizaci podmínek výuky s případným dopadem do personální oblasti, novou (další/větší) budovu by uvítala 3 % ředitelů a samostatné prostory pro výuku oboru požadovala 2 % učitelů.

GRAF 8 | Překážkou kvalitní výuky jsou zastaralé hudební nástroje či jiné vybavení školy, které neodpovídá současným standardům nebo zájmům žáků – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



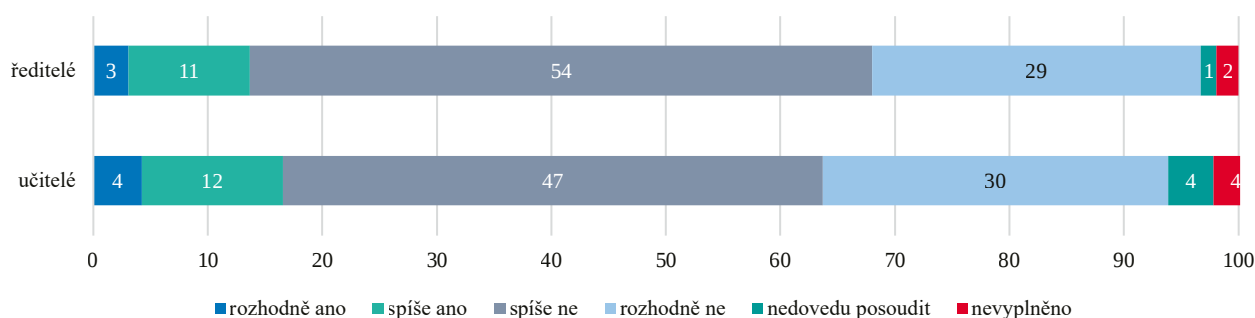
Nedostatečné či zastaralé materiální a nástrojové vybavení školy je komplikací pro kvalitní výuku pro necelou třetinu ředitelů a čtvrtinu učitelů; necelé dvě třetiny (64 %) ředitelů a tři čtvrtiny (75 %) učitelů je nepovažují za tak zásadní, aby kvalitu výuky ovlivnily.

V oblasti organizace výuky se ředitelé shodují na tom, že je potřeba časové dotace změnit směrem buď „častěji“, nebo „déle“. Nejčastějšími návrhy jsou rozšířit možnost výuky na 2× 45 minut týdně, případně prodloužit délku trvání lekce na 60 nebo 70 minut; obojí je v souladu s dalším nejčastějším požadavkem rozšíření hodinové dotace na výuku 2× týdně u mladších žáků či žáků se SVP, ale s kratším trváním (nejčastěji 2× týdně 30 minut či 2× týdně 35 minut). Objevil se i návrh kratší doby výuky pro přípravné studium (90 minut místo stávajících 135 minut).

4.2.1.2 Přijímání žáků ke studiu

Přijímání uchazečů ke vzdělávání upravuje § 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Ředitelé i učitelé s nastavením podmínek přijímání žáků ke studiu ve většině souhlasí, nic zásadního by v této oblasti neměnilo 83 % ředitelů a 77 % učitelů. Změnu si přeje 14 % ředitelů a 16 % učitelů, a to např. v možnosti důkladnějšího poznání uchazečů či v proměně personálního složení přijímacích komisí.

GRAF 9 | Uvítal/a byste změnu v oblasti přijímání žáků ke studiu, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Ve věci přijímacího řízení na základní umělecké školy se jak mezi řediteli (3 %), tak mezi učiteli (1 %) objevila poptávka po novém pohledu na rozpoznávání předpokladů uchazečů – zavedení jakéhosi nultého ročníku či adaptačního období⁴ pro uchazeče. Toto období by sloužilo k možné dlouhodobé spolupráci s žáky před rozhodnutím o přijetí, k rozpoznání jejich talentu a možnosti nasměrovat je podle nadání na umělecký obor. Pro žáka naopak možnost „rozkoukat se“ a po tzv. kolečku (hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický) zjistit, kterým směrem by se chtěl vydat.

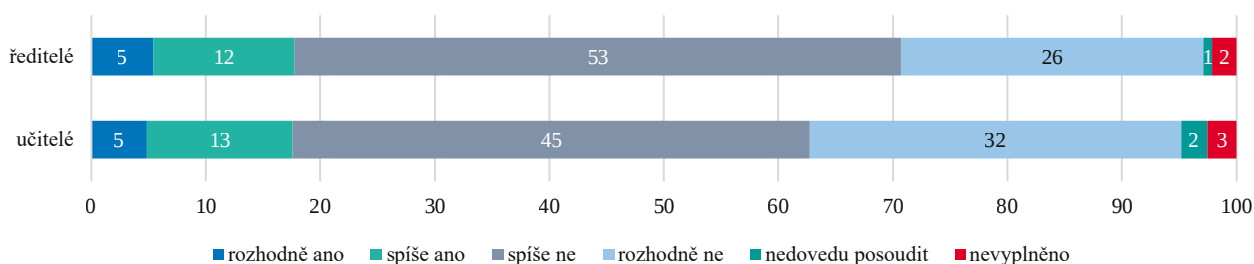
Jedno procento učitelů zmiňuje potřebu změnit pravidla pro složení přijímacích komisí. Komise by měly být dle jejich názoru složené pro jednotlivá studijní zaměření a za spoluúčasti pedagoga konkrétního oboru, na který se uchazeč hlásí. Žáci by tak byli přijímáni na základě hodnocení a následného rozhodnutí učitele přímo z daného oboru. Totéž platí i v případě jednotlivých nástrojů. Každý nástroj má svá specifika a jeho učitel dokáže lépe zhodnotit, zda konkrétní dítě má, či nemá předpoklady přímo pro tento nástroj.

4.2.1.3 Hodnocení žáků

Stávající RVP hovoří o hodnocení žáků jako o procesu systematického poskytování zpětné vazby žákům o jejich studijních výsledcích a pokroku. Způsob hodnocení i kritéria hodnocení si škola stanovuje ve školním vzdělávacím programu s ohledem na individuální dispozice a schopnosti žáka, zároveň však stanovená hodnotící kritéria musí reflektovat zásady obsažené v ŠVP z pohledu klíčových kompetencí a očekávaných výstupů. Hodnocení je podrobně upraveno v § 3 vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání (dále také „vyhláška“). Způsoby hodnocení, míra jejich uplatnění a kombinování v praxi je na rozhodnutí vedení škol.

⁴ Pojem zavedený pro potřeby tematické zprávy.

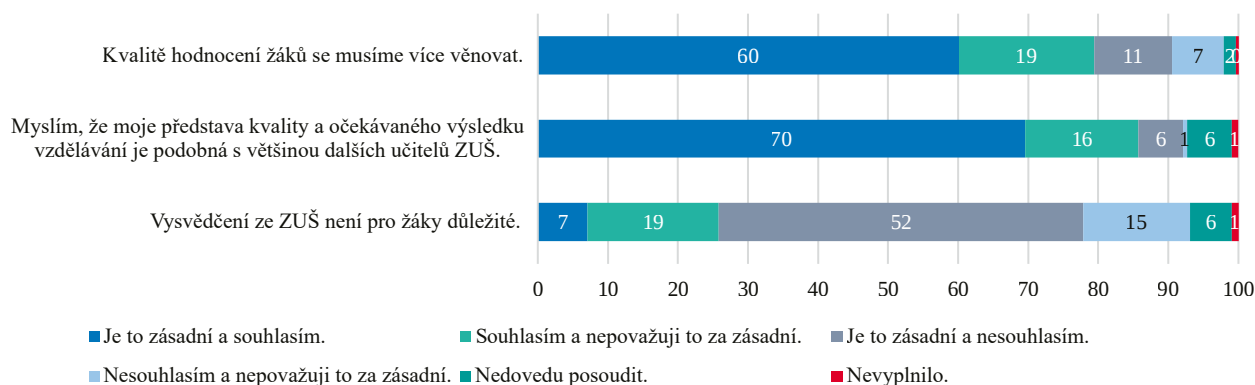
GRAF 10 | Uvítal/a byste změnu v oblasti hodnocení žáků, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Zásady a způsoby hodnocení žáků v převažující většině ředitelů (79 %) ani učitelů (77 %) měnit nechťejí, změnu v oblasti hodnocení navrhovalo 17 % ředitelů a 18 % učitelů – nejčastěji byla zmiňována potřeba ke klasifikaci známkami doplnit slovní hodnocení (6 % ředitelů a 2 % učitelů), pouze formativní hodnocení by chtělo zavést 5 % ředitelů a 3 % učitelů, pouze slovní hodnocení ve školách by chtělo 5 % učitelů. Naproti tomu potřebu sjednocení klasifikace s ostatními vzdělávacími stupni na pětistupňovou škálu navrhlo 3 % ředitelů a 1 % učitelů.

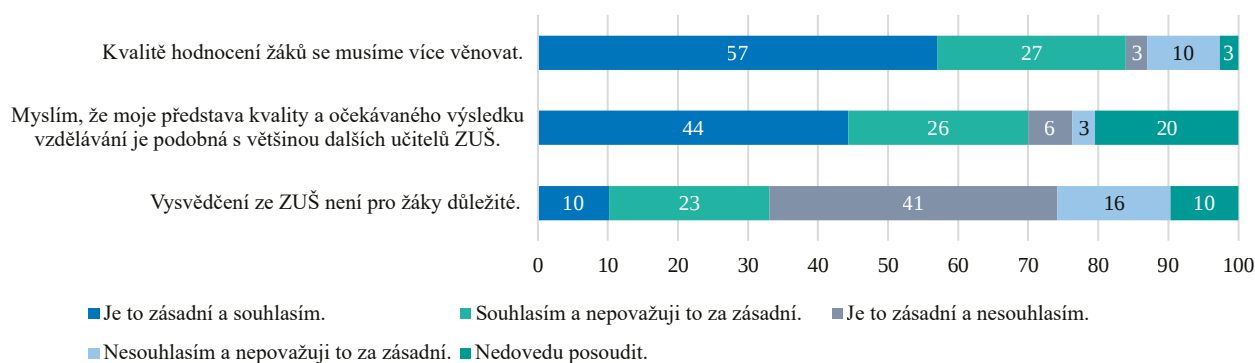
Vyhláška uvádí, že hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů, přičemž o způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy. Je proto potřeba zvážit důvody, z jakých ředitelé a učitelé změny navrhovali, a zda např. v jejich škole není hodnocení žáků nastaveno nedostatečně, nebylo nastaveno ve spolupráci s učiteli či nepanuje v nahlížení na hodnocení žáků shoda.

GRAF 11 | Oblast hodnocení – odpovědi ředitelů (podíl v %)



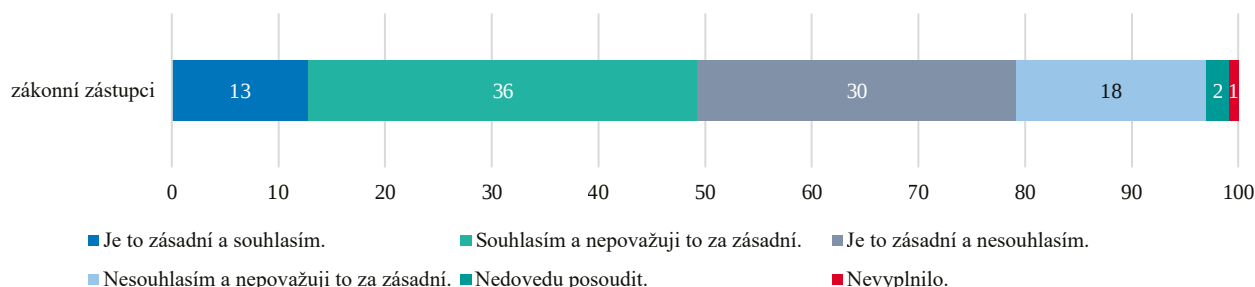
V oblasti hodnocení žáků a kvality vzdělávání jsou ředitelé i učitelé kritičtější – s tvrzením, že se kvalitě hodnocení žáků musí učitelský sbor s vedením školy více věnovat, souhlasilo 79 % ředitelů a 84 % učitelů.

GRAF 12 | Oblast hodnocení – odpovědi učitelů (podíl v %)



Dalším zajímavým zjištěním je sebereflexe ředitelů a učitelů v oblasti sdílení představ o očekávaných výsledcích uměleckého vzdělávání s ostatními učiteli. Zatímco ředitelé jsou o souladu svých představ s představami ostatních přesvědčeni v 86 % případů, učitelé rozhodně či spíše souhlasí pouze v 70 % případů. O tom, že hodnocení výsledků vzdělávání v podobě vysvědčení ze ZUŠ je pro žáky důležité, je přesvědčeno 67 % ředitelů a 60 % učitelů.

GRAF 13 | Hodnocení na vysvědčení ze ZUŠ pro mě není důležité – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



Zákonní zástupci váhu a důležitost vysvědčení ze ZUŠ naproti tomu potvrdili pouze v necelé polovině odpovědí (48 %). Uvedená zjištění tak naznačují, že mezi učiteli není ustáleno správné povědomí o formách a způsobech hodnocení žáků. Nejčastěji se jedná o záměnu slovního a formativního hodnocení. Nesprávné pochopení může vést následně k nesprávnému uplatňování ve výuce či nevyužití potenciálu těchto hodnocení. Z tohoto důvodu se jeví jako prospěšné definovat zásady a způsoby hodnocení přímo v revidovaném RVP.

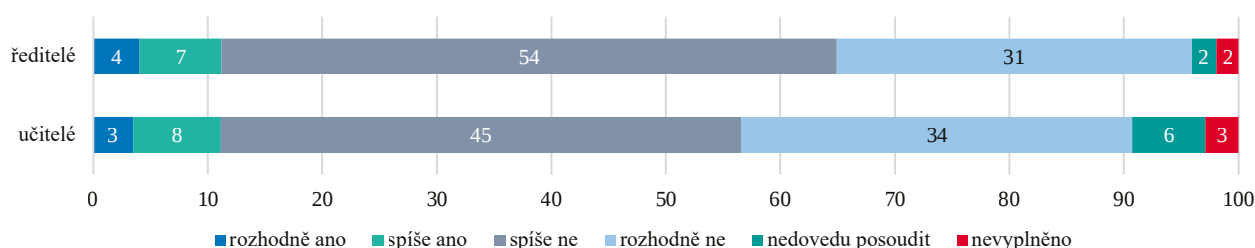
Pro ilustraci zjištění jsou uvedeny některé výroky učitelů v rámci INEZ:

- *Klasické hodnocení s využíváním známek bych nahradila slovním hodnocením, které by reflektovalo silné a slabé stránky jednotlivých žáků. Důraz bych kladla na aktivitu a progres v jednotlivých oblastech.*
- *Důležitější mi přijde vést žáky k sebereflexi a vzájemné reflexi spolužáků. Byť je slovní hodnocení velmi pracná a časově náročná záležitost, má dle mého pro žáka větší výpovědní hodnotu.*
- *Ráda bych žáky hodnotila slovně. Znamka nedokáže plnohodnotně reflektovat posun žáka, dle mého názoru.*
- *Přikláním se ke slovnímu hodnocení, které vede mezi mnou, žákem a rodičem k diskusím a je více vypovídající než numera.*
- *Při výuce uměleckých oborů bych se ráda soustředila více na slovní hodnocení a hodnocení pokroků žáků v dlouhodobějším časovém horizontu. Stávající systém mi nepřijde jako adekvátní zpětná vazba pro žáky v uměleckých oborech.*

4.2.1.4 Komisionální, opravné a postupové zkoušky

Také tuto oblast upravuje vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Nastavení ani organizaci komisionálních, opravných a postupových zkoušek většinově ředitelé (85 %) a učitelé (79 %) měnit nechťejí. V některých parametrech by je chtělo upravit 11 % ředitelů a učitelů.

GRAF 14 | Uvítal/a byste změnu v oblasti zkoušek (komisionálních, opravných apod.), aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



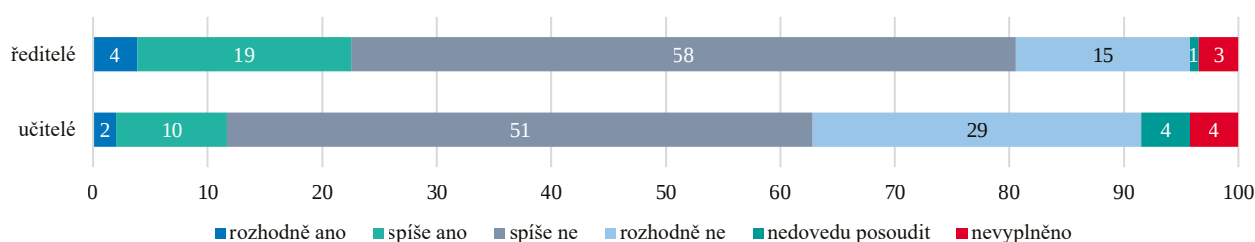
Ve školách se, i když v malé míře, objevuje nespokojenost s nastavením jejich podmínek a průběhu ve smyslu možnosti volby repertoáru ke zkoušce, větší volnosti v zadání ke splnění zkoušky, atmosféry při konání zkoušek, složení a (ne)přítomnosti komisí apod. Nejčastějším požadavkem (2 %) ředitelů i učitelů je absolvování komisionálních a opravných zkoušek v rámci přehrávky, koncertu, vystoupení, předepsaného repertoáru bez nutnosti konat tyto „zkoušky“ před komisí.

4.2.2 Obsah vzdělávání

4.2.2.1 Metody a formy pedagogické práce

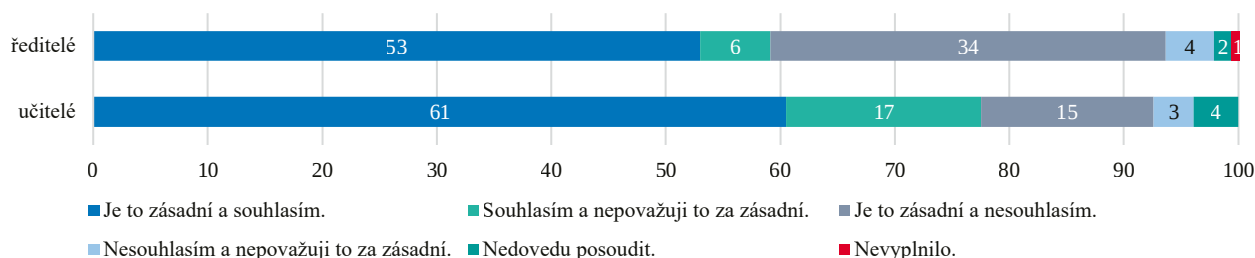
Metody a formy pedagogické práce ve škole nechtějí nijak měnit téměř tři čtvrtiny (73 %) ředitelů a čtyři pětiny (80 %) učitelů. Více změn v této oblasti navrhují oproti učitelům (12 %) ředitelé (23 %).

GRAF 15 | Uvítal/a byste změnu v oblasti metod a forem pedagogické práce, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivnější? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Ředitelé (3 %) v oblasti forem a metod pedagogické práce zmiňují častější potřebu využívání moderních technologií a práce s umělou inteligencí, obě skupiny (2 % ředitelů a 1 % učitelů) by přivítaly širší nabídku DVPP v oblasti metod a forem výuky přímo určeného pro pedagogiky ZUŠ.

GRAF 16 | Sebevzdělávání je především věcí každého učitele, nikoli pouze rozhodnutí vedení školy – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Pro rozvoj metod a forem výuky a pedagogické práce je důležitý také osobní přístup učitelů k jejich průběžnému vzdělávání. V této oblasti mají učitelé větší sebereflexi – k aktivnímu přístupu k sebevzdělávání se přihlásilo 78 % učitelů, 38 % ředitelů považuje rozhodování v sebevzdělávání učitelů spíše za svůj úkol.

Za důležitou oblast považují ředitelé mezioborovou spolupráci ve škole, zejména v rámci projektové a tandemové výuky, někdy i formou spolupráce učitele s uměleckým profesionálem z praxe. Učitelé i ředitelé by přivítali více exkurzí, workshopů, návštěv divadel, výstav apod., obě skupiny zmiňují také větší zapojení dítěte do průběhu hodiny a zařazování zážitkové pedagogiky ve výuce.

Učitelé i ředitelé na základě svých zkušeností zmiňují potřebu individualizace metod a větší možnost improvizace a přizpůsobení výuky konkrétním potřebám a dovednostem žáka. Navrhují různé přístupy k žákům, např. mentoring a koučink, kolaborativní učení, skupinové práce a workshopy, peer-to-peer učení a vzájemnou zpětnou vazbu, technologicky podporovanou výuku, využití digitálních nástrojů a aplikací a experienční⁵ učení; to jsou jen některé z možných ukázek, jak k žákům přistupovat.

⁵ Prožitkové, zážitkové, zkušenostní.

Mezi další podněty pro změny navrhuji učitelé a ředitelé zjednodušit RVP s ohledem na dispozice žáků a spíše se řídit osobním vzdělávacím plánem (ne každý žák je schopen splňovat RVP, každý je jiný, někdo je rychlejší a někdo pomalejší), nelpět tolik na obsahu a struktuře osnov (RVP) v rozčlenění během školního roku, nechat větší volnost a prostor pro rozhodování učitele o tom, co bude s žáky probírat a jakým způsobem. Dalším požadavkem je mít možnost práce v delších časových blocích a mít více prostoru pro projektovou výuku a improvizaci.

Učitelé také zmiňují např. zavedení hudebního portfolia, kde by žák shromažďoval své výkony (nahrávky, noty, hodnocení), aby byl vidět jeho dlouhodobý vývoj.

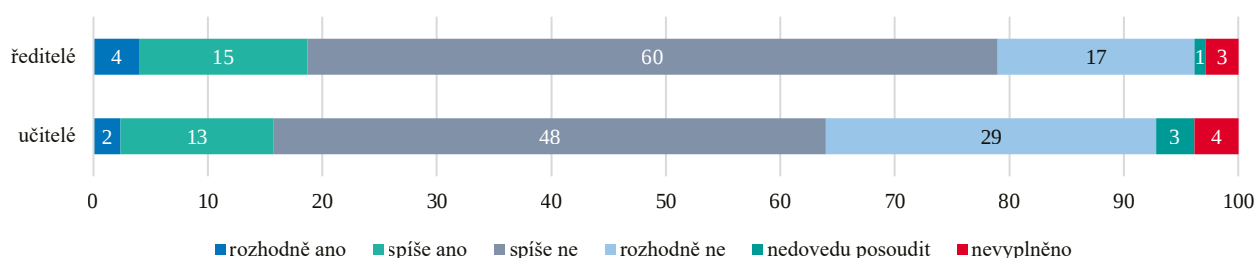
Učitelé výtvarného oboru by rádi více zařazovali výuku založenou na individuální práci s jednotlivci, s volnějším časovým rámcem a větší mírou respektování výtvarné hry, arteterapie a artefietiky jako plnohodnotné součásti oboru.

V tanečním oboru učitelé nejčastěji požadují změny v cíleném propojení s oblastmi, jako jsou jóga a pohybová terapie, v literárně-dramatickém oboru někteří učitelé upozorňují na kontraproduktivitu vypracovávání tematického plánu ve skupinové výuce před zahájením školního roku a požadují jeho flexibilitu (často se situace vyvíjí s ohledem na kolektiv, nově přichází, specifické potřeby žáků a podobně).

4.2.2.2 Vzdělávací obsahy a vyučovací předměty

V převažující většině (77 %) nechtějí ředitelé ani učitelé vzdělávací obsahy ani vyučovací předměty měnit – změny požaduje pouze 19 % ředitelů a 15 % učitelů. Ředitelé i učitelé mají zájem na tom, aby mohly vznikat nové předměty (některé napříč uměleckými obory) a aby předměty více reflektovaly umělecké trendy a práci s digitálními technologiemi.

GRAF 17 | Uvítal/a byste změnu v oblasti nabízených vyučovacích předmětů, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivnější? – podíly odpovědí ředitelů a učitelů (podíl v %)



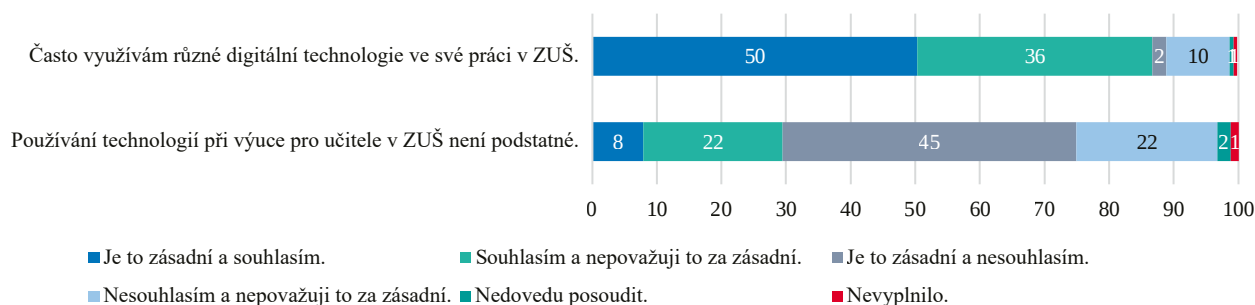
V souvislosti s navrhovanými změnami je nutné zvažovat, zda deklarovaná potřeba změn plyne z omezení stávajícím RVP, nebo zda zavádění dalších předmětů ve škole brání jiná příčina, např. nedostatečné využívání možností dokumentu RVP či nepochopení tomuto dokumentu. Skutečnost, že v některých školách nedochází k plnému využití potenciálu v RVP tvorbě předmětů, může znamenat určitý signál, aby se při revizi RVP jasněji definovala pravidla možnosti tvorby nových předmětů.

Učitelé si přejí širší nabídku volitelných předmětů a častější zařazování předmětů, jako je animace, grafický design, fotografie, hudební produkce a elektronické zpracování hudby, zvuková tvorba a základy hudebního aranžmá pomocí hudebních (notačních) programů, práce s nahrávací technikou a zvukovými efekty, Mastering, práce s mikrofonom a ozvučením a světelnou technikou. V oblasti multimédií se jedná o výuku Webdesignu, práci s grafickými programy a správu sociálních sítí, sebepropagaci umělce, kooperaci s profesionálními umělci, Youtubing.

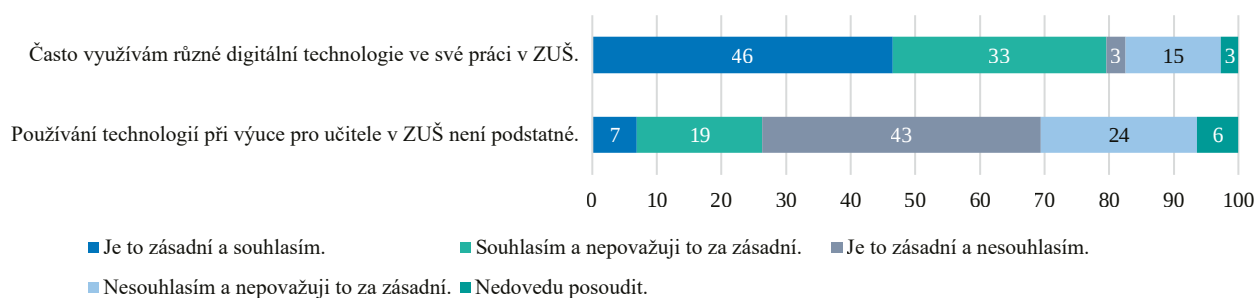
V rámci audiovizuální a filmové tvorby učitelé projevíli zájem zejména o témata, jakými jsou tvorba videí, animování či tvorba v grafických programech. Zmíněno bylo také spojení klasických technik s těmi moderními, kdy např. získané řemeslné a rukodělné dovednosti by žáci mohli následně převádět do praxe – např. vymodelované plastiky naskenovat 3D skenerem a vytisknout na 3D tiskárně, obecně své práce dále upravovat v PC do finální podoby, grafických tiskovin apod.

Zvláštní postavení měly ve výpovědích ředitelů, učitelů i zákonných zástupců odkazy na využívání moderních digitálních technologií. Časté používání digitálních technologií jejich dětmi v ZUŠ potvrdilo téměř 60 % zákonných zástupců (vysoký podíl zákonných zástupců (22 %) ale zároveň nedovedl využívání digitálních technologií posoudit). Používání různých technologií ve výuce je podstatné pro 67 % ředitelů a učitelů, často ve své práci využívá digitální technologie 86 % ředitelů a 79 % učitelů.

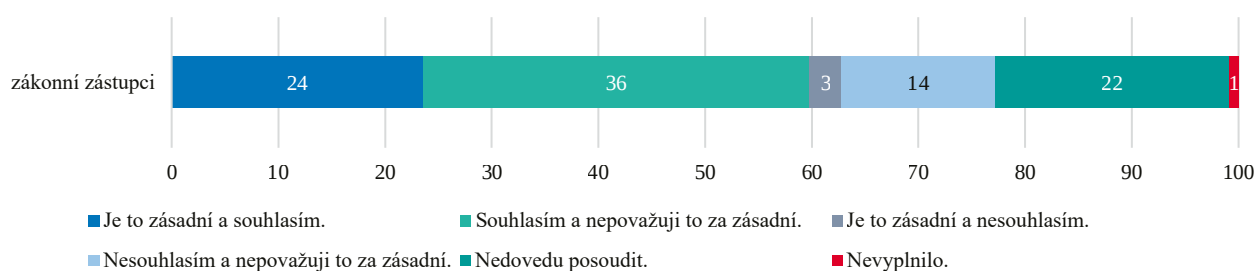
GRAF 18 | Užívání různých technologií ve výuce – odpovědi ředitelů (podíl v %)



GRAF 19 | Užívání různých technologií ve výuce – odpovědi učitelů (podíl v %)



GRAF 20 | Používání digitálních technologií je v naší ZUŠ časté – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



V rámci změn a rozšíření vzdělávacích obsahů si učitelé na základě svých zkušeností přejí zejména více kolektivních předmětů, více komorních uskupení se zapojením klavíru a možnost zakládat rockové kapely o čtyřech členech (bicí, basa a dvě kytary; toto si nejvíce přejí také žáci, kteří mají zájem v menších kapelách hrát). V literárně-dramatických oborech chtějí učitelé rozšířit prostor pro literární část (v současnosti je prostoru velice málo). V oblasti přípravy žáků na střední školy učitelé navrhuji zavedení vyučovacích předmětů / speciální výuky, které by byly určeny pro přípravu na konzervatoře a střední školy, v nichž je pro přijetí nutná talentová zkouška, a přizpůsobení nabídky předmětů skladbě oborů a předmětů na konzervatořích, aby se zvýšila návaznost obou studií.

Někteří učitelé literárně-dramatického oboru se neidentifikují s náplní jejich oboru. Největší problém spatřují v mísení literárních a dramatických forem. Zjištění dokladují následující ilustrativní příklady učitelů ze čtyř ZUŠ:

„Literárně-dramatický obor se učí většinou jako divadlo s odbočkami k literatuře. Je tomu tak, protože nám RVP nadělilo vzdělávací obsahy pro divadlo a trochu pro literaturu. Toto pojetí je hodné 50. let 20. století, na jejichž konci se LDO začalo formovat.“

„Nevím, proč musí spisovatel ‚komunikovat prostřednictvím dramatického jednání‘ a proč má ‚využívat divadelní výrazové prostředky‘. To je zjevný nesmysl.“

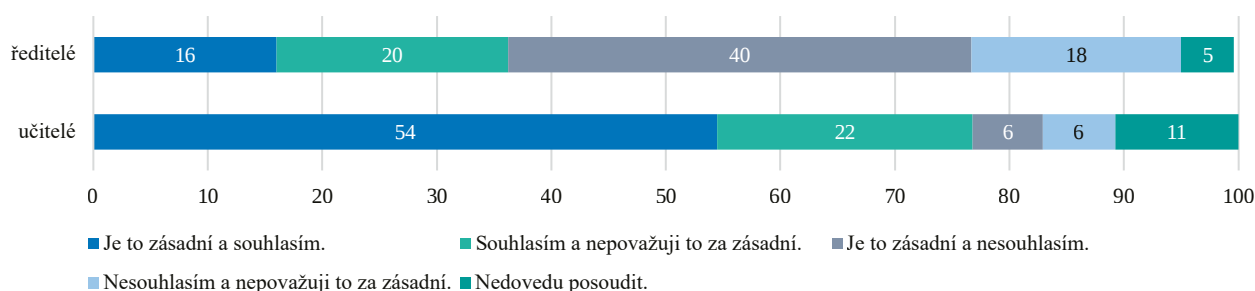
„Některé body RVP nechápu. Považuji to za neúctu k divadlu i literatuře jako svébytným uměním. Když čtete RVP, je to skandální. Např. proč musí žák zpracovávat písemně drobný jevištní tvar a pak jej scénicky realizovat? Myslím, že je to tam jen proto, aby byl žák divadelník donucen k literární tvorbě a spisovatel musel hrát divadlo.“

„Nikdy jsem nepochopila, proč by spisovatel musel umět hrát divadlo a proč by např. herec musel umět psát. Vím o spisovatelích, kteří by radši umřeli, než by něco veřejně byl jen přečetli. Znáám také herce, kteří kdyby měli psát, stíhala by je literární policie pro zneuctění papíru. Tak proč to chcete od dětí? Jak už bylo řečeno, tento letitý vynález nepovažuji za nový, je to jen důkaz nepružnosti českého školství.“

4.2.2.2.1 Hudební nauka

Vysoce různorodá jsou zjištění v oblasti názorů na hudební nauku. S vnímáním hudební nauky žáky jako ne příliš oblíbené rozhodně či spíše souhlasí třetina (36 %) ředitelů oproti téměř 80 % učitelů. Zákonní zástupci potvrdili, že některé předměty (hudební nauka se nabízí) jejich děti nebaví ve 43 %. Je ale dobře mít na paměti, že tato zjištění nevylučují existenci škol, v nichž probíhá výuka hudební nauky na velmi dobré úrovni a žáky je oblíbená.

GRAF 21 | Výuka hudební nauky a podobných předmětů není žáky oblíbená – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



GRAF 22 | V ZUŠ existují předměty, které mé dítě nebaví – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



Ačkoli přes tři čtvrtiny učitelů uvedly, že hudební nauka je jejich žáky neoblíbená, návrhy na její změny uvedla pouze necelá 3 % učitelů (a 3 % ředitelů). Ředitelé a učitelé se jen částečně shodují v tom, jak situaci řešit – jde zejména o náplň hudební nauky, její (ne)povinnost, zařazení do ročníků, spojení s výukou hlavního nástroje apod.

Ředitelé navrhuji namísto kolektivní výuky její obsah vyučovat v individuálních hodinách v rámci vzdělávacího zaměření. Někteří rodiče i žáci dle ředitelů jen značně neochotně vnímají důležitost tohoto předmětu a jeho přínosu, ředitelé tak řeší špatnou docházku a přemýšlí, zda např. nezařadit projektové dny místo

pravidelné výuky či nějakou další alternativu, případně hru na nástroje spojit s hudební naukou tak, aby se vše vyučovalo na stejné hodině.

Učitelé přistupují k řešení výuky hudební nauky mnohem pestřeji. Pro potřeby revize je uveden souhrn nejčastějších doporučení učitelů rozdělený do několika oblastí:

1. Z hlediska organizačních forem

Hudební nauka by měla být zásadně propojena s hlavním oborem a se zaměřením na konkrétní hudební nástroj.

Hudební nauka by měla být vyučována (včetně propojení vyučované látky) v menších skupinách žáků s jedním nástrojem nebo skupinou (kytara, smyčcové nástroje, klavír, dechové nástroje). Rozdělení pouze do ročníků je nedostatečné. Je třeba také zohlednit, že nutnost vzdělání v hudební teorii se liší v jednotlivých studijních zaměřeních. Klavíristé potřebují znalost stupnic, akordů, basového klíče a dalších náležitostí mnohem více než žáci např. studijního zaměření hra na zobcovou flétnu, pro zpěváky je například nejpřínosnější intonace, pro hráče na bicí nástroje je nejpřínosnější pokročilá znalost rytmů. Učitelé proto navrhnou dát škole větší flexibilitu ve vytváření koncepce jednotlivých směrů v hudební nauce, např. zvláštní hudební nauky pro klavíristy, jiný typ hudební nauky pro jiné nástroje apod. Tuto hodinu by měl ideálně vést pedagog, který sám na daný nástroj hraje, a tudíž má přehled o tom, co je pro výuku zásadní.

Dalším okruhem je báze dobrovolnosti hudební nauky. Někteří učitelé navrhnou samostatnou hudební nauku na dobrovolné bázi pro žáky, kteří se chystají na konzervatoř či střední uměleckou školu a potřebují komplexnější pohled. Pro žáky, kteří navštěvují hlavní obor bez úmyslu odejít na střední školu, vidí smysluplnou dotaci dvou hodin týdně, avšak se svým učitelem hlavního oboru (v rámci tohoto času probrat potřebnou teorii související se svým studovaným nástrojem přímo na hodině u nástroje).

Z hlediska trvání lekce navrhnou někteří učitelé délku 60 minut namísto 45 minut, aby vzniklo více prostoru pro praktické činnosti, jakými jsou zpěv, rytmická cvičení a poslechové aktivity, kreativní činnosti, improvizace apod.

2. Z hlediska délky výuky během studia

V rámci výuky hudební nauky v průběhu studia navrhnou učitelé různé varianty.

Někteří se kloní k tomu, aby se hudební nauka vyučovala během celého prvního stupně, tj. 7 let, jiní navrhnou zkrátit výuku na 3–4 roky s cílem naučit se důkladně hudební základy (noty, intervaly, stupnice, akordy a obraty včetně základního názvosloví) či výuku hudební nauky v 1.–4. ročníku zrušit a nahradit předmětem Intonace a rytmika, zaměřeným na zpěv, ear-training, rytmizaci a harmonii, tedy na rozvoj základních hudebních dovedností.

Jiní učitelé navrhnou hudební nauku vyučovat až od vyššího věku, nejdříve od 9 let, snížit počet povinných ročníků hudební nauky maximálně na 2 roky a taktéž redukovat obsah učiva na hudební základy – čtení not, rytmus, základní stupnice. Učitelé argumentují tím, že v současné době v hudební nauce devítileté děti musí obsáhnout učivo hudební teorie, která se probírá na konzervatoři (hudební formy, podrobné dějiny hudby, zvětšené/zmenšené intervaly apod.), které jsou pro jejich hudební praxi nepotřebné.

Učitelé dále doporučují řešit překryv mezi hudební naukou a povinně volitelnými předměty ve 4.–5. ročníku: překryv zrušit, povinně volitelné předměty odsunout a případně zrušit jejich povinnost, tu zavést až od 6. ročníku. Žák nyní dva roky navštěvuje současně oba předměty, což může přinášet spolu s povinnou školní docházkou a jinými aktivitami značnou zátěž.

Mezi dalšími doporučeními se objevila např. redukce hodin věnovaných hudební nauce ve prospěch navýšení např. hodin komorní, souborové nebo orchestrální hry, návrat k původnímu konceptu hudební nauky coby předmětu, který doprovází žáka po celou dobu studia nástroje, hudební nauku neukončit v 5. ročníku, ale až po prvním cyklu, protože znalosti při zkouškách na konzervatoř chybí, omezit povinnou hudební nauku do 4. ročníku a zařadit ji jako volitelný předmět stejně jako další nástroj či zavést pro žáky hudební nauku jako nepovinnou, pokud navštěvují orchestr, soubor, komorní hru nebo sbor.

3. Z hlediska metod a forem výuky

V hudebním oboru v rámci hodin hudební nauky klást větší důraz na všeobecné rozvíjení hudebních vloh u dětí skrze mnohostranné aktivní hudební činnosti – např. společná hra na bicí nástroje, pohybové, hlasové, tvořivé aktivity, aplikovat spíše prožitkové metody než jen pasivně vyučovat hudební teorii, zařazovat návštěvy koncertů, tematických výstav apod. do výuky. Dále začleňovat více praktických činností a procvičování, zmenšit rozsah učiva, zmodernizovat dostupné učebnice a pracovní sešity, vyučovat hravou formou, zařadit hudební hry a projektovou výuku.

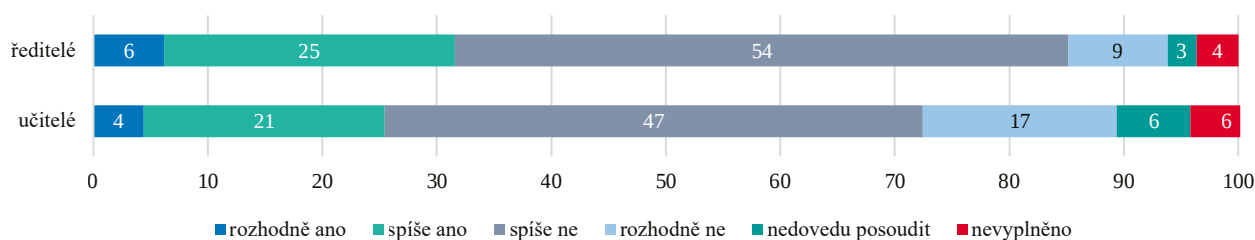
4. Z hlediska obsahu hudební nauky

Dle učitelů navrhuje změny je některá látka hudební nauky velmi náročná, žáci jí nerozumí a ani ji nevyužijí v praxi. Učitelé navrhují látku zjednodušit na základ, který si žáci snadno osvojí, a náročnější látku vyučovat až v pozdějších ročnících, případně zavést dobrovolnou hudební nauku vyšších ročníků směřovanou pro přípravu na konzervatoř či sebevzdělání v průběhu ZUŠ. Výuka by se také měla více zaměřovat na rozvíjení celkové hudebnosti dětí a možnost vyzkoušet si nabyté teoretické znalosti v praxi.

4.2.2.3 Nové umělecké směry a trendy

Práci s novými uměleckými směry a trendy nechtějí (podobně jako vzdělávací obsahy a předměty) většinaově ředitelů a učitelů taktéž měnit – rozhodně či spíše nechce změnu 79 % ředitelů a 78 % učitelů.

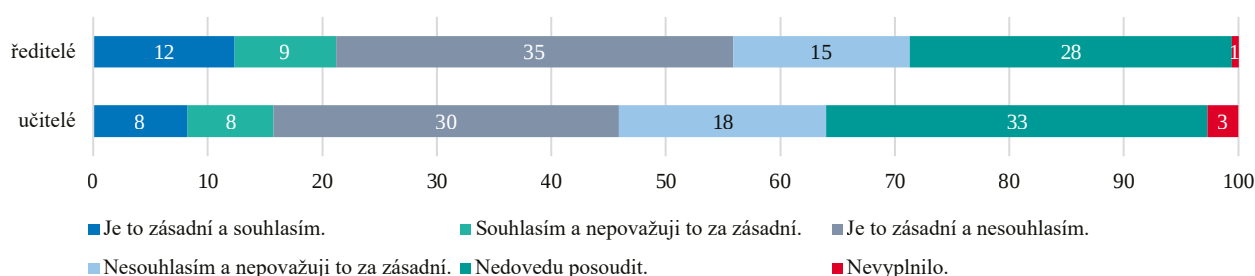
GRAF 23 | Uvítal/a byste změnu v oblasti nových směrů a trendů, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



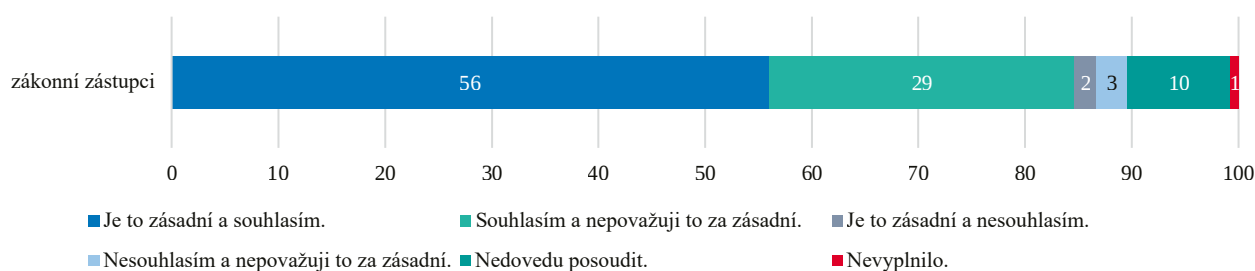
Necelá třetina (31 %) ředitelů a čtvrtina (25 %) učitelů by uvítala některé změny, které by napomohly efektivnější výuce. Nejčastěji se jedná o výuku populárního a muzikálového zpěvu a práci s uměleckými směry a trendy. Učitelé by ocenili možnost častěji zvát do výuky umělecké mistry a lektory a absolvovat s nimi a s žáky různé prezentace či workshopy. Mají také velký zájem se v oblasti nových forem a žánrů vzdělávat, nejlépe formou DVPP „ušitého na míru“ přímo pro učitele ZUŠ.

Stejně jako u vzdělávacích obsahů a vyučovacích předmětů je nezbytné i v oblasti využívání nových uměleckých směrů a trendů brát v úvahu, jaké důvody ředitelům a učitelům brání zařazovat nové směry a trendy do výuky – zda to neumožňuje samotný stávající RVP, nebo zda zavádění nových uměleckých směrů ve škole je v principu možné už nyní, ale na vině je jiná příčina (nedostatečné využití RVP, neochota ke změnám a jiné).

GRAF 24 | Většina ZUŠ nereaguje na nejnovější umělecké nebo pedagogické trendy – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



GRAF 25 | Mé dítě se v ZUŠ setkává s novými uměleckými směry a trendy – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



Polovina ředitelů (50 %) a učitelů (48 %) je přesvědčena, že většina škol reaguje na nejnovější trendy v umělecké a pedagogické oblasti, což je v souladu i s odpověďmi zákonných zástupců. Opačný názor vyjádřilo 21 % ředitelů a 16 % učitelů, více než čtvrtina ředitelů a třetina učitelů nedokázala tento aspekt posoudit.

Učitelé by se také rádi více zaměřovali na moderní styly (např. Elektroswing), rozšířili do ZUŠ výuku Songwritingu, zaměřili se na nové techniky ve výuce zobcové flétny, sledovali současné trendy ve hře na akustickou kytaru (fingerstyle apod.) či např. jazzový přístup k saxofonu. Nové trendy by se postupně měly projevit také v oblasti orchestrální, souborové a komorní hry, v nových kombinacích nástrojů a hudebních stylů.

Učitelé chtějí mít možnost tvořit kompozice inspirované reggae, hip-hopem, světovou hudbou a dalšími globálními vlivy, jako např. rapem, pracovat s DJ technikou, tvořit představení (performance) prostřednictvím malování na hudbu nebo vytvářet skladby (nebo improvizace) libovolného rozsahu inspirované malbou či literární předlohou. Dále by chtěli mít možnost zahrnout do výuky současné moderní hudební styly, jako je blues, jazz, gospel, funk, v rámci tanečního oboru tančit streetové styly ve výuce moderního tance, získat větší prostor k improvizacím technikám, Contemporary Dance apod. Mezi učiteli je rovněž zájem vyučovat rétorické disciplíny, hrát s žáky alternativní divadlo, využívat autorskou tvorbu žáků apod.

Ředitelé navrhuji, aby nové RVP umožňovalo učitelům a vedení škol vytvářet nová studijní zaměření v rámci stávajících oborů a případně zakládat nové obory.

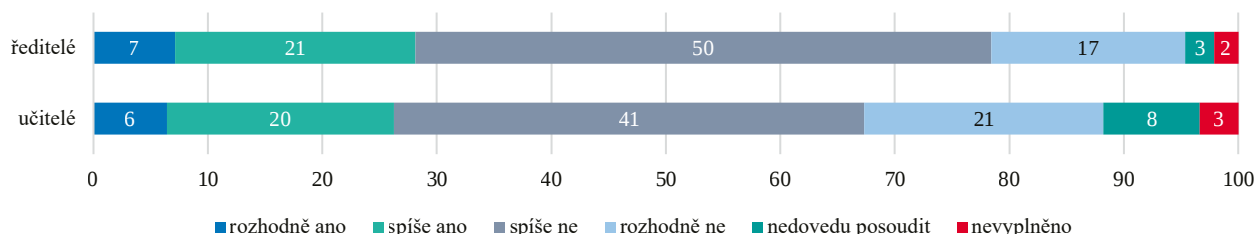
Ilustrativní příklady doporučení ředitelů a učitelů v oblasti definice uměleckých trendů do RVP:

- *Nastavit metodiku sledování nových směrů a trendů.*
- *Aby výstupy, které určuje RVP, nebyly příliš zaměřeny na klasické techniky a postupy a aby umožňovaly pedagogickému týmu větší míru flexibility.*
- *Zařazení nových studijních zaměření do základní nabídky vzdělávání v ZUŠ nebo zajištění výběru předmětů zejména u hry na nástroje; nová taneční zaměření; u literárně-dramatického oboru – specifikace činohra, modrace; u výtvarného oboru – specifikace studijní zaměření Keramická tvorba, nové techniky – např. animace, práce se sklem.*
- *Zajistit větší svobodu škol při zavádění nových směrů, nesvázanost se stávajícími obory.*
- *Rozšířit nabídku studijních zaměření s ohledem na soudobou uměleckou tvorbu.*
- *Zavést do ŠVP více moderní, populární hudby, více mezioborové spolupráce.*
- *Umožnit větší svobodu ve tvorbě plánu pro žáky.*
- *Oficiálně zařadit populární skladby do výuky (účel – motivace žáků k intenzivnější přípravě do hodin).*
- *Výuka jazzových nástrojů s upraveným kurikulem (např. jazzový saxofon).*

4.2.2.4 Spolupráce ZUŠ s mateřskými, základními a středními školami

Spolupráce ZUŠ s ostatními stupni vzdělávání není přímo uvedena v RVP, přesto je dle zjištění tato oblast v základních uměleckých školách důležitá, zejména pro jejich výchovně-vzdělávací činnosti.

GRAF 26 | Uvítal/a byste změnu v oblasti spolupráce s MŠ, ZŠ či SŠ, aby se vám učilo lépe a výuka byla efektivní? – podíl odpovědí ředitelů a učitelů (podíl v %)



Oblast spolupráce s jinými typy škol nechce nijak měnit 67 % ředitelů a 62 % učitelů, nějakou ze změn si ovšem žádá více než čtvrtina ředitelů (28 %) a učitelů (26 %).

Ředitelé i učitelé chtějí s učiteli mateřských a základních škol lépe spolupracovat a organizovat společné akce a projekty nejen ve formě tzv. výchovných koncertů, ale i různých společných kulturních setkání, akcí spojených s ročními obdobími, při návštěvách v domovech pro seniory apod. Přejí si intenzivněji spolupracovat a komunikovat směrem k oboustrannému obohacování dětí a žáků v umělecké i sociální oblasti a otevřít umělecký svět a jeho možnosti předškolním dětem (aby ony i jejich rodiče věděli o možnosti základního uměleckého vzdělávání a dozvěděli se o jeho jedinečnosti).

Ze zjištění vyplynulo, že spolupráce mezi těmito subjekty je velice důležitá a dopadá přímo do výuky. Jedná se zejména o oblast pořádání kroužků různého typu v mateřských a základních školách, neboť řada učitelů ZUŠ dle jejich sdělení musí po nástupu žáka do ZUŠ odnaučovat řadu zlovyků a špatných návyků, které mohly vzniknout předtím v rámci výuky v kroužcích kvůli neodbornému vedení a nedodržování správných technik hraní na nástroj (zejména u zobcové flétny). V oblasti hudební výchovy učitelé zmiňují, že děti většinou znají málo lidových písní, nedostatečně intonují a mají rezervy v rytmizaci; proto navrhuji, aby i učitelé z MŠ a ZŠ měli možnost se do ZUŠ přijít vzdělávat a absolvovat workshopy různého typu – mohli by tak získat novou inspiraci, naučit se doprovody na hudební nástroje, zlepšit si metody a formy výuky v oblasti zpěvu a hry na zobcovou flétnu, správného dýchání, artikulace apod.

Učitelé i ředitelé by také rádi více spolupracovali v oblasti vyhledávání nových talentů, např. formou akcí typu „den na ZUŠ“, kde by děti z MŠ nebo ZŠ přišly do ZUŠ a podívaly se, jak škola funguje, seznámily se s uměleckými obory, nástroji a „přičichly“ k umění a učitelé ZUŠ by se mohli zaměřit na talenty mezi dětmi. Naopak v MŠ by učitelé ZUŠ mohli mít možnost s dětmi jednou za měsíc pracovat a talentované děti vyhledávat (jakási „ukázková“ hodina ve formě výtvarných, hudebních, tanečních dílniček apod.). MŠ a ZŠ by v rámci spolupráce mohly rodiče talentovaných dětí informovat o možnosti studia v ZUŠ.

4.2.2.5 Spolupráce ZUŠ s konzervatořemi a středními uměleckými školami

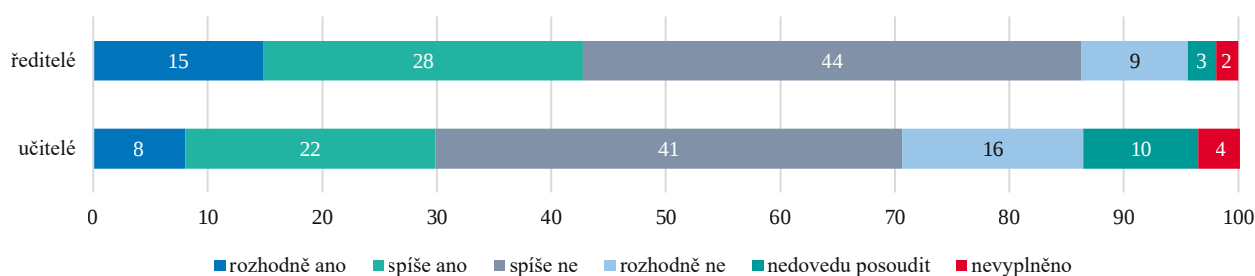
RVP ZUV spolupráci ZUŠ s konzervatořemi a dalšími středními uměleckými školami (dále také „SUŠ“)⁶ nezmiňuje; zjištění však naznačují, že pro fungování základních uměleckých škol je tato spolupráce velice důležitá.⁷

Změnit spolupráci k lepšímu si přeje 43 % ředitelů a téměř třetina učitelů (30 %); oproti tomu nic by neměnilo okolo poloviny ředitelů (53 %) a učitelů (57 %).

⁶ Střední umělecké školy s oborem Umění a užité umění (Kód: 82).

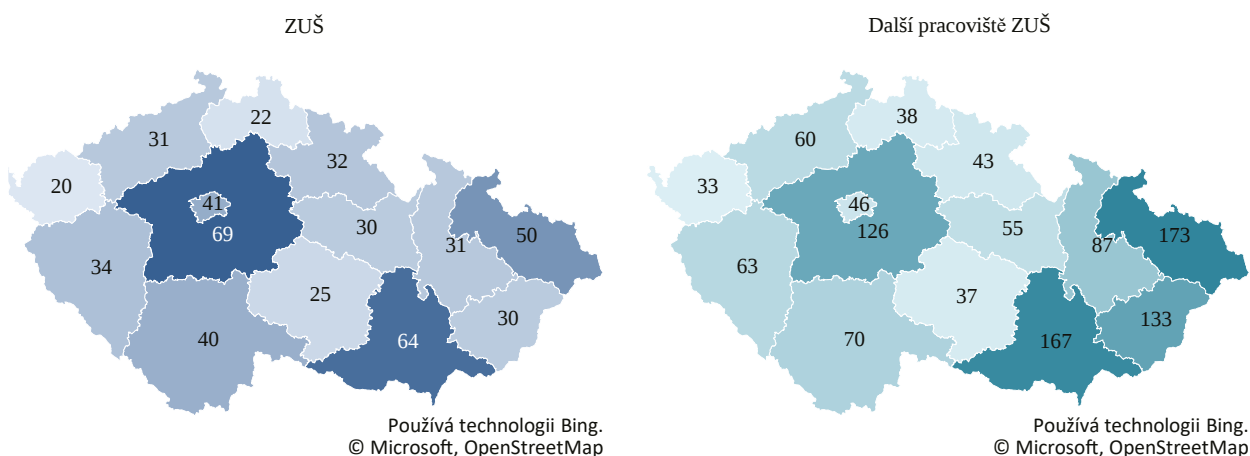
⁷ Na spolupráci byly pro potřeby INEZ dotazováni pouze zástupci základních uměleckých škol. Pro účely hlubší analýzy by bylo potřeba zjistit názory také zástupců konzervatoří a středních uměleckých škol.

GRAF 27 | Uvítal/a byste změnu v oblasti spolupráce s konzervátory a středními školami uměleckého směru? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl %)

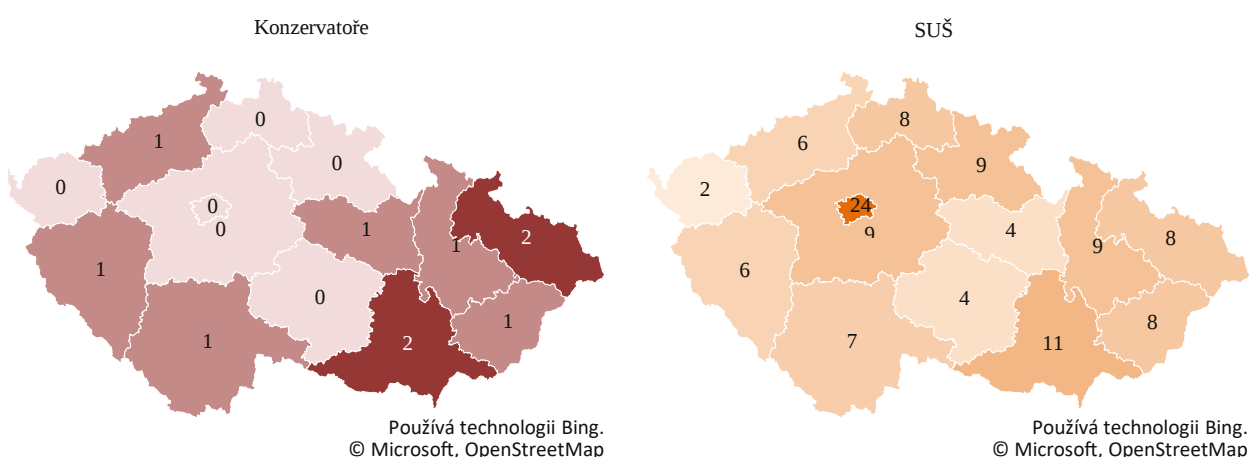


Pro hlubší vhled ukazují následující mapy krajské rozložení a početní zastoupení základních uměleckých škol, jejich dalších pracovišť a počty konzervatorií a středních uměleckých škol.

MAPA 1 | Počty ZUŠ a dalších pracovišť v krajích ČR (zdroj: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024)

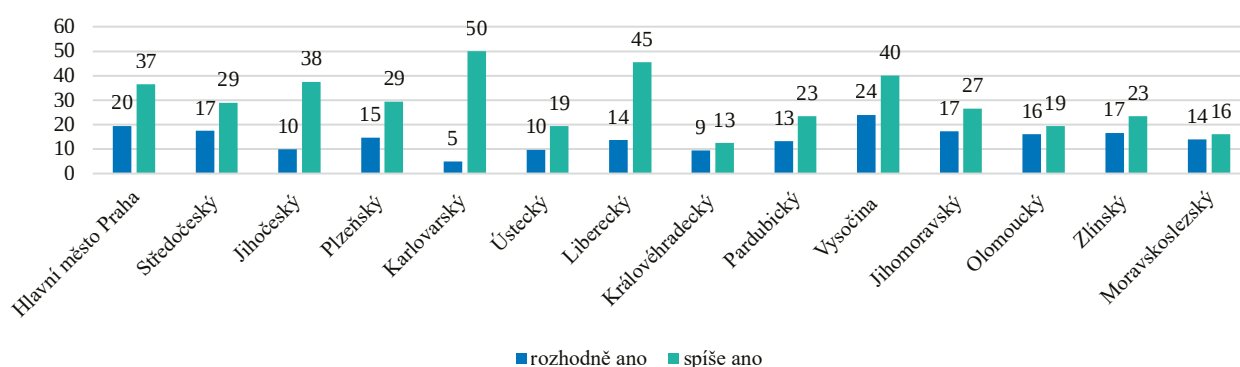


MAPA 2 | Počty konzervatorií a SUŠ v krajích ČR (zdroj: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024)



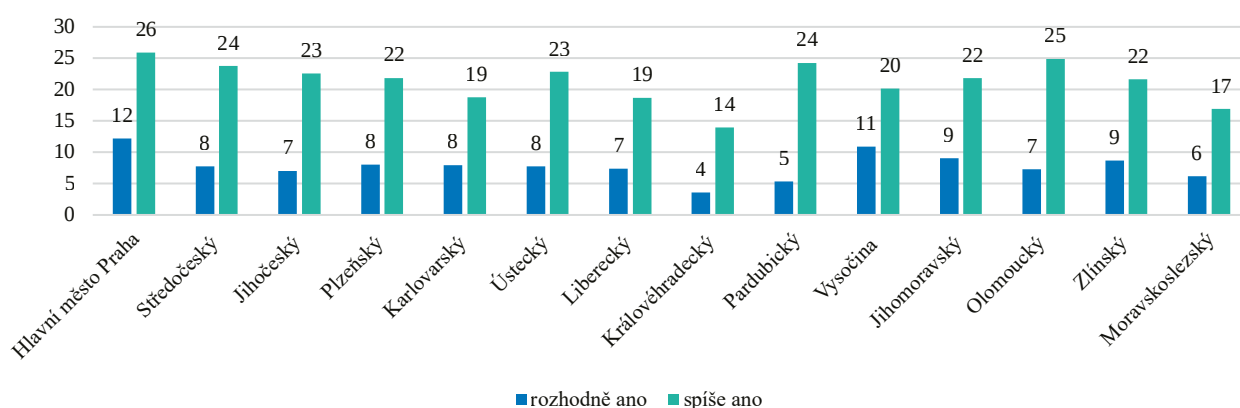
Síla volání po změně se liší podle umístění škol v krajích. Změnit spolupráci k lepšímu si přejí nejvíce ředitelé v Libereckém kraji (59 %), v hlavním městě Praze (57 %) a v Karlovarském kraji (55 %); nejmenší tendenci změnit stávající stav mají ředitelé škol Královéhradeckého kraje (22 %) a Ústeckého kraje (29 %).

GRAF 28 | Uvítal/a byste změnu v oblasti spolupráce mezi ZUŠ a konzervatořemi a středními školami uměleckého směru? – odpovědi ředitelů podle krajů ČR (podíl v %)⁸



Ředitelé i učitelé upozorňují, že úroveň teoretických předmětů v ZUŠ neodpovídá přijímacím zkouškám na hudební školy vyšší úrovně. Chtějí vytvořit jasné strukturované vzdělávací cesty, které umožní plynulý přechod žáků ze ZUŠ na konzervatoře a umělecké střední školy. Tím by se zajistila kontinuita ve výuce a lepší příprava na náročnější studium. Učitelé např. zmiňují potřebu dát do souladu výstupy ZUŠ a požadavky středních uměleckých škol a konzervatoří, a tím pádem dát do souladu i rámcové vzdělávací programy, aby na sebe navazovaly.

GRAF 29 | Uvítal/a byste změnu v oblasti spolupráce mezi ZUŠ a konzervatořemi a středními školami uměleckého směru? – odpovědi učitelů podle krajů ČR (podíl v %)

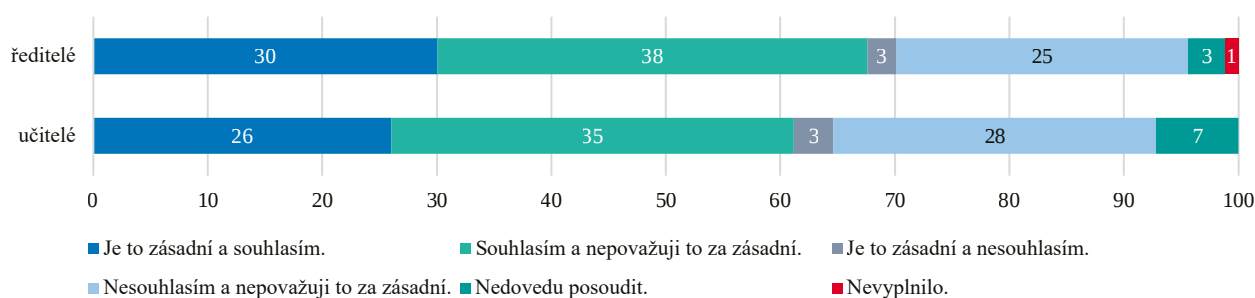


V rámci krajského umístění škol zmiňují největší potřebu zlepšení a zintenzivnění spolupráce učitelé v hlavním městě Praze (38 %) a ve Středočeském kraji (32 %), nejmenší naopak v Královéhradeckém kraji (18 %).

Také učitelé by uvítali logičtější návaznost výuky v ZUŠ a přijímacích zkoušek na konzervatoře a střední umělecké školy; ZUŠ dle jejich názoru žáky pro tyto školy připravují, tedy potřebují zpětnou vazbu, zda je jejich příprava dostatečná, či je potřeba některý obsah probírat důkladněji. Proto by uvítali ze strany konzervatoří a středních škol uměleckého směru např. přípravné kurzy a konzultace, v jejichž rámci by s nadanými žáky ZUŠ měli možnost odborné konzultace s pedagogy konzervatoří či SUŠ a získali tak jasnou představu o požadavcích středních škol na talentové zkoušky do jednotlivých oborů. Požadavky na profil absolventa (ZUŠ – SUŠ – VŠ) by podle nich měly být koordinovány a vzájemně konzultovány dle vzájemných požadavků jednotlivých stupňů škol.

⁸ Odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

GRAF 30 | Pro rozvoj ZUŠ je důležité znát uplatnění absolventů po ukončení studia – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



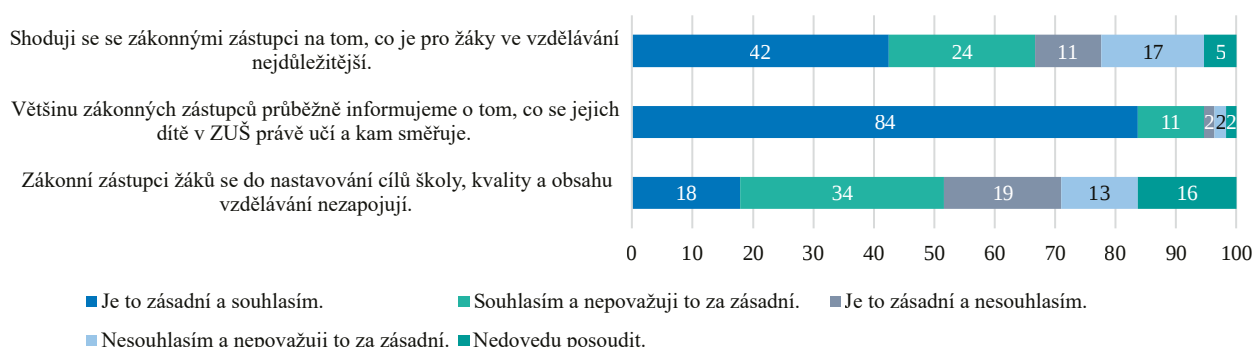
Jasněji vydefinovat spolupráci požadují ředitelé i učitelé v oblasti přípravy budoucích pedagogů, kteří budou na ZUŠ vyučovat. Dle desetiny všech ředitelů je v současné době připravenost absolventů z konzervatoří a středních uměleckých škol pro pedagogickou práci v základních uměleckých školách nedostatečná. Žáci se dle sdělení ředitelů na středních školách uměleckého směru mohou velmi dobře vzdělávat ve svém uměleckém oboru, ale méně se učí být učiteli daného oboru a nemají dostatečné znalosti v oblasti pedagogiky a psychologie dětí a nejsou připravováni na případný výkon pedagogického povolání. Ne všichni absolventi mají také všeobecné dovednosti typu využívání digitálních technologií, které jsou dnes ve školách běžné. Z tohoto důvodu navrhuje ředitelé zlepšit systém praxí a připravenost absolventů konzervatoří a všech dotčených škol v oblasti lepší metodické podpory, důrazu na hodnocení, plánování, znalost RVP a ŠVP. Jako nejčastější řešení doporučují v pátém a šestém ročníku konzervatoře zavést pro studenty povinnou praxi na ZUŠ alespoň v rozsahu tří hodin týdně. Praxe v určité hodinové dotaci by jim následně rozhodně pomohla v jejich pedagogických začátcích.

Požadavek profesní přípravy navrhuje ředitelé zapracovat do rámcových vzdělávacích programů konzervatoří a některých uměleckých škol tak, aby absolvent nebyl jen umělec, ale také byl připravený na pedagogickou práci (odborně, prakticky, s ohledem školské dokumentace a legislativy). Na konzervatoři (hudební nebo taneční) navrhuje rozdělit ve vyšších ročnících zaměření (výkonný umělec nebo učitel), zvýšit počet hodin a umožnit studentům praktikovat na ZUŠ.

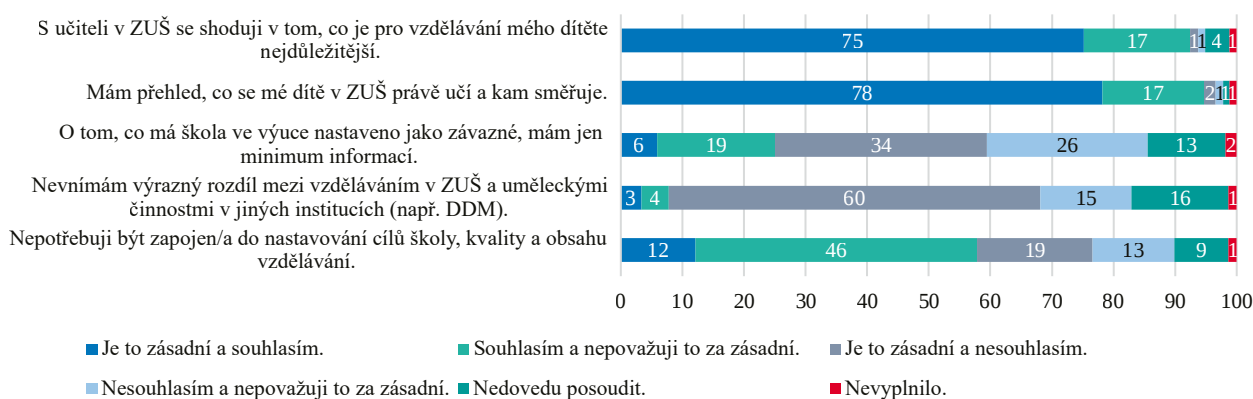
Učitelé v rámci spolupráce navrhuje vznik specializovaného webového portálu přímo určeného pro základní umělecké školy, který by obsahoval např. novinky v uměleckých oborech, informace o vzdělávacích kurzech nebo o přijímacích zkouškách na ZUŠ, konzervatoře i střední umělecké školy. Ředitelé navrhuje, aby platforma poskytovala informace o jednotlivých uměleckých školách, jejich nabídkách a požadavcích pro přijetí a konkrétní požadavky pro talentové a přijímací zkoušky na střední školy uměleckého směru.

4.2.2.6 Spolupráce ZUŠ se zákonnými zástupci

Učitelé zmiňují zejména požadavek dostatečně a opakovaně informovat rodiče o tom, že studium v ZUŠ není pouze nějaký dílčí „zájmový kroužek“, ale kontinuální vzdělávání doprovázené domácí přípravou, a je nezbytná jejich spoluúčast a zapojení do vzdělávání žáků. Znamená to také pochopit princip studia; jde o dlouhodobý závazek, pokud si žák přeje dosáhnout dostatečného posunu a komplexního vzdělání v daném uměleckém oboru, případně chce-li se vydat na profesionální uměleckou dráhu. Zásadní je i např. komunikace ohledně výběru hudebních nástrojů – při přijetí na konkrétní nástroj je vhodné vzájemně se s rodiči informovat, zda má budoucí žák nástroj či jaký budou rodiče pořizovat, a brát do úvahy i finanční možnosti rodičů (např. zájemce o studium hry na klavír zařadit do tohoto oboru pouze v případě, že vlastní klavír, pokud mají doma ke cvičení keyboard, zařadit ho do elektronických klávesových nástrojů – EKN).

GRAF 31 | Spolupráce se zákonnými zástupci – odpovědi ředitelů (podíl v %)**GRAF 32 | Spolupráce se zákonnými zástupci – odpovědi učitelů (podíl v %)**

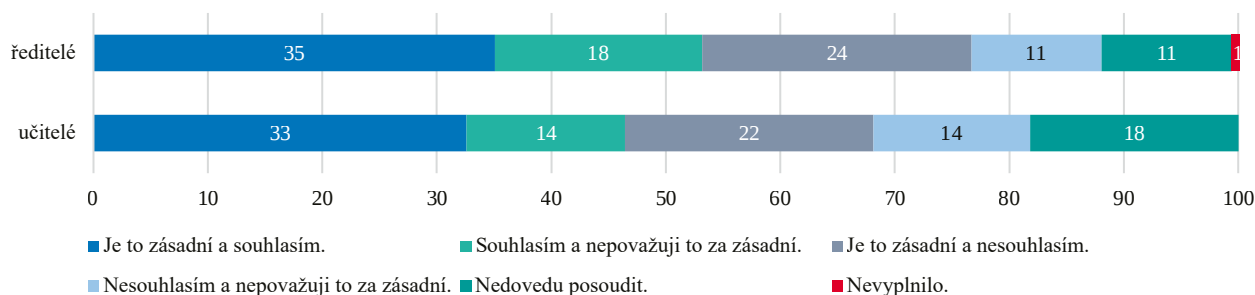
Spolupráce se zákonnými zástupci je pro učitele důležitá a stejně tak pro zákonné zástupce. O tom, co se jejich děti učí, má přehled téměř 80 % všech dotazovaných zákonných zástupců. Zhruba stejný podíl všech dotazovaných učitelů a ředitelů (84 % a 90 %) tvrdí, že průběžně informují zákonné zástupce o tom, co se jejich dítě právě učí, a o jeho dalších krátkodobých i střednědobých výukových cílech.

GRAF 33 | Spolupráce se ZUŠ – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)

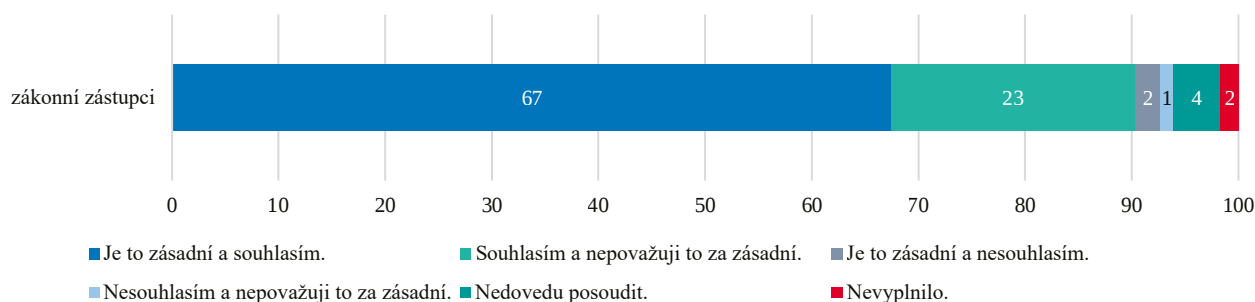
Významné rozdíly jsou mezi aktéry vzdělávání v pohledu na to, co je ve výuce ZUŠ nejdůležitější – zatímco čtyři pětiny zákonných zástupců uvedly, že se v tom, co je pro jejich děti v rámci jejich vzdělávání nejdůležitější, s učiteli shodují, stejné přesvědčení potvrdila ani ne polovina učitelů. Téměř 75 % zákonných zástupců považuje vzdělávání v ZUŠ za odlišné od vzdělávání v jiných typech škol a školských zařízení, což je v přímém rozporu s výše zmíněnými požadavky ze strany učitelů zdůrazňovat zákonným zástupcům principy studia v ZUŠ obdobné ostatním typům škol a současně odlišné od volnočasových aktivit.

Ředitelé i učitelé se shodují na tom, že pro úspěch žáka ve studiu je klíčová podpora ze strany zákonných zástupců; ti se cítí být o dění v ZUŠ informováni a vnímají možnost poskytovat ZUŠ zpětnou vazbu o kvalitě vzdělávání.

GRAF 34 | Příčinou neúspěchu žáků při studiu je nedostatek podpory ze strany zákonných zástupců – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



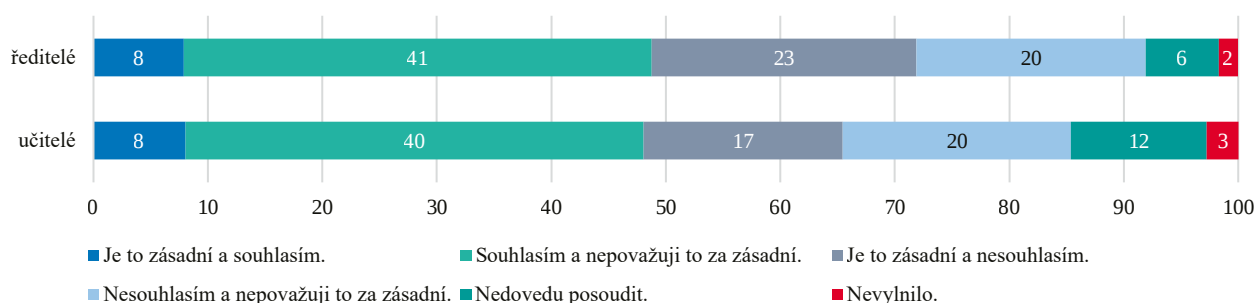
GRAF 35 | Mám možnost otevřeně sdělit své názory a doporučení ohledně kvality vzdělávání v ZUŠ – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



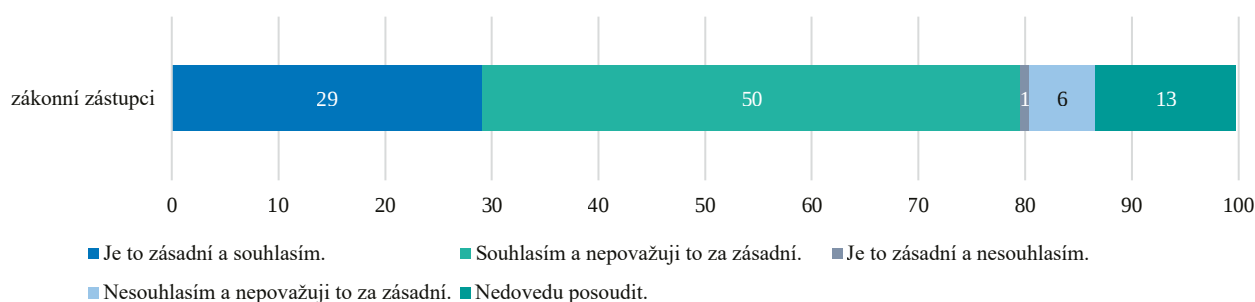
Možnost otevřeně sdělit své názory a doporučení ohledně kvality vzdělávání v ZUŠ jejich dítěte potvrdilo 90 % zákonných zástupců. S výrokem, že příčinou neúspěšnosti žáků při studiu je nedostatek podpory ze strany zákonných zástupců, souhlasila více než polovina ředitelů a téměř polovina učitelů (53 % a 46 %).

Poněkud překvapivé jsou odhady ředitelů, učitelů i zákonných zástupců směrem do období po ukončení studia žáků na ZUŠ. S tvrzením, že se po ukončení studia absolvent nebude aktivně věnovat umění, souhlasila téměř polovina ředitelů a učitelů (49 % a 48 %), ale pouze 7 % zákonných zástupců. Jedním z možných vysvětlení může být penzum zkušeností ředitelů a učitelů na straně jedné a očekávání a ambice zákonných zástupců na straně druhé.

GRAF 36 | Většina absolventů ZUŠ se po ukončení studia nevěnuje aktivně umění – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



GRAF 37 | Předpokládám, že se mé dítě bude i po skončení ZUŠ umění věnovat – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



F

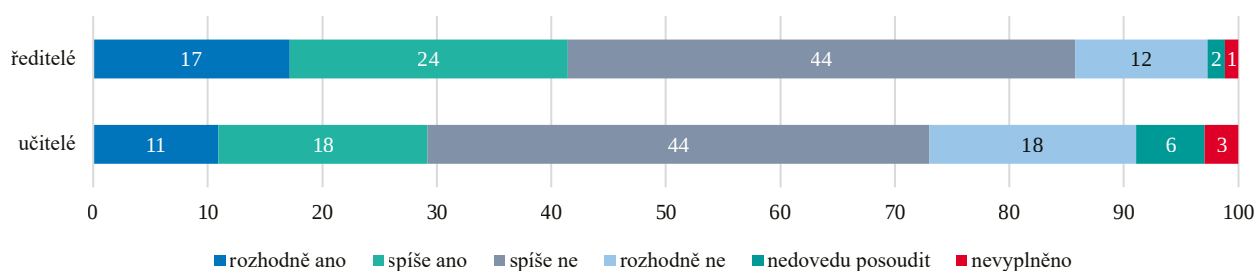
4.2.3 Související výchovně-vzdělávací činnosti

Výchovně-vzdělávací činnosti související se základním uměleckým vzděláváním mají dle zjištění vliv jak na rozvoj základních uměleckých škol, tak na jejich výuku.

4.2.3.1 Soutěže a přehlídky

Soutěže a přehlídky RVP ZUV přímo nedefinuje, přesto jsou dle zjištění důležitým tématem, které řada škol řeší. Změnu k lepšímu v organizaci soutěží si přejí dvě pětiny ředitelů a necelá třetina učitelů; 68 % ředitelů a 62 % učitelů žádné změny nepožaduje.

GRAF 38 | Uvítal/a byste změnu v oblasti soutěží a přehlídek? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Ředitelé (15 %) navrhuji změny zejména v organizaci soutěží, jako jsou aktualizace soutěžních kategorií, otevření soutěží či přehlídek i pro méně talentované žáky, zařazování soutěžících do kategorií podle věku apod., 8 % ředitelů a 3 % učitelů spatřují nedostatky ve finančním zajištění soutěží, dalších 8 % ředitelů doporučuje změny ve způsobu hodnocení výsledků žáků na soutěžích, kdy jim chybí zejména zpětná vazba od porot či diskuse nad soutěžním výkonem žáka s porotou, okrajově ředitelé i učitelé navrhuji zmodernizovat a rozšířit obsah repertoáru na soutěžích a jasněji popisovat soutěžní kritéria a podmínky soutěží.

Malá část ředitelů (5 %) vyzývá k upozadění soutěživosti, a naopak k podpoře radosti z tvorby, prožitku a sdílení, přibližně stejný podíl učitelů (4 %) vyjadřuje znepokojení nad průběhem soutěží a poukazuje na nepříznivou atmosféru v rámci konání soutěží (nepřátelské, rivalské a nemotivující prostředí, kvůli němuž si žáci občas odnášejí rozporuplné pocity a nechtějí dále soutěžit).

Nabízí se otázka, co a jakým způsobem ovlivňuje tyto zkušenosti učitelů a žáků, když lze předpokládat, že základní umělecké vzdělávání by mělo být prostorem pro pěstování umění a pro rozvoj osobnosti ve společenském chování a kultivovanosti, a jak moc tato prvotní zkušenost může ovlivnit např. rozhodování žáka o případném dalším uměleckém vzdělávání a životní kariéře.

V rámci soutěží se učitelé i ředitelé shodují na jedné pro ně důležité věci – v požadavku na méně stresu a tlaku na žáky; požadují udělat ze soutěží spíše místo, kam se děti budou těšit, a ne se jich bát. Navrhují zvýšit počet nesoutěžních přehlídek, které by umožnily žákům prezentovat svou práci bez tlaku na výkon, cílem by byla radost z vystoupení a získání cenných zkušeností. V rámci soutěží mají zájem na tom, aby byly zavede-

ny kategorie nebo ocenění i pro začátečníky a žáky, kteří se hudbě věnují jako volnočasové aktivitě, nikoli jen pro ty s ambicemi na profesionální dráhu, a to včetně inkluzivních kategorií pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Rádi by také získávali podrobnou zpětnou vazbu od poroty s doporučeními, jak se zlepšit, místo pouhého udělení cen. Žáci by tak získali konkrétní rady pro svůj další rozvoj. Preferovali by přátelsky laděné přehlídky a soutěže, kde je stěžejní inspirace pedagogů i žáků mezi sebou, sdílení poznatků, zkušeností, ale i např. notového materiálu. Součástí soutěží a přehlídek by měly být rozborové semináře, workshopy, masterclass apod. Cílem by mělo být zkvalitnění práce s žákem, prohloubení jeho dovedností v oboru, a ne pouhá výhra a umístění.

Učitelé hudebního oboru preferují více přehlídek a méně soutěží. Vadí jim časový průběh a harmonogram soutěží, které jsou často do pozdních večerních hodin. Na žáky je podle učitelů vyvíjen velký tlak v rámci příprav a následně samotného výkonu, a to bez jakékoli zpětné vazby ve formě vysvětlení hodnocení ze strany poroty.

Ve výtvarném oboru je nejčastěji požadováno zjednodušení soutěžních kategorií (projekt, řada, cyklus), za užitečné považují učitelé to, aby projekty a výtvarné řady na krajských přehlídkách komentoval učitel i zák. Přehlídky mají dle učitelů zastaralé kategorie, měly by být bez hodnocení a mít více kategorií zahrnujících možnosti pro nová média či propojení výtvarného oboru s ostatními obory. Po organizační stránce si někteří učitelé přejí, aby byla přehlídka výtvarného oboru pouze na zadané téma; výběr prací postupujících do ústředního kola by byl objektivnější. Pro zlepšení výtvarných přehlídek navrhuji učitelé delší časový úsek mezi termíny uzávěrek soutěží a přehlídek a větší důraz na spolupráci výtvarných oborů mezi ZUŠ v okrese, popř. kraji.

V tanečním oboru je situace odlišná, neboť učitelé volají po větším počtu přehlídek i soutěží – obojí jsou dle jejich názorů pro žáky motivací. Nevyhovuje jim zejména jejich malá frekvence; přehlídky v tanečním oboru by se mohly konat každý rok a pokaždé na jinou techniku či disciplínu (jeden rok např. s akcentací na folklór a lidovou hru, další rok na klasický a moderní tanec, další rok na současný tanec, fyzické divadlo, výrazový tanec apod.). Podle učitelů by bylo přínosné zavést kategorii zaměřenou na improvizaci, která by podpořila kreativní myšlení a schopnost okamžitého reagování na hudbu nebo tematické zadání.

V literárně-dramatickém oboru je pro učitele nejdůležitější požadavek každoroční frekvence přehlídek a dále pořádání krajských vícedenních přehlídek s workshopy a možnostmi setkávání s širším vzdělávacím programem. Z dalších námětů na změnu učitelé zmiňují například výběr poroty podle celostátních kritérií, možnost výběru ne pouze organizátorem přehlídky, divácká ocenění a diváckou porotu. Oblastní kola dětských divadelních přehlídek se podle učitelů konají poměrně brzy a pomohlo by, pokud by šly termíny posunout (více času na přípravu inscenace). Z čistě organizačního hlediska se objevil požadavek zrušit tabulky pro počet žáků na soutěži v krajském kole.

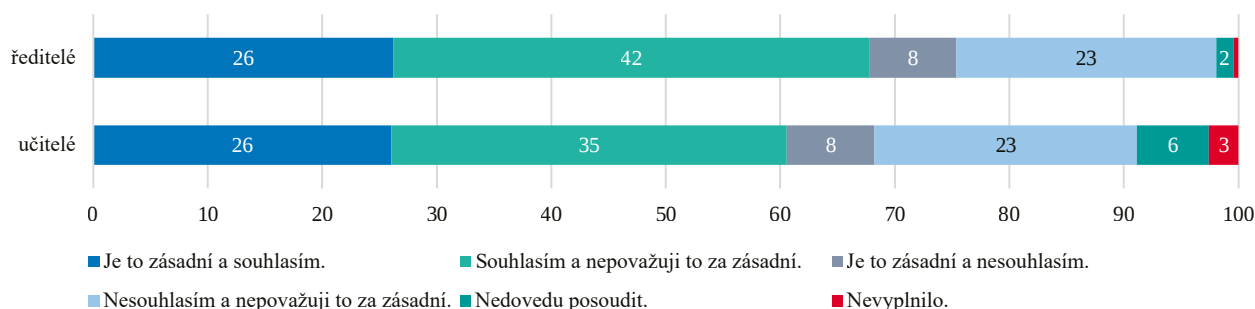
Zjištění dokladuje ilustrativní názor jednoho z učitelů:

„Za literárně-dramatický obor nyní nastává velké nedorozumění na soutěžích, protože existují dva směry výuky. Ten první, více hravý a výchovný, kterého se drží absolventi dramatických výchov z JAMU a DAMU, a pak více herecký, kde se klade důraz na naučení alespoň základů hereckého projevu a znalostí o divadle jako takovém. Oba jsou v pořádku, nicméně na soutěžích se názory i porotců z těchto dvou větví doslova mydlí. Bylo by možná dobré rozdělit kategorie doslovně na více umělecky směřované, kde by byli v porotě umělci, a „dramkovsky“ zaměřené, kde budou v porotě odborníci z tohoto pohledu. Protože i děti jsou různě zaměřené a vybírají si, alespoň ve velkých městech, podle učitele a vedení i školy, ale když pak přijdou na soutěže, bývají rozladěny neúspěchem, dost často jen proto, že narazily na někoho, kdo jen neuznává druhý způsob.“

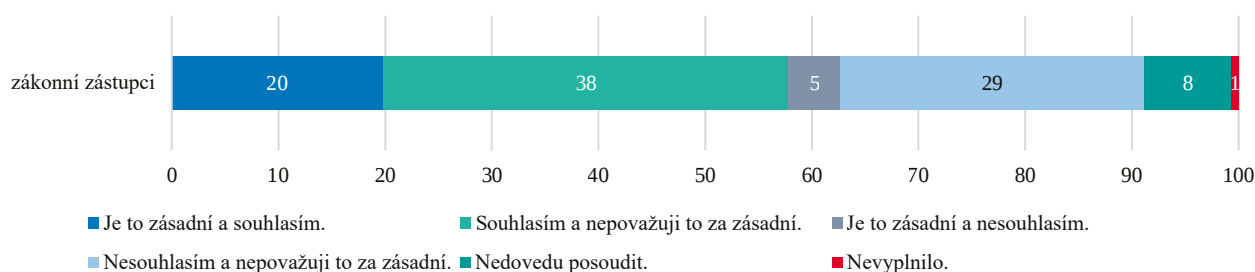
Poroty a hodnotící komise jsou oblastí s potenciálem ke zlepšení pro 3 % učitelů. Někteří učitelé mají v tomto ohledu radikální názory, řeší zejména (ne)zaujatost porot a doporučují změnit systém ustanovování porot a zejména jejich funkci. Nejčastěji učitelé řeší to, aby v porotách nebyli lidé, jejichž žáci se dané soutěže účastní. Navrhují např. zvat porotu z různých koutů ČR a obměňovat složení poroty, jelikož dle jejich zkušeností stále stejné složení poroty je pro žáky demotivující, a ne vždy je objektivní. V okresních kolech soutěží ZUŠ by měli být učitelé nejlépe z jiného kraje, minimálně z jiného okresu. Zásadní pak pro učitele je, aby porotci nebodovali své žáky, pokud se jejich žáci účastní soutěže. Komise navrhuji obsadit i z řad studentů

konzervatoří a SUŠ. Důležitá je pro učitele také větší transparentnost a zpětná vazba od hodnotících porot směrem k soutěžícím i jejich učitelům, buď konkrétní zpětnou vazbou hned po soutěžním vystoupení, či formou následného roborového semináře s porotou.

GRAF 39 | Soutěže jsou prestižní záležitost – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



GRAF 40 | ZUŠ, které žáky podporují v soutěžích a jejichž žáci v soutěžích vítězí, považují za lepší – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)

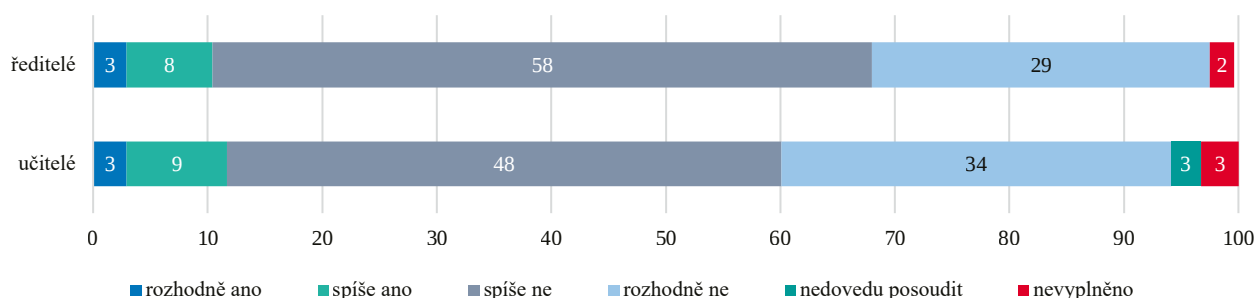


S tím, že jsou soutěže pro školy prestižní záležitost, souhlasí přes dvě třetiny ředitelů (68 %) a tři pětiny učitelů (61 %), téměř tři pětiny zákonných zástupců (58 %) považují ZUŠ, jejichž žáci vítězí v soutěžích, za lepší.

4.2.3.2 Veřejná prezentace žáků ZUŠ

Ředitelé ani učitelé v převážné většině (87 % a 80 %) nechtějí v oblasti prezentací výsledků žáků nic měnit a možnosti veřejné prezentace svých žáků považují za dostatečné (pouze 11 % ředitelů a 12 % učitelů vidí nějaký prostor pro zlepšení). V oblasti veřejné prezentace žáků řeší ředitelé a učitelé GDPR, autorská práva, možnosti repertoáru; chtějí více možností veřejné prezentace a spolupráce např. v sociálních službách, domovech seniorů, v azylových domech pro maminky s dětmi apod. Cílem je zejména vzájemně umělecky i „lidsky“ obohatit obě strany. Dále mají zájem na tom, aby kulturní instituce města či obce (galerie, divadla, kulturní domy, koncertní sály apod.) měly větší zájem na tom s nimi spolupracovat.

GRAF 41 | Uvítal/a byste změnu v oblasti veřejné prezentace žáků? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Objevují se i požadavky na vznik buď společné platformy (webu) pro prezentaci ZUŠ či rozšíření možností on-line prezentací škol (on-line výstav a prezentací výtvarných a literárně-dramatických děl, hudebních

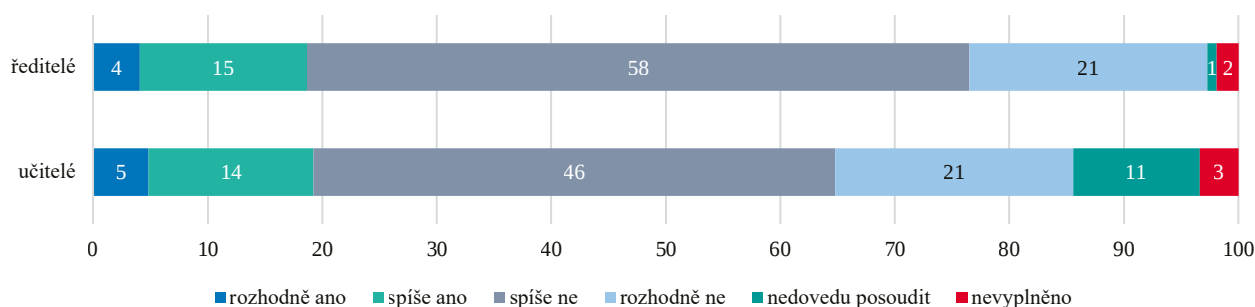
koncertů a vystoupení, společných projektů žáků ZUŠ apod.) Tento způsob prezentace by mohl pomoci školám, které se nenacházejí ve velkých městech a které by se tak mohly prezentovat široké veřejnosti.

Učitelé i ředitelé by uvítali intenzivnější prezentaci činnosti ZUŠ, aby se v celé společnosti posílilo povědomí o hodnotě a důležitosti unikátního systému uměleckých škol v ČR. ZUŠ chtějí své žáky více začleňovat do kultury města, mít možnost zapůjčení prostor například v městských divadlech, aby si žáci mohli vyzkoušet, jaké to je hrát na opravdovém jevišti (pro taneční obory je důležité učit žáky, jak pracovat jako účinkující v divadle v rámci výuky scénické praxe). Přáli by si také více participovat na širší spolupráci s profesionálními umělci a s galeriemi a konat výstavy na prestižnějších místech (např. formou společných projektů).

4.2.3.3 Spolupráce s vnějšími partnery

Spolupráci s vnějšími partnery považuje většina ředitelů (79 %) a učitelů (67 %) rovněž za dostatečnou a nenavrhují v této oblasti změny (pro ty se vyslovilo 19 % ředitelů a učitelů). Ředitelé i učitelé mají velký zájem na tom, aby v rámci spolupráce s vnějšími partnery probíhalo více komunikace, spolupráce a setkávání, a to jak se zřizovatelem školy, tak s dalšími veřejnými institucemi. Rádi by také byli více informováni o kulturním dění v místě jejich působení.

GRAF 42 | Uvítal/a byste změnu ve spolupráci s vnějšími partnery? – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Školy by rády více spolupracovaly i s ostatními základními uměleckými školami. Činnost partnerských škol může být inspirativní v mnoha ohledech – školy, resp. jejich učitelé a žáci, se vzájemně mohou pozitivně ovlivňovat, učit se od sebe, navazovat kontakty, rozšiřovat obzory. Zajímavé mohou být společné projekty škol např. ve sféře přehlídek a společných koncertů, workshopů a masterclass, v rámci společné přípravy na studium na konzervatořích a středních uměleckých školách a mnoho dalšího. Cenná je spolupráce s partnerskými školami v zahraničí.

4.2.4 Očekávání změn u ředitelů a pedagogů

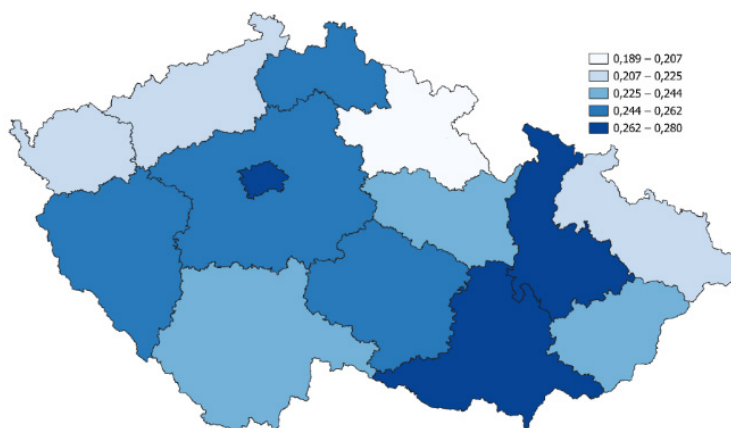
Odpovědi ředitelů i učitelů se vztahovaly ke stejným otázkám na změny ve třech již výše uvedených oblastech: organizace výuky, obsah vzdělávání a související výchovně-vzdělávací činnosti. Jejich odpovědi byly využity pro výpočet indexu anticipace změn v dané oblasti v rozmezí hodnot 0 až 1. Čím nižší hodnota, tím méně pozitivní přivítání změn v jednotlivých částech oblasti, a čím vyšší hodnota indexu, tím větší inklinace ke změnám.

Vzhledem ke zjištění uvedenému v kapitole 4.2 *Potřeby změn v organizaci základního uměleckého vzdělávání* jsou průměrné hodnoty indexů nízké a pohybují se okolo hodnoty 0,20 až 0,25. Z korelací indexů anticipace v jednotlivých oblastech plyne, že požadavky na změny v jednotlivých oblastech spolu výrazně souvisí.

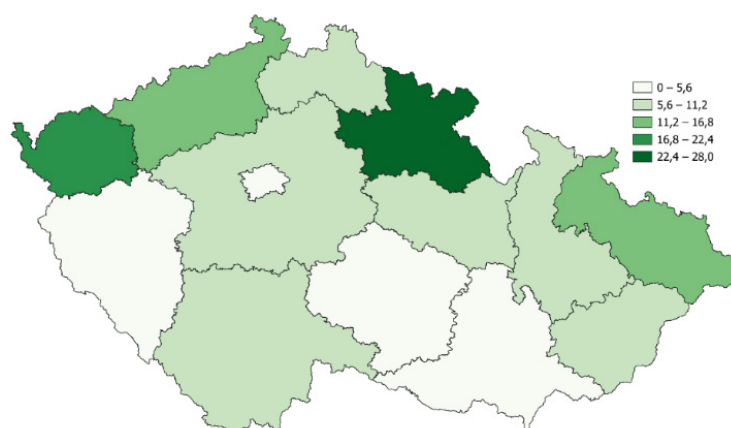
TABULKA 3 | Index anticipace mezi jednotlivými oblastmi a výpověďmi ředitelů a učitelů v jedné škole

	organizace výuky (učitelé)	obsah vyučování (učitelé)	související činnosti (učitelé)	organizace výuky (ředitelé)	obsah vyučování (ředitelé)	související činnosti (ředitelé)
organizace výuky (učitelé)	1	0,694	0,684	0,344	0,334	0,309
obsah vyučování (učitelé)		1	0,725	0,298	0,395	0,298
související činnosti (učitelé)			1	0,264	0,330	0,362
organizace výuky (ředitelé)				1	0,575	0,484
obsah vyučování (ředitelé)					1	0,557
související činnosti (ředitelé)						1

Uvedený index anticipace vykazuje výrazné rozdíly mezi jednotlivými kraji, naopak nemá žádnou zjevnou souvislost s inspekčním hodnocením či jinými charakteristikami (například velikost školy apod.).

MAPA 3 | Průměrný index anticipace učitelů v krajích ČR

Hodnota indexu anticipace umožnila rozdělit školy do pěti kategorií podle míry požadavků na změny, přičemž byl zjišťován podíl škol v nejnižší kategorii, tzn. podíl škol, v nichž pedagogové ve velké shodě nechtějí žádné změny.

MAPA 4 | Podíl škol v krajích ČR, v nichž pedagogové nechtějí změny (podíl v %)

Podobně je možné sledovat i anticipaci změn v RVP ZUV, ke kterým se vyjadřovali jen ředitelé škol. Jednotlivé části RVP ZUV, k nimž se ředitelé vyjadřovali, byly pro účel stanovení indexu rozděleny do tří skupin. První skupina obsahovala části *Vymezení RVP ZUV v systému kurikulárních dokumentů*, *Charakteristika ZUV*, *Organizace ZUV*, *Cíle ZUV* a *Klíčové kompetence v ZUV*. Druhá skupina se skládala z částí *Charakte-*

ristika daného uměleckého oboru, Očekávané výstupy v daném uměleckém oboru, Rámcový učební plán pro daný umělecký obor, Závazné pokyny k rámcovému učebnímu plánu a k organizaci výuky pro daný umělecký obor, Podmínky vzdělávání pro daný obor a Multimediální tvorba. Třetí skupina obsahovala části Vzdělávání žáků mimořádně nadaných, Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (ŠVP), Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a Struktura ŠVP.

Pro každou z těchto skupin byl stanoven index anticipace změn. Ve shodě s výše uvedenými indexy anticipace i tyto jsou v silné souvislosti. Pokud chce ředitel nějaké změny v RVP ZUV, obvykle jich chce několik současně.

Těsná souvislost požadavků na změny jednotlivých částí RVP je patrná z vysokých hodnot korelací; v tabulce jsou uvedeny jen části s vysokou hodnotou korelace. Opět platí, že požadavky na změny se chovaly kumulativně.

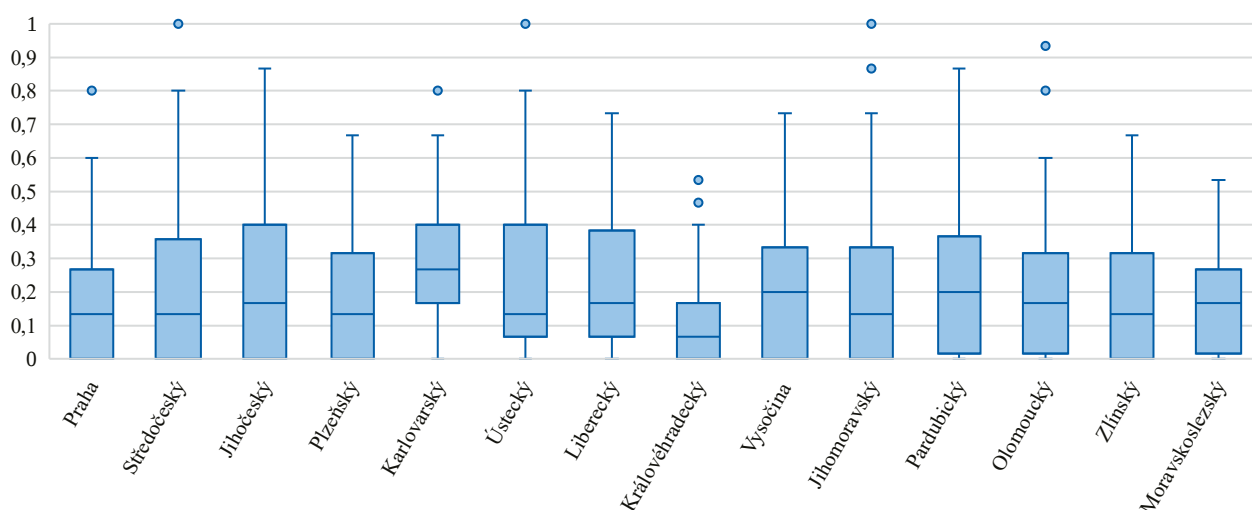
TABULKA 4 | Index anticipace mezi jednotlivými částmi RVP a výpověďmi ředitelů

	Charakteristika ZUV	Organizace ZUV	Cíle ZUV	Klíčové kompetence	Charakteristika daného UO	Očekávané výstupy v daném UO	RUP pro daný UO	Závazné pokyny k RUP a k organizaci výuky pro daný UO	Vzdělávání žáků se ŠVP	Struktura ŠVP
Vymezení v systému kurikulárních dokumentů	0,43	0,41	0,37	0,28	0,29	0,30	0,34	0,26	0,24	0,28
Charakteristika ZUV		0,43	0,39	0,27	0,40	0,34	0,32	0,30	0,27	0,32
Organizace ZUV			0,33	0,22	0,28	0,32	0,31	0,29	0,20	0,26
Cíle ZUV				0,42	0,35	0,35	0,33	0,27	0,33	0,27
Klíčové kompetence					0,20	0,41	0,28	0,26	0,31	0,24
Očekávané výstupy v daném UO							0,44	0,35	0,25	0,27
RUP pro daný UO								0,48	0,23	0,31
Závazné pokyny k RUP a k organizaci výuky pro daný UO									0,21	0,37
Vzdělávání žáků mimořádně nadaných									0,56	0,24
Zásady pro zpracování ŠVP										0,46

RUP – rámcový učební plán; UO – umělecký obor; ŠVP – speciální vzdělávací potřeby; ŠVP – školní vzdělávací program; ZUV – základní umělecké vzdělávání

Rozložení hodnot anticipace změn za všechny části RVP ZUV je u ředitelů ve většině krajů podobné.

GRAF 43 | Rozložení hodnot anticipace za všechny části RVP ZUV – rozdělení dle krajů ČR



Požadavek na změny RVP ZUV u ředitelů souvisí s velikostí ZUŠ – platí, že čím větší ZUŠ, tím slabší požadavky ohledně změn.

Jednotlivé indexy anticipace změn byly vyhodnoceny i ve vztahu ke kritériálnímu hodnocení ZUŠ⁹, které provádí ČŠI v rámci komplexní inspekční činnosti. Nejsilnější souvislost indexů byla zaznamenána s hodnocením v kritériu *Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu (3.3)* – čím horší bylo hodnocení v tomto kritériu, tím vyšší byla hodnota indexu anticipace u ředitelů i u pedagogů. Podobnou souvislost měla kritéria *Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji (3.5)* i *Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků (4.1)*, byť ne již vzhledem ke všem indexům anticipace. Nejslabší souvislost podobného charakteru měla kritéria *Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů (4.2)* a *Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy, přijímá účinná opatření (2.1)*. Z uvedeného zjištění plyne, že školy, které jsou inspekčními týmy hodnoceny pozitivně, nepožadují ani neočekávají změny, resp. požadují nebo očekávají změn minimum.

⁹ [Kriteria-hodnoceni_2024_2025.pdf](#)

5 POTŘEBY ZMĚN V RVP V JEDNOTLIVÝCH UMĚLECKÝCH OBORECH

Ve vztahu k revizi RVP je důležité zmapovat potřebu změn v jednotlivých uměleckých oborech. Každý umělecký obor má ze své podstaty svá specifika, a tím pádem i potřebu různých změn v různých oblastech.

TABULKA 5 | Početní zastoupení učitelů uměleckých oborů v dotazníkovém zjišťování

	Podíl v %
Hudební obor	76,1
Výtvarný obor	10,0
Taneční obor	6,0
Literárně-dramatický obor	4,4
Neuvedlo*	3,4

*Tito učitelé nejsou započítáni do následujícího přehledu.

Učitelé odpovídali na otázku, zda podle nich došlo v oboru, který vyučují, k nějakému posunu v oblasti uměleckých směrů a trendů, a zda je potřeba tyto změny zohlednit v revizi RVP. Ti, kteří odpověděli kladně, byli následně požádáni o upřesnění těchto změn a dále o názor a doporučení, jak by se podle nich dané změny měly v RVP zohlednit.¹⁰

5.1 Hudební obor

Učitelé hudebního oboru tvořili nejpočetnější zastoupení – tři čtvrtiny všech dotazovaných učitelů. Skutečnost, že se hudební obor proměnil, potvrdila více než třetina (36 %) učitelů. S tím, že nastaly menší změny v oboru, které ale není nutné v revizi RVP zohledňovat, souhlasilo 42 % učitelů a žádné zásadní změny nenastaly pro necelých 19 % učitelů. Svůj názor neuvedla 3 % dotazovaných.

Oblasti změn proběhlých v minulých letech v hudebním oboru

V repertoáru žáků změny proběhly zejména v oblasti míry nezávislosti umělce v interpretaci a vlastní tvorbě, vedle technických skladeb se repertoár rozšířil o modernější skladby a v průběhu let docházelo k větší orientaci na populární hudbu (pop, rock, filmová hudba). V oblasti sólového zpěvu se ve velké míře zvýšil zájem o muzikálový a populární zpěv. V oblasti moderních technologií a multimediální tvorby má větší význam tvorba audiovizuálního obsahu a možnosti jeho šíření, větší je dostupnost technologií pro vlastní uměleckou tvorbu (nahrávací programy, notační programy, zařízení pro záznam hudby a videa, používání nahrávek jako doprovodů, použití další techniky, looperů apod.). Většina žáků nechce být virtuosi na svůj nástroj v oblasti klasické hudby, ale v oblasti populární hudby. Měnil se jak přístup k žákovi, tak i k rodičům, ve výuce se uplatňují nové formy a metody práce. aby všichni žáci měli možnost zažít také úspěch a radost ze svého úsilí.

Častější je využívání klasických akustických nástrojů v kapelách, je větší prostor pro tvorbu kapel a menších skupin. Více se využívá souborová a komorní hra. Rozvinula se např. metodika klasické kytary, rozšířily se styly výuky na elektrickou kytaru, přibyla práce se zvukem a nahrávací (studiová) činnost. Změny jsou v zájmu žáků o jednotlivé nástroje a o hudební žánry. S tím souvisí i velká diferenciaci v pestrosti metodických materiálů, notových podkladů a pomůcek. Přichází nová literatura, nové metody a postupy, práce s novými technologiemi a poslední dobou např. i nové poznatky a trendy ze zahraničí. Současná umělecká tvorba zahrnuje nové formy a média, jako je digitální umění, interaktivní instalace a multimediální projekty apod.

Objevila se možnost srovnání s výukou v jiných školách nebo v zahraničí, více se umělecký obor zpřístupnil nejen mezi jednotlivými předměty, ale i mezi obory, např. propojením hudby, divadla, výtvarného umění

¹⁰ Učitelé odpovídali formou otevřených odpovědí, uvedený přehled je z tohoto důvodu v podobě výčtu oblastí jejich nejčastějších doporučení.

a nových médií. V oblasti ŠVP je pozitivní změnou zavedení některých dalších studijních zaměření, zásadní změna je ve velké volnosti učitele/školy při tvorbě vlastních výstupů.

Podněty pro revizi RVP ZUV v hudebním oboru

3,5 % učitelů navrhlo způsoby zohlednění některých změn v RVP. Pro ucelenou informaci jsou níže uvedena nejčastější doporučení včetně odůvodnění:

- *Výstupy pro klávesové nástroje definovat jednotlivě pro každý nástroj samostatně (RVP zobecňují klávesové nástroje jako celek, klavír, varhany a keyboard jsou však zcela odlišné nástroje, a tudíž by se měly jejich výstupy konkrétně definovat).*
- *Rozdělit zaměření hry na bicí nástroje na bicí soupravu a melodické bicí nástroje.*
- *Zvýšit důraz na aktivní poslech hudby a její analýzu a důkladné porozumění hudební teorii a její uplatnění v praxi (současná formulace požadované náplně v RVP ZUV to neumožňuje dosáhnout).*
- *Zásady hlasové hygieny by měly být výstupy dříve než v 7. ročníku 1. stupně.*
- *Ponechat rozhodnutí o účasti v souborové hře (nástrojová praxe) jako dobrovolné (obzvláště v případě hry na klavír je povinná nástrojová praxe zcela kontraproduktivní).*
- *Zvýšit individuální časové dotace na žáka.*
- *Individualizovat ročníkové výstupy.*
- *Zjednodušit RVP ZUV v oblasti Recepce a reflexe hudby.*
- *Zařadit moderní žánry do výukového rámce – v rámci RVP ZUV by měly být konkrétně definovány moderní hudební žánry, jako je pop, rock, jazz, musical a další, s podrobnostmi o technikách zpěvu, které se pro tyto žánry používají. To by mělo zahrnovat jak metodiku výuky, tak i očekávané výsledky výuky pro žáky v těchto žánrech.*
- *Zvýšit důraz na interpretaci moderní hudby – měly by být zahrnuty moderní přístupy k interpretaci, jako je výraz, práce s emocemi a stylizace, na což je v populární hudbě kladen velký důraz.*
- *Zavést vzdělávací zaměření Sólový zpěv klasický a Sólový zpěv populární (a s tím techniky popového nebo jazzového, soudobého zpěvu). Ujasnit kritéria pro splnění předmětu s tímto zaměřením.*
- *Upravit hodnocení a cílů výuky – RVP ZUV by měl reflektovat rozdílné nároky na techniku zpěvu mezi klasickým a moderním zpěvem. Cíle výuky by měly zahrnovat rozvoj dovedností specifických pro moderní zpěv, jako je hlasová flexibilita, techniky dechu a práce s mikrofonom. Současně by měly být zohledněny i různé formy interpretace v moderní hudbě.*
- *Současná umělecká tvorba zahrnuje nové formy a média, jako jsou digitální umění, interaktivní instalace a multimediální projekty, které by měly být zahrnuty do RVP ZUV.*
- *Docílit, aby vývoj v této oblasti zohledňoval RVP ZUV – moderní technologie, jako jsou MIDI nástroje, hudební aplikace nebo nahrávací software, zásadně mění způsob tvorby a interpretace hudby. Žáci by měli získat základní povědomí o jejich využití (streaming, zvukové banky, moderní notové programy, DAW, komunikace s AI atd.).*
- *Více konkretizovat možnosti podpory a podmínky vzdělávání pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a na druhé straně pro žáky, kteří vykazují výjimečný hudební talent.*
- *Umožnit asistenty pedagoga na ZUŠ pro žáky se ŠVP.*
- *Zohlednit individuální potřeby žáků v hodinových dotacích, tzn. mít možnost u slabších žáků využít zvýšeného počtu hodin.*
- *Snížit nároky na ročníkové výstupy.*
- *Zařadit terapeutické prvky do výuky (např. arteterapie, muzikoterapie, psychohygienu).*

- *Začlenit předmět vysvětlující a rozvíjející digitální hudební gramotnost a praxi, a to v souvislosti se studovaným hudebním nástrojem, včetně základů nahrávání a elektronické prezentace.*
- *Možnost povinně volitelného předmětu improvizace (RVP ZUV by měl zahrnovat metodiku pro výuku improvizace a práce s hudebními motivy, což je v moderním zpěvu klíčové, improvizace by měla být součástí výuky, a to jak ve formě technik, tak i ve formě uměleckého projevu).*
- *Nabídnout nové předměty – např. hudební produkce, nahrávání, hudební technologie.*
- *Předmět, který by umožnil spojení hudební/taneční a dramatické výchovy pro předškolní děti.*
- *Zařadit samostatně do vzdělávacího obsahu oblasti Hudební interpretace.*
- *Hra na EKN – specifikovat lépe, EKN je široký pojem. Hlavní předmět na prvním stupni by měl být Hra na keyboard. Ten je základem pro výuku, výuka většinou probíhá na keyboardech, nikoli na syntetizérech či ostatních elektronických klávesových nástrojích.*
- *Výuka hry na EKN by se měla zaměřit na přípravu hráčů jak na sólovou hru, tak i pro hru v kapelách, kde by měli ovládat svůj nástroj odpovídajícím způsobem; tj. znalost typů nástrojů a jejich zvukové možnosti.*
- *Zejména v elektronické tvorbě výuka EKN je v současné době brána spíše jako samostatný obor, úplně stejně jako např. elektrická kytara. Proto by výuka hry na EKN měla být samostatně. Dále by bylo vhodné začlenit základy elektronického zpracování hudby do vzdělávací oblasti hudební recepce a reflexe hudby (např. do druhého cyklu).*
- *Definovat nové dovednosti –*
 - *využívat umělou inteligenci pro vlastní uměleckou produkci/činnost,*
 - *pracovat s plagiáty / jak se jim vyhnout a jak jim předejít,*
 - *interpretovat tvorbu skrze online přenos bez přítomnosti diváků/obecenstva,*
 - *realizovat vlastní uměleckou tvorbu s důrazem na realizaci vlastní umělecké představy a schopnost její obhajoby a argumentace,*
 - *porozumět pojmům ochrany autorských práv,*
 - *umět kriticky vnímat vliv médií a sociálních sítí na hodnoty umění,*
 - *zhodnotit, zda se jedná o umělecké dílo, či ne.*
- *Definovat digitální kompetence a znalosti.*
- *Preferovat individuální výuku na nástroj.*
- *Studijní zaměření Hra na zobcovou flétnu – max. 2 žáci na 1 vyučovací hodinu a maximálně do 3. ročníku I. stupně.*
- *Razantně omezit možnost skupinové výuky a limitovat tuto variantu výuky maximálně na dva žáky od PS1 po PS2, maximálně po 1. r. / I. st.*
- *Skupinová výuka žáků až do 3. ročníku – nepřípustné stejně jako u hry na housle.*
- *Zrušit skupinové výuky ve hře na kytaru v základním studiu.*
- *Zrušit výuky v hudebním oboru ve skupinkách 2–3–4 žáků ve vyučovací hodině – hlavní obor.*
- *Zrušit povinné skupinky žáků a souborovou hru nechat v rámci dobrovolnosti.*
- *Větší prostor věnovaný pro komorní hry, soubory či jiné formy společného hraní (významný faktor pro setrvání v umělecké činnosti i po ukončení ZUŠ).*
- *Nějakou formou umožnit studium se zaměřením na komorní nebo souborovou hru s menším podílem individuální výuky, zvláště u starších žáků.*

5.2 Taneční obor

Skutečnost, že se taneční obor proměnil, potvrdilo 41 % učitelů. Menší změny v oboru, které není nutné v revizi RVP zohledňovat, zmínilo 40 % učitelů a minimální změny v oboru nastaly pro 16 % učitelů tanečního oboru (3,5 % učitelů svůj názor neuvedlo).

Oblasti změn proběhlých v minulých letech v tanečním oboru

Repertoár žáků je doprovázen větším rozmachem a pestrostí tvorby, které s sebou nesou určitý posun a rozvolnění. Patrný je odklon od klasické hudby, větší zájem je o tanec na hudbu populární. Současný trend preferuje přirozenost a jednoduchost pro každého. Taneční vzdělávání je více o „těle“, jeho možnostech, a to nejen v pohybu, ale i v práci s předmětem, hlasem a možností vyjádřit se k nejrůznějším tématům. V současném tanci je součástí vyjadřovacího prostředku větší potřeba spolupráce s dalšími uměleckými obory. Díky práci s multimediálními prostředky a s dostupnými technologiemi (sdílení tanečních videí z celého světa) je tento posun celosvětově rychlejší.

Změny jsou patrné především ve výkonech žáků při představeních a koncertech, kdy se výkony dle učitelů neustále zlepšují. Vzhledem k dostupnosti workshopů, medializaci představení apod. jsou žáci i pedagogové vzdělanější a mají větší přehled v oboru. Také tanečního oboru se dotýká přesahy umělecké sféry (propojování s živými hudebníky, videoprojekce apod.), velký posun nastal ve vnímání tanečníka a jeho individuality (fyzické, duševní i tvůrčí) v souvislosti s výukovou i performativní rovinou. Aktuálním trendem je (především v současných tanečních technikách, ale také v technice klasického tance – baletu) holistický přístup vnímání těla a pohybu.

Větší je důraz na vlastní tvorbu žáků a na jejich individualitu a nové taneční techniky, které spadají do současného i klasického tance, např. Smart body, kontaktní improvizace, Fighting Monkey, Contemporary Dance. Žáci mají možnost osobnostně a samostatně se rozvíjet v rámci vlastní tvorby, spolupracovat na taneční kompozici, scéně, kostýmech, choreografii atd. Zvýšily se možnosti prezentace na velkých národních akcích i mimo ČR a spolupráce mezi školami (díky šablonám, dotacím a spolupráci s dalšími kulturními institucemi).

ŠVP poskytuje více možností tvorby náplně výuky a zaměření jednotlivých předmětů. Osnovy pro ZUŠ byly původně jednotné, bez zohlednění specializace pedagoga; nyní se v rámci RVP a ŠVP může pedagog specializovat, zaměřit se na techniku, která je mu blízká, a ŠVP měnit dle situace.

Podněty pro revizi RVP ZUV v tanečním oboru

Necelá 3 % učitelů tanečního oboru navrhla doporučení k zapracování změn do RVP. Níže jsou uvedena nejčastější doporučení včetně odůvodnění:

- *Zvýšit hodinové dotace u tanečního oboru.*
- *Upravit očekávané výstupy a zvýšit požadavky na výstupy s větším ohledem na rozdělení technik tance.*
- *Upevnit postavení technických tanečních předmětů.*
- *Zařadit do výuky regenerační a dechová cvičení, fyzioterapii, vizualizaci, měkký, vědomý pohyb naslouchající tělu (kompenzace aktivní, dynamické části výuky a předcházení zranění). Studenti/tanečníci by měli být vzděláváni v myšlence holistického pojetí těla.*
- *Podpořit propojení tanečního umění s jinými uměleckými obory (v současném tanci je součástí vyjadřovacího prostředku větší potřeba spolupráce s dalšími uměleckými obory a práce s multimediálními prostředky).*
- *Zohlednit a definovat v RVP nové taneční směry a styly (tanec se vyvíjí neustále a některé techniky, které jsou ve vyučovacích osnovách, již nejsou tolik aktuální; určitě je dobré s nimi žáky v krátkosti seznámit, ale bylo by dobré zařadit i novější styly).*

- *Definovat rozdíly mezi pohybovým (nonverbálním) divadlem a scénickým tancem (v tanečním oboru převažuje vedle lidového a klasického tance spíše scénický tanec, taneční obor někdy spíše připomíná pohybové divadlo).*
- *Mít možnost zapojovat externí pedagogy či jiné odborníky (např. profesionální tanečnický, fyzioterapeuty) do výuky.*

5.3 Výtvarný obor

Výtvarný obor se proměnil podle téměř poloviny (46 %) učitelů. Menší změny v oboru, které není nutné v revizi RVP zohledňovat, zmínilo 40 % učitelů. Minimální změny v oboru nastaly pro 11 % učitelů výtvarného oboru a 2 % učitelů svůj názor neuvedlo.

Oblasti změn proběhlých v minulých letech ve výtvarném oboru

Výtvarný obor se proměnil zejména v oblasti integrace moderních technologií a nových médií, jako jsou digitální kresba, grafika, animace a sociální sítě. Tyto změny odrážejí současné trendy v umělecké tvorbě a způsob, jakým je umění prezentováno a vnímáno veřejností. Zároveň dochází k většímu důrazu na environmentální témata, udržitelnost a interdisciplinární přístup, kdy se umění propojuje s vědou, technikou či sociálními otázkami. Obor se rozvíjí, probíhá stále větší propojování všech druhů umění a širší využívání nových médií.

Opadá zájem o tradiční řemeslné postupy a techniky, aktivní život spousty žáků se přesunul na internet, objevují se nové typy prezentací výsledků uměleckého vzdělávání a tvorby v online prostředí v prezentaci školy a pracích žáků. Hojně se využívá ICT, grafický design, animační programy a audiovizuální tvorba, kdy vedle (často časově i finančně náročného) filmu jsou využívány dostupnější internetové formy (Instagram, Videomapping apod.), dále Stop Motion animování a střihání/úprava videí, využití grafického softwaru, úprava fotografií, kreslení v počítači, na tabletech. Rozšířila se i prostorová tvorba – práce s 3D programy, základy práce s 3D tiskem, rozšířila se umělá inteligence, vyučuje se Multimediální tvorba. Více se pracuje v terénu (práce s exteriérem) a jeho možnostmi a uplatnitelností v oblasti umění, podporuje se učení prožitkem. Žáci mají větší přístup k netradičním materiálům, používají se nové (řemeslné) výtvarné techniky a postupy (nové materiály) a také nové digitální technologie.

Objevuje se větší důraz na proces tvorby spíše než na výsledek, využívají se výtvarné hry a arteterapie. Došlo k posunu od popisné a studijní kresby a malby k artefaktem, experimentu a prožitku. Roste zájem o osobní a participativní zážitky.

Podněty pro revizi RVP ZUV ve výtvarném oboru

Podněty pro revizi k zohlednění uvedlo 6,5 % učitelů:

- *Posílit digitální kompetence ve výtvarném oboru (počítačová grafika, fotografie, prostorový design a modelování v PC programech).*
- *Začlenit digitální znalosti do výuky a vzdělávání i samotných pedagogů v různých kurzech či workshopech.*
- *Nabízet samostatnou možnost studia jako přípravu na další umělecké školy.*
- *Výrazněji provázat jednotlivé stupně vzdělávání, podporovat vysokou míru individuality.*
- *Místo oborů (hudební, výtvarný, taneční, literárně-dramatický) rozvíjet otevřená studia.*
- *Navýšit časovou dotaci pro výtvarný obor.*
- *Rozdělit jednotlivé disciplíny oboru.*
- *Zavést povinné další vzdělání pedagogů v oblasti nových médií.*
- *Cíleněji zapojovat profesionály do výuky.*
- *Začlenit práci v kratších časových blocích a menších skupinách, aby se zohlednila nižší trpělivost a potřeba rychlejší zpětné vazby u žáků.*

- *Důraz na zážitkové a praktické vyučování („ohmatání“ si věci) – například integrace metodiky založené na přímém kontaktu s uměleckými materiály, postupy či interaktivní činnosti, intuitivní malba a jiné moderní přístupy. Zavést možnost využití asistentů pedagoga v hodinách, především při práci s dětmi se SVP, které to potřebují. Např. když je ve skupině o 15 žácích 5 dětí se SVP, měl by tam být také asistent pedagoga.*
- *Vytvořit metodiky inkluze, které by pedagogům poskytly nástroje pro efektivní práci se zvyšujícím se počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *V učebních osnovách posílit zaměření na seznámení dětí se současným uměním (výtvarným, hudebním, tanečním, dramatickým) – například prostřednictvím projektů, exkurzí, workshopů s umělci.*
- *Vedle klasického obsahu výtvarného oboru zavést možnosti artefaktiky, psychohygieny a podpory resilience.¹¹*
- *Změnit počty žáků ve skupinách. Některé technologické postupy jsou náročné a nelze je ve velkých skupinách zvládnout.*
- *Zavést audiovizuální tvorbu jako samostatný obor (audiovizuální tvorba je svébytný obor a neměl by být řazen k výtvarnému ani žádnému jinému).*
- *Zařadit nové předměty, jako je Animace, Videomapping, Počítačová grafika, Vizuální tvorba a jiné.*
- *Zanést nové trendy do textu RVP jako volitelnou součást výuky, školám dát možnost otevřít nové podobory.*

5.4 Literárně-dramatický obor

Literárně-dramatický obor se proměnil pro více než třetinu (35 %) učitelů. Menší změny v oboru, které není v revizi RVP nutné zapracovat, zmínilo 46 % učitelů a minimální změny v oboru nastaly pro 16 % učitelů literárně-dramatického oboru (názor neuvedla 3 % dotazovaných).

Oblasti změn proběhlých v minulých letech v literárně-dramatickém oboru

V souvislosti s inspirací sociálními médii je kladen důraz spíše na kratší výsledné tvary. Pracuje se více s emocemi, duševním zdravím a sebereprezentací. Požadavky ke studiu se přizpůsobily tak, aby vyhovovaly většímu počtu respondentů. Četnější je většinou otevřená spolupráce mezi žáky a pedagogem, v hodinách obecně probíhá inovativnější práce a různé styly výuky. Zvýšila se nabídka odborných seminářů pro učitele a nabyté zkušenosti je možno zařazovat do vyučování.

Dramatický obor není již pouze divadlo, jedná se o audiovizi, performance, nové formy divadel. V oblasti přednesu se objevily nové směry (např. Slam Poetry). Moderní technologie umožňují větší propojení s výtvarnými a technickými obory, časté jsou interaktivní přístupy. Žáci tvoří svá vlastní díla a obsahy, pracují s využitím sociálních sítí, kde i někteří vystupují (youtuberství a influencerství). V dnešní době se využívá multimediální tvorba, žáky zajímá práce s kamerou, střihem, animačními a postprodukčními programy. Velmi rychle se proměňují a vznikají různé alternativní a nové metody, které pomáhají budoucím hercům (nové formy herectví, práce s publikem, využití světelného designu a hudby apod.). ŠVP umožnil ve výuce jasnější formulace cílů (výchovně-vzdělávací, umělecko-estetické a osobnostně-sociální).

Podněty pro revizi RVP ZUV v literárně-dramatickém oboru

Necelých 6 % učitelů navrhlo konkrétní způsoby, jak by se měly podle jejich zkušeností uvedené změny v RVP zohlednit:

- *Zaměřit se na osobnostní rozvoj žáků.*
- *Akcentovat a podporovat žákovskou autorskou tvorbu.*
- *Přidat jako předměty Tvůrčí psaní a Multimediální tvorbu.*

¹¹ Odolnost, schopnost vzdorovat nepřízni, zvládat nepříznivé situace a překonávat krize.

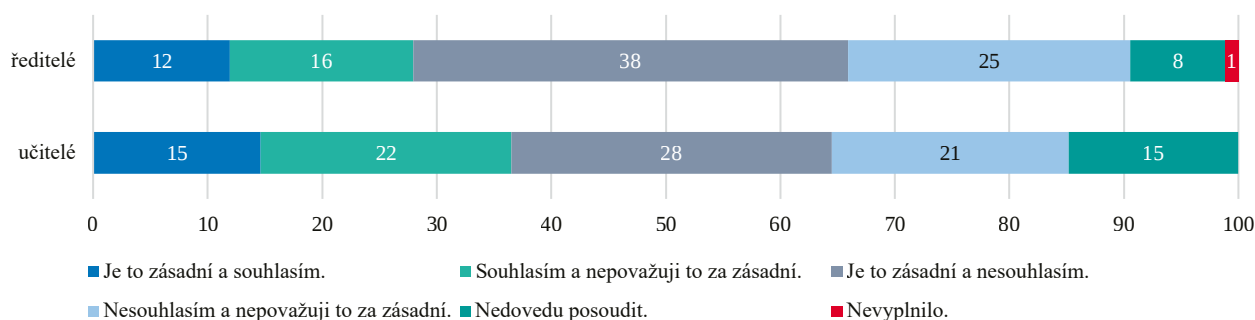
- *Vyšší hodinové dotace (u žáků literárně-dramatického oboru se vyžaduje, aby byli schopni pracovat s pohybem, hlasem a svou tvořivostí; s ohledem na počet vyučovacích hodin je tato komplexní průprava těžko realizovatelná, současné časové dotace limitují např. i přípravu představení).*
- *Povinný přednes od 3. ročníku I. stupně.*
- *Definovat digitální kompetence i pro literárně-dramatický obor.*
- *Zohlednit v revizi nové směry (např. Slam Poetry).*

Návrhu ze strany učitelů rozdělit literárně-dramatický obor se zpráva věnuje v předchozích zjištěních věnujících se oblasti nabízených vyučovacích předmětů (kapitola Potřeby změn v organizaci základního uměleckého vzdělávání s dopadem na revizi RVP).

6 VÝZVY 21. STOLETÍ A POTŘEBA JEJICH REFLEXE V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Současný společenský a technologický rozvoj má dopad do mnoha oblastí lidské činnosti včetně vzdělávání. Ředitelé a učitelé volili ve třech oblastech (technologická, environmentální a sociální), jaká témata považují za tak podstatná, že by je mělo rozhodně reflektovat i základní umělecké vzdělávání.¹²

GRAF 44 | Témata, jako jsou občanská angažovanost, demokracie či udržitelné klima, do vzdělávání v ZUŠ nepatří – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



GRAF 45 | Bylo by dobré, aby vzdělávání v ZUŠ zahrnovalo i společenská či environmentální témata (např. psychické zdraví žáků, získávání sociálních dovedností, změny klimatu, používání obnovitelných materiálů) – odpovědi zákonných zástupců (podíl v %)



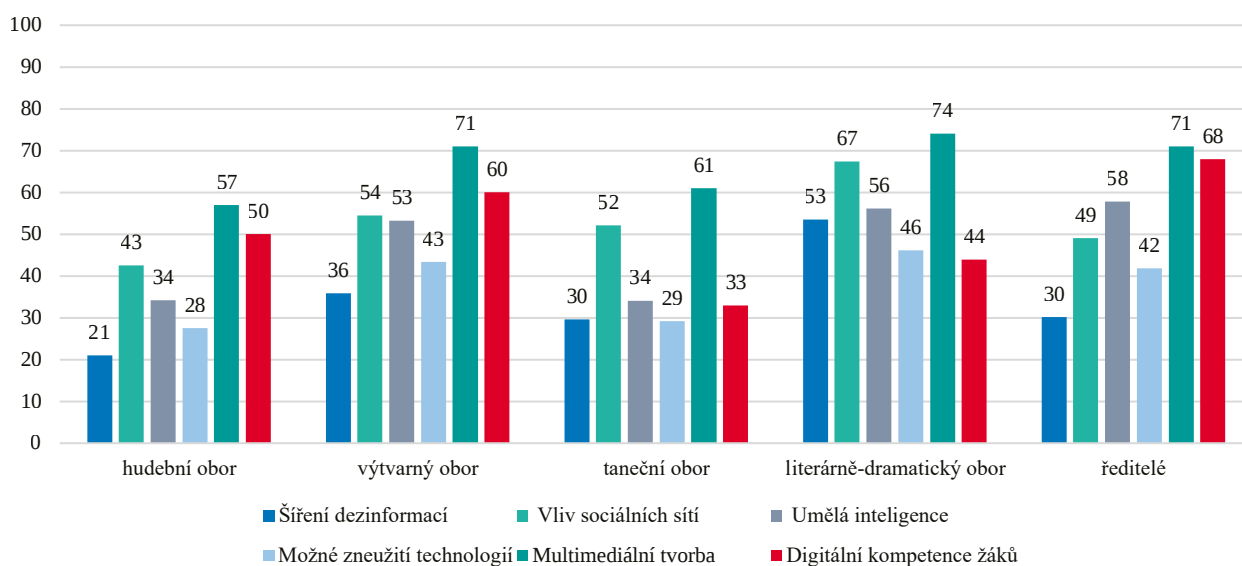
Témata, jako jsou občanská angažovanost, demokracie či udržitelné klima, patří do vzdělávání v ZUŠ podle 63 % ředitelů a téměř poloviny (49 %) učitelů. Naopak polovina (52 %) zákonných zástupců si myslí, že společenská či environmentální témata by v ZUŠ vyučována být neměla, ve výuce by je chtěla mít zahrnuta jen třetina (35 %) rodičů.

6.1 Technologická oblast

Ředitelé a učitelé nejčastěji zmiňují potřebu rozvoje digitálních kompetencí (u žáků i učitelů), multimediální tvorby a využívání umělé inteligence. Učitelé mají odlišnou potřebu reflektovat tato témata v závislosti na uměleckém oboru, který vyučují.

¹² Pro účely jsou témata souhrnně nazvána jako Výzvy pro 21. století.

GRAF 46 | Jaké výzvy v neustále se měnícím světě 21. století považujete za tak podstatné, že by je mělo vzdělávání v ZUŠ reflektovat v technologické oblasti? – odpovědi ředitelů a učitelů dle oborů (podíl v %)



Digitální kompetence jsou nejpodstatnější ve výuce pro ředitele ZUŠ a učitele výtvarného a hudebního oboru. Ostatní témata pak chtějí zohlednit nejvíce učitelé v literárně-dramatickém a výtvarném oboru. V oblasti digitálních technologií by žáci měli získat dovednosti v oblasti práce s grafickými programy, zvukovými editory a dalšími nástroji pro tvorbu uměleckých děl v rámci jejich oboru, měli by se naučit porozumět digitální bezpečnosti a ochraně soukromí. Rychle se rozvíjející umělá inteligence poskytuje nové možnosti pro tvorbu a může pomoci žákům rozvíjet jejich vlastní tvůrčí schopnosti prostřednictvím různých nástrojů pro digitální umění a design.

Dalším důležitým tématem jsou sociální sítě. Jejich zařazení do výuky si přeje téměř polovina ředitelů i učitelů (49 % a 45 %). Sociální sítě umožňují propojení s umělci, sdílení inspirace a prezentaci vlastních uměleckých prací, umožňují objevovat nové umělecké směry, diskutovat o umění a získávat (rychlou) zpětnou vazbu od svých vrstevníků i učitelů. S užíváním sociálních sítí ovšem souvisí šíření dezinformací. Tuto oblast mají ředitelé i učitelé (s výjimkou literárně-dramatického oboru) nejmenší potřebu reflektovat – je to překvapivé zjištění, jelikož současná generace dětí je v podstatě neustále nějakým způsobem vystavena působení sociálních sítí a on-line prostředí, což zmiňují napříč dotazníkovým šetřením i samotní ředitelé i učitelé.

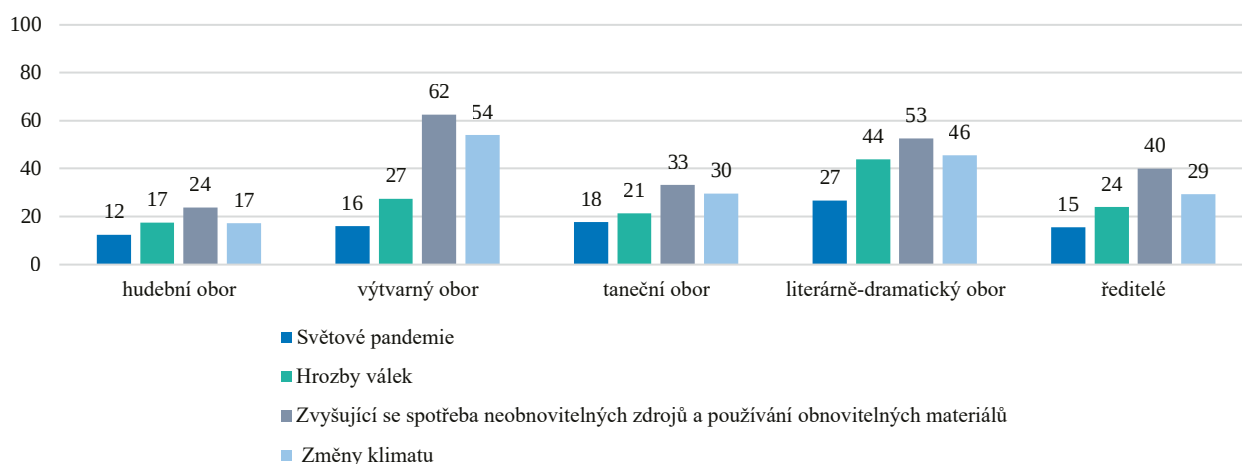
Necelé jedno procento ředitelů a učitelů mělo potřebu jasně sdělit, že témata z technologické a environmentální oblasti ZUŠ reflektovat nemají, neboť je to podle nich úkolem základních a středních škol.

6.2 Environmentální oblast a globální perspektiva

Environmentální oblast je jedno z témat, ke kterým ZUŠ žáky v různé míře vedou, např. formou zapojování do projektů s mateřskými, základními školami a jinými institucemi, které se těmto tématům věnují podrobněji, případně je ZUŠ v rámci své výuky v různém rozsahu reflektují zejména v oblasti tvorby žáků.

Pro ředitele ani učitele nejsou environmentální a globální témata příliš podstatná. Ředitelé jsou obecně zdrženlivější, do výuky je příliš zahrnovat nechtějí. Učitelé mají odlišnou potřebu reflektovat tato témata v závislosti na uměleckém oboru, který vyučují.

GRAF 47 | Jaké výzvy z environmentální oblasti v neustále se měnícím světě 21. století považujete za tak podstatné, že by je mělo vzdělávání v ZUŠ reflektovat? – odpovědi ředitelů a učitelů dle oborů (podíl v %)



F

Změny klimatu považuje za důležité téma pro výuku méně než třetina ředitelů (29 %) a polovina učitelů výtvarného (54 %) a literárně-dramatického (46 %) oboru. Toto téma lze žákům přiblížit prostřednictvím výtvarného umění, hudby, divadla nebo literatury. Žáci mohou vytvářet výtvarná díla, která zobrazují dopady změny klimatu na životní prostředí, psát básně nebo písně o ochraně planety nebo začlenit téma změny klimatu do divadelních her či vystoupení.

Používání obnovitelných materiálů je důležitým tématem pro téměř dvě třetiny učitelů výtvarného oboru a polovinu učitelů literárně-dramatického oboru. Učitelům se nabízí např. možnost v rámci vzdělávání podporovat recyklaci a opakované použití materiálů při vytváření uměleckých děl (recyklovatelné papíry, ekologické barvy apod.).

V souvislosti s globální perspektivou bylo a zůstává aktuální téma světových pandemií, které v posledních letech výrazně ovlivňují celou společnost – tuto oblast by zahrnuje do výuky jako důležité téma 15 % ředitelů a nejvíce učitelé literárně-dramatického oboru (27 %). V nedávné minulosti se musely všechny školy včetně ZUŠ vyrovnat s pandemií covidu-19 a byly tak postaveny před zcela novou situací. Všichni aktéři se museli přizpůsobit novým podmínkám a hledat inovativní způsoby, jak realizovat uměleckou výuku; učitelé a žáci museli přejít na on-line vzdělávání. Mnoho škol dle sdělení učitelů však zároveň zjistilo, že je to i v určitém směru posunulo dál a otevřelo prostor pro další aktivity a činnosti. Také z toho důvodu zaznívají v ZUŠ požadavky, aby forma distančního vzdělávání byla nějakým způsobem umožněna a ukotvena i v RVP. On-line vzdělávání by napomohlo např. v případech, kdy žákovi nedovoluje současný zdravotní stav účastnit se přímo vyučování, avšak o on-line výuku by měl žák zájem. Nedocházelo by tak k výpadkům docházky a byla by zachována kontinuita nejen v jeho vzdělávání, ale i v kontaktech s učiteli a vrstevníky.

Někteří učitelé upozorňují na skutečnost, že na tato témata samotné pedagogy při studiu na konzervatořích a vysokých uměleckých školách nikdo nepřipravoval a že v nabídce navazujících kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je kurzů na toto téma poskrovnu. Na případné změny by tedy mělo navazovat i správně nastavené vzdělávání pedagogických pracovníků v ZUŠ.

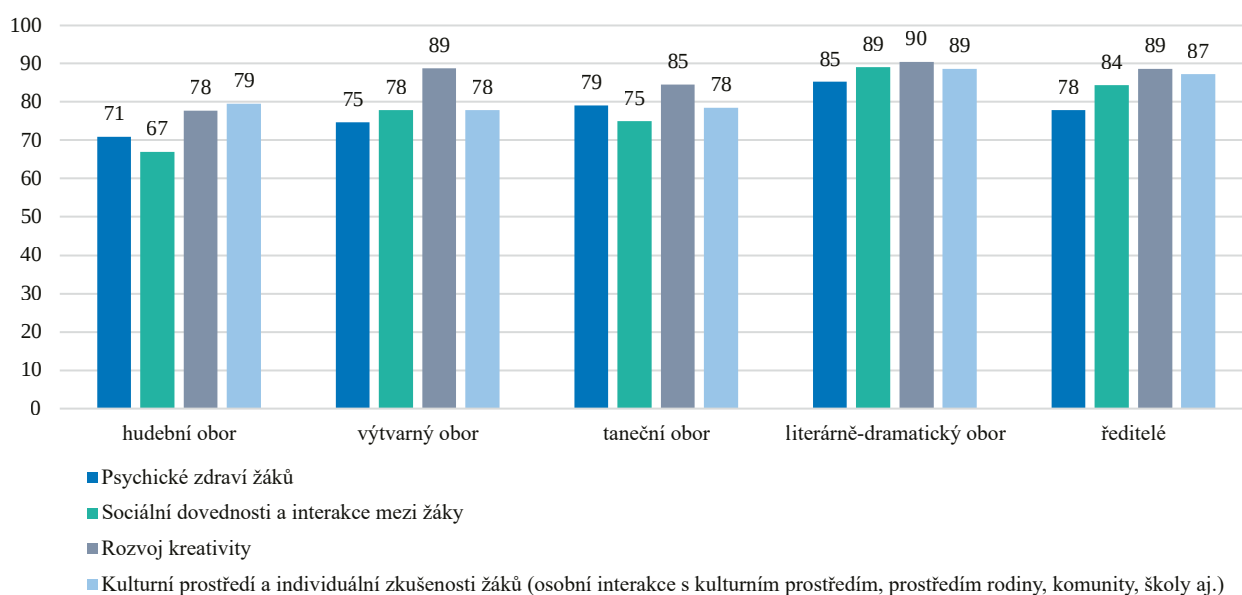
6.3 Sociální oblast

Téma psychického zdraví žáků označily za důležité téměř dvě třetiny ředitelů a učitelů (78 % a 72 %). Do popředí se ve školách dostává nahlížení na umělecké vzdělávání skrze jeho možnou terapeutickou funkci (podpora duševního zdraví žáků i učitelů, práce s úzkostmi žáků, zahrnování prvků artefietiky, arteterapie, muzikoterapie apod.).

Vysoké procento ředitelů (89 %) a učitelů (79 %) považuje za velmi důležitá témata rozvoj kreativity a inovativnosti žáků, tedy aktivit zaměřených na rozvoj sociálních dovedností a interakcí mezi žáky prostřednictvím umělecké aktivity. Kreativita a inovace hrají v základním uměleckém vzdělávání klíčovou roli, podporují rozvoj osobností žáků, posilují schopnost tvořivého a kritického myšlení a podporují schopnost

řešit problémy. V potřebě reflektovat společenská témata se učitelé napříč uměleckými obory téměř shodují a nejsou mezi nimi výraznější rozdíly.

GRAF 48 | Jaké výzvy v sociální oblasti v neustále se měnícím světě 21. století považujete za tak podstatné, že by je mělo vzdělávání v ZUŠ reflektovat? – odpovědi ředitelů a učitelů dle oborů (podíl v %)



Aktivita a programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností by měly být přítomny napříč uměleckými obory – podporují komunikaci mezi všemi žáky, mohou napomoci k budování týmové spolupráce, rozvoji empatie a porozumění i posilování komunitního prostředí ve škole. Neméně důležité jsou kultura prostředí a individuální zkušenosti žáků, které vstupují do vzdělávání – je o tom přesvědčeno 88 % ředitelů a 79 % učitelů. Žáci se naučí porozumět různým kulturám a uměleckým tradicím a respektovat je, osvojí si dovednosti propojovat umělecké vzdělávání s globálními tématy.

Více než 9 % ředitelů a 5 % dotazovaných učitelů uvedlo ještě další výzvy, které by se měly nějakým způsobem prolínat do vzdělávání v uměleckých oborech, ať již formou revize RVP, či jako inspirace do výuky pro ostatní učitele. Často zmiňovaným tématem je well-being žáků a učitelů. Učitelé zmiňují, že současná doba je ve znamení soutěživosti, což vede často ke stresu, žáci potřebují mnohem více než dříve psychickou podporu, pohodu, přístup s humorem, přátelství a uvolnění emocionálních tenzí. Je nutné nepodceňovat také např. fakt, že se vyučování odehrává v odpoledních či pozdních odpoledních hodinách, kdy mohou být žáci již často unavení z předešlých činností. Důležitá je pak práce s pozorností žáka a potřeba nasměrovat žáky na pozitivní dění, podporovat jejich psychickou odolnost, naučit je psychohygieně, práci s emocemi a volnými vlastnostmi, využívat např. prvky muzikoterapie ve výuce a ukázat žákům, že hudba může působit i relaxačně.

Dalším důležitým bodem je zaměřit se na spolupráci mezi žáky, učiteli a rodiči a neustále usilovat o přátelskou atmosféru, kdy např. zážitky spojené s hrou v kapelách, orchestrech a dalších uskupeních mohou vést ke spokojenosti ze společné práce, navázání přátelství a socializaci všech zúčastněných.

Učitelé zmiňují i jejich psychické zdraví a potřebu o ně pečovat, přejí si, aby měli možnost mluvit s odborníkem jako supervizorem v různých výchovně-vzdělávacích situacích. Žáci se někdy svěřují s velmi těžkou životní situací.

V oblasti etikety je pro učitele důležité naučit žáky slušnému chování obecně, správnému chování při kulturních akcích, naučit je slušnosti a respektu k názorům druhých, kultuře projevu a vystupování.

Vzhledem k čím dál tím většímu globálnímu propojení dále učitelé navrhuji např. zapojování žáků do mezinárodních projektů nebo výměnných programů, do tvorby společných uměleckých mezioborových projektů a vedení žáků k respektu k odlišnostem všeho druhu a přijetí multikulturality nejen jako potenciálu

např. k jejich tvorbě. Směrem k naší zemi je to pak úcta k tradicím a zdůrazňování národního kulturního dědictví, reflexe minulosti, pochopení a pěstování kulturních (folklórních) tradic jednotlivých regionů v ČR.

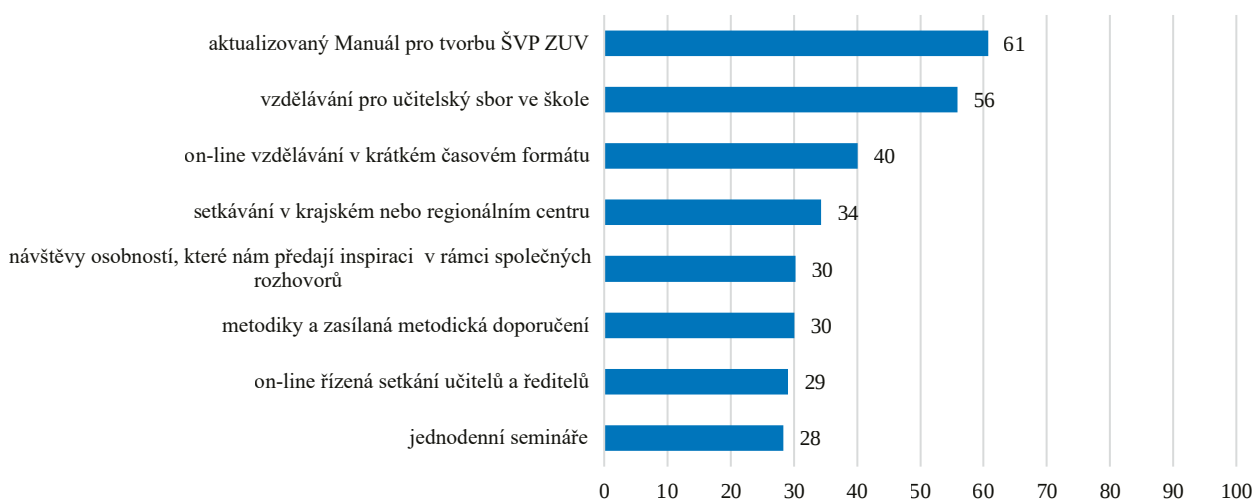
Mezi praktické výzvy určené k zohlednění v uměleckém vzdělávání učitelé řadí témata, jako jsou např. uplatnění v profesi a rozvoj finanční gramotnosti, kulturní management, podnikání v uměleckých oborech, využití médií pro propagaci umělecké činnosti. Také by bylo vhodné zohlednit měnící se požadavky na způsob práce, aktuálně poptávané profese a pravděpodobnost nutnosti změny povolání během života.

7 PODPORA ŠKOL

7.1 Formy podpory při zavádění revidovaného RVP ZUV

Zatímco ředitelé za nejdůležitější podporu pro zavedení nového RVP zvolili aktualizovaný *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*¹³, učitelé za pro ně nejužitečnější považují rozhovory s osobnostmi z oblasti pedagogiky, od kterých by získávali inspiraci v oblasti práce s novým RVP a ŠVP. Zajímavé je zjištění, že učitelé oproti ředitelům výše zmíněný manuál jako podporu pro svou práci zmínili až na 8. místě (pouhých 22 % učitelů).

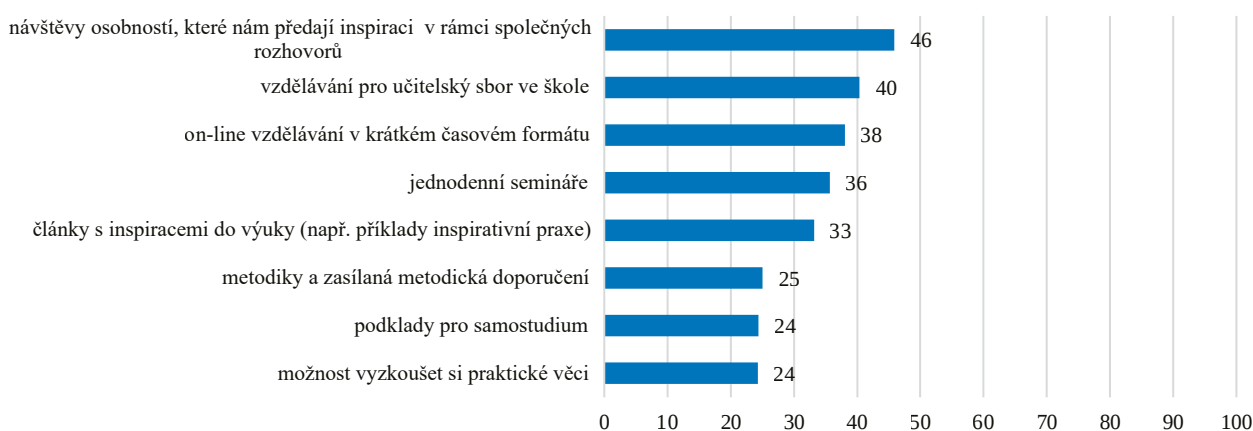
GRAF 49 | Nejvíce preferované formy podpory při tvorbě nového ŠVP – odpovědi ředitelů (podíl v %)¹⁴



Obě skupiny se shodují na tom, že další dva nejlepší způsoby, jak se naučit vytvořit a zavádět nový ŠVP v jejich škole, je realizování vzdělávání pro učitelský sbor přímo ve škole či účast na některém z on-line vzdělávání v krátkém časovém formátu.

Více než třetina ředitelů by uvítala setkávání v krajském nebo regionálním centru, rozhovory s pedagogickými osobnostmi a vítali by metodiky a metodická doporučení pro tvorbu nového ŠVP. Rádi by se rovněž on-line setkávali s dalšími učiteli a řediteli.

GRAF 50 | Nejvíce preferované formy podpory při tvorbě nového ŠVP – odpovědi učitelů (podíl v %)



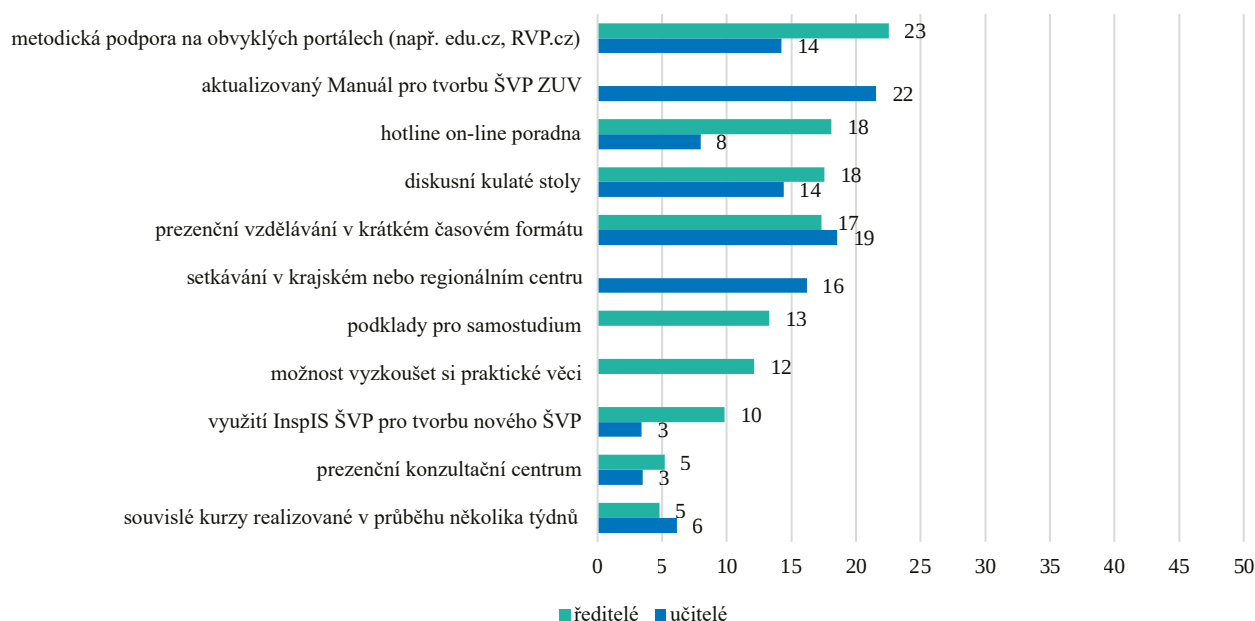
¹³ [Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání – edu.gov.cz](https://edu.gov.cz)

¹⁴ Vyberte z nabídky maximálně pět typů/forem podpory, které byste pravděpodobně nejvíce využil/a jako výpomoc při tvorbě nového ŠVP.

Učitelé preferují jednodenní vzdělávací semináře (workshopy apod.), přejí si mít k dispozici přístup k článkům s inspirací do výuky, k metodickým doporučením, kvalitním materiálům pro samostudium a chtějí si v tvorbě a využívání ŠVP vyzkoušet praktické příklady a činnosti. Další důležitou oblastí podpory jsou pro učitele konzultace s kolegy, během nichž by si rádi předávali zkušenosti, ať již v rámci setkávání učitelů stejného oboru v rámci dané školy, či v rámci spolupráce s jinými ZUŠ.

Necelá čtvrtina (24 %) ředitelů a 14 % učitelů by rádo zdroj podpory našlo na obvyklých portálech (např. edu.cz, RVP.cz). Od obou skupin zaznívá potřeba vytvoření speciálního portálu pro základní umělecké vzdělávání. Tento profesionální portál by byl spravován nezávislým odborným garantem a měl svou obsahovou úlohu v rovině metodické, organizační i prezentační. Jeho součástí by byla např. různá metodická doporučení pro řešení výchovně-vzdělávacích situací v praxi ZUŠ, příklady inspirativní praxe, databáze učebních a jiných materiálů, kompletní aktualizované informace o soutěžích v ČR či informace o přijímacích řízeních a požadavcích na střední umělecké školy. V oblasti spolupráce a prezentace škol by dále umožňoval sdílení prezentací ZUŠ – on-line galerie uměleckých děl, záznamy divadelních a tanečních představení, koncertů apod.).

GRAF 51 | Nejméně preferované formy podpory při tvorbě nového ŠVP – odpovědi ředitelů a učitelů (podíl v %)



Nejméně preferovanými formami podpory pro obě skupiny jsou prezenční konzultační centra, souvislé vzdělávací kurzy trvající několik týdnů a diskusní kulaté stoly. Všudypřítomná je preference setkávání on-line.

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro revizi RVP ZUV

- Podrobně definovat části dokumentu, u kterých ředitelé uvedli tuto potřebu.
- Revidovat a definovat cíle základního uměleckého vzdělávání.
- Podrobně definovat klíčové kompetence v návaznosti na jejich revizi v ZUV. Promítnout klíčové kompetence do očekávaných výstupů v jednotlivých uměleckých oborech a do metodických doporučení. Sladit klíčové kompetence s ostatními stupni vzdělávání (MŠ, ZŠ, SŠ).
- Definovat digitální kompetence v uměleckém vzdělávání a promítnout je do očekávaných výstupů jednotlivých uměleckých oborů.
- Redefinovat osobnostně-sociální kompetence v návaznosti na požadavky ZUŠ.
- Jasně definovat multimediální tvorbu a promítnout ji do konkrétních očekávaných výstupů v jednotlivých uměleckých oborech.
- Doplnit pedagogickou terminologii v oblasti forem hodnocení a jejich definice přímo uvést do RVP ZUV.
- Reagovat na požadavky ZUŠ a zařadit do revidovaného RVP možnost výuky nových předmětů. Definovat jejich pravidla zařazení do učebních plánů uměleckých oborů. Definovat nové předměty jako povinné, povinně volitelné a volitelné.
- Na základě analýzy potřeb škol zvážit a umožnit vznik nových uměleckých oborů (vedle Multimediální tvorby např. Filmové tvorby, Audiovizuální tvorby). Zvážit rozdělení LDO na Literární obor a Dramatický obor.
- Zaměřit se na výuku ve skupině (tzv. skupinovou výuku) a provést revizi v závislosti na specifika a potřeby jednotlivých studijních a vzdělávacích zaměření.
- Zaměřit se na výuku hudební nauky a provést její revizi tak, aby vyhovovala praxi ZUŠ a umožňovala efektivní výuku v návaznosti na studijní a vzdělávací zaměření.
- Na základě provedených změn zvážit navýšení časových dotací v uměleckých oborech.
- Umožnit realizaci některých námětů pro inovaci (školy, které je chtějí realizovat, ať mohou).

Doporučení pro zřizovatele

- Více spolupracovat se základními uměleckými školami v oblasti nabídek a aktivního vyhledávání spolupráce s dalšími kulturními institucemi (galerie, divadla, kulturní domy) s cílem veřejně prezentovat činnost základních uměleckých škol a tvorbu žáků všech uměleckých oborů.

Doporučení na úrovni systému

- Systém vzdělávání v oblasti revidovaného RVP ZUV a tvorby nových ŠVP zacílit na jednotlivé skupiny (ředitelé, učitelé).
- Vytvořit speciální webový portál pro základní umělecké vzdělávání s garancí odbornosti.
- Zaměřit se na problematiku organizace soutěží a přehlídek v základním uměleckém vzdělávání včetně pravidel stanovování porot a komisí.
- V rámci vzdělávání studentů konzervatoří a středních uměleckých škol se zaměřit na vzdělávání v oblasti pedagogiky a psychologie a upravit vzdělávací programy s nově vytvořenou nabídkou specializace učitelství v základních uměleckých školách.
- Zaměřit se na problematiku diagnostiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním uměleckém vzdělávání v pedagogicko-psychologických poradnách (doporučení přímo aplikovatelná v ZUŠ).

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

AZUŠ	Asociace základních uměleckých škol České republiky
EKN	elektronické klávesové nástroje
EZHŽT	(studijní zaměření) elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba
DAW	hudební software (Digital Audio Workstation)
HN	hudební nauka
HO	hudební obor
KH	komorní hra
LDO	literárně-dramatický obor
LMP	lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MT	multimediální tvorba
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
OV	očekávané výstupy
PHV	přípravná hudební výchova
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PS	přípravné studium
PVP	povinně volitelné předměty
PVV	přípravná výtvarná výchova
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
SPC	speciálněpedagogické centrum
SPD	studium pro dospělé
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TO	taneční obor
UR ZUŠ	Umělecká rada základních uměleckých škol České republiky
VO	výtvarný obor
ZUŠ	základní umělecká škola
ZUV	základní umělecké vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Příklady inspirativní praxe

1. Jsem si jistý, že ku prospěchu vzdělání, ku prospěchu dobré práce, ku prospěchu vlastně všeho je možné dojít jen v případě, že si uvědomíme, že učíme děti, které by mohly být našimi dětmi, stejně tak jako jiní učitelé učí naše děti. Taky by bylo dobré si uvědomit, že jsme kdysi byli dětmi i my.
2. Pozoruji jednotlivé žáky, věkově stejné skupiny žáků i celek. Tedy to, co za vzorek dětí mám možnost umělecky vést už pár let. A výsledkem je fakt, že děti spojuje pozitivní vztah k práci jako takové. (Často takzvaně vypnou od všednosti.) ZUŠ vytváří bezpečné a kreativní prostředí. Jako by to byl vedlejší efekt učení. Děti zde s kamarády, ke kterým si tvoří dlouhodobý vztah, řeší nejrůznější témata ze své aktuální sociální „bubliny“. Některá jsou natolik zajímavá, že se na ně snažíme výtvarně navázat. Právě díky dětem vzniká nevyčerpatelná studnice inspirace, ve které nejsou jen prázdná slova a odborné termíny, jsou to témata, která se oni sami učí pomocí osobitého výtvarného projevu zpracovávat.
3. Je obtížné vybalancovat pro žáky ideální prostor, ve kterém by si na jednu stranu mohli odpočinout po náročném školním dni a na druhou, aby bylo jejich vzdělávání efektivní. Nejlépe se mi tedy učí žáci, kteří si ani neuvědomují, že se učí. Pokud mi tedy z hodiny odcházejí psychicky odpočnutí a zároveň obohacení o nové poznání, mám pocit z dobře vykonané práce :).
4. Například při výuce sólového zpěvu je důležitá práce s textem. Proto posílám rodičům klavírní verzi melodie skrze WA¹⁵, aby měl žák možnost doma pracovat s textem a melodií zároveň.
5. Existuje mnoho drobných podnětů, které jsou otázkou spíše dovzdělávání pedagogů než změnou RVP. Například existují nové metody v oblasti čtení notového zápisu pomocí barevně označených notových výšek, což má velmi pozitivní vliv na žáky se zkříženou lateralitou nebo i dysfunkcemi typu dysgrafie. Žáci, kteří černobílé noty nemohou vůbec nebo s obtížemi přečíst ani po letech studia hudby, mohou touto metodou takřka ze dne na den číst noty, namísto toho, aby nad nimi pedagogové předčasně „zlomili hůl“. Toto ovšem nezachytí RVP a ani sebelepší ŠVP. Je to vše o vzdělávání pedagogů a otevřeném myšlení v přijímání nových metod a pokroku. Pedagogové jsou však nedostatečně motivováni se vzdělávat.
6. Systém a atmosféra zkoušek na školách je pro děti stresující záležitostí. V našem případě konáme pouze ročníkové zkoušky, které pro letošní rok realizujeme formou de facto koncertu, na kterém budou přítomni žáci daného zaměření. Cílem je, aby se dokázali sami porovnat, okomentovat své výkony, pomoci svým spolužákům. To vše za doprovodu přítomných učitelů.
7. V rámci rozšířené výuky jsme jednou za měsíc věnovali celé odpoledne objevování nezávislých galerií, oficiálních galerií, ale i návštěvě kina, divadla nebo uměleckých akcí. S promyšlenou strukturou a stanovenými cíli by tento koncept mohl fungovat jako vyučovací předmět.
8. Informace máme možnost získat z dalšího vzdělávání – Klavírní soboty, metodické centrum, časopisy, kurzy, on-line.
9. V rámci šablon, mimo jiné, také zveme do výuky odborníky nových uměleckých směrů a trendů, např. jde o street dance, hip hop, karibský mix apod. Je to velmi obohacující pro pedagogy i žáky.
10. Vítám možnost pozvání odborníků např. v rámci šablon, kteří se zabývají novými uměleckými směry, čímž obohacují nejen žáky, ale i nás pedagogy.
11. V minulosti byla velmi operativní a přínosná společná setkání učitelů všech škol v rámci okresů, která organizoval okresní metodik daného předmětu. Zpravidla byla setkání velmi praktická.
12. V oblasti populárního zpěvu je metodika v ČR velmi zastaralá. Jsem nucena studovat nové metody se zahraničními lektory a hledat lektory, kteří mají v ČR takové vzdělání. V ČR jsou pouze tři. Školství neumožňuje placení takového zahraničního studia, které vůbec není levné. Ale z mé zkušenosti lze studovat i on-line s lektory ze zahraničí, kteří po ukončení studia vystaví mezinárodní certifikát.

¹⁵ Aplikace WhatsApp.

- F
13. Již nyní probíhá vzájemná spolupráce, kde MŠ i ZŠ navštěvují „dílny“ v ZUŠ a děti mají příležitost „přivonět k umění“, věcem, které jinak nemusí prožít – například zažijí spolupráci s živým korepetitorem aj.
 14. Ve výtvarném oboru považují za přežitou „soutěžní“ formu, protože v tomto případě je hodnocení porotou přece jenom subjektivní, ale přitom má tzv. „objektivní“ status. Doporučuji inspiraci u přehlídky dětských výtvarných prací, kterou organizuje NIPOS-ARTAMA a kde kurátoři přehlídky udělují vlastní, podrobně zdůvodněné ceny. Je zde tedy přiznána subjektivnost hodnocení kurátory, kde se ale za ni prostřednictvím zdůvodnění kurátoři postaví – a není tak skryta za kolektivní rozhodnutí poroty.
 15. Konzervatoře by mohly lépe oslovovat své potenciální studenty uspořádáním workshopů. Na naší škole workshop proběhl několikrát a byl o něj velký zájem. Motivovalo to studenty k dalšímu rozvoji a práci. Bohužel takovýto workshop u nás prezentovala pouze jedna konzervatoř.
 16. Navrhovali bychom možnost nahrazení prezenční formy hudební nauky formou e-learningového kurzu. Aktuálně poskytujeme vlastní e-learning obsahující videa, interaktivní testy, nahrávky apod. pro žáky prezenčního studia – a pokud by to RVP umožňovalo, rádi bychom žákům s napjatým mimoškolním rozvrhem umožnili nahrazení prezenční docházky formou absolvování e-learningového kurzu včetně on-line testu ověřujícího pololetně nabyté znalosti.

PŘÍLOHA 3 | Nejčastější návrhy vyučovacích předmětů v ZUŠ

- Předmět (pro děti ve věku 3–6 let), který by rozvíjel základní hudební dovednosti (zásadní pro rozvoj jejich hudebních schopností)
- Populární zpěv
- Popová a rocková hudba
- 4ruční hra na klavír
- Hudební marketing
- Branding: budování vlastní značky hudebníka či kapely
- Hudební (autorské) právo a legislativa
- Zvukotvorba (kombinace výuky elektronických klávesových nástrojů, skladby a moderních technologií)
- Poslechový seminář – dějiny a literatura nástroje (formou poslechových ukázek slavných interpretů získat přehled o skladatelích a skladbách pro daný nástroj, o interpretech a historickém vývoji nástroje v průběhu stylů)
- Tvůrčí psaní
- Recitace
- Základy vytváření a úprav notových zápisů (notační software, např. Sibelius, Finale, MuseScore)
- Práce v nahrávacích studiích, tvorba hudebních nahrávek (software pro nahrávání a produkci hudby, např. Cubase, Logic Pro, Audacity, tvorba hudby v DAW, tvorba zvuků za pomoci syntezátorů)
- AI v hudbě: použití umělé inteligence pro generování hudby, analýzu skladeb nebo vylepšení zvuku
- Dějiny hudby
- Improvizace
- Korepetice
- Filmové herectví, dabing a rozhlas, jevištní pohyb, moderování
- Grafický design, tvorba komiksu, animace, digitální kresba
- Exkurze a návštěvy kulturních institucí
- Filmová tvorba jako samostatný obor



Vzdělávání žáků zařazených do zařízení ústavní a ochranné výchovy

1 ÚVOD

Vzdělávání dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy představuje často opomíjenou část vzdělávacího systému. Do plánu hlavních úkolů České školní inspekce pro rok 2024/2025 byl zařazen úkol *Vzdělávání ve školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Vzdělávání v těchto školách je ovlivněno komplikovanými podmínkami danými mimo jiné zvýšenou mírou rizikových jevů, různou mírou motivace k učení a fluktuací žáků. Přitom ale plní mimořádně významnou a nezastupitelnou roli v přípravě žáků na návrat do běžného života, tvoří oporu pro jejich socializaci a má potenciál snižovat závislost žáků na jejich socioekonomickém „původu“.

Cílem této tematické zprávy je podat nejen informace o vzdělávání dětí ve školách při zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (dále „zařízení ÚV a OV“), ale i informace o vzdělávání dětí ve školách mimo tato zařízení.

Při zpracování této tematické zprávy o vzdělávání dětí v zařízeních ÚV a OV byla využita data a informace, jež Česká školní inspekce získává v rámci své pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách. Jde zejména o data z kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání¹, z hospitační činnosti ve výuce a z dotazníků pro učitele.

Základním zdrojem informací o vzdělávání dětí ze škol mimo zařízení ÚV a OV bylo inspekční elektronické zjišťování, které probíhalo od 19. února do 11. března 2025 a do něhož bylo zapojeno celkem 194 subjektů. Cílem elektronického zjišťování bylo získat detailnější přehled o podmínkách vzdělávání dětí umístěných v zařízeních ústavní nebo ochranné výchovy ve školách mimo tato zařízení, včetně identifikace případných překážek a obtíží, a rovněž i přehled o podpoře poskytované dětem při přípravě na samostatný život. Součástí šetření bylo také zjišťování kapacitních a personálních podmínek zařízení, včetně dopadů nedostatku odborného personálu a strategií pro jejich řešení. Získané poznatky mají sloužit ke zlepšení vzdělávacích podmínek a efektivnější podpoře dětí i samotných zařízení.

¹ <https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Vzdělávání ve školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy

V České republice vykonává celkem 59 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy nějakou formou činnost základní školy, v nichž se vzdělává 1 729 žáků. Základní školy při zařízeních ÚV a OV dosáhly v hodnocení kritéria 4.3 *Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků* (oblast Výuka) ve srovnání se všemi základními školami lepšího hodnocení; vyšší individualizace výuky se projevuje v častější práci učitele s žáky celého spektra potřeb a vhodnou podporou podle schopností žáků. V základních školách při zařízeních ÚV a OV je také lépe hodnoceno soustavné získávání informací o posunech výsledků každého žáka a sledování a vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a profesní dráze. Naopak hůře byly tyto hodnoceny v aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji a v usilování o optimální materiální podmínky vzdělávání.

Odborná kvalifikace učitelů v základních a středních školách při zařízeních ÚV a OV činí 78 % a je nižší než celková odborná kvalifikace učitelů základních a středních škol (90 %, resp. 93 %). Důvody nižší kvalifikace jsou zejména náročnost práce a nižší atraktivita vzdělávání ve školách při zařízeních ÚV a OV.

Střední školy jsou součástí 32 zařízení ÚV a OV a vzdělává se v nich 757 žáků především ve dvouletých a tříletých oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem kategorie E. Podobně jako v základních školách i ve středních školách při zařízeních ÚV a OV byly ve větší míře zaznamenány prvky individualizace výuky, což se projevilo v lepším hodnocení kritéria 4.3 v porovnání se všemi středními školami. Lépe bylo ve středních školách při zařízeních dále hodnoceno kritérium 4.2 *Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů*. Dále měly střední školy při zařízeních ÚV a OV lepší hodnocení v poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření, v aktivním řízení, pravidelném monitorování a vyhodnocování práce školy a získávání informací o posunech každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech. Horší hodnocení bylo zaznamenáno v aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji, v důrazu vedení školy na vlastní profesní rozvoj a v zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání.

Nejčastějšími překážkami, které omezují učitele na základních a středních školách při zařízeních ÚV a OV, jsou administrativní činnosti, psychická náročnost povolání, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání, nekázeň žáků a nedostatečná motivace žáků.

Učitelé základních a středních škol při zařízeních ÚV a OV by potřebovali nejčastěji podporu pro zlepšování chování žáků, v inspiraci v oblasti metod a forem výuky, ve snížení rozsahu administrativních činností a v prohloubení dovedností potřebných pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve výuce ve školách při zařízeních ÚV a OV by měla být více patrná snaha o větší zapojení žáků do vzdělávání a větší využití a rozvíjení vzájemné spolupráce mezi žáky.

Vzdělávání ve školách mimo zařízení ústavní a ochranné výchovy

Ve školách mimo zařízení ústavní a ochranné výchovy se vzdělávalo 3 300 dětí, z toho 2 157 dětí v základních školách a 1 143 dětí ve středních, vyšších odborných a vysokých školách. Ve středních školách se děti nejčastěji vzdělávají v oborech vzdělání s výučním listem kategorie H.

Překážky při umísťování dětí do škol mimo zařízení byly zjištěny ve více než dvou třetinách zařízení ÚV a OV. Překážky se nejčastěji týkaly poruch chování nebo učení dětí, jejich nepravidelné školní docházky v minulosti, nedostatečné kapacity škol v okolí a neochoty přijímat děti ze zařízení.

Komunikace mezi zařízeními ÚV a OV a školami se téměř vždy týkala řešení výchovných a vzdělávacích problémů, podle necelých tří čtvrtin zařízení se komunikace týkala monitorování dětí ve škole a jejich zapojení do výuky. Ke koordinaci vzdělávacího postupu by se měly zintenzivnit schůzky mezi pracovníky zařízení a pedagogickými pracovníky školy.

Využívání školních informačních systémů ke kontrole prospěchu dětí nebo ke komunikaci se školami závisí na druhu školy, využívání těchto systémů je intenzivnější v komunikaci se základními a středními školami. Komunikace se týkala téměř vždy výchovných či vzdělávacích problémů a v 72 % případů také monitorování dětí ve škole a jejich zapojení do výuky.

Děti jsou v docházce do škol mimo zařízení nejčastěji podporovány udržováním pravidelné komunikace mezi školou a zařízením ÚV a OV (92 %) a pomocí při řešení konfliktů (86 %). Ve dvou třetinách zařízení je patrná snaha o sladění volnočasových aktivit s režimem v zařízení.

Realizace podpory v rámci školní přípravy dětí probíhá ve třech čtvrtinách zařízení, jedná se zejména o doučování, konzultace s psychologem či speciálním pedagogem a zajištění vhodného místa pro přípravu na vyučování. Pravidelné i nárazové doučování zajišťují téměř vždy pracovníci zařízení. Dobrovolníci se zapojují do pravidelného doučování v polovině zařízení a do nárazového vzdělávání ve více než třetině zařízení. Podporou forem online doučování by mohl být do určité míry vyřešen nedostatek pracovníků zařízení, kteří zajišťují doučování.

Ukazuje se, že větší překážkou při školní přípravě dětí je nedostatečná ochota dětí učit se a připravovat se do školy. Ve dvou pětinach zařízení je takových dětí více než polovina nebo téměř všechny. Naopak menší překážkou je nedostatečná motivace dětí k docházce do školy.

Mezi další překážky, na které naráží zařízení ÚV a OV při školní přípravě dětí, patří zejména nedostatek interních personálních kapacit, obtížné zajišťování externích personálních kapacit pro pravidelné či nárazové doučování a zajištění konzultací s externími odborníky.

Pro zlepšení současného stavu podpory školní přípravy dětí by 59 % zařízení uvítalo možnost se více individuálně věnovat dětem s nízkou motivací ke vzdělávání. Potřebu metodické podpory (jak motivovat děti s nízkým zájmem o vzdělávání) a konzultace s externími odborníky požaduje přibližně třetina zařízení.

Příprava na samostatný život

Důležitou a nezastupitelnou rolí zařízení ÚV a OV je příprava dětí na samostatný život; mezi druhy zařízení ÚV a OV byl zaznamenán zřetelný rozdíl ve vnímání zájmu nebo motivace přemýšlet o budoucím vzdělávání či povolání. U poloviny a více dětí uvedlo nedostatek tohoto zájmu či motivace 36 % dětských domovů, 58 % dětských domovů se školou a 79 % výchovných ústavů. V rámci podpory dětí při výběru vzdělání nebo povolání naráží zařízení nejčastěji na chybějící zájem rodiny nebo absenci rodinné podpory.

V podpoře na samostatný život jsou děti v největší míře zapojeny do chodu domácnosti/skupiny (příprava jídel, úklid, drobné opravy), v administrativních záležitostech (vyřizování dokumentů, orientace v zákonných povinnostech, navázání dítěte na kurátora, na dospělé či na sociálního pracovníka na obci) a v rozvoji finanční gramotnosti.

Při přípravě dětí na samostatný život se zařízení ÚV a OV snaží nabídnout samostatné bytové jednotky pro jednotlivce nebo pro skupiny dětí. Vlastní samostatné bytové jednotky pro jednotlivce nabízí dvě pětiny zařízení. Samostatné bytové jednotky pro jednotlivce zprostředkované neziskovými organizacemi či zřizovatelem nabízí téměř třetina zařízení. Přípravu dětí na samostatný život omezují nejčastěji chybějící podpora rodiny nebo absence rodinného zázemí a nedostatek cenově dostupného bydlení. Mezi další omezení patří nedostatečné pracovní zkušenosti a návyky i málo příležitostí k jejich získání, dále nedostatek bytů pro jedno či více dětí.

Kapacitní a personální problémy

Prostorové a materiální vybavení bylo hodnoceno naprostou většinou (přes 90 %) zařízení ÚV a OV jako dostatečné. Zařízení jsou nejvíce spokojena s ubytovací částí (pokoji), se skupinovou prací a volnočasovými aktivitami. Určitý prostor pro zlepšení podmínek je v klidových zónách pro děti a v jiných prostorech (např. prostory pro sportovní aktivity).

Negativním zjištěním je nedostatečný počet etopedů, psychologů a jiných odborných pracovníků (např. psychoterapeut, psychiatr, adiktolog). Zhruba dvě pětiny zařízení při absenci těchto profesí nemohou realizovat vše potřebné a nezbytné záležitosti řeší krizovým režimem. Zřizovatelé by měli provést revizi limitu počtu

odborných pracovníků na zařízení a zvýšit snahu o zajištění dostatečného počtu etopedů, psychologů a jiných odborných pracovníků.

Nejzávažnějšími důsledky v souvislosti s nedostatkem odborného personálu jsou přetížení personálu a omezené možnosti individuálního přístupu k dětem.

Podle necelé třetiny zařízení ÚV a OV jsou hlavními příčinami nedostatku odborného personálu limit počtu pracovníků stanovený zřizovatelem (rozpočtový limit) a nedostatek kvalifikovaných odborníků v regionu. Necelá pětina zařízení považuje za hlavní příčinu celkovou náročnost práce.

Nedostatek odborných pracovníků se zařízení ÚV a OV snaží řešit nejčastěji najímáním specialistů na částečný úvazek nebo dočasnou externí spoluprací a zajištěním preventivních aktivit proti vyhoření (v téměř třech pětinách zařízení). V necelé polovině zařízení je práce rozdělena mezi dostupné pracovníky i za cenu jejich přetížení.

3 STRUKTURA ZAŘÍZENÍ A ŠKOL

V České republice ve školním roce 2024/2025 působilo celkem 194 právních subjektů zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Ústavní a ochranná výchova jsou dva druhy výchovných opatření, která se používají k ochraně a péči o děti a mládež, jež nemohou být vychovávány v běžném rodinném prostředí. Účelem ústavní výchovy je především nahrazení špatného, nebo dokonce chybějícího rodinného prostředí, deformujícího vývoj dítěte, prostředím jiným, tedy kolektivní výchovou. Ochranná výchova se týká mladistvých (15–18 let), kteří se dopustili trestné činnosti, ale soud rozhodl, že není třeba ukládat trest, ale spíše ochranné opatření. Jejím účelem je náprava chování mladistvého, ochrana společnosti a prevence další trestné činnosti.

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou:

- **diagnostický ústav** – dochází zde ke komplexnímu vyšetření dětí a mládeže z hlediska psychologického a pedagogického. Do dětského diagnostického ústavu pro děti mohou být umístovány děti ve věku od tří let do ukončení povinné školní docházky. Diagnostický ústav pro mládež je pro věkovou kategorii od ukončení povinné školní docházky do 18 let, popřípadě zletilých osob do 19 let věku;²
- **dětský domov** – plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Jsou zde umístěny děti od 4 do 18 let s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají většinou ve školách, jež nejsou součástí dětského domova. Péče zajišťovaná dětskými domovy probíhá způsobem, který se v nejvyšší možné míře podobá běžnému rodinnému životu;³
- **dětský domov se školou** – je zařízení, do kterého jsou umístovány děti jak s nařízenou ústavní výchovou, pokud mají závažné poruchy chování nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně-léčebnou péči, tak i děti s uloženou ochrannou výchovou. Do dětského domova se školou mohou být umístovány děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky;⁴
- **výchovný ústav** – pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, pokud má uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně, v případech zvláště závažných poruch chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let.⁵

TABULKA 1 | Počet zařízení⁶ pro výkon ústavní a ochranné výchovy a počet v nich umístěných dětí

Druh zařízení	Počet zařízení	Počet dětí
Dětský domov	137	4 308
Dětský domov se školou	28	744
Výchovný ústav	25	959
Diagnostický ústav	12	368
Celkem	202	6 379

Podle rejstříku škol a školských zařízení má 59 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy mimo jiné také činnost základní školy. Podle výkazu o základní škole se ve školním roce 2024/2025 v těchto školách vzdělává 1 729 žáků, z toho 1 445 žáků v oboru Základní škola a 284 žáků v oboru Základní škola speciální (1 122 chlapců a 607 dívek).

² Zákon č. 109/2002 Sb., § 11.

³ Zákon č. 109/2002 Sb., § 12.

⁴ Zákon č. 109/2002 Sb., § 13.

⁵ Zákon č. 109/2002 Sb., § 14.

⁶ Počet zařízení (202) je vyšší než počet právních subjektů (194), některé právní subjekty mají více zařízení.

Někteří zřizovatelé sloučili do jednoho právního subjektu dětský domov a základní školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Podíl dětí z dětských domovů plnících povinnou školní docházku v těchto školách je různý. Pokud děti z dětského domova nemají speciální vzdělávací potřeby, jsou vzdělávány v běžné základní škole mimo zařízení. V dětském domově se školou, výchovném ústavu⁷ a diagnostickém ústavu plní děti povinnou školní docházku zpravidla ve škole při zařízení, pouze pokud pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, je dítě zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.⁸

TABULKA 2 | Druhy zařízení ÚV a OV s činnostmi základní školy a počet žáků

Druh zařízení	Počet zařízení	Počet žáků	Průměrný počet žáků na ZŠ při zařízení
Dětský domov	20	988	49
Dětský domov se školou	22	521	24
Dětský domov se školou + diagnostický ústav	2	28	14
Dětský domov se školou + výchovný ústav	4	93	23
Diagnostický ústav	8	72	9
Výchovný ústav	3	27	9
Celkem	59	1 729	29

Pro další analýzy byly základní školy při zařízeních rozděleny do dvou skupin. První skupinu tvoří školy zřízené při dětských domovech (dále „základní školy při DD“), v nichž jsou umístěny děti s nařízenou ústavní výchovou a se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Do druhé skupiny patří školy při dětském domově se školou, diagnostickém ústavu a výchovném ústavu (dále „základní školy při DDŠ, DÚ, VÚ“), ve kterých jsou umístěny děti s nařízenou ochrannou výchovou a děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování nebo vyžadující výchovně-léčebnou péči.

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy s činnostmi střední školy je celkem 32, podle výkazu o střední škole se v nich ve školním roce 2024/2025 vzdělává 757 žáků. Podrobnější informace o struktuře žáků jsou uvedeny v kapitole 4.2. Ve středních školách podobně jako v základních školách při zařízení ÚV a OV převažují chlapci, kterých se zde vzdělávalo 463 oproti 294 dívkám. Některá zařízení i střední školy při nich zřízené jsou určena pouze pro chlapce a některá pouze pro dívky.

TABULKA 3 | Druhy zařízení ÚV a OV s činnostmi střední školy a počet žáků v nich

Druh zařízení	Počet zařízení	Počet žáků	Průměrný počet žáků na SŠ při zařízení
Dětský domov	12	216	18
Výchovný ústav	14	371	27
Výchovný ústav + dětský domov se školou	6	170	28
Celkem	32	757	24

⁷ U výchovného ústavu se týká žáků, kteří si dokončují povinnou školní docházku.

⁸ Zákon č. 109/2002 Sb., § 13. odst. 5.

4 VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH PŘI ZAŘÍZENÍCH ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

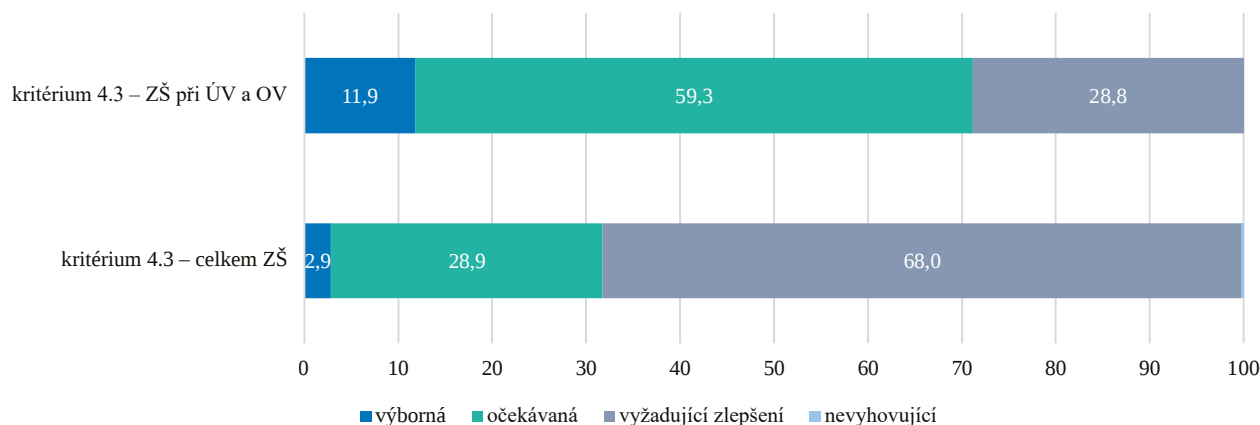
Vzdělávání dětí ve školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy v České republice se týká specifické skupiny dětí a mladistvých, kteří byli umístěni do těchto zařízení rozhodnutím soudu. Jde jednak o školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona při běžných dětských domovech, ve kterých se vzdělávají děti se zdravotním postižením, a jednak o školy při dětském domově se školou, výchovném ústavu a diagnostickém ústavu, v nichž se vzdělávají děti, u kterých je potřeba řešit výchovné nebo sociální problémy (poruchy chování, útky z domova či trestnou činnost). Cílem vzdělávání je posílit motivaci ke vzdělávání a zodpovědnost, překonat neúspěšná období vzdělávání a připravit dítě na návrat do běžného školního prostředí nebo na pracovní život.

4.1 Základní školy

Kriteriální hodnocení základních škol při zařízeních ústavní a ochranné výchovy z komplexní inspekční činnosti bylo porovnáno s hodnocením kritérií za všechny základní školy ve školním roce 2023/2024.

V oblasti Výuka byly základní školy při zařízeních lépe hodnoceny v kritériu 4.3 *Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků*. V těchto školách se daří lépe individualizovat výuku. Ve více než polovině hodnocené výuky byla zaznamenána specifická práce učitele s žáky celého spektra nadání a potřeb (58 %, oproti 35 % u všech ZŠ). Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu podle schopností žáků v 62 % hospitované výuky (oproti 49 % u všech ZŠ). V ostatních kritériích oblasti Výuka nebyly zaznamenány významnější rozdíly.

GRAF 1 | Hodnocení kritéria 4.3 *Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků* – podíl ZŠ při zařízení ÚV a OV a ZŠ celkem (v %)



V základních školách při zařízeních ÚV a OV je lépe hodnoceno soustavné získávání informací o posunech výsledků každého žáka (kritérium 5.1) a sledování a vyhodnocování úspěšnosti žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze (5.4). Naopak hůře byly tyto školy hodnoceny v aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji (3.5) a v usilování o optimální materiální podmínky vzdělávání a jejich účelné využívání (2.4).

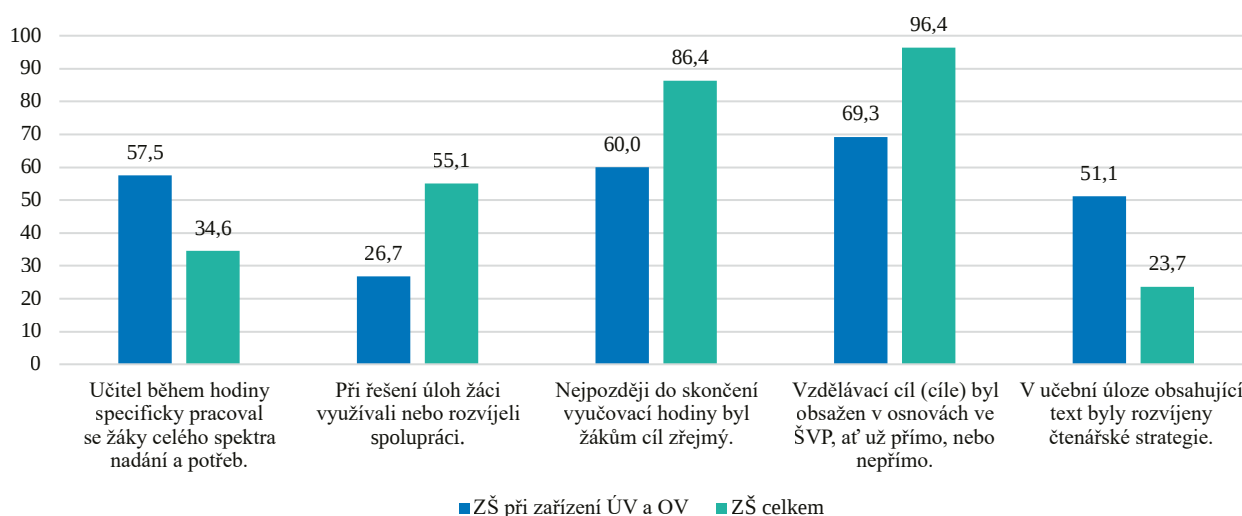
Obtížnější podmínky pro vzdělávání v základních školách při zařízení se odrážejí v nižším zájmu odborně kvalifikovaných učitelů zde působit; v celém základním školství je ve školním roce 2024/2025 podíl kvalifikovaných učitelů 90 %, v základních školách při zařízeních je jejich podíl pouze 78 %.

Při pohledu na hodnocení kritérií u základních škol při DD a základních škol při DDŠ, VÚ, DÚ jsou zřetelné některé rozdíly. Školy při DD byly lépe hodnoceny ve všech kritériích oblasti Výuka, nejvýrazněji pak ve využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií (vzdělávacích metod a forem) při naplnění sta-

nových cílů. Dále vedení základních škol při DD se lépe daří zajišťovat optimální materiální podmínky, lépe byla hodnocena jasné formulovaná vize a strategie rozvoje školy. Naproti tomu základní školy při DDŠ, VÚ, DÚ měly lepší hodnocení v kritériích aktivního řízení, pravidelného monitorování a přijímání účinných opatření a také v soustavném získávání informací o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech, na které učitel reaguje vhodnými pedagogickými opatřeními.

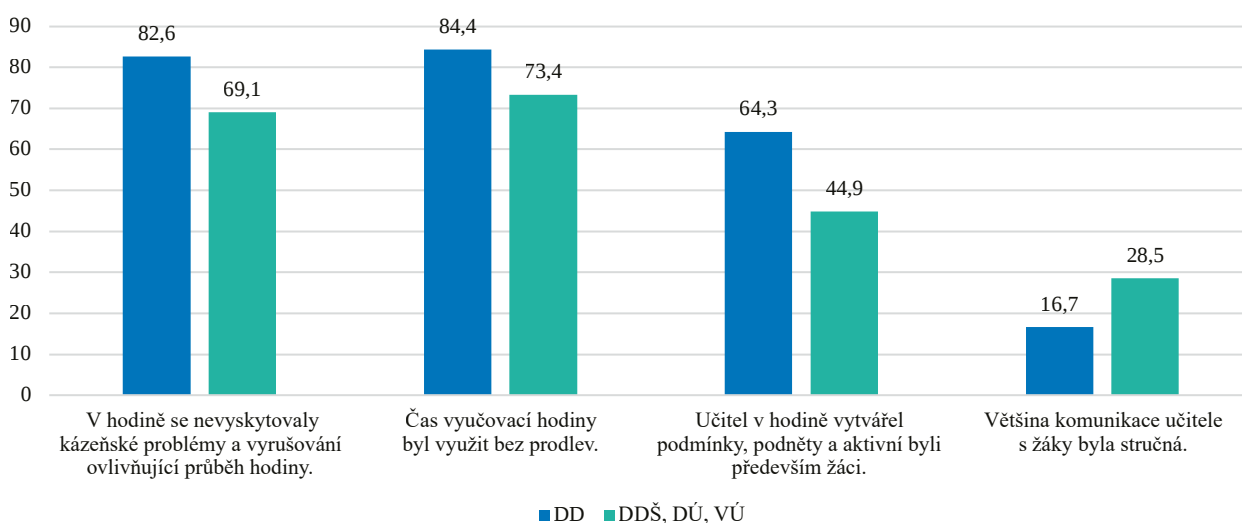
Hodnocení průběhu výuky v základních školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy se opírá o zjištění z inspekčních hospitací. Je pozitivní, že učitelé ve školách při zařízeních častěji pracovali se žáky celého spektra nadání a potřeb a v učebních úlohách obsahujících text byly častěji patrné snahy o rozvoj čtenářských strategií. Na druhé straně ve školách při zařízeních žáci při řešení úloh v menší míře využívali nebo rozvíjeli spolupráci. Problematictější byla práce se vzdělávacím cílem – méně často byl vzdělávací cíl zřetelně obsažen v osnovách a ŠVP a v menší míře byl žákům cíl zřejmý na konci vyučovací hodiny.

GRAF 2 | Největší rozdíly v ukazatelích průběhu výuky – podíl ZŠ při zařízení ÚV a OV a ZŠ celkem (v %)



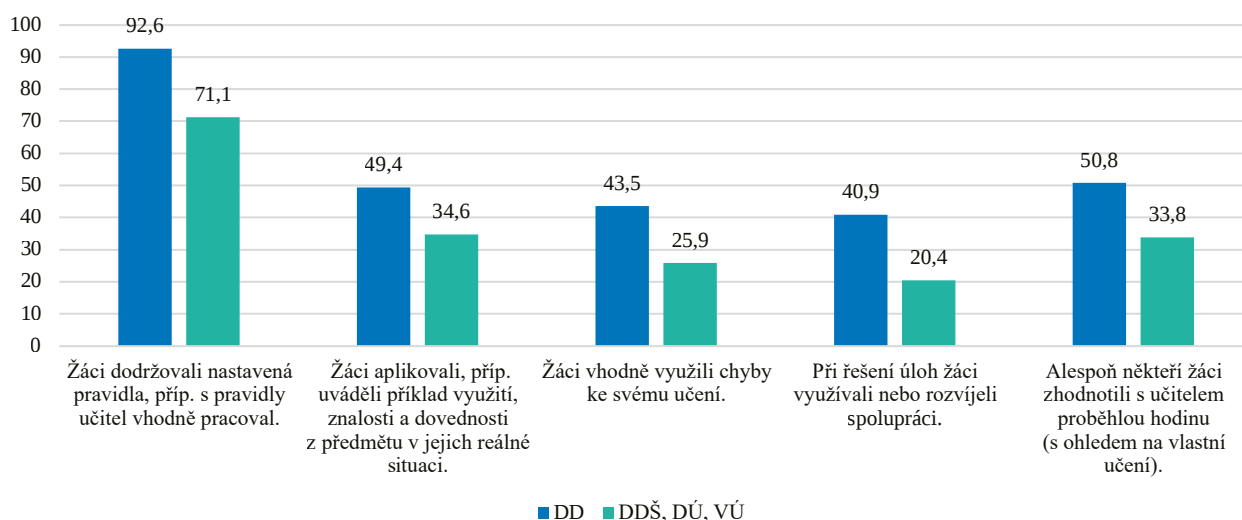
V rámci hodnocení průběhu výuky byly porovnány hospitace ze základních škol při DD a ze základních škol při DDŠ, DÚ, VÚ. U základních škol při DDŠ, DÚ, VÚ byl zaznamenán nižší výskyt některých prvků v organizaci výuky – v hodnocené výuce ve školách při DD byl čas častěji využit bez prodlev a méně často se vyskytovaly kázeňské problémy. V základních školách při DDŠ, DÚ, VÚ byla vedle toho komunikace učitele s žáky častěji pouze stručná.

GRAF 3 | Největší rozdíly v organizaci výuky – podíl ZŠ při DD a ZŠ při DDŠ, DÚ, VÚ (v %)



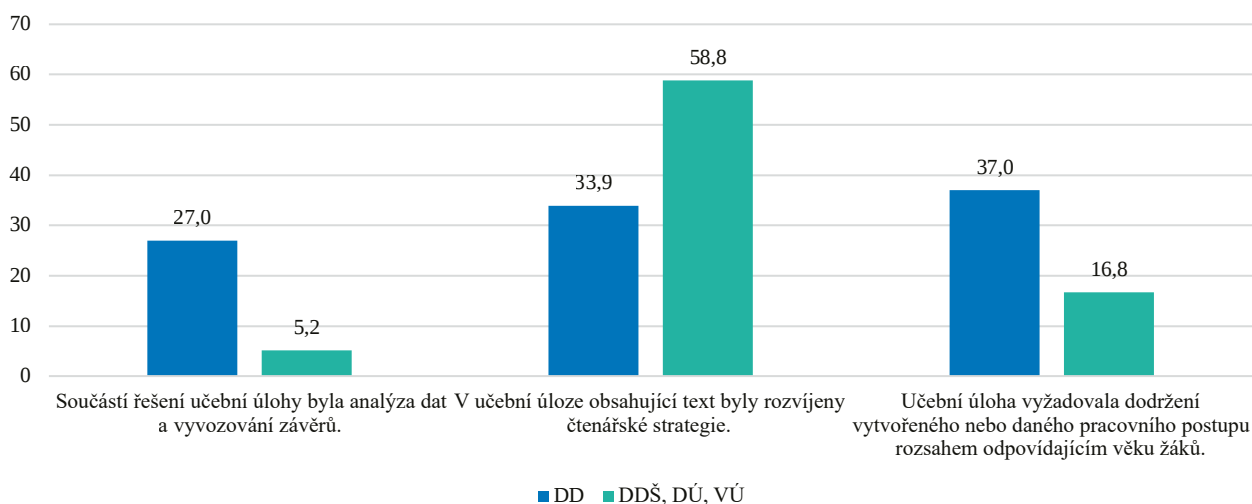
Rovněž v činnostech a interakci žáků byl v hospitované výuce nižší výskyt hodnocených ukazatelů v základních školách při DDŠ, DÚ, VÚ. Nejvýrazněji to bylo patrné v nižším využití spolupráce při řešení úloh, v menší míře v dodržování nastavených pravidel a ve zhodnocení proběhlé hodiny s učitelem.

GRAF 4 | Největší rozdíly v činnostech a interakci žáků – podíl ZŠ při DD a ZŠ při DDŠ, DÚ, VÚ (v %)

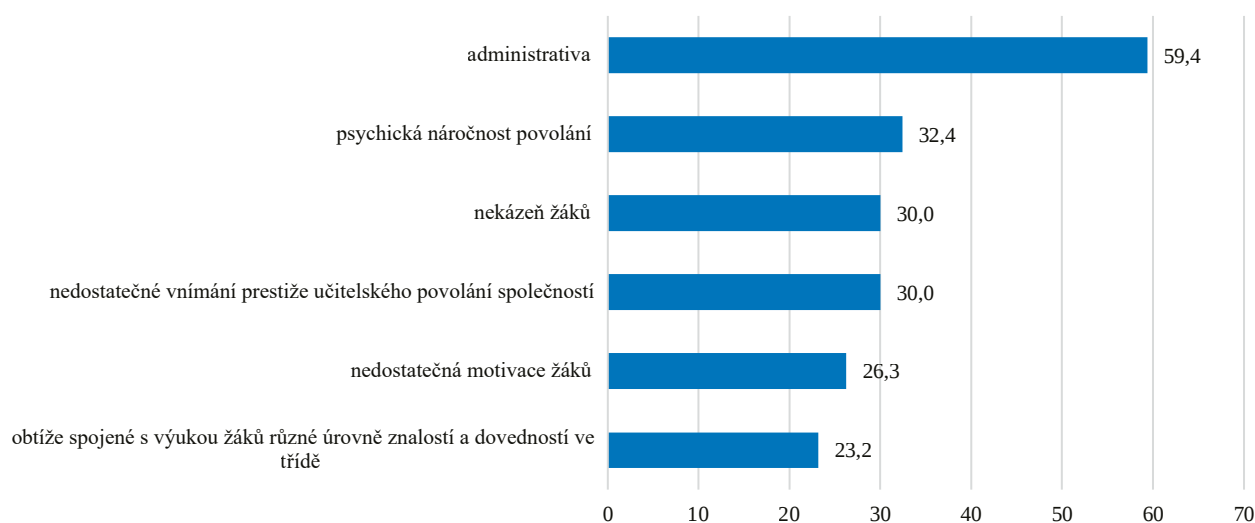


Ve výuce v základních školách při DDŠ, DÚ, VÚ byly ve výrazně vyšší míře rozvíjeny v učební úloze čtenářské strategie. Na druhé straně v základních školách při DD učební úloha vyžadovala častěji dodržení pracovního postupu odpovídajícího věku žáků a ve větší míře byla součástí řešení učební úlohy analýza dat a vyvozování závěrů.

GRAF 5 | Největší rozdíly ve vzdělávacím obsahu a učebních úlohách – podíl ZŠ při DD a ZŠ při DDŠ, DÚ, VÚ (v %)



Učitelé v základních školách při zařízeních ÚV a OV uvedli, že jsou ve své profesi nejčastěji omezováni úkony administrativních činností (59 %). Necelá třetina učitelů považuje za překážky psychickou náročnost povolání, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností a nekázeň žáků. Významnou překážkou je i nedostatečná motivace žáků, která se prolíná celým jejich vzděláváním (26 %). Překážky učitelů v základních školách při zařízeních ÚV a OV odpovídají víceméně překážkám učitelů ostatních základních škol.



Podporu pro zlepšení své práce by učitelé základních škol při zařízeních ÚV a OV nejvíce uvítali ve snížení rozsahu administrativních činností, v inspiraci v oblasti metod a forem výuky a v podpoře pro zlepšování chování žáků (dvě pětiny učitelů). Prohloubení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by uvítala čtvrtina učitelů, pětina učitelů by uvítala prohloubení vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují, získání dalších dovedností v oblasti ICT a zlepšení materiálních podmínek pro výuku.

4.2 Střední školy

Ve středních školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy jsou nabízeny především dvouleté a tříleté obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem kategorie E. Jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání a absolventi jsou připraveni pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání. Dále jsou nabízeny obory vzdělání poskytující střední vzdělání bez výučního listu kategorie C (Praktická škola jednoletá a Praktická škola dvouletá) a obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem kategorie H.

Žáci ve středních školách při zařízeních ÚV a OV se nejčastěji vzdělávají v oborech Práce ve stravování, Praktická škola dvouletá, Stavební práce, Provozní služby a Kuchař-číšník. Ve středních školách při dětském domově se vzdělává 216 žáků v oborech Praktická škola a v některých oborech vzdělání kategorie E, ve středních školách při výchovném ústavu je vzděláváno 541 žáků, převážně v oborech vzdělání kategorie E, méně často v kategorii H. Vzhledem k tomu, že je počet žáků ve středních školách při zařízeních nízký, tak nabídka oborů vzdělání v těchto školách není velká, pohybuje se od jednoho do pěti oborů; vzhledem k počtu žáků a jeho fluktuacím není dost dobře možné v těchto středních školách nabízet širokou nabídku oborů vzdělání.

Podíl učitelů s odbornou kvalifikací ve středních školách při zařízeních ÚV a OV ve školním roce 2024/2025 není vysoký, stejně jako u základních škol činí 78 % (pro srovnání podíl odborně kvalifikovaných středoškolských učitelů je 93 %). Příčiny tohoto stavu jsou vedle celkové náročnosti práce i nižší atraktivita vzdělávání ve školách při zařízeních (nízká motivovanost žáků, kázeňské problémy apod.).

TABULKA 4 | Druhy zařízení ústavní a ochranné výchovy s činnostmi střední školy a počet žáků

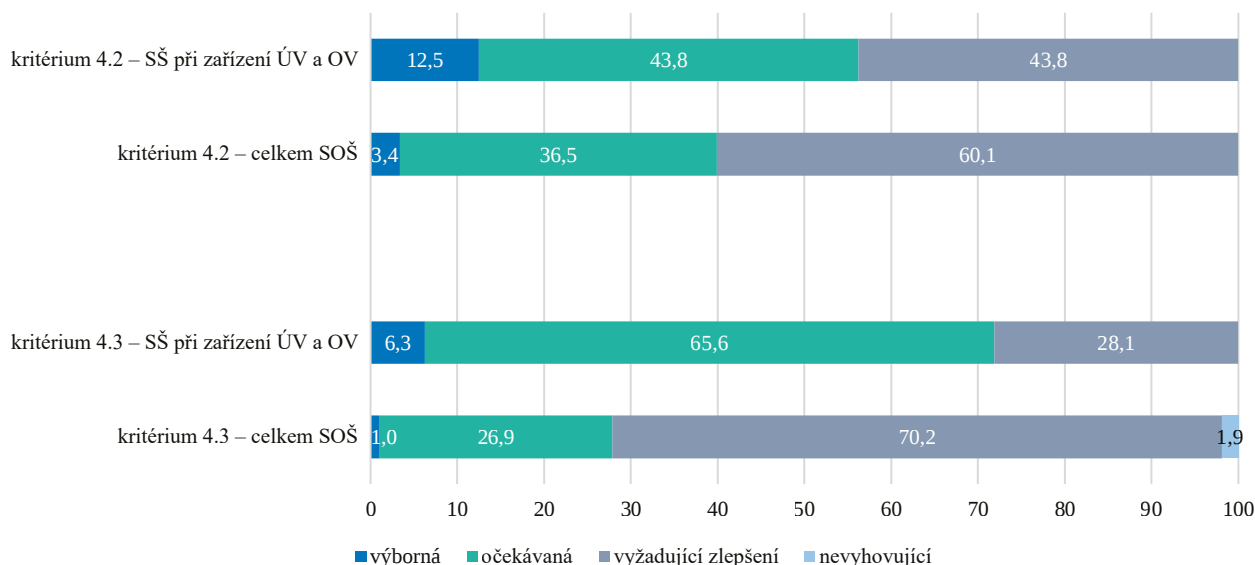
Obor vzdělání	Kategorie dosaženého vzdělání	Počet oborů	Počet žáků ve školách při DD	Počet žáků ve školách při VÚ	Celkový počet žáků v oboru
Praktická škola dvouletá	C	9	109		109
Praktická škola jednoletá	C	3	25		25
Práce ve stravování	E	10		117	117
Stavební práce	E	8		101	101
Provozní služby	E	7	13	59	72
Zahradnická výroba	E	6		40	40
Potravinářská výroba	E	2	32	7	39
Stravovací a ubytovací služby	E	2		34	34
Strojírenské práce	E	2		34	34
Zahradnické práce	E	2	27	1	28
Zemědělské práce	E	1		18	18
Lesnické práce	E	2		16	16
Opravářské práce	E	1		16	16
Sklenářské práce	E	1	10		10
Tesařské práce	E	1		8	8
Zednické práce	E	1		5	5
Kuchař-číšník	H	4		53	53
Truhlář	H	1		20	20
Zedník	H	1		7	7
Lesní mechanizátor	H	1		5	5
Celkový počet		65	216	541	757

Ve středních školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy bylo porovnáno kritériální hodnocení z poslední komplexní inspekční činnosti s hodnocením kritérií za střední odborné školy ve školním roce 2023/2024.

V oblasti Výuka obdržely střední školy při zařízeních (podobně jako základní školy) lepší hodnocení v kritériu 4.3 *Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků*. Ve středních školách při zařízení byly podobně jako v základních školách při zařízeních ve větší míře zaznamenány prvky individualizace výuky. Práce učitele s žáky celého spektra nadání a potřeb byla zaznamenána v polovině hospitovaných hodin (oproti 22 % u všech SŠ). Ve třech pětinách hodnocené výuky poskytoval učitel při řešení učební úlohy vhodnou podporu podle schopností žáků (oproti 35 % u všech SŠ).

Lépe bylo ve středních školách při zařízeních dále hodnoceno kritérium 4.2 *Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů*. V hodnocené výuce ve středních školách při zařízeních byli častěji téměř všichni žáci zapojeni do výuky a ve větší míře vhodně využívali chyby ke svému učení.

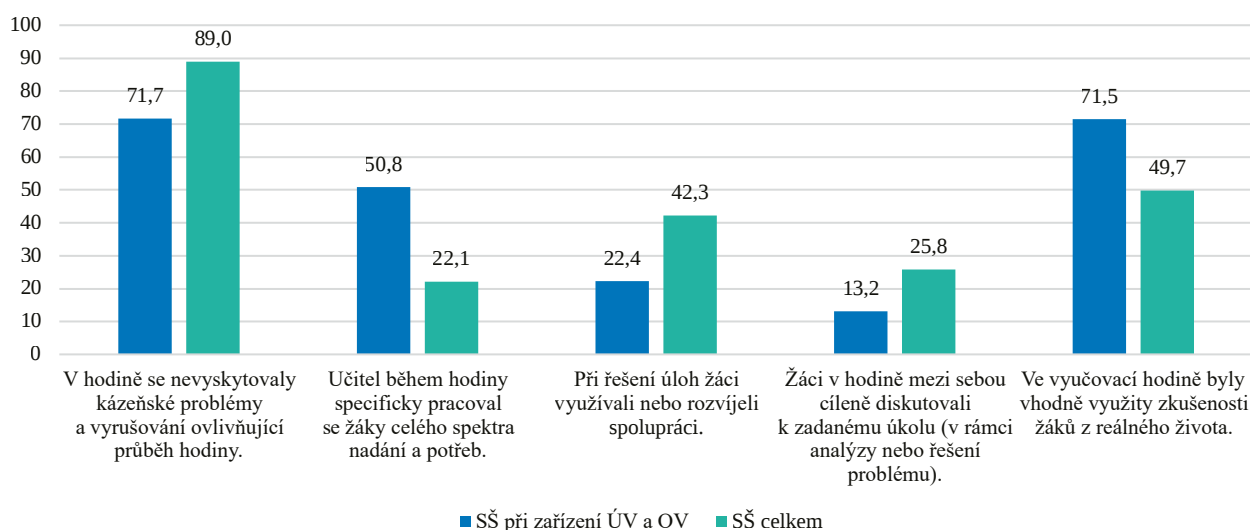
GRAF 7 | Hodnocení kritérií 4.2 *Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů* a 4.3 *Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků* – podíl SŠ při zařízení ÚV a OV a SOŠ celkem (v %)



Hodnocení dalších kritérií ukazuje na lepší hodnocení středních škol při zařízeních v poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření (kritérium 6.2), v aktivním řízení, pravidelném monitorování a vyhodnocování jejich práce (2.1) a získávání informací o posunech každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech (5.1). Horší hodnocení bylo zaznamenáno v aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji (3.5), v důrazu vedení školy na vlastní profesní rozvoj (2.5) a v zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání (2.3).

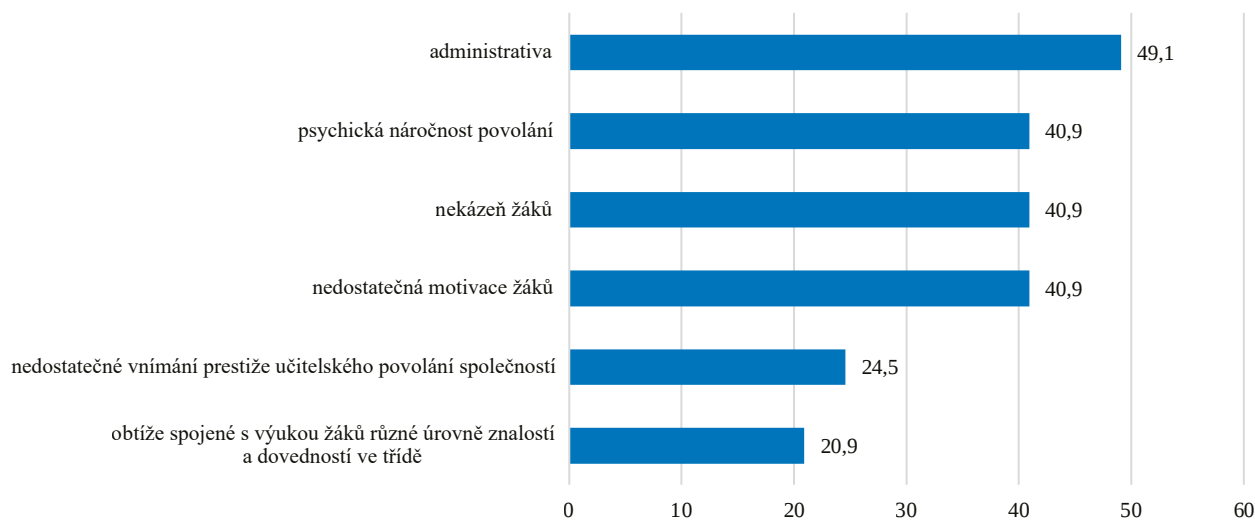
Hodnocení hospitovaných hodin ve středních školách při zařízeních ústavní a ochranné výchovy bylo srovnáno s hodnocením hospitovaných hodin ve středních školách navštívených v roce 2023/2024. Podobně jako v základních, tak i ve středních školách při zařízeních ÚV a OV byla častěji zaznamenána práce učitelů s žáky celého spektra nadání a potřeb. Dále byly ve středních školách při zařízeních ÚV a OV ve větší míře vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života, avšak častěji bylo ve sledované výuce zaznamenáno také vyrušování a kázeňské problémy negativně ovlivňující výuku. Zhodnocení proběhlé hodiny alespoň s některými žáky a učitelem proběhlo častěji ve středních školách při zařízeních ÚV a OV, ve větší míře v těchto školách žáci vhodným způsobem také využívali chybu ke svému učení.

Naopak v menší míře byla ve výuce ve středních školách při zařízeních ÚV a OV využívána spolupráce mezi žáky při řešení úloh, což souvisí i s méně častou diskuzí k zadanému úkolu. Méně často než v běžných SŠ během hodnocené výuky učitel ve školách při zařízeních ÚV a OV podněcoval dialog mezi žáky k podpoře učení a prohlubování poznatku.

GRAF 8 | Největší rozdíly v ukazatelích průběhu výuky – podíl SŠ při zařízení ÚV a OV a SŠ celkem (v %)

Vzhledem k nízkému počtu středních škol při dětském domově a středních škol při výchovném ústavu nebyl mezi těmito dvěma skupinami škol průběh výuky porovnán.

Také učitelé ve středních školách při zařízení ÚV a OV označili jako největší překážku omezující výkon jejich profese administrativní činnosti. Dvě pětiny středoškolských učitelů v SŠ při zařízeních ÚV a OV omezuje psychická náročnost povolání, nekázeň žáků a nedostatečná motivace žáků; tyto překážky uvedli středoškolští učitelé častěji než učitelé na základních školách při zařízeních. Poukaz na nízké vnímání prestiže učitelského povolání veřejností bylo zaznamenáno u čtvrtiny učitelů. Z porovnání s učiteli ostatních středních škol vyplývá, že učitelé ve školách při zařízeních se častěji setkávají s nekázní a nízkou motivací žáků a ve větší míře vnímají psychickou náročnost povolání.

GRAF 9 | Nejčastější překážky omezující výkon učitelské profese – podíl učitelů SŠ při zařízení ÚV a OV (v %)

Učitelé středních škol při zařízeních ÚV a OV by pro zlepšení své práce uvítali v největší míře podporu pro zlepšování chování žáků (51 %). Přibližně třetina středoškolských učitelů by byla ráda podpořena inspirací v oblasti metod a forem výuky a uvítala by snížení administrativních činností. Více než pětina učitelů vnímá potřebu podpory ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpory v získání či prohloubení vědomostí k prevenci a projevům rizikového chování žáků.

5 VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH MIMO ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy mohou být vzdělávány ve škole v rámci těchto zařízení nebo jejich vzdělávání může probíhat ve školách mimo tato zařízení. Alespoň jednoho žáka vzdělávajícího se mimo zařízení uvedlo 88 % zařízení. Vzdělávání dětí ve školách mimo zařízení ústavní a ochranné výchovy je vedeno snahou o rovnost, kvalitu a podporu individuálních potřeb. Zaměřuje se na začleňování všech dětí do běžného vzdělávacího proudu a zajištění rovných podmínek pro jejich maximální rozvoj.

Celkově se ve školách mimo zařízení ÚV a OV vzdělávalo ve školním roce 2024/2025 3 300 dětí, z toho 2 157 dětí v základních školách⁹ a 1 143 dětí ve středních, vyšších odborných a vysokých školách. Po ukončení povinné školní docházky se děti nejčastěji vzdělávají v oborech vzdělání s výučním listem H (19 %), výraznější zastoupení mají ještě obory vzdělání s výučním listem E (7 %) a obory vzdělání s maturitní zkouškou (6 %). Níže jsou uvedeny kategorie středního vzdělání s obory vzdělání, ve kterých jsou největší počty žáků. Pro srovnání ve školách při zařízení ÚV a OV mají největší zastoupení děti v oborech vzdělání s výučním listem E. Jako problematické se jeví uznávání prospěchu na obecné úrovni v přijímacím řízení na střední školy, které znevýhodňuje žáky, jejichž klasifikace ze základní školy je ovlivněna například vyšší náročností pedagogů nebo započítáváním i jiných charakteristik žáků (nekázeň v hodinách, nízká motivace apod.).

TABULKA 5 | Počet a podíl dětí, které se vzdělávají mimo zařízení ústavní nebo ochranné výchovy

Kategorie vzdělání	Počet dětí z DD	Počet dětí z ostatních zařízení	Počet dětí	Podíl dětí (v %)
Základní	2 096	61	2 157	65,4
Střední bez výučního listu	30	20	50	1,5
Střední s výučním listem E	149	70	219	6,6
Střední s výučním listem H	483	143	626	19,0
Střední s maturitní zkouškou	183	12	195	5,9
Vyšší odborné	29	6	35	1,1
Vysokoškolské	11	5	16	0,5
Nezjištěno	1	1	2	0,1
Celkem	2 982	318	3 300	100,0

TABULKA 6 | Nejvyšší počty žáků v oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem E, H a střední vzdělání s maturitní zkouškou

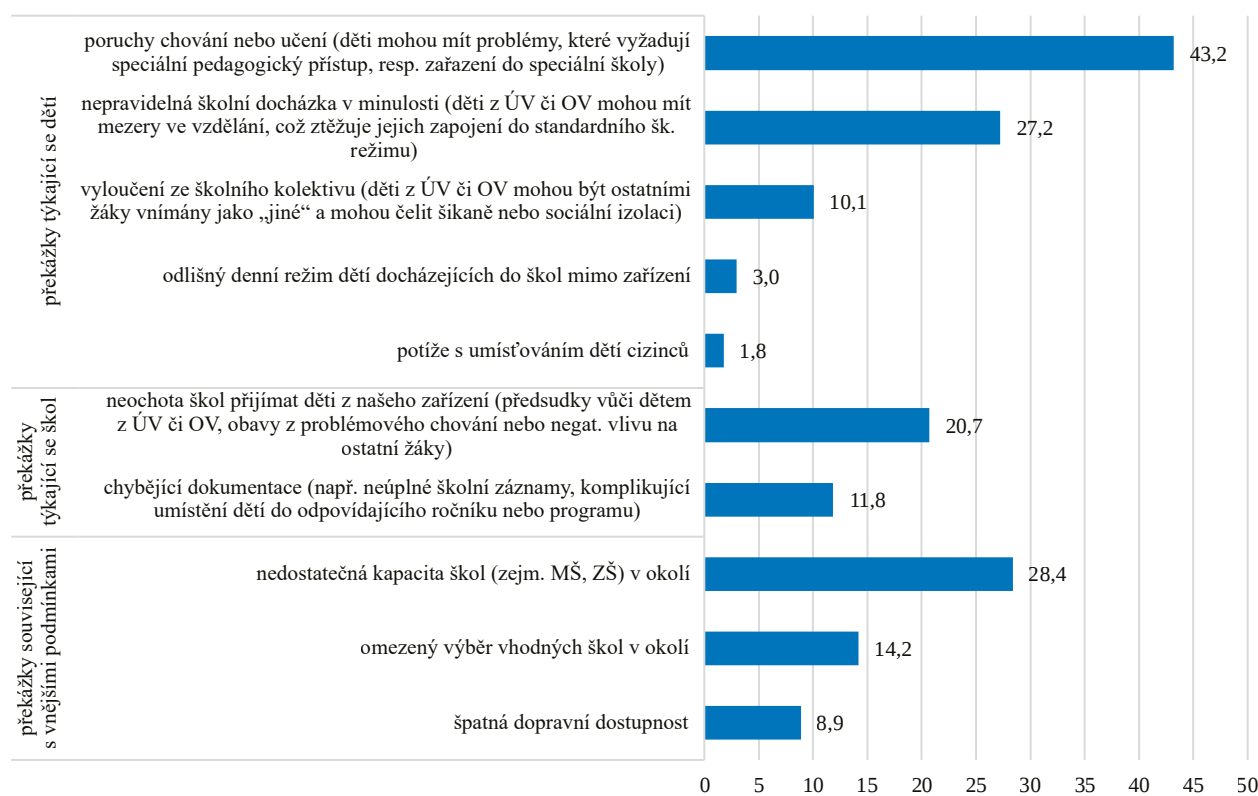
SV s výučním listem (E)	Počet žáků	SV s výučním listem (H)	Počet žáků	SV s maturitní zkouškou	Počet žáků
Stravovací a ubytovací služby	52	Kuchař-číšník	129	Hotelnictví	17
Zednické práce	22	Mechanik opravář motorových vozidel	57	Gymnázium	17
Prodavačské práce	21	Kadeřník	53	Praktická sestra	12
Zahradnické práce	17	Zedník	37	Obchodní akademie	12
Pečovatelské služby	16	Cukrář	35	Podnikání	12
Strojírenské práce	14	Truhlář	35	Kosmetické služby	7
Stavební práce	12	Prodavač	33	Stavebnictví	6
Potravinářská výroba	8	Strojní mechanik	32	Informační technologie	5
Malířské a natěračské práce	7	Opravář zemědělských strojů	25	Elektrotechnika	5
Zahradnická výroba	7	Ošetřovatel	23	Cestovní ruch	5

⁹ Jde o žáky navštěvující běžné základní školy mimo zařízení ÚV a OV. Žáky navštěvující mimo zařízení ÚV a OV základní školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona nelze samostatně vykázat (jsou vykazováni jako žáci v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona bez ohledu, zda je při zařízení, či mimo zařízení).

Přibližně dvě pětiny dětí se vzdělávají ve škole ve stejné obci, ve které je i zařízení ÚV a OV, 45 % dětí se vzdělává ve škole v jiné obci, která je dostatečně blízká pro každodenní dojíždění, a 14 % dětí se vzdělává ve škole ve vzdálenější obci a dítě přebývá ve školním ubytovacím zařízení.

Překážky při umísťování dětí do škol mimo zařízení byly avizovány v 71 % zařízení. Lze je rozdělit na překážky týkající se dětí, překážky týkající se škol a překážky související s vnějšími podmínkami. K překážkám týkajícím se dětí patří zejména poruchy chování nebo učení, děti mohou mít problémy, které vyžadují speciální pedagogický přístup, případně zařazení do speciální školy (43 %, častěji ve výchovných ústavech). Dále k překážkám na straně dětí patří nepravidelná školní docházka v minulosti, což ztěžuje jejich zapojení do školního režimu (27 %, častěji v dětských domovech se školou), a vyloučení ze školního kolektivu, kdy jsou ohroženy šikanou či sociální izolací. Vnější překážky představuje nedostatečná kapacita škol (zejména MŠ, ZŠ) v okolí (28 %), omezený výběr vhodných škol v okolí a špatná dopravní dostupnost škol. Podle vyjádření ředitelů zařízení ÚV a OV patří k překážkám týkajícím se škol ale také jejich neochota přijímat děti ze zařízení vzhledem k předsudkům vůči dětem a obavám z jejich problémového chování (21 %) a chybějící či nekompletní dokumentace komplikující umístění dětí. Překážku týkající se nesouladu mezi zákonnými zástupci, zařízením a školou uvedlo 14 % zařízení.

GRAF 10 | Překážky při umísťování dětí do škol mimo zařízení ÚV a OV – podíl zařízení (v %)



Intenzita schůzek pracovníků zařízení ÚV a OV s vedením škol nebo pedagogy ze škol mimo zařízení se liší v závislosti na druhu školy. Nejčastěji probíhají takové schůzky v mateřských školách, naopak nejméně často či vůbec ve vyšších odborných školách a vysokých školách. Schůzky s mateřskými školami uvedla zařízení ÚV a OV převážně v týdenním režimu (23 %) a častěji než týdně (29 %), komunikace zařízení se základními školami probíhá nejčastěji týdně (31 %) a měsíčně (23 %). Schůzky mezi zařízeními a středními školami se konají většinou měsíčně (33 %) a dvakrát za půl roku (30 %).

Také využívání školních informačních systémů ke kontrole prospěchu dětí nebo ke komunikaci se školami závisí na druhu školy. Menší využití školních informačních systémů bylo zaznamenáno při komunikaci s mateřskými školami a vyššími odbornými či vysokými školami. Intenzita využívání těchto systémů ke kontrole prospěchu dětí či ke komunikaci se základními a středními školami byla většinou častější než jednou za týden.

TABULKA 7 | Intenzita využívání školních informačních systémů ke kontrole prospěchu dětí či ke komunikaci se školami mimo zařízení – podíl zařízení (v %)

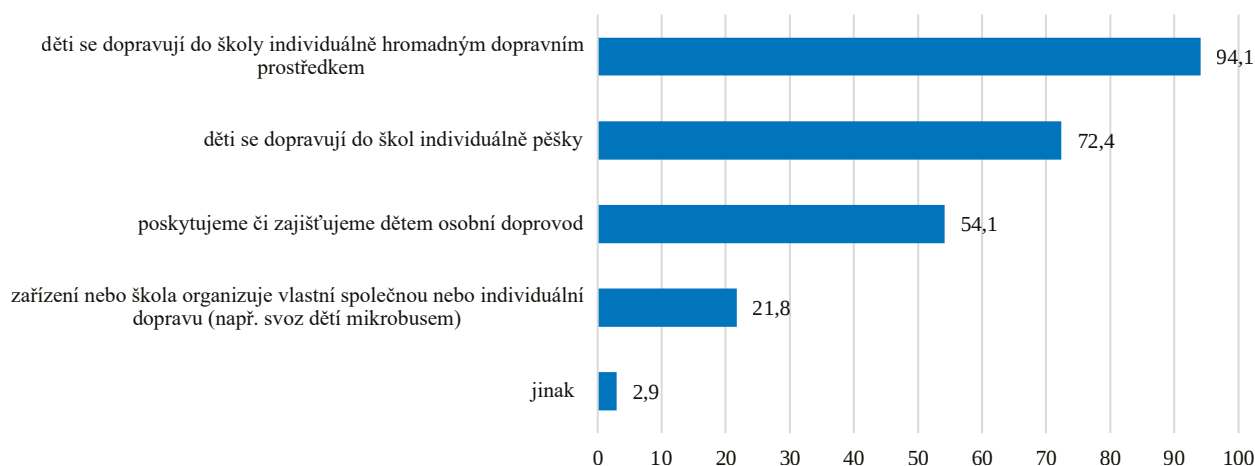
	MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ/VŠ
1x za měsíc	1,6	0,6	2,4	6,5
2x za měsíc	1,6	0,0	4,2	1,3
1x za týden	12,7	8,1	24,4	6,5
častěji	28,6	80,6	57,7	10,4
jinak	9,5	2,5	3,6	16,9
nevyužíváme	46,0	8,1	7,7	58,4

G

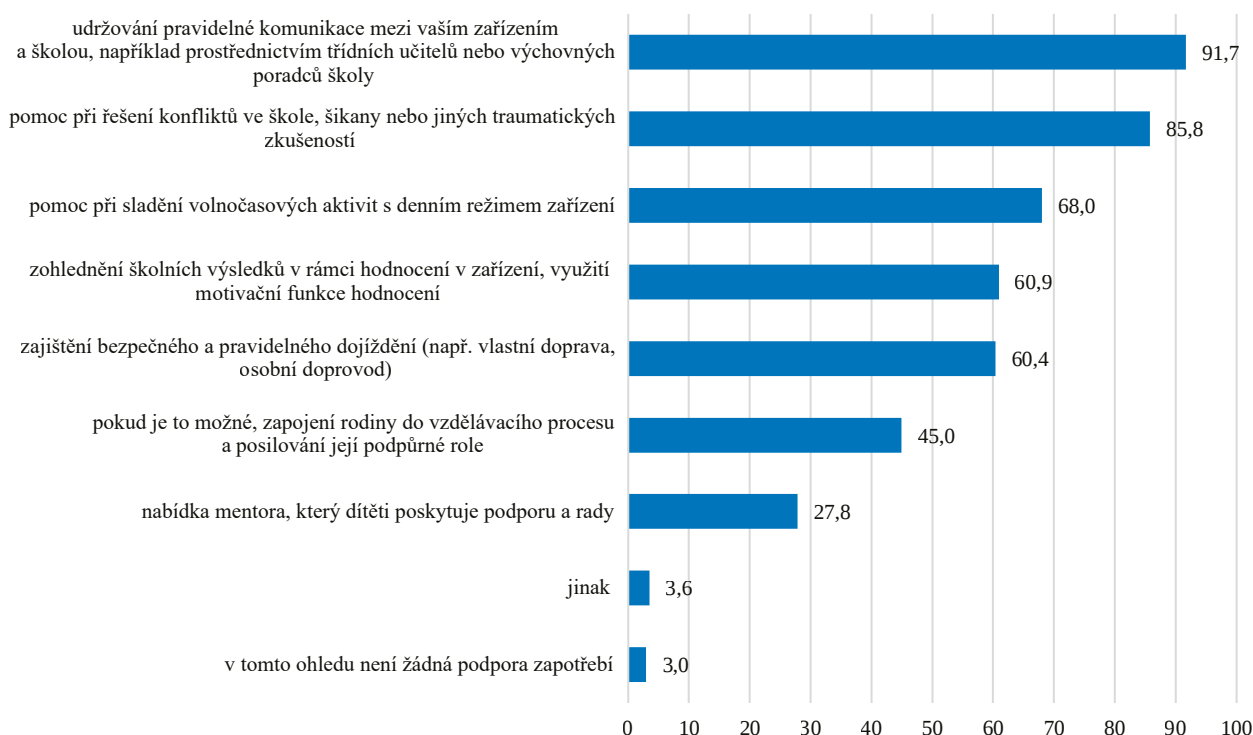
Podle téměř všech zařízení ÚV a OV (98 %) se komunikace se školami týkala řešení výchovných či vzdělávacích problémů. Monitorování dětí ve škole a jejich zapojení do výuky bylo předmětem komunikace u 72 % zařízení (častěji ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou). Komunikace zaměřená na podpůrná opatření ve vzdělávání realizovaná ve škole byla zaznamenána v 58 % zařízeních (častěji v dětských domovech). Přizpůsobení výuky podle aktuálních potřeb dětí uvedla více než polovina zařízení. Jako spíše negativní lze hodnotit, že komunikace týkající se organizace schůzek mezi pedagogickými pracovníky školy a pracovníky zařízení ke koordinaci vzdělávacího postupu byla zaznamenána pouze v 56 % zařízení, méně často ve výchovných ústavech (33 %).

Není překvapivé, že děti ze zařízení ÚV a OV nejčastěji využívají pro cestu do školy hromadné dopravní prostředky a dopravují se do škol individuálně pěšky. V oblastech s horší dopravní dostupností nebo v případě zdravotního postižení či znevýhodnění dětí organizuje zařízení, případně škola, vlastní společnou nebo individuální dopravu; tuto eventualitu uvedla více než pětina zařízení.

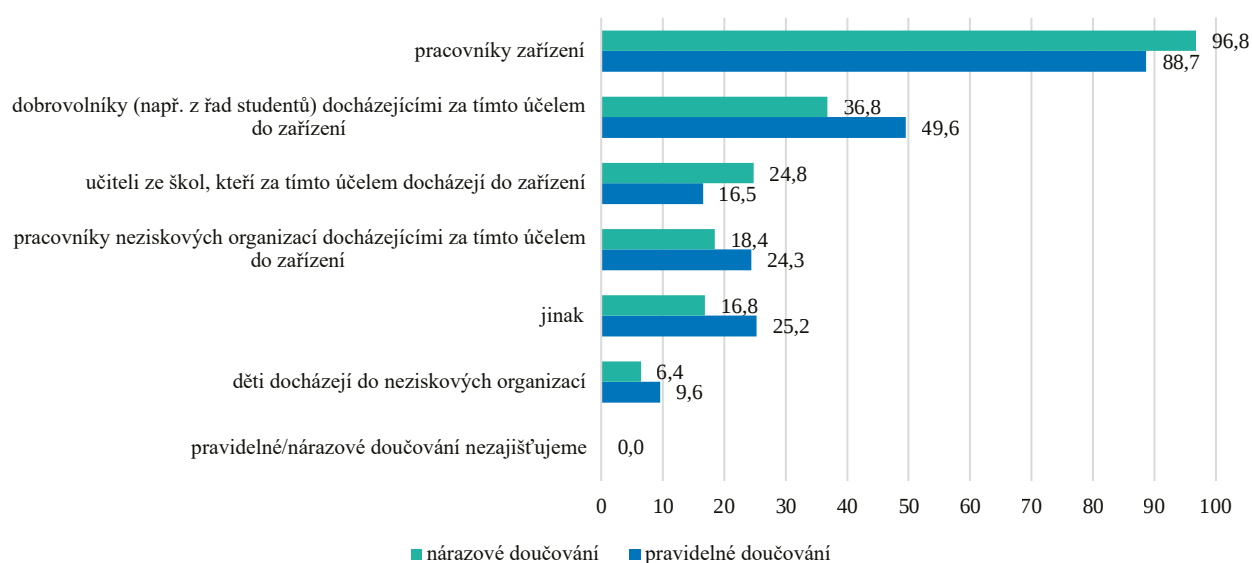
GRAF 11 | Zajištění dopravy dětí do škol mimo zařízení – podíl zařízení (v %)



Velkou pozornost věnují vedení a pracovníci zařízení ÚV a OV podpoře dětí v docházce do škol mimo tato zařízení, nejčastěji jde o udržování pravidelné komunikace mezi zařízením a školou (prostřednictvím třídních učitelů nebo výchovných poradců) a pomoc při řešení konfliktů ve škole (např. šikany a jiných druhů rizikového chování); tato zjištění podporují včasnou komunikaci a přispívají k rychlému řešení konfliktů. Důležitá pro vývoj dítěte je pomoc při sladění volnočasových aktivit s denním režimem zařízení. V menší míře (pokud je to možné) podporuje děti ve vzdělávacím procesu rodina a je nabízen mentor, který dítěti poskytuje podporu a rady.

GRAF 12 | Podpora dětí v docházce do škol mimo zařízení – podíl zařízení (v %)

Pracovníci zařízení ÚV a OV realizují podporu v rámci školní přípravy dětí ve třech oblastech. První oblast zahrnuje pravidelné doučování nad rámec běžné přípravy na vyučování a nárazové doučování při zhoršení vzdělávacích výsledků dětí. Druhou oblastí je poskytnutí pravidelných konzultací s psychologem nebo speciálním pedagogem zaměřených na zvládání školních nároků, vztahů s vrstevníky nebo dalších problémů. Třetí oblastí podpory je zajištění vyhovujícího místa pro přípravu na výuku. Uvedené formy podpory školní přípravy dětí realizují tři čtvrtiny zařízení, s výjimkou pravidelného doučování, které je realizováno ve dvou třetinách zařízení. Pravidelné doučování je častěji realizováno v dětských domovech (74 %), v menší míře pak v dětských domovech se školou (44 %) a výchovných ústavech (28 %).

GRAF 13 | Zajištění pravidelného doučování a nárazového doučování při zhoršení výsledků – podíl zařízení (v %)

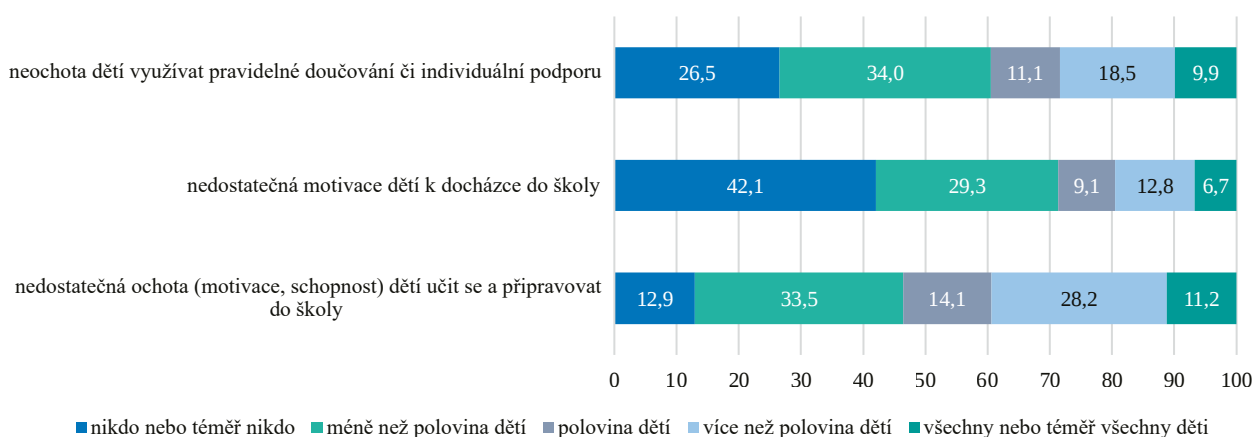
V naprosté většině zařízení je pro děti pravidelné doučování i nárazové doučování při zhoršení jejich vzdělávacích výsledků zajišťováno vlastními pracovníky. Dobrovolníci (např. z řad studentů) vedou pravidelné

doučování v polovině zařízení, nárazové doučování pak v 37 % zařízení. V menší míře zajišťují doučování učitelé ze škol a pracovníci neziskových organizací docházející za tímto účelem do zařízení. Pro děti z dětských domovů se školou a výchovných ústavů nezajišťují pravidelné či nárazové doučování učitelé ze škol ani pracovníci neziskových organizací, kteří by za tímto účelem docházeli do zařízení, ve výchovných ústavech pouze výjimečně dochází na doučování dobrovolníci. Mezi jiné způsoby patří především zajištění doučování učiteli ze škol, do kterých děti docházejí, a různé formy online doučování.

Podle sdělení 85 % ředitelů zařízení ÚV a OV zajišťují školy pro většinu dětí s potřebou podpůrných opatření daná podpůrná opatření v dostatečné míře. Více než polovina zařízení uvedla, že přístup škol je vstřícný (ovšem přístup školy za vstřícný označila pouze pětina výchovných ústavů), a podle necelé třetiny zařízení jsou podpůrná opatření zajišťována v nezbytné míře. Zajišťování podpůrných opatření jako nedostatečné vyhodnotilo pouze 8 % zařízení. Zbýlá zařízení (7 %) nemají děti s potřebou podpůrných opatření.

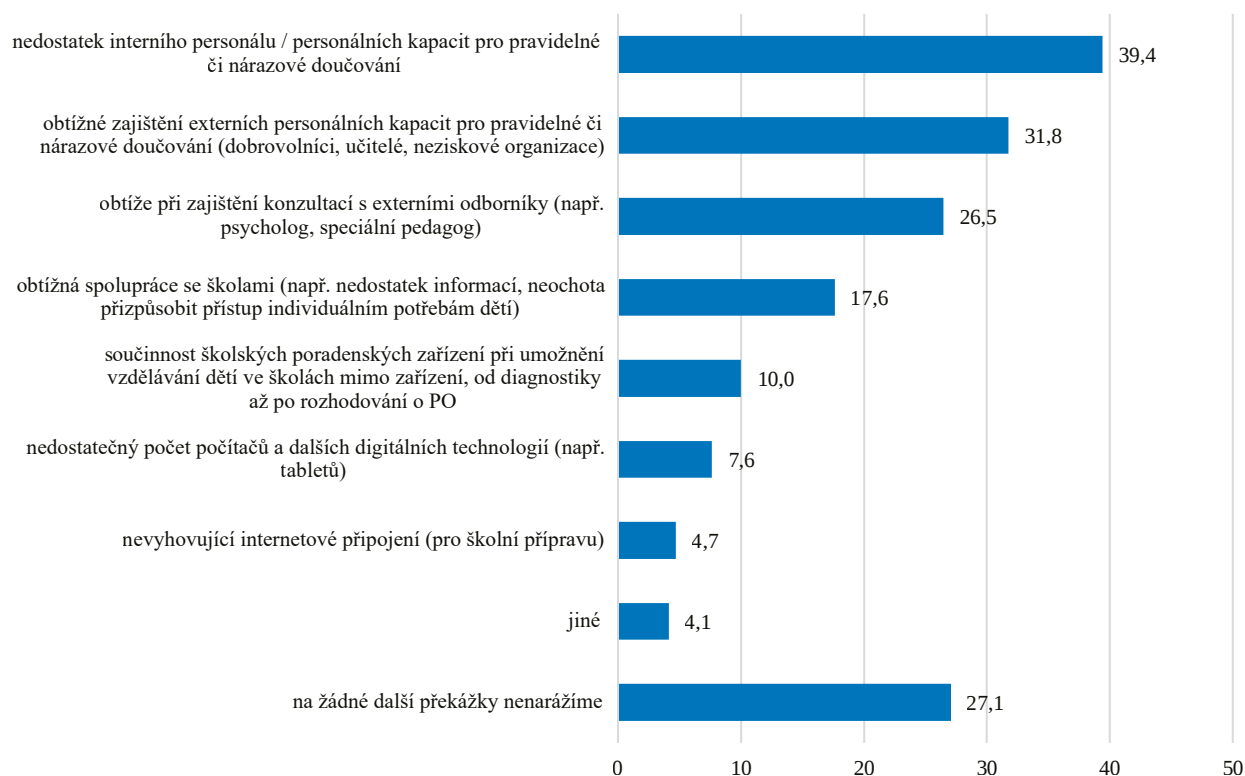
Při školní přípravě dětí se potýkají zařízení ÚV a OV v největší míře s nedostatečnou ochotou, motivací učit se a připravovat se do školy. Ve dvou pětinach zařízení je takových dětí více než polovina nebo téměř všechny, horší situace je ve výchovných ústavech (61 %) a dětských domovech se školou (50 %). Tato překážka souvisí s neochotou dětí využívat pravidelné doučování či individuální podporu, v desetině zařízení nemají o tuto podporu zájem téměř všechny děti, v necelé pětině zařízení pak více než polovina dětí. Nedostatečnou motivaci k docházce do školy řeší zařízení u menšího podílu dětí, ve 29 % zařízení to bylo překážkou u méně než poloviny dětí a ve 42 % zařízení se s touto překážkou nepotýkalo téměř žádné dítě. Nedostatečnou motivaci k docházce do školy nemělo téměř ani jedno dítě v 48 % dětských domovů, výrazně méně to bylo v případech výchovných ústavů (18 %) a dětských domovů se školou (27 %).

GRAF 14 | Překážky při školní přípravě dětí – podíl zařízení (v %)



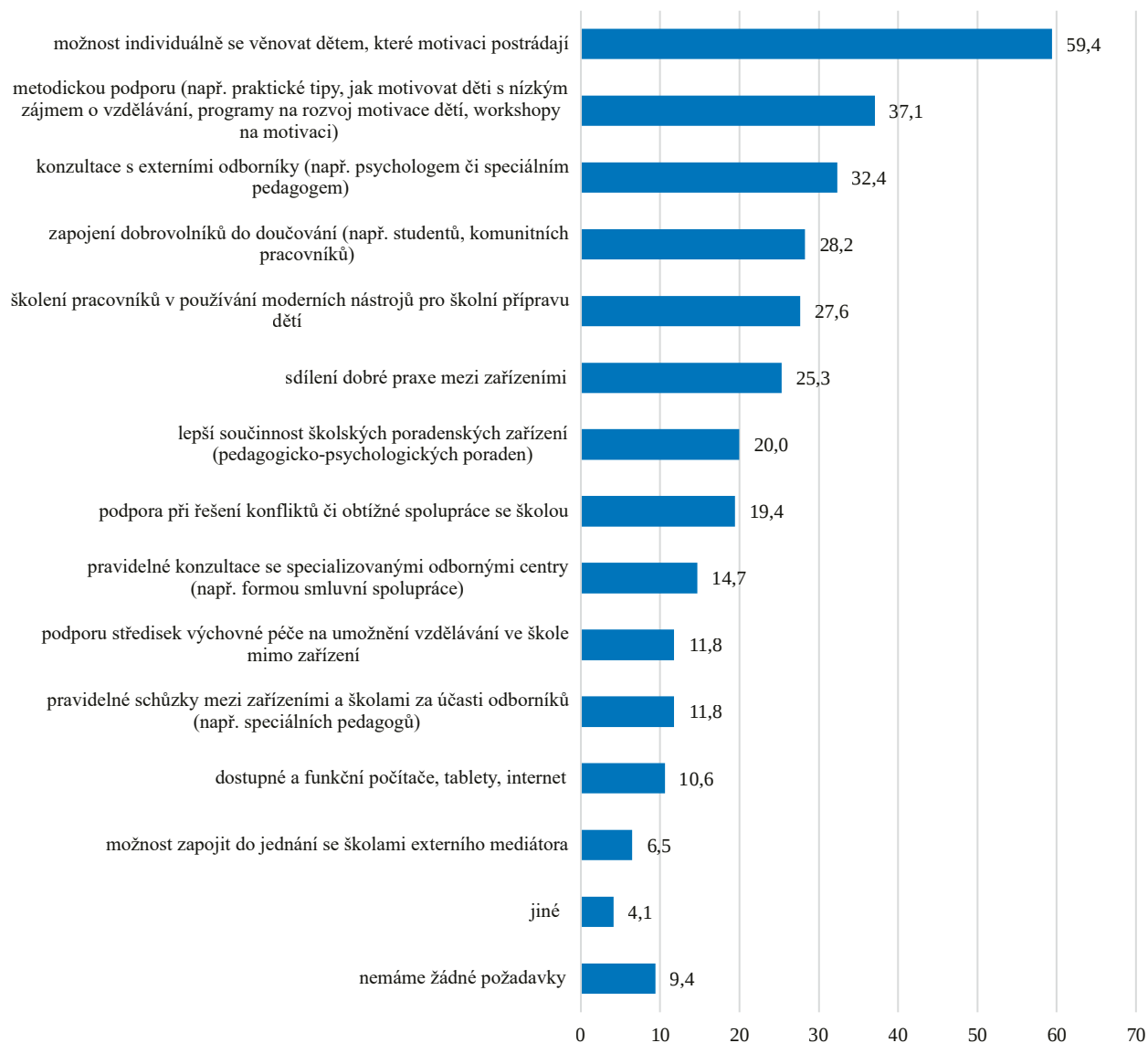
Na další překážky v rámci podpory dětí při školní přípravě naráží necelé tři čtvrtiny zařízení ÚV a OV, nejčastěji musí řešit nedostatek interních personálních kapacit a obtížné zajišťování externích personálních kapacit (dobrovolníci, učitelé) pro pravidelné či nárazové doučování. Významnější překážkou bylo zajištění konzultací s externími odborníky (psycholog či speciální pedagog). Zatímco překážky v podobě personálních kapacit byly častější, tak překážky na straně vybavení digitálními technologiemi (počítače, tablety) a internetového připojení byly méně časté.

GRAF 15 | Další překážky, na které naráží zařízení ÚV a OV v rámci podpory dětí při školní přípravě – podíl zařízení (v %)



Pro zlepšení současného stavu podpory školní přípravy dětí by zařízení v největší míře uvítala možnost individuálně se věnovat dětem, které motivaci postrádají (59 %). Přibližně třetina zařízení by potřebovala metodickou podporu, jak motivovat děti s nízkým zájmem o vzdělávání, a konzultace s externími odborníky (např. psychologem či speciálním pedagogem). Školení pracovníků v používání moderních nástrojů pro školní přípravu dětí, zapojení dobrovolníků do doučování a sdílení dobré praxe mezi zařízeními uvedla více než čtvrtina zařízení.

GRAF 16 | Co konkrétně by zařízení ÚV a OV uvítala pro zlepšení současného stavu podpory školní přípravy dětí? – podíl zařízení (v %)



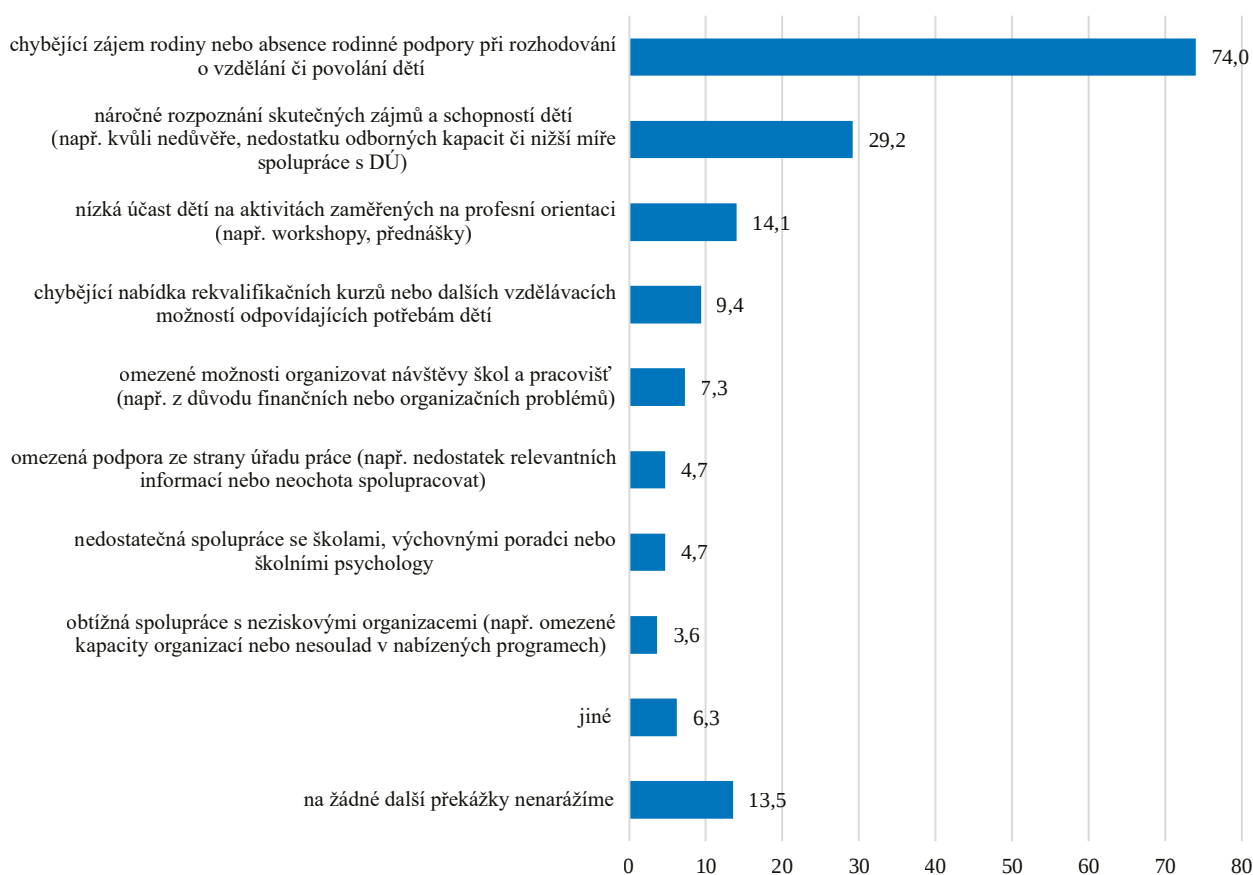
6 PŘÍPRAVA NA SAMOSTATNÝ ŽIVOT

Příprava na samostatný život je zásadní součástí práce s dětmi a mladistvými, kteří vyrůstají v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Těmto dětem často chybí zázemí, které by jim přirozeně poskytla rodina, takže je velmi důležité připravit je na reálný život.

U dětí pocházejících často z méně podnětného sociálního prostředí se může projevit nedostatek zájmu nebo motivace přemýšlet o budoucím vzdělání či povolání. Ve 46 % zařízení ÚV a OV se tento nedostatek zájmu či motivace projevil u poloviny a více dětí. Patrný je rozdíl vnímání tohoto problému mezi dětskými domovy na jedné straně a dětskými domovy se školou a výchovnými ústavy na straně druhé. Zatímco 36 % dětských domovů zaznamenává nedostatek zájmu či motivace uvažovat o budoucím vzdělání či povolání u poloviny a více dětí, ve stejné míře tento problém uvádí 58 % dětských domovů se školou, a dokonce 79 % výchovných ústavů. Toto zjištění souvisí s požadavkem zařízení na možnost větší individuální práce s dětmi, kterým chybí motivace (kapitola 5).

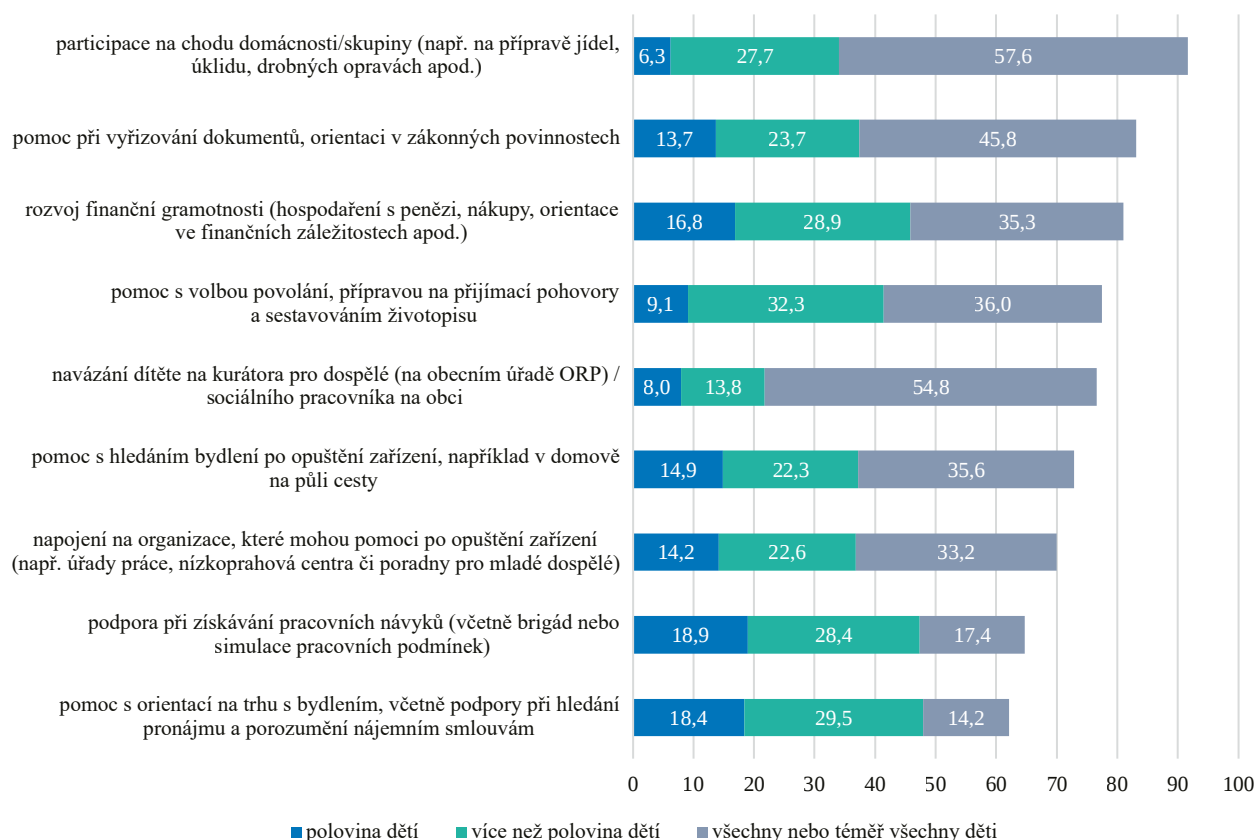
Podpora dětí při výběru vzdělání nebo povolání naráží především na chybějící zájem rodiny nebo absenci rodinné podpory, což je častější v případě dětí z výchovného ústavu a z dětského domova se školou. V celé třetině zařízení je překážkou náročné rozpoznání skutečných zájmů a schopností dětí, méně častou překážkou je nízká účast dětí na aktivitách zaměřených na profesní orientaci.

GRAF 17 | Překážky v rámci podpory dětí při výběru vzdělání nebo povolání – podíl zařízení (v %)



V rámci přípravy na samostatný život jsou děti v zařízeních nejčastěji zapojeny do chodu domácnosti/skupiny. Vyšší podporu dostávají děti v administrativních záležitostech (vyřizování dokumentů, orientace v zákonných povinnostech, navázání dítěte na kurátora pro dospělé či sociálního pracovníka na obci) a v rozvoji finanční gramotnosti. V menší míře jsou děti podporovány v oblastech hledání bydlení, orientace na trhu s bydlením, získávání pracovních návyků a napojení na organizace, které jsou nápomocné dětem po opuštění zařízení, což jim může komplikovat přechod ze zařízení ÚV a OV do reálného světa.

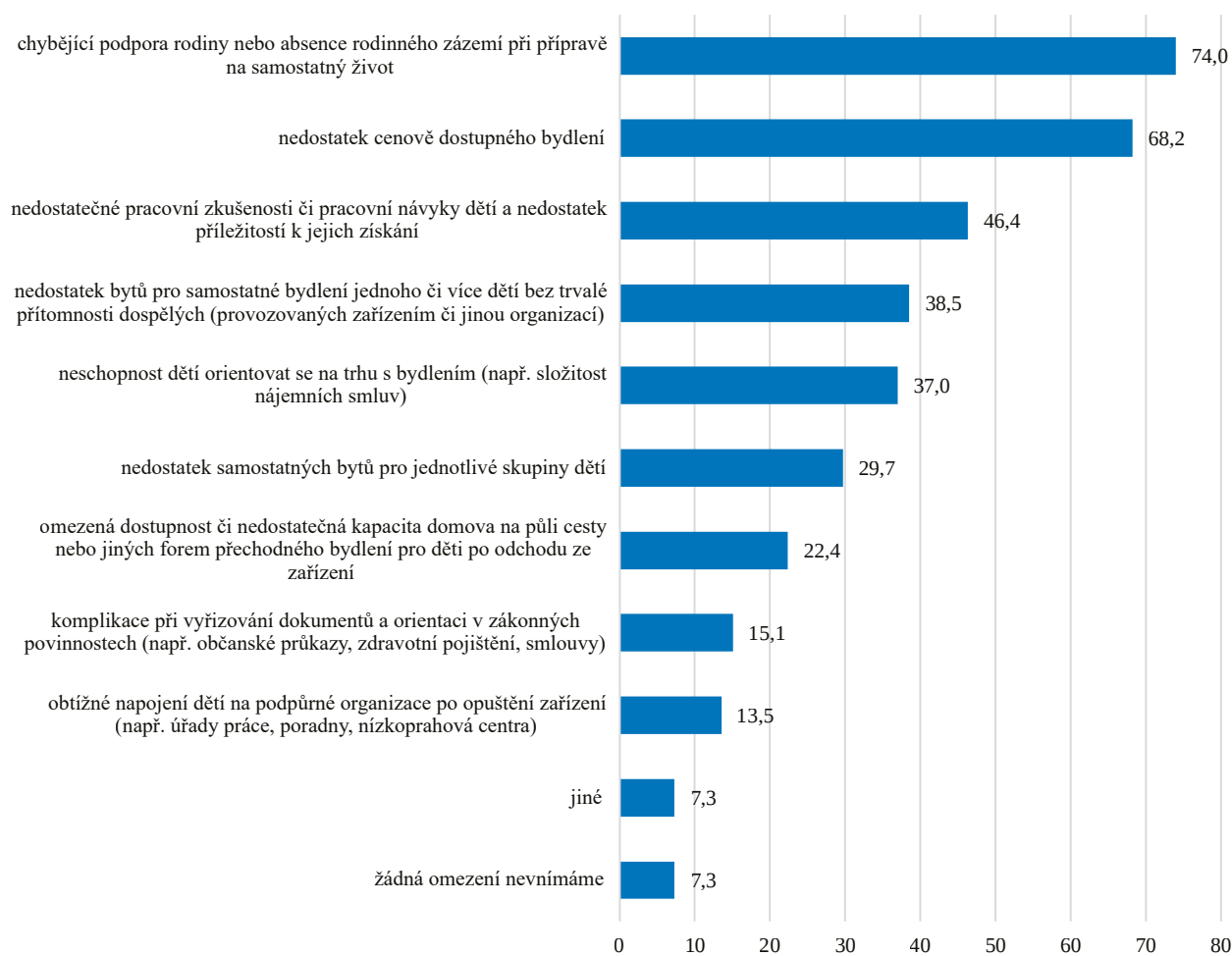
GRAF 18 | Podpora v oblastech přípravy na samostatný život – podíl zařízení (v %)



Dalším způsobem pomoci dětem s přípravou na samostatný život během jejich pobytu v zařízeních ÚV a OV je nabídka samostatných bytových jednotek pro jednotlivce nebo pro skupiny dětí. Dvě pětiny zařízení nabízejí vlastní samostatné bytové jednotky pro jednotlivce. Nabídku samostatných bytových jednotek pro jednotlivce zprostředkovaných jinými organizacemi (zejména neziskovými, charitativními či zřizovatelem) uvedla necelá třetina zařízení. Vlastní samostatné bytové jednotky pro skupiny dětí a pracovníka jsou k dispozici v necelé pětině zařízení. K jiným způsobům pomoci patří např. startovací byty, samostatné pokoje či vytvoření rodinné skupiny pro starší děti.

Vedle obecně platné chybějící podpory rodiny a rodinného zázemí omezuje přípravu dětí v zařízeních na samostatný život v největší míře nedostatek cenově dostupného bydlení. Kromě ceny omezuje zařízení rovněž nedostatek samostatných bytů vhodných pro bydlení jednoho dítěte či více dětí nebo pro jednotlivé skupiny dětí. Děti po odchodu ze zařízení omezuje i špatná dostupnost či nedostatečná kapacita přechodného bydlení. Přípravu na samostatný život komplikují také nedostatečné pracovní zkušenosti či návyky dětí (zkušenost s běžným pracovním režimem) i nedostatek příležitostí k jejich získání.

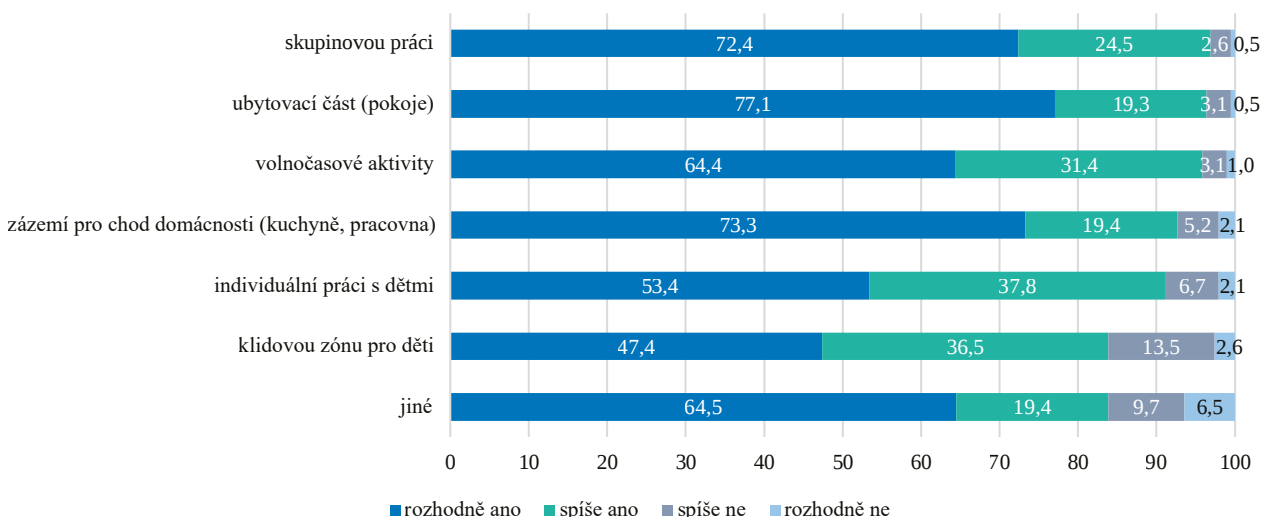
GRAF 19 | Omezení v rámci přípravy dětí na samostatný život – podíl zařízení (v %)



7 KAPACITNÍ A PERSONÁLNÍ PROBLÉMY

Naprostá většina zařízení ÚV a OV hodnotila prostorové a materiální podmínky pro práci s dětmi, ubytovací část a zázemí pro chod domácnosti jako dostatečné. S prostorovými a materiálními podmínkami panovala nejvyšší spokojenost v ubytovací části (pokojích), při skupinové práci a volnočasových aktivitách. Určité rezervy jsou patrné v podmínkách pro klidovou zónu pro děti a v jiných prostorech (např. prostory pro sportovní aktivity, výtvarná a keramická dílna, relaxační místnost), ve kterých 16 % zařízení považuje prostorové a materiální podmínky za nedostatečné.

GRAF 20 | Dostatečnost prostorového a materiálního vybavení – podíl zařízení (v %)

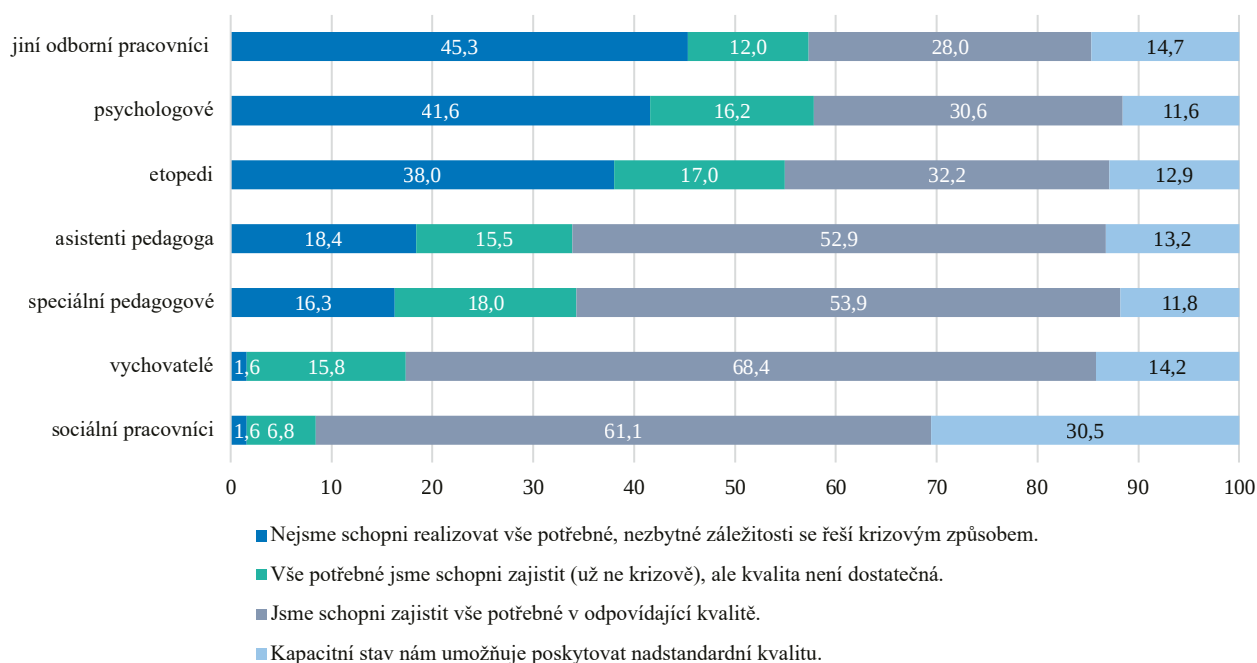


Zařízení ÚV a OV upozorňují na nedostatečný počet odborných pracovníků u některých profesí. Nejhorší situace byla zjištěna u počtu etopedů, psychologů a jiných odborných pracovníků (např. psychoterapeut, psychiatr, adiktolog). Je alarmující, že přibližně dvě pětiny zařízení při nedostatku těchto pozic nejsou schopny realizovat vše potřebné a nezbytné záležitosti musí řešit krizovým způsobem. V další šestině zařízení jsou sice schopni vše potřebné zajistit, ale kvalita není dostatečná. Nedostatek etopedů a psychologů byl zaznamenán nejvíce v dětských domovech.

Aktuální počty speciálních pedagogů a asistentů pedagoga nedovolují necelé pětině zařízení realizovat vše potřebné a musí nezbytné záležitosti řešit krizově, podobný podíl zařízení je schopen si vše potřebné zajistit, ovšem kvalita není dostatečná. Vyšší nedostatek speciálních pedagogů byl zaznamenán v dětských domovech, asistenti pedagoga chyběli nejvíce kromě dětských domovů i v dětských domovech se školou.

Relativně lepší situace panuje u pozic vychovatelů a sociálních pracovníků, u nichž dvě třetiny zařízení uvedly, že jsou schopny si zajistit vše potřebné v odpovídající kvalitě. Pozitivním zjištěním je, že početní stav sociálních pracovníků umožňuje v 31 % zařízení poskytovat nadstandardní kvalitu (zejména v dětských domovech se školou a výchovných ústavech).

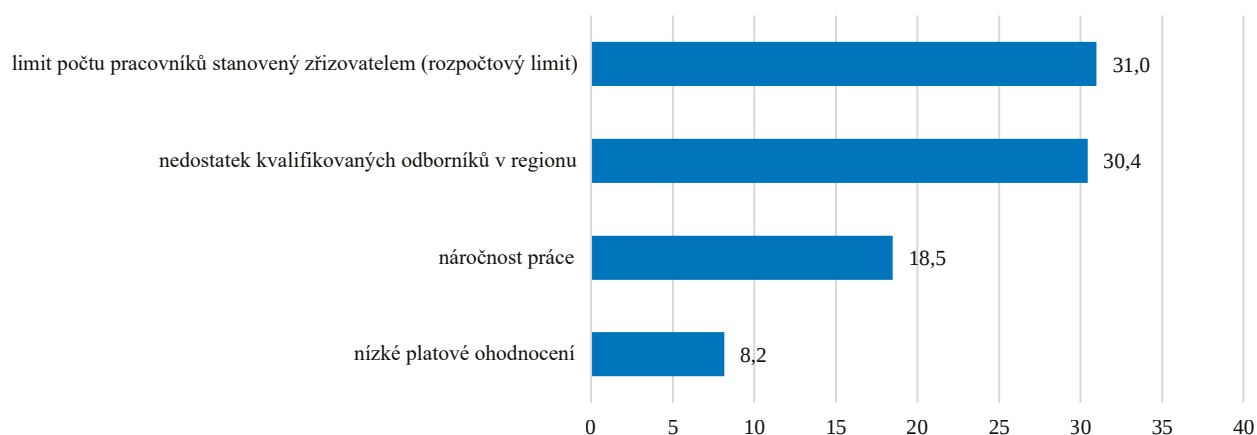
GRAF 21 | Je aktuální počet odborných pracovníků ve vašem zařízení ve vztahu k vašim potřebám dostatečný? – podíl zařízení (v %)



V případě, že zařízení zaznamenala problémy s nedostatkem odborných pracovníků, tak nejzávažnějšími důsledky těchto problémů jsou přetížení personálu (76 %) a omezené možnosti individuálního přístupu k dětem (67 %). Právě méně intenzivní individuální přístup k dětem se může projevit negativně ve výchově a vzdělávání dětí (např. v menší motivaci dětí ke vzdělávání). Třetina zařízení dále uvedla sníženou kvalitu péče.

Za hlavní příčiny nedostatku odborného personálu považují zařízení ÚV a OV limit počtu pracovníků stanovený zřizovatelem (rozpočtový limit) a nedostatek kvalifikovaných odborníků v regionu (uvedla je necelá třetina zařízení). Náročnost práce jako hlavní příčinu nedostatku odborného personálu uvedlo 18 % zařízení. Lze shrnout, že příčiny nedostatku odborného personálu jsou především limit počtu pracovníků a jejich skutečný nedostatek v širším okolí zařízení, menší roli hraje nízké platové ohodnocení.

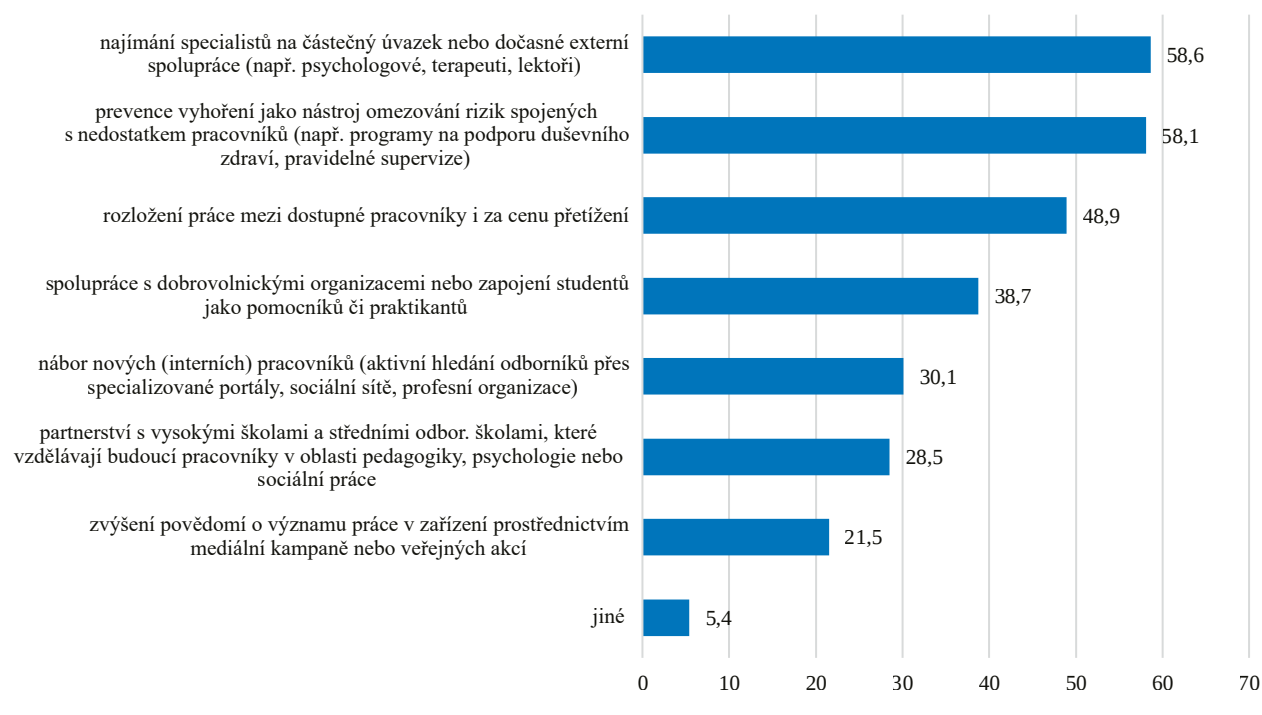
GRAF 22 | Hlavní příčina nedostatku odborného personálu – podíl zařízení (v %)



Pro řešení nedostatku odborných pracovníků využívají zařízení ÚV a OV různé strategie. Nejčastěji najímají specialisty na částečný úvazek nebo domlouvají dočasnou externí spolupráci a poskytují pracovníkům preventivní aktivity proti vyhoření (např. programy na podporu duševního zdraví, pravidelné supervize). Ukazuje se, že najímání specialistů na částečný úvazek či externí spolupráci využívají ve větší míře dětské

domovy, preventivní aktivity proti vyhoření více využívají výchovné ústavy a dětské domovy se školou. Necelá polovina zařízení rozloží práci mezi dostupné pracovníky, ovšem i za cenu přetížení. Spoluprací s dobrovolnickými organizacemi či zapojením studentů řeší nedostatek odborníků téměř dvě pětiny zařízení (častěji dětské domovy). Méně často využívají zařízení zvýšení povědomí o své práci prostřednictvím médií nebo veřejných akcí.

GRAF 23 | Strategie pro řešení nedostatku odborných pracovníků – podíl zařízení (v %)



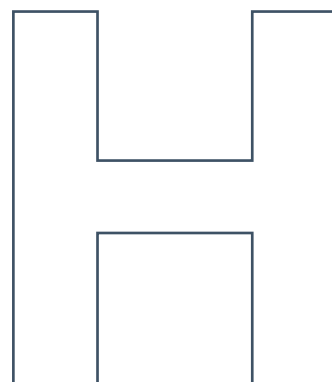
8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a pro školy při těchto zařízeních

- Zvýšit motivaci dětí ke vzdělávání a přemýšlení o budoucím povolání (zejména ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou), aby přechod do reálného života byl pokud možno bezproblémový.
- Během výuky v základních školách při zařízeních ÚV a OV se více snažit zapojovat žáky do vzdělávání, více využívat a rozvíjet vzájemnou spolupráci mezi žáky, lépe pracovat v hodinách se vzdělávacím cílem.
- Ve výuce v základních školách při DDŠ, DÚ, VÚ lépe využívat čas vyučovací hodiny a více aktivizovat činnosti žáků.
- Při výuce ve středních školách při zařízeních ÚV a OV častěji využívat vzájemnou spolupráci mezi žáky.
- Snažit se o zvýšení podílu učitelů s odbornou kvalifikací v základních a středních školách při zařízeních ÚV a OV.
- Zvýšit intenzitu schůzek mezi pracovníky zařízení a pedagogickými pracovníky školy mimo zařízení ke koordinaci vzdělávacího postupu u dětí.
- V případě nedostatku pracovníků v zařízení pro doučování podporovat rozvoj online doučovacích aktivit.
- Zvýšit aktivitu pedagogů na svém profesním rozvoji, aktivně se zapojovat do kurzů DVPP.
- Postupně zlepšovat materiální podmínky pro vzdělávání ve školách při zařízeních ÚV a OV.
- Usilovat o zlepšení podmínek pro klidovou zónu pro děti a prostor pro sportovní aktivity v zařízeních ÚV a OV.
- Věnovat vyšší pozornost získávání pracovních zkušeností a návyků pro začlenění do běžného pracovního režimu (spolupráce se zaměstnavateli, brigády).
- Ve větší míře pomáhat dětem s orientací na trhu s bydlením, s hledáním bydlení po opuštění zařízení včetně podpory při hledání podnájmu.
- Při přípravě dětí na samostatný život během jejich pobytu v zařízeních ÚV a OV se snažit o zajištění bytů vhodných pro bydlení jednoho dítěte či více dětí nebo pro jednotlivé skupiny dětí.

Doporučení pro zřizovatele a pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Snažit se zajistit dostatečný počet odborných pracovníků, zejména etopedů, psychologů a jiných odborných pracovníků (např. psychoterapeut, psychiatr, adiktolog) v zařízeních ÚV a OV.
- Provést revizi limitu počtu odborných pracovníků na zařízení ÚV a OV stanoveného zřizovatelem.
- Zajistit cílenou podporu odborným pracovníkům zařízení ÚV a OV a učitelům ve školách při zařízení (preventivní aktivity proti vyhoření, nabídka DVPP, spolupráce mezi zařízeními).



Kooperace pedagogů při řízení výuky v základních školách

1 ÚVOD

Současné vzdělávací trendy stále více kladou důraz na potřebu diferencovaného přístupu k žákům, který zohledňuje jejich individuální potřeby, schopnosti a zájmy. Jedním z efektivních způsobů, jak tohoto cíle dosáhnout, je výuka využívající různých forem kooperace mezi pedagogickými pracovníky, jako je zejména spolupráce s asistentem pedagoga (dále také „AP“) nebo s dalším učitelem. Tato strategie se ukazuje jako přínosná zejména v heterogenních třídách, kde se vzdělávají žáci s různou úrovní schopností, včetně žáků s nadáním, speciálními vzdělávacími potřebami či jazykovými bariérami.

Škála možností, jak může být další dospělá osoba zapojena do výukového procesu, je poměrně široká, od „pouhé“ dopomoci potřebným žákům až po výraznou pedagogickou intervenci. Mezi nejčastější formy patří asistence při výuce, kdy druhý dospělý pomáhá organizovat aktivity, pracuje s jednotlivci či malými skupinami, poskytuje doplňující vysvětlení nebo se věnuje žákům s potřebou podpory. Dále může sledovat chování žáků, jejich zapojení či porozumění a poskytovat učiteli informace pro další práci či hodnocení. Spolupráce dvou dospělých však může mít i podobu přímé spoluúčasti na výuce, při níž oba pedagogové aktivně prezentují učivo, vzájemně se doplňují, diskutují před žáky nebo vedou výuku společně. Tento typ spolupráce může být dále rozvíjen ve formě výuky v menších skupinách, kdy jsou žáci rozděleni do paralelních skupin a každý dospělý vede výuku ve své části, například v rámci paralelní, alternativní nebo diferencované výuky. Tím je možné lépe reagovat na různé potřeby žáků a výuku více individualizovat. Další variantou je výuka na stanovištích, při níž je třída rozdělena na menší části, kde každý dospělý zajišťuje výuku určitého tématu či úkolu a žáci mezi stanovišti rotují, čímž se podporuje aktivní učení a pestrost činností. S tím úzce souvisí i cílená podpora a obohacení výuky, při které jeden z dospělých rozšiřuje téma, zadává doplňující otázky, rozvíjí diskusi, případně se věnuje doučování či práci s nadanými žáky. V neposlední řadě může druhá dospělá osoba krátkodobě převzít výuku, například v případech, kdy se jeden vyučující věnuje administrativnímu úkolu, řeší kázeňský problém nebo poskytuje individuální pomoc, zatímco druhý pokračuje v hlavní výuce.¹ Výuka vedená dvěma učiteli může rovněž sloužit jako forma mentorství, kdy zkušenější (uvádějíci) učitel podporuje méně zkušeného (začínajícího) kolegu, což usnadňuje adaptaci na školní prostředí.

Popsaná variabilita zapojení přítomných dospělých osob do výuky může být velmi přínosná, pokud je vědomě řízena a využívána. Klíčovým momentem je pak spolupráce těchto osob, jejíž podoba by měla být jasně vymezena. Nestačí přitom pouze formální rozdělení rolí, ale je třeba aktivně reflektovat a plánovat, kdo a jakým způsobem přispívá k podpoře žáků.

Například pro realizaci tandemové výuky, tzn. výuky vedené dvěma učiteli, je z hlediska funkčnosti a efektivity klíčové společné plánování (učitelé společně připravují výukové materiály a strategie, stanovují cíle a metody hodnocení), společná výuka (oba učitelé aktivně vedou výuku, střídají se v rolích a vzájemně se doplňují) a společná reflexe (po hodině učitelé společně hodnotí průběh výuky, diskutují o úspěších i nedostacích a plánují další kroky), což je vyjádřeno tzv. modelem 3S².

Společné přípravy a konzultace mají ovšem význam nejenom z hlediska účinné spolupráce učitelů realizujících společnou výuku, ale rovněž i z pohledu efektivní kooperace učitele a asistenta pedagoga.³ Vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace je ostatně jedním z bodů desatera základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli.⁴ Často se zdůrazňuje potřeba dostatečného prostoru pro tyto spo-

¹ ROBINSON, Betty, SCHABLE, Robert M. 1995. Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), s. 57–60.

Friend, M. & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.

² HATTIE, John. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.

<https://zapojevsechny.cz/clanek/1126-tandemova-vyuka>

³ Němec, Z. (2016). Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. *Nová škola*, ops; <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEn%C3%AD/spolecne-pripravy-metodika.pdf>

⁴ HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1. <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

lečné aktivity⁵, které přispívají ke zkvalitnění výuky, ačkoli nemusí nutně probíhat před každou vyučovací hodinou⁶.

Ačkoli forma zapojení dalších osob do výuky se liší v závislosti na tom, zda se jedná o asistenta pedagoga, dalšího učitele, či jinou dospělou osobu, a určována je do značné míry charakterem a pracovní náplní dané pozice, lze předpokládat, že ke zvýšení kvality vzdělávacího procesu přispívá přítomnost jakékoli další dospělé osoby ve výuce.⁷ Potvrzení či naopak vyvrácení tohoto předpokladu bylo jedním z cílů následujících analýz.

Šetření se dále zaměřovalo na několik klíčových oblastí souvisejících s efektivitou spolupráce dvou či více osob při výuce. Jednou z nich byla otázka, zda kooperace ve výuce zvyšuje kognitivní aktivizaci žáků a zda zapojení více pedagogů přispívá k vyšší motivaci a rozvoji dovedností žáků. Vzhledem k tomu, že jevy jako kognitivní aktivizace, motivace či individualizace jsou obtížně měřitelné, byla pozornost věnována spíše konkrétním znakům, které tyto jevy charakterizují, a zjišťování, zda se tyto znaky ve výuce objevují častěji.

Další sledovanou oblastí byla rovnost přínosů pro všechny žáky. Spolupráce dvou či více osob ve výuce by měla přinášet hodnotu nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i těm, kteří by v tradičním systému mohli stagnovat a nenaplnovat svůj potenciál.

V neposlední řadě se šetření zaměřilo i na případné překážky, které mohou ztěžovat efektivní spolupráci více osob přítomných ve výuce, a to jak z pohledu vedení školy, tak z hlediska pedagogů.

Prezentovaná zjištění pocházejí z prezenční komplexní inspekční činnosti realizované ve školním roce 2024/2025 v 660 běžných základních školách (z toho 473 plně organizovaných, 222 pouze s prvním stupněm a 1 pouze s druhým stupněm, 286 do 150 žáků, 374 s více než 150 žáky). 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 základních školách, dotazníky pro ředitele a učitele, ale také dotazníky pro žáky.

Vzhledem ke specifickým podmínkám a průběhu výuky na základních školách speciálních, stejně jako k odlišnému počtu a zapojení asistentů pedagoga, se šetření zaměřovalo výhradně na běžné základní školy.

TABULKA 1 | Počet zapojených učitelů a žáků, počet hospitací

Počet	1. stupeň	2. stupeň	Celkem ⁸
Učitelé	4 284	3 655	10 457
z toho zapojení do tematického šetření ⁹	1 452	1 123	3 385
Žáci	3 673	3 105	6 843
Hospitace	6 782	6 276	13 058

⁵ Hájková, V. & Strnadová, I. (2018). Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu, 67, https://www.dashofer.cz/download/seminare/Asistent%20pedagoga_ukazka_2021.pdf?srsId=AfmBOoqjMl-Olb2pMSNqs9vjq6-aqMUnFTJz_xzoAu4zistsph44N-kr

⁶ Němec, Z. (2016). Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. Nová škola, ops; <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEn%C3%AD/spolecne-pripravy-metodika.pdf>

⁷ Toto tvrzení se opírá o tzv. Hawthornský efekt, který lze popsat jako fenomén, kdy se lidé chovají jinak v důsledku vědomí, že jsou pozorováni, což může ovlivnit jejich výkon a motivaci – viz např. <https://va-akademie.cz/slovník/hawthornsky-efekt/>.

⁸ Uváděný celkový počet učitelů je odlišný od součtu uváděných počtů na učitelů na 1. a 2. stupni, jelikož někteří z nich uvedli, že učí na obou stupních. Odlišný je také celkový počet žáků, jelikož někteří z nich neuvedli, který ročník navštěvují. Detailnější informace k realizovaným hospitacím jsou uvedeny v kapitole 4.

⁹ Na otázky týkající se spolupráce s asistentem pedagoga odpovídali všichni dotázaní učitelé, zatímco otázky týkající se výuky vedené dvěma učiteli zodpovídali pouze učitelé zapojení do tematického šetření zaměřeného na kooperaci ve výuce.

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

- Kooperace učitele s asistentem pedagoga alespoň v některých vyučovacích hodinách probíhá v rámci výuky na základních školách výrazně častěji než kooperace dvou učitelů. Na prvním stupni je tato spolupráce obvykle stabilní a probíhá s jedním konkrétním asistentem, zatímco na druhém stupni, kde učitelé vyučují větší počet tříd, dochází ke spolupráci s více asistenty.

Kooperace učitele s asistentem pedagoga

- Forma spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga i míra zapojení asistenta do výuky se liší mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Na prvním stupni se asistenti účelně zapojují do přípravy a vyhodnocování výuky a poskytují cílenou podporu žákům, zejména těm se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“), ale i žákům intaktním. Spolupráce s učitelem je obvykle intenzivnější a provázanější, včetně sdílení odpovědnosti při vedení výuky a řízení třídy. Naproti tomu na druhém stupni je zapojení asistenta méně intenzivní a jeho přínos je vnímán zdrženlivěji. Zatímco u žáků se SVP je jeho role většinou uznávána, u intaktních žáků bývá jeho vliv hodnocen méně pozitivně, a někteří učitelé dokonce zpochybňují jeho potřebnost nebo se obávají negativního dopadu na samostatnost žáků se SVP.
- Napříč stupni se asistenti aktivně podílejí na individualizaci a diferenciaci výuky především formou dovysvětlování učiva, pomoci při procvičování látky a kontrole porozumění. Výklad nové látky však nadále zůstává téměř výhradně v kompetenci učitele. Samostatně asistenti zajišťují spíše technickou a organizační podporu – pomáhají s pomůckami, zápisy a asistují při plnění úkolů. Na prvním stupni je jejich role navíc spojena i s výraznější podporou udržení kázně a pozornosti žáků.
- Pozitivní vliv asistenta pedagoga na různorodost výukových metod, aktivizaci žáků a podporu jejich vzájemné spolupráce byl zaznamenán zejména tehdy, pokud byli ve výuce přítomni alespoň dva asistenti. Tento efekt se projevil především ve výuce na druhém stupni, kde za těchto podmínek docházelo častěji k hlubší žákovské reflexi, diskusím a aktivnímu zapojení žáků do výuky.

Kooperace učitele s dalším učitelem

- Výuka vedená dvěma učiteli probíhá přibližně na jedné třetině škol, přičemž výrazně častější je na plně organizovaných školách než na školách pouze s prvním stupněm. Významný rozdíl je i v četnosti – na plně organizovaných školách je výuka vedená dvěma učiteli zařazována pravidelně, zatímco na školách s pouze prvním stupněm převládá její příležitostné využívání. Výuka vedená dvěma učiteli bývá většinou realizována jen v některých předmětech nebo specifických třídách, nikoli napříč všemi ročníky.
- Míra využití výuky vedené dvěma učiteli úzce souvisí s vedením školy, konkrétně s aktivním přístupem managementu, sdílenou vizí, strategickým řízením rozvoje školy a vedením pedagogického sboru.
- Nejčastější kombinací ve výuce vedené dvěma učiteli je situace, kdy oba učitelé mají praxi mezi 3 až 10 lety. Za pozornost stojí také relativně časté propojení začínajícího učitele (0–2 roky praxe) s velmi zkušeným kolegou (více než 25 let), které může sloužit jako přirozená forma mentoringu. Tento typ výuky vedené dvěma učiteli přináší potenciál pro vzájemné obohacení – začínající učitel přináší do výuky nové přístupy, technologie a motivaci, zatímco zkušený učitel nabízí odborný vhled a profesní jistotu.
- Výuka vedená dvěma učiteli vede ke zvýšení rozmanitosti výukových metod a podporuje využívání náročnějších nebo diferencovaných úloh. Na prvním stupni byly častěji pozorovány úlohy zaměřené na zobecňování a řešení složitějších problémů, na druhém stupni pak rozvoj postojů žáků a využití chyb k učení. Značný efekt výuky vedené dvěma učiteli se projevil také v častějším zařazování skupinové práce, zejména na druhém stupni.
- Dalším přínosem výuky vedené dvěma učiteli je podpora žákovské aktivity včetně spolupráce a komunikace mezi žáky. Patrné to bylo zejména na druhém stupni, kde žáci mezi sebou častěji diskutovali při řešení zadaného úkolu a dialog mezi žáky byl podněcován i ze strany učitele.

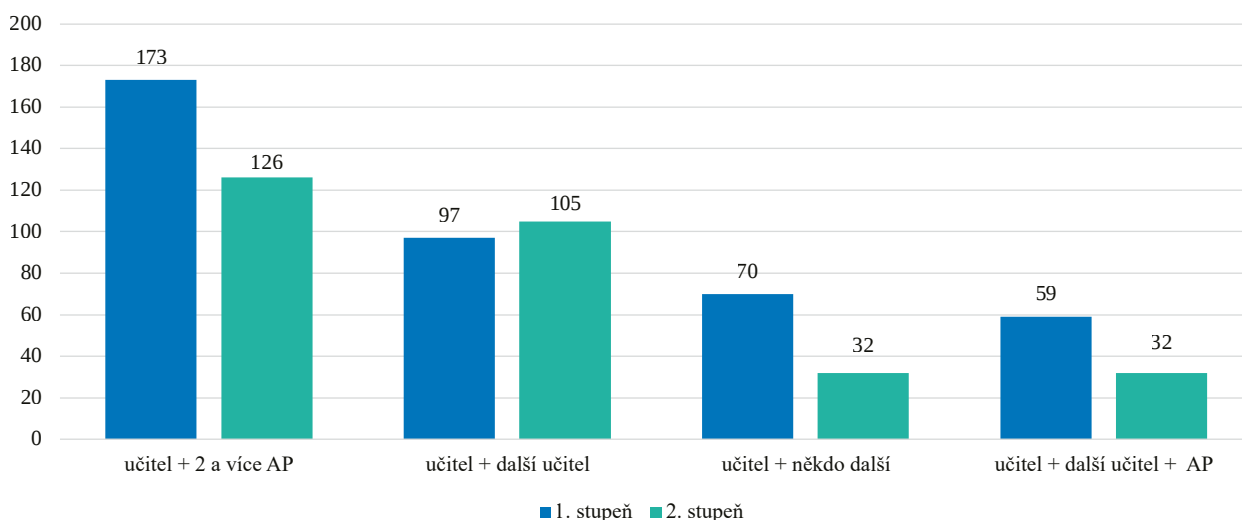
3 KOOPERACE UČITELE S DALŠÍMI OSOBAMI VE VÝUCE

Pouze samotný učitel byl přítomen v 52 % hospitovaných hodin na 1. stupni a v 66 % hodin na 2. stupni. Ve zbývajících případech se výuky kromě učitele účastnily i další dospělé osoby – například asistent pedagoga, další učitel, školní či osobní asistent, mentor nebo student. Nejčastěji se však jednalo o asistenta pedagoga, jehož přítomnost byla zaznamenána ve 42 % hodin na 1. stupni a ve 29 % na 2. stupni. V dalších necelých 3 % hospitací na 1. stupni a 2 % na 2. stupni byli kromě učitele ve třídě současně přítomni alespoň dva asistenti pedagoga.

Přítomnost dalšího učitele v hospitovaných hodinách byla výrazně méně častá než přítomnost asistenta pedagoga. Situace, kdy byli ve třídě kromě učitele současně přítomni jak asistent pedagoga, tak i další učitel, případně jiná kombinace uvedených dospělých osob, se vyskytovaly pouze okrajově.

Výuka vedená dvěma učiteli byla pozorována častěji na 2. stupni, a to především v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií. Naopak přítomnost asistenta pedagoga ve výuce je rozšířenější na 1. stupni, přičemž nejčastěji byla zaznamenána v hodinách matematiky a českého jazyka (shodně 48 %) a dále i v předmětech oblasti Člověk a jeho svět (45 %), při tělesné výchově (40 %) a anglickém jazyce (37 %).

GRAF 1 | Kooperace učitele s další osobou ve výuce – počet hospitací



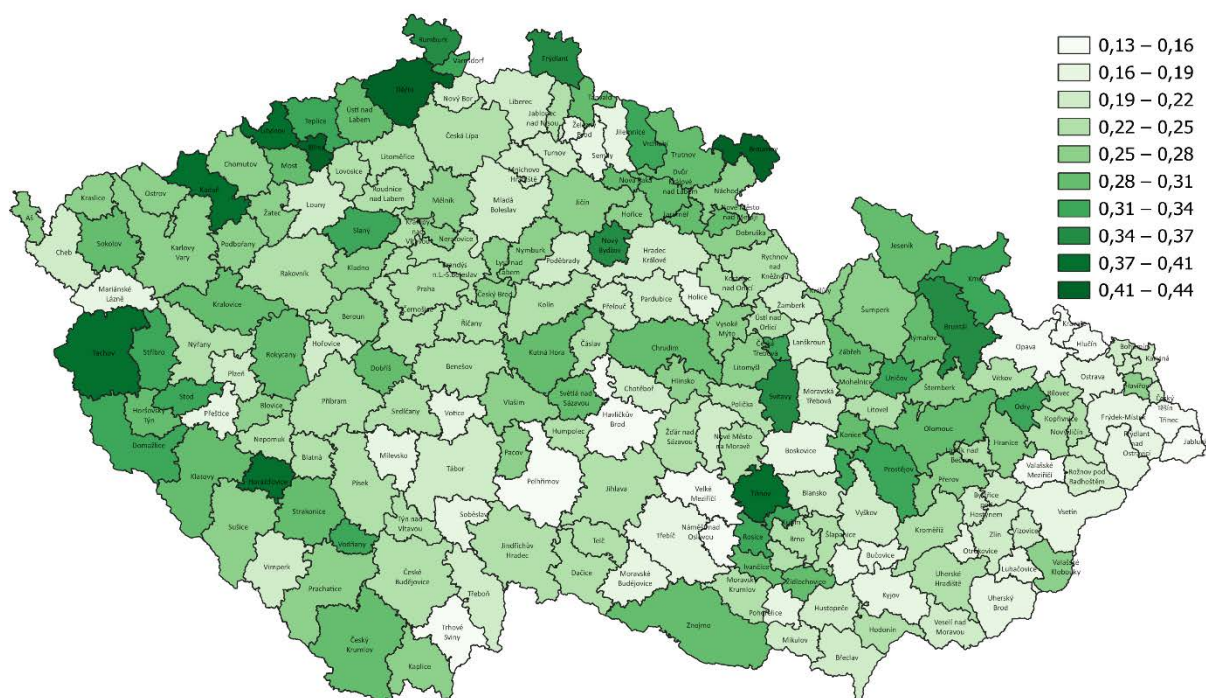
Vzhledem k tomu, že jednoznačně nejčastěji byl ve výuce vedle učitele přítomen asistent pedagoga nebo další učitel, pozornost bude v dalším textu zaměřena především na tyto dvě kategorie.

3.1 Kooperace učitele s asistentem pedagoga

Jak již bylo zmíněno, výuky se může účastnit nejen jeden, ale i více asistentů pedagoga. Jejich skutečný počet ve vztahu k počtu učitelů tak představuje důležitý ukazatel úrovně poskytované podpory, která napomáhá individualizaci výuky a zároveň vypovídá o míře naplňování inkluzivních principů ve školní praxi.

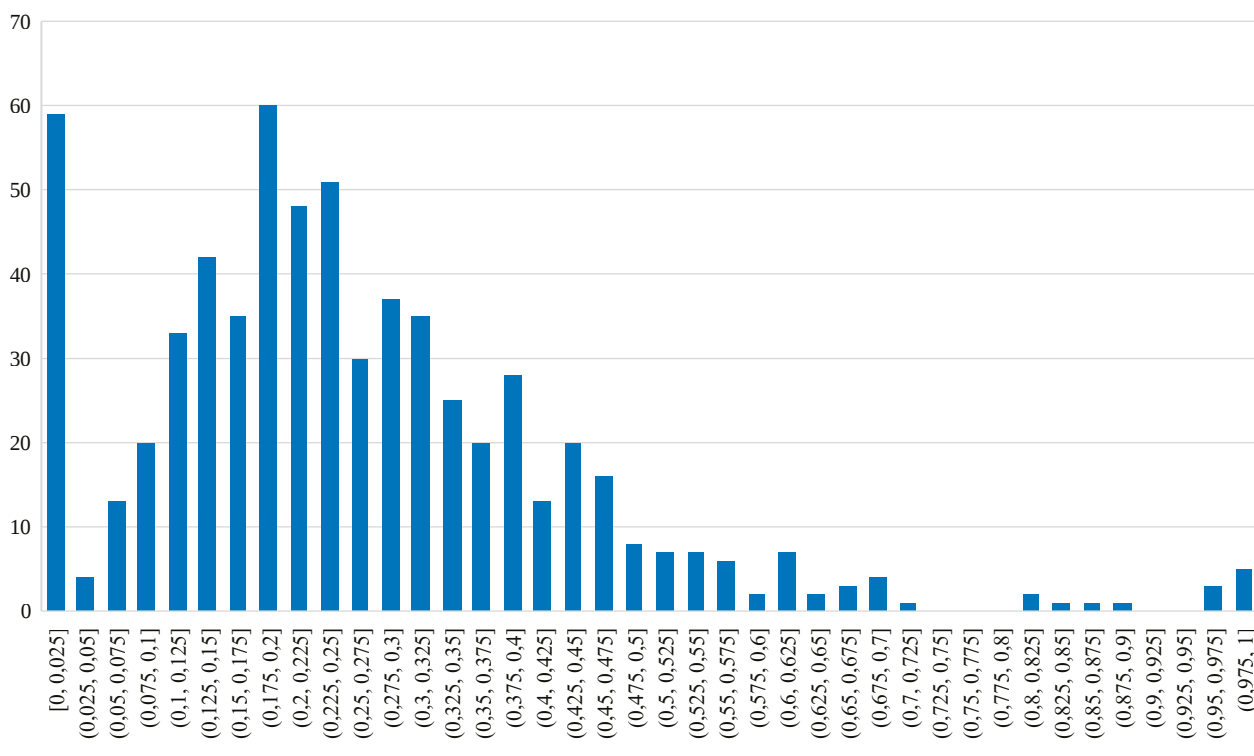
Na celostátní úrovni dosahuje počet asistentů pedagoga v běžných základních školách v přepočtu na jednoho učitele průměrné hodnoty 0,27. V jednotlivých obcích s rozšířenou působností (ORP) se však tento ukazatel výrazně liší (viz mapa). Nejnížší hodnoty, tedy nejmenší míra podpory ze strany asistentů, byly zaznamenány v ORP Velké Meziříčí (0,14), Jablunkov (0,14) a Opava (0,13). Naopak nejvyšší zastoupení asistentů pedagoga na jednoho učitele vykazují ORP Broumov (0,44), Bílina (0,42) a Děčín (0,43). Tyto rozdíly mohou odrážet jak rozdílnou míru potřeby podpory ve třídách, tak i odlišné přístupy k inkluzi a dostupnosti asistentů v jednotlivých regionech.

MAPA 1 | Počet asistentů pedagoga (přepočtených osob) na učitele (přepočtené osoby) – běžné základní školy



Rozložení hodnot počtu asistentů pedagoga na jednoho učitele ve školách navštívených v rámci inspekční činnosti zachycuje následující histogram. Rozdíl mezi hodnotami tohoto ukazatele v závislosti na velikosti školy nebyl zaznamenán.

GRAF 2 | Histogram počtu asistentů pedagoga na učitele v navštívených běžných školách (medián = 0,23)¹⁰



¹⁰ Hodnoty se pohybují na škále 0 až 1. Medián 0,23 znamená, že polovina škol má méně než 0,23 asistenta na jednoho učitele a polovina více.

3.1.1 Charakteristiky asistentů pedagoga

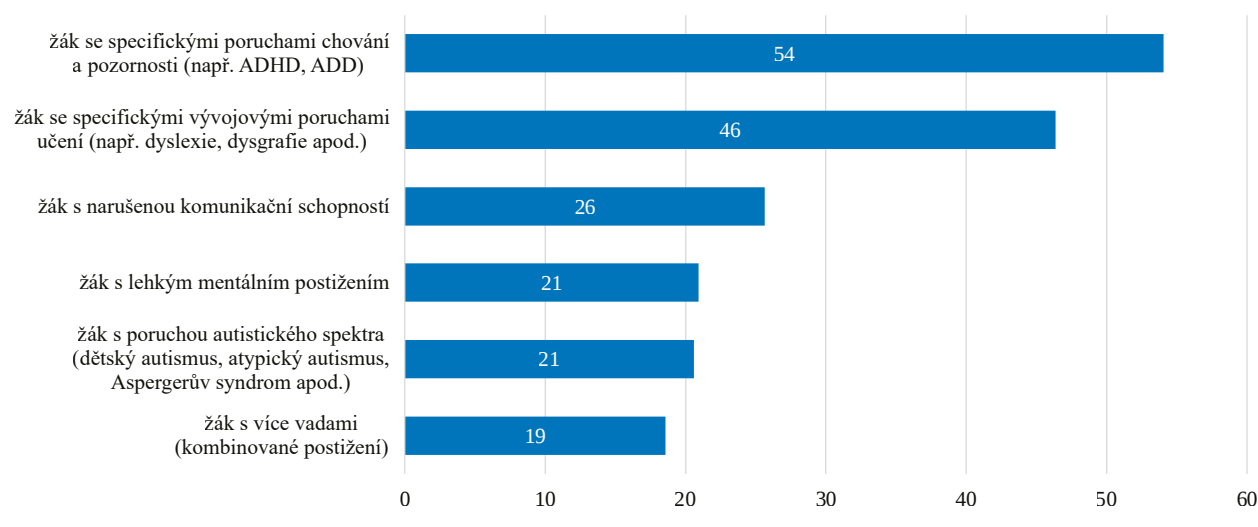
Potřebnou kvalifikaci získala většina asistentů pedagoga prostřednictvím specializovaného kurzu Studium pro asistenty pedagoga, který absolvovalo 64 % dotázaných, jedná se tak o jednoznačně nejčastější způsob splnění kvalifikačních požadavků pro tuto profesi. Druhou nejčastější cestou k získání kvalifikace bylo absolvování pedagogického oboru na vysoké škole, což uvedlo 12 % respondentů. Následuje studium pedagogického oboru na střední škole s podílem necelých 9 % a dále kurzy celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřené na pedagogiku, které absolvovalo necelých 6 % dotázaných. Menší část asistentů získala kvalifikaci studiem pedagogického oboru na vyšší odborné škole (3 %) nebo prostřednictvím kurzu Studium pedagogiky (3 %). Za pozornost stojí, že necelá 4 % respondentů uvedla, že kvalifikaci na pozici asistenta pedagoga zatím nezískala. To může naznačovat, že jsou aktuálně v procesu jejího doplňování, nebo že na pozici asistenta pedagoga působí bez formálního pedagogického vzdělání.

Největší podíl asistentů pedagoga (31 %) pracuje na této pozici 1 až 3 roky. Znamená to, že už mají určité zkušenosti, ale stále se mohou nacházet v počáteční fázi profesního rozvoje. Další výraznou skupinou jsou asistenti pedagoga s praxí v délce 4 až 6 let (27 %). Zkušenější asistenti, kteří mají 7 až 12 let praxe, tvoří 22 % respondentů. Tito pracovníci pravděpodobně představují stabilní oporu škol a mohou se podílet i na mentorování méně zkušených kolegů. Na opačném konci spektra stojí začínající asistenti (15 %), kteří působí v této profesi méně než jeden rok. Nejmenší skupinu tvoří asistenti s více než 12 lety praxe, kterých je přibližně 5 %. Tento nízký podíl může souviset s tím, že pozice asistenta pedagoga je v českém školství relativně mladou profesí, nebo s vyšší fluktuací v tomto povolání.

Výsledky šetření dále ukazují, že role asistenta pedagoga ve školách je nejčastěji spojena s podporou více žáků s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb. Konkrétně 53 % asistentů uvedlo, že působí jako sdílený asistent, tedy pracují s žáky s různými typy postižení nebo znevýhodnění. Další významnou skupinou jsou asistenti, kteří jsou přiřazeni pouze k žákovi či žákům se zdravotním postižením, tuto formu podpory uvedlo 38 % respondentů. Ukazuje se tak, že zdravotní postižení zůstává jedním z hlavních důvodů pro přidělení asistenta pedagoga ke konkrétnímu žákovi. Relativně malý podíl respondentů, necelých 8 %, uvedl, že pracují výhradně s žáky, kteří potřebují podporu z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Přestože je tato skupina méně početná, její existence poukazuje na důležitost role asistenta pedagoga i v oblasti sociální a kulturní integrace.

Zastoupení jednotlivých typů žáků s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým dotázaní asistenti pedagoga působící na navštívených běžných školách poskytují podporu nejčastěji, zachycuje graf 3.

GRAF 3 | Žáci, kterým asistenti pedagoga nejčastěji poskytují podporu – podíl asistentů pedagoga (v %)



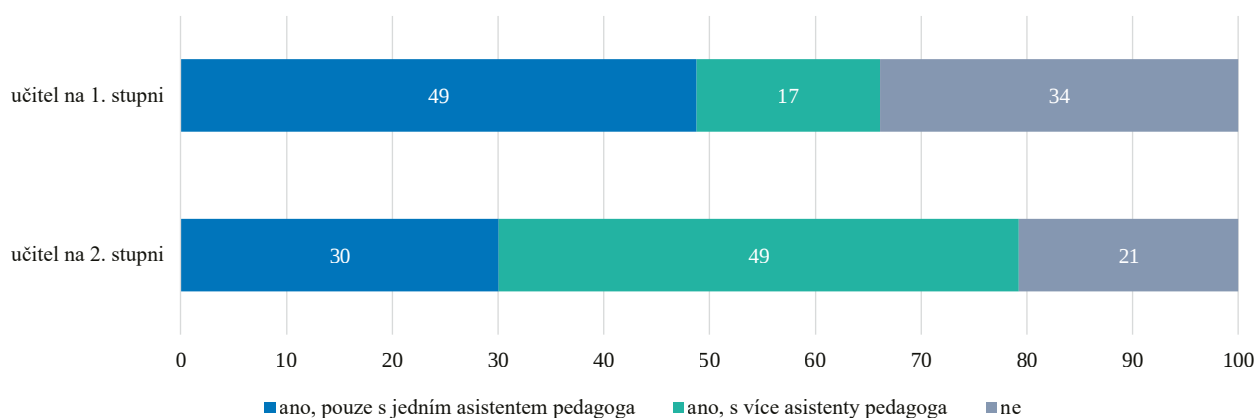
Pozitivním zjištěním je, že s osobní dokumentací žáka (či žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami bylo důkladně seznámeno přibližně 98 % asistentů pedagoga. Tato vysoká informovanost svědčí o dobré praxi při předávání klíčových informací potřebných pro práci s těmito žáky. Na druhé straně je však třeba upozor-

nit, že vzdělání zaměřené na konkrétní typ znevýhodnění daného žáka absolvovalo po jeho přiřazení pouze 46 % asistentů. To znamená, že méně než polovina z nich měla možnost si včas doplnit odborné znalosti týkající se specifik práce s daným žákem. Dalších 15 % asistentů uvedlo, že takové vzdělání neabsolvovali a ani ho nepovažují za potřebné, zatímco celých 39 % žádné odpovídající vzdělání neabsolvovalo, ačkoli by takovou možnost uvítalo.

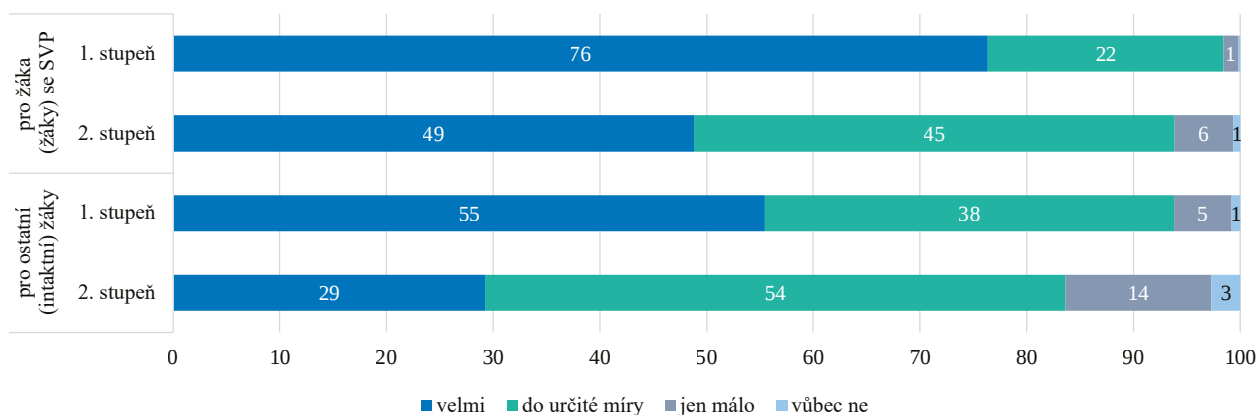
3.1.2 Výuka s asistentem pedagoga pohledem učitelů a ředitelů škol

Spolupráce učitele s asistentem pedagoga je výrazně častější než spolupráce s dalším učitelem, což dokládají nejen zjištění z hospitační činnosti, ale i vyjádření dotázaných učitelů. Tři čtvrtiny z nich uvedly, že s asistentem pedagoga spolupracují alespoň v některých vyučovacích hodinách. Na prvním stupni tato spolupráce častěji probíhá s jedním konkrétním asistentem, zatímco na druhém stupni se častěji jedná o spolupráci s více asistenty. Tento rozdíl není překvapivý – učitelé na druhém stupni zpravidla vyučují více tříd, což i přes nižší celkový počet asistentů pedagoga zvyšuje pravděpodobnost spolupráce s nimi.

GRAF 4 | Spolupracujete v některých vyučovacích hodinách s asistentem pedagoga? – podíl učitelů (v %)



Hodnocení přínosu působení asistenta pedagoga ve třídě se mezi učiteli liší v závislosti na tom, na kterém stupni vyučují. Většina učitelů na prvním stupni považuje činnost asistenta pedagoga za přínosnou jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (98 %), tak i pro žáky intaktní (93 %), přičemž výraznější přínos spatřují u žáků se SVP (viz graf 5). Učitelé na druhém stupni hodnotí přínos asistenta jako méně výrazný, zejména ve vztahu k intaktním žákům. Nezanedbatelná část těch učitelů, podle nichž je činnost asistenta pedagoga přínosná pro žáky se SVP jen málo či vůbec ne, se navíc domnívá, že přítomnost asistenta může snižovat motivaci žáků se SVP k samostatnosti (52 %), případně že přítomnost asistenta není nezbytná a výuku by zvládli i bez něj (38 %). Za pozornost dále stojí zjištění, že nejméně čtvrtina z nich vnímá přínos práce asistentů pedagoga jako omezený proto, že ani přítomnost asistenta nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáka (24 %, tento názor přitom výrazně častěji zastávají učitelé působící na prvním stupni), nebo z důvodu nedostatečné kvalifikace pro práci se žáky se SVP (28 %). V této souvislosti připomeňme, že necelá 4 % dotázaných asistentů pedagoga kvalifikaci potřebnou na danou pozici zatím nezískala.

GRAF 5 | Do jaké míry je podle vašeho názoru činnost asistenta pedagoga přínosná? – podíl učitelů (v %)

Pro funkční spolupráci mezi asistenty pedagoga a učiteli – a zároveň pro to, aby asistent mohl svou roli vykonávat smysluplně a kvalitně – je klíčové nastavit efektivní komunikaci mezi oběma stranami a zajistit všem zúčastněným dostatečnou metodickou podporu.

Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že cílené metodické vedení asistentů pedagoga realizuje přibližně čtvrtina z nich. Většinou však tuto úlohu přenáší na třídní učitele (77 %), dále také na výchovné poradce (51 %) nebo své zástupce (46 %). Více než dvě pětiny ředitelů (45 %) pak metodické vedení přenechávají i ostatním učitelům.

Při ověřování efektivity podpory poskytované žákům prostřednictvím asistentů pedagoga kladou ředitelé největší důraz na přímou komunikaci s pedagogy (92 % ředitelů) a standardní hospitační činnost (58 %), resp. hospitační činnost se zvláštním důrazem kladeným na sledování a hodnocení práce asistenta pedagoga (49 %). Významné je i ověřování v rámci práce školního poradenského pracoviště (55 %) či vlastní přímé pedagogické činnosti (53 %).

3.1.3 Průběh výuky s asistentem pedagoga pohledem asistentů pedagoga a inspekčních týmů

Z hospitační činnosti vyplývá, že forma spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím a jeho zapojení do výuky jsou na prvním a druhém stupni v určitých aspektech odlišné.

Účelná spolupráce mezi oběma pedagogy při přípravě a vyhodnocování výuky byla zaznamenána přibližně v pětině navštívených vyučovacích hodin, ve kterých byl kromě učitele přítomen také asistent pedagoga. Tento jev byl přitom častější na prvním stupni základní školy, kde k takové spolupráci docházelo ve 26 % sledovaných hodin.

Detailnější charakteristiky spolupráce jsou dále analyzovány z pohledu vybraných znaků pozorovaných v rámci výuky.

Individualizace a diferenciací

Z hospitačního pozorování vyplývá, že podpoře jednotlivých žáků nebo menších skupin v rámci výuky se asistenti pedagoga věnovali přibližně v 83 % navštívených hodin, a to shodně na prvním i druhém stupni.

Při hlubším pohledu na kvalitu této podpory se však mezi prvním a druhým stupněm ukazuje určitý rozdíl. Účelná pomoc asistentů pedagogům při zvládání náročných dovedností byla zaznamenána celkově v 54 % hodin, na prvním stupni však byla tato forma podpory výrazně častější (58 %) než na druhém stupni (48 %). Tento rozdíl může odrážet rozdílné podmínky a organizační nastavení výuky na jednotlivých stupních, stejně jako rozdílné potřeby žáků.

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že jejich podpora žákům se SVP probíhá nejčastěji ve spolupráci s učitelem, zejména při dovysvětlování nové látky (76 %), procvičování učiva (73 %) a kontrole porozumění zadaným úkolům (65 %). Zároveň se však ukazuje, že s rostoucí délkou praxe asistentů se zvyšuje podíl

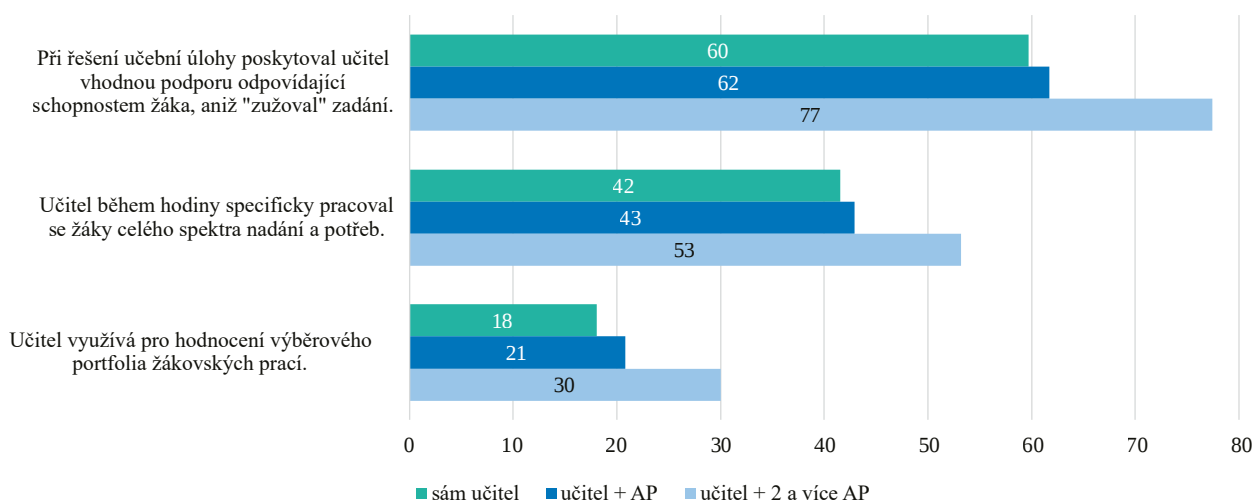
těch, kteří se dovysvětlení nové látky či procvičování učiva věnují samostatně, bez přímé spolupráce s učitelem. Samotný výklad nové látky naopak zůstává téměř výhradně v gesci učitele – 72 % asistentů uvedlo, že tuto činnost zajišťuje výhradně učitel, a jen 0,8 % asistentů ji provádí samostatně.

Asistenti pedagoga podle svého vyjádření nejčastěji samostatně pomáhají žákům se zápisy a pomůckami (67 %) a podporují je při vypracovávání úkolů (41 %). Tyto činnosti tak tvoří hlavní oblast jejich individuální podpory mimo přímou výuku. Většina asistentů se rovněž podílí na přípravě učebních textů a pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, obvykle ve spolupráci s učitelem (60–66 %). I v této oblasti však platí, že s rostoucí délkou praxe roste podíl asistentů, kteří tyto přípravy zajišťují samostatně, bez přímé součinnosti s učitelem.

Celkově lze konstatovat, že asistenti pedagoga se aktivně podílejí na podpůrných činnostech, především v návaznosti na výklad učitele, a jejich práce je silně založena na kooperaci s pedagogem. Se zvyšující se délkou praxe jim však bývají svěřovány i náročnější a samostatnější úkoly.

S uvedenými zjištěními koresponduje graf 6, který zachycuje vybrané jevy pozorované inspektory ve výuce na 1. stupni. Tyto jevy podporují individualizaci a diferenciaci výuky a jsou zobrazeny pouze v případech, kdy byly zaznamenány výraznější rozdíly v závislosti na tom, zda výuku vedl pouze učitel, nebo byl přítomen i asistent pedagoga (případně více asistentů). Na 2. stupni tyto rozdíly nebyly tak výrazné. Zároveň platí, že uvedené jevy se častěji vyskytovaly na menších školách (s počtem do 150 žáků), a to jak ve výuce vedené samotným učitelem, tak i ve výuce s účastí asistenta pedagoga.

GRAF 6 | Výskyt jevů podporujících individualizaci a diferenciaci výuky na 1. stupni – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Při pohledu na graf by se mohlo zdát, že přítomnost dvou a více asistentů pedagoga ve třídě automaticky přispívá k vyšší kvalitě výuky. Takový výklad by však byl značně zjednodušující a potenciálně zavádějící. Graf zachycuje pouze vybrané jevy vztahující se k charakteristikám výuky, které byly během navštívených hodin pozorovány častěji v situacích s vyšším počtem přítomných asistentů.

Přítomnost dvou (či více) asistentů může skutečně přinášet určité výhody – umožňuje například větší flexibilitu při práci se skupinou žáků s různorodými potřebami, lepší pokrytí náročnějších částí výuky a efektivnější rozdělení podpory mezi jednotlivé žáky nebo skupiny. Učitel se tak může více soustředit na vedení výuky jako celku, případně se cíleně věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zároveň je však třeba mít na paměti, že samotná přítomnost vyššího počtu asistentů automaticky nezaručuje vyšší kvalitu výuky. Klíčovým faktorem zůstává způsob organizace a spolupráce mezi učitelem a asistenty, jasně vymezené role, komunikační nastavení ve třídě a kompetence jednotlivých členů týmu. V některých případech může neefektivní koordinace více dospělých osob ve třídě vést spíše k narušení plynulosti výuky nebo ke zmatení žáků než ke skutečnému přínosu.

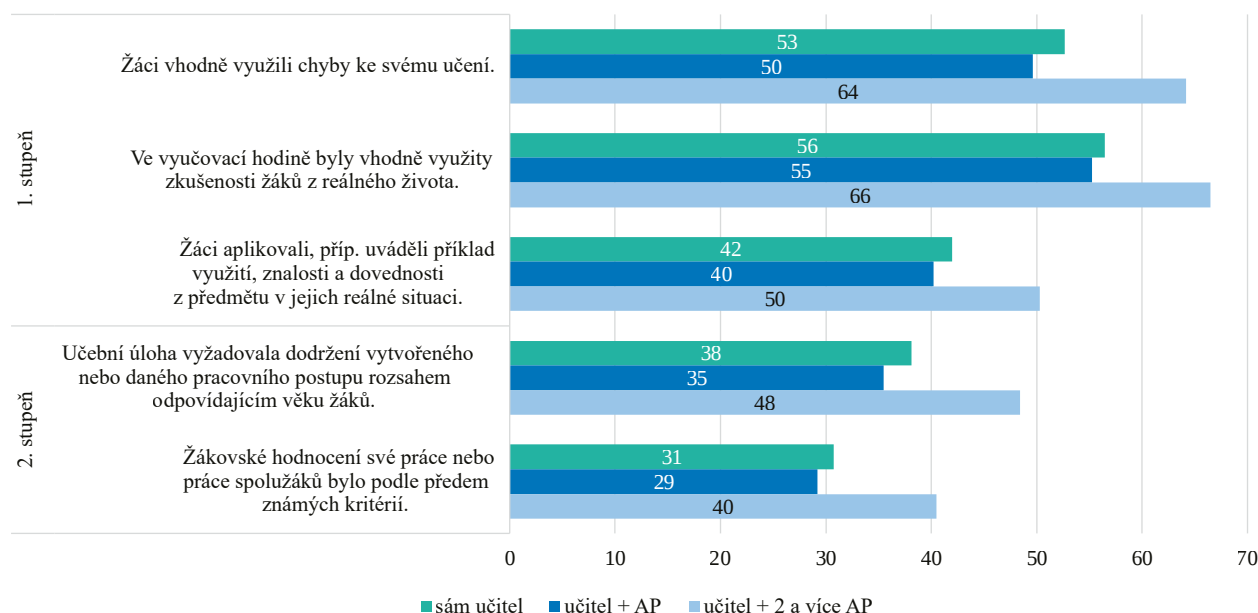
Navýšení počtu asistentů je proto třeba chápat pouze jako jeden z možných nástrojů podpory výuky. Rozhodující přitom je, jak kvalitně je tento nástroj využit v praxi.

Výukové metody

Výsledky šetření naznačují, že pozitivní vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce na uplatňování různorodých či inovativních metod byl pozorován především v případě, kdy byli v dané hodině přítomni nejméně dva asistenti pedagoga. Také na tomto místě je třeba upozornit na již zmiňované riziko zavádějícího výkladu či pohledu na zachycené jevy. Je třeba mít na paměti, že samotný počet asistentů nezaručuje automaticky vyšší kvalitu výuky. Rozhodující je způsob, jakým je týmová spolupráce nastavena, jaké mají jednotliví členové kompetence a jak efektivně jsou role ve třídě rozděleny. Vyšší počet asistentů může vytvořit vhodnější podmínky pro práci s metodami vyžadujícími více podpory, nicméně bez jasné koordinace, sdíleného porozumění cílům výuky a promyšleného zapojení všech dospělých ve třídě nemusí tento potenciál přinést očekávaný efekt.

Míra využívání různých výukových metod může být ovlivněna rovněž velikostí školy. Výsledky šetření ukazují, že sledované charakteristiky výuky (zachycené v grafu 7) se častěji vyskytovaly na menších školách (do 150 žáků), a to bez ohledu na to, zda výuku vedl samotný učitel, nebo zda probíhala ve spolupráci s jedním či více asistenty pedagoga.

GRAF 7 | Výskyt jevů týkajících se zařazení různých výukových metod – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Organizační uspořádání výuky a efektivní řízení třídy

Ukazuje se, že forma spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím a míra jeho zapojení do výuky se v určitých aspektech lišila mezi prvním a druhým stupněm.

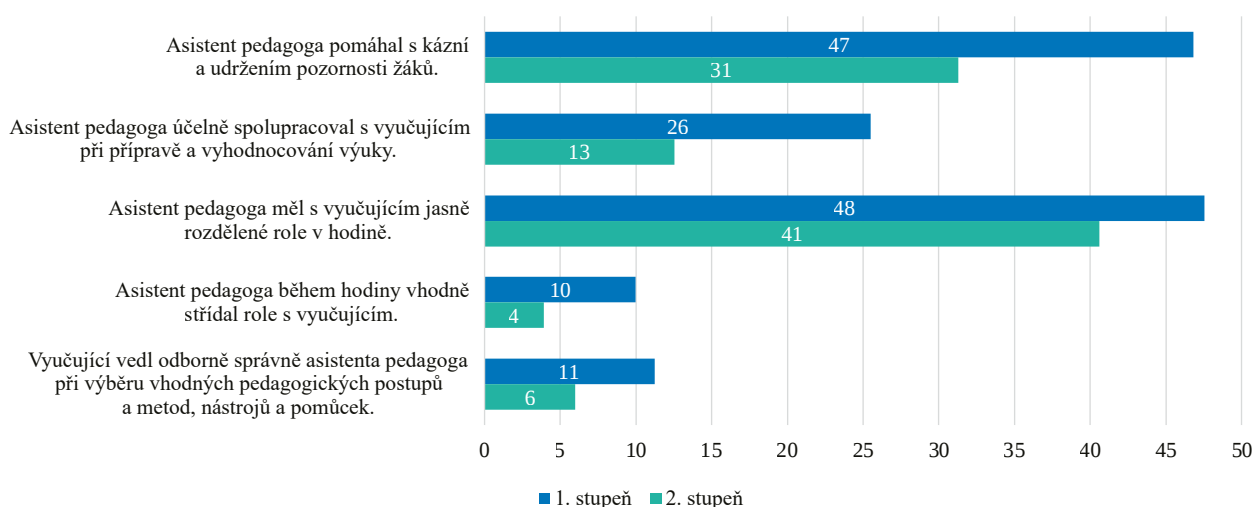
Nejvýraznější rozdíl byl patrný v oblasti pomoci s kázní a udržením pozornosti žáků, kterou asistenti poskytovali výrazně častěji na prvním stupni. Na druhém stupni byla méně častá také spolupráce s vyučujícím při přípravě a vyhodnocování výuky. Nižší míra spolupráce se dále projevovala v oblasti rozdělení a střídání rolí během hodiny i v odborném vedení asistenta ze strany vyučujícího. Nižší míra střídání rolí nemusí být nutně vnímána negativně – může spíše odrážet skutečnost, že asistenti pedagoga cíleně poskytovali podporu především žákům, kteří ji potřebovali.

Tato zjištění naznačují, že na prvním stupni hráli asistenti pedagoga výraznější roli ve strukturované a promyšlené podpoře výuky. Na druhém stupni bylo jejich zapojení často méně výrazné, což může souviset

s vyššími nároky na odborné znalosti ve vyšších ročnících, nižším počtem asistentů nebo rozdílným pojetím jejich role v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání.

V případě všech sledovaných aspektů spolupráce učitele s asistentem pedagoga (napříč oběma stupni) je patrné, že pokud byli ve třídě přítomni dva a více asistentů pedagoga, spolupráce byla intenzivnější než v přítomnosti pouze jednoho asistenta. Oproti hodinám, ve kterých byl přítomen pouze jeden asistent pedagoga, větší počet přítomných asistentů výrazně častěji v porovnání s jedním asistentem pomáhal s kázní a udržením pozornosti žáků a byl odborně správně veden při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek ze strany učitele, a to zejména na prvním stupni. Není překvapující, že na obou stupních pak bylo v přítomnosti většího počtu asistentů pedagoga zřetelně častěji zaznamenáno jasné rozdělení rolí mezi učitelem a asistenty.

GRAF 8 | Spolupráce učitele s asistentem/asistenty pedagoga – podíl hospitací (v %)



Podpora aktivity žáků ve výuce

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že podpora aktivizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nejčastěji realizována ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem (73 %). Více než čtvrtina asistentů (27 %) podle svých slov zabezpečuje tuto podporu samostatně, zatímco výhradně učitelem je aktivizace žáka zajišťována jen výjimečně (1 %). Zajímavým zjištěním je, že podíl asistentů pedagoga, kteří samostatně podporují aktivizaci žáků bez přímé spolupráce s učitelem, se s rostoucí délkou jejich praxe zpočátku zvyšuje, avšak po překročení sedmileté praxe opět mírně klesá.

Podpoře pozornosti žáků se podle svého vyjádření věnuje přibližně polovina dotázaných asistentů pedagoga ve spolupráci s učitelem, zatímco druhá polovina, zejména asistenti s praxí alespoň čtyři roky, tuto činnost zajišťuje samostatně.

Z inspekčního pozorování vyplývá, že výraznější rozdíl mezi výukou vedenou pouze učitelem a výukou za přítomnosti asistenta pedagoga se z hlediska výskytu dílčích jevů podporujících aktivitu žáků projevil výhradně na druhém stupni. Jednalo se o situaci, kdy žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením práce, případně průběh či výsledek po jejím dokončení. Tento jev se častěji vyskytoval ve výuce, kde byli přítomni alespoň dva asistenti pedagoga (42 %), než ve výuce vedené pouze učitelem (31 %).

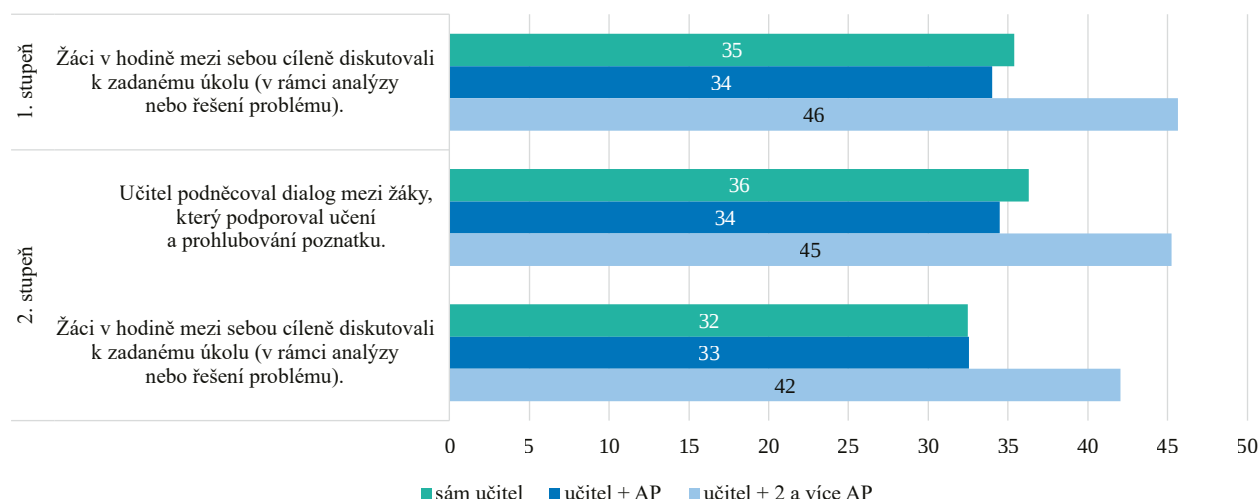
Podpora spolupráce a komunikace mezi žáky

Z hlediska výskytu jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky se výraznější rozdíl mezi výukou vedenou pouze učitelem a výukou za přítomnosti nejméně dvou asistentů pedagoga projevil v případě znaků, které jsou zachyceny v grafu 9. Uvedená zjištění naznačují, že přítomnost dvou a více asistentů pedagoga může přispívat k vytvoření podnětnějšího prostředí pro aktivní učení žáků ve třídě a posilování jejich komunikačních a kooperativních dovedností. Je však třeba mít stále na paměti, že samotná přítomnost

vyššího počtu asistentů automaticky nezaručuje vyšší kvalitu výuky. Rozhodující je, jak jsou asistenti do výuky zapojeni, jaká je úroveň jejich spolupráce s učitelem a do jaké míry jsou společně schopni vytvářet prostředí podporující aktivní učení, vzájemnou interakci a rozvoj samostatnosti žáků.

Z hlediska velikosti školy byly u jevů zachycených v grafu 9 zaznamenány výraznější rozdíly pouze v případě podněcování dialogu mezi žáky na 2. stupni. Tento jev se vyskytoval častěji na 2. stupni na menších školách (do 150 žáků), a to jak ve výuce vedené samotným učitelem, tak i ve výuce s přítomností jednoho či více asistentů pedagoga.

GRAF 9 | Výskyt jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Hodnocení žáků pohledem asistentů pedagoga

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že hodnocení žáků má nejčastěji výhradně na starosti učitel (61 %), případně probíhá ve spolupráci s asistentem pedagoga (38 %). Zároveň se ukazuje, že s rostoucí délkou praxe se mírně zvyšuje podíl asistentů, kteří se na hodnocení žáků aktivně podílejí.

Rozdíly v kritériálním hodnocení škol

Výsledky inspekční činnosti ukazují, že vyšší průměrný počet asistentů pedagoga na jednoho učitele je spojen s horším hodnocením v kritériu 5.2, které posuzuje, nakolik výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výstupům podle vzdělávacích programů¹¹. Stejný trend je patrný také v kritériu 3.5, zaměřeném na aktivní spolupráci pedagogů při jejich profesním rozvoji. Školy s vyšším průměrným počtem asistentů pedagoga bývají rovněž mírně hůře hodnoceny v kritériu 3.3, které sleduje vzájemnou spolupráci pedagogických pracovníků.

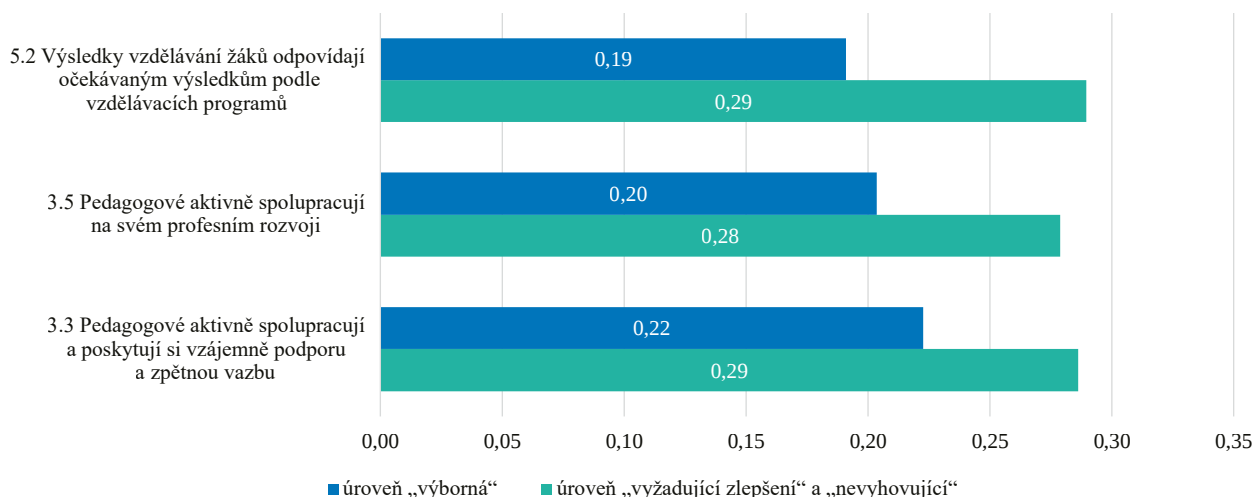
Zároveň se ukazuje, že výraznější rozdíly v hodnocení podle kritéria 5.2 se objevují především u větších škol (nad 150 žáků), zatímco v případě kritéria 3.3 jsou rozdíly patrnější spíše u menších škol (do 150 žáků).

V souvislosti s hodnocením výsledků vzdělávání žáků je vhodné zmínit také výsledky škol v testování žáků 5. a 9. ročníků základních škol (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií), které realizovala Česká školní inspekce. Jak uvádí tematická zpráva [Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ](#), vzdělávací výsledky žáků jsou výrazně ovlivněny jejich socioekonomickým statusem (SES). Zjištění z testování ukazují na slabší výsledky škol s vyšším počtem asistentů pedagoga na jednoho učitele. Tento vztah je však nutné interpretovat opatrně, protože právě počet AP na učitele je silně negativně korelován se SES – a právě socioekonomické zázemí žáků má na jejich výsledky zásadnější vliv než samotný počet AP ve škole.

¹¹ Zjištění souvisí pravděpodobně s vyšším počtem žáků se SVP v takových školách, nicméně může znamenat, že asistenti pedagoga nedokážou v dostatečné míře saturovat zvýšenou potřebu podpory žákům.

Graf 10 porovnává hodnoty průměrného počtu asistentů pedagoga na učitele v závislosti na hodnocení ve vybraných kritériích (hodnocení na úrovni „výborná“ na jedné straně a hodnocení na úrovni „vyžadující zlepšení“ nebo „nevyhovující“ na straně druhé). Kritéria jsou seřazena sestupně podle rozdílu mezi hodnotami tohoto indikátoru.

GRAF 10 | Průměrný počet asistentů pedagoga na učitele v závislosti na hodnocení v kritériích

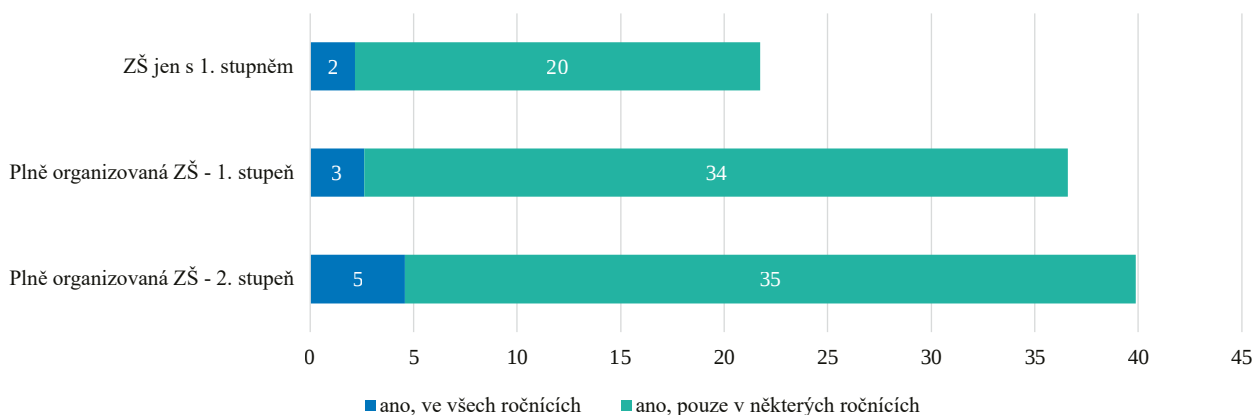


3.2 Kooperace dvou učitelů

Výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli probíhá podle vyjádření ředitelů škol v nějaké formě přibližně na jedné třetině škol (37 %). Poměrně výrazný rozdíl je však pozorován v závislosti na typu školy, tedy zda se jedná o plně organizovanou školu, nebo školu pouze s prvním stupněm. Zatímco mezi plně organizovanými školami výuku vedenou dvěma učiteli realizuje téměř polovina z nich, v případě škol prvostupňových jde jen o pětinu. Obecně platí, že jen malá část škol uskutečňuje výuku vedenou dvěma učiteli napříč všemi ročníky. To naznačuje, že bývá často využívána selektivně – například v určitých předmětech nebo specifických třídách.

Plně organizované školy zařazují výuku vedenou dvěma učiteli do rozvrhu ve výrazné většině případů (87 %) pravidelně, což potvrzují i samotní učitelé – dvě třetiny z těch, kteří ji realizují, uvádějí, že vyučují v kooperaci s jiným učitelem častěji než jednou měsíčně. Naopak v prvostupňových školách převažuje spíše příležitostná výuka vedená dvěma učiteli. Tento rozdíl může naznačovat, že školy, které mají pouze první stupeň, čelí větším překážkám při její realizaci, například kvůli omezeným finančním prostředkům nebo nedostatku personálních kapacit.

GRAF 11 | Probíhá ve škole výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli? – podíl škol (v %)



Index realizace výuky vedené dvěma učiteli

Index nabývá hodnot od 0 do 1, kde:

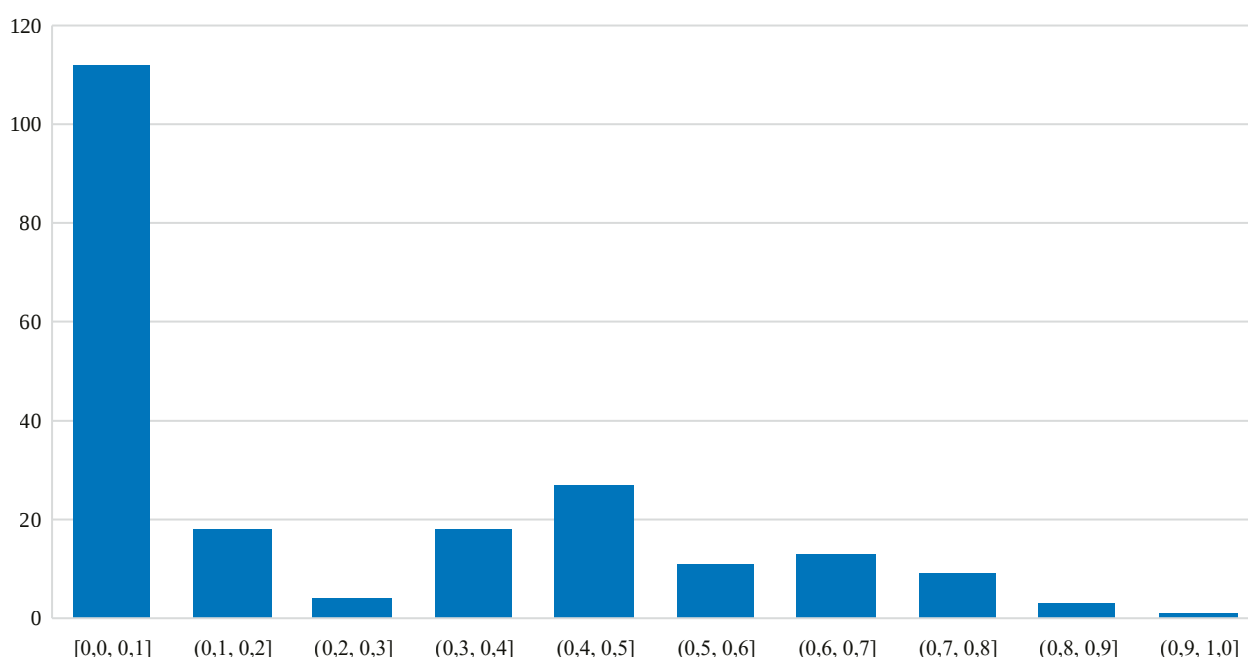
0 = výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli ve škole podle vyjádření ředitele, dotázaných učitelů ani dotázaných žáků neprobíhá,

1 = podle vyjádření ředitele škola výuku připravovanou a vedenou dvěma učiteli realizuje a zároveň alespoň tři čtvrtiny dotázaných učitelů a žáků uvedly, že se s touto formou výuky v letošním školním roce setkali.

H

Z inspekčního zjišťování vyplývá, že 44 % škol, které se vyjadřovaly k výuce vedené dvěma učiteli, tuto formu výuky nerealizuje, což se odráží v nulové hodnotě indexu. Není překvapivé, že větší školy (s více než 150 žáky) dosahují vyššího indexu realizace (0,28) ve srovnání s menšími školami (do 150 žáků), u nichž index činí 0,15.

GRAF 12 | Histogram indexu realizace výuky vedené dvěma učiteli (medián = 0,09)

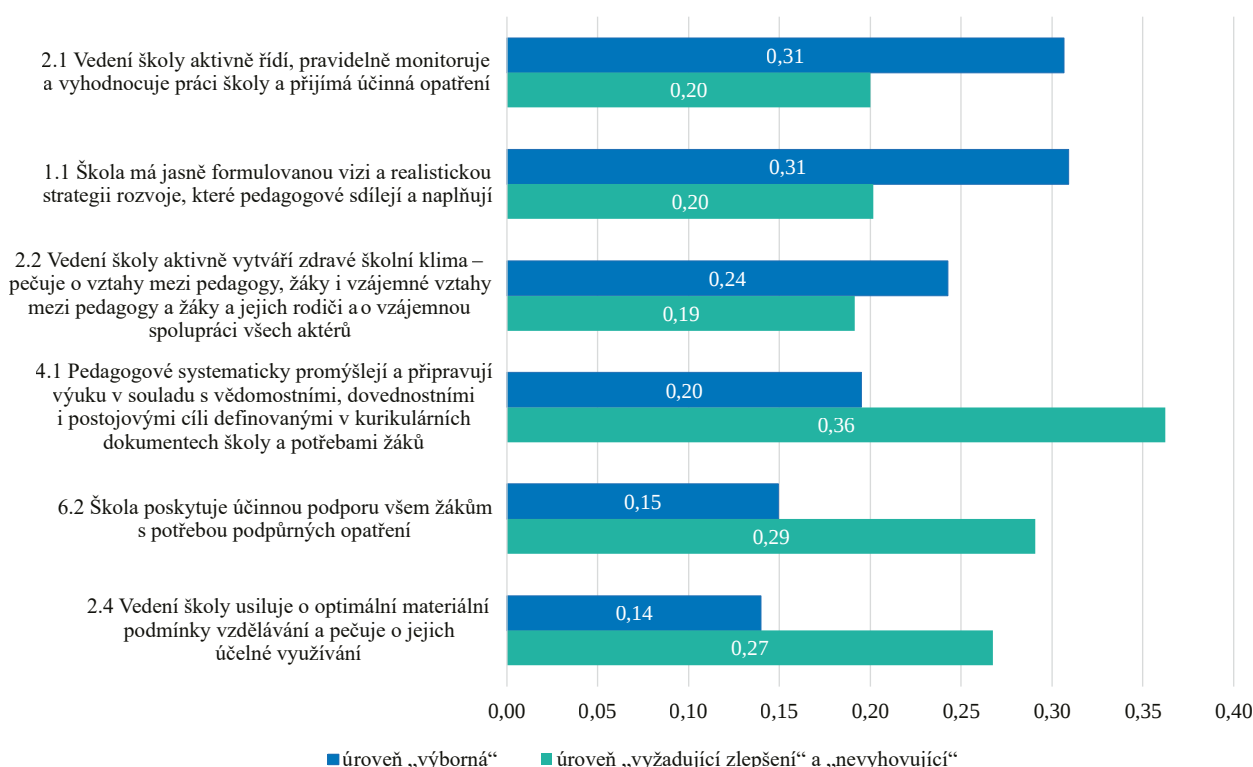


Graf 13 porovnává hodnoty indexu realizace výuky vedené dvěma učiteli v závislosti na hodnocení ve vybraných kritériích (hodnocení na úrovni „výborná“ na jedné straně a hodnocení na úrovni „vyžadující zlepšení“ nebo „nevyhovující“ na straně druhé). Kritéria jsou seřazena sestupně podle rozdílu mezi hodnotami tohoto indexu.

Z dat vyplývá, že školy, které výuku vedenou dvěma učiteli realizují ve větší míře, jsou lépe hodnoceny v některých kritériálních oblastech (např. v koncepční práci nebo při vytváření zdravého školního klimatu). V jiných oblastech však byly naopak častěji identifikovány nedostatky – překvapivě například v poskytování účinné podpory žákům či v materiálním zabezpečení výuky.

Za zmínku jistě stojí, že rozdíly v hodnocení kritéria 6.2 se projevují zejména v případě větších škol (do 150 žáků).

GRAF 13 | Průměrný index realizace výuky vedené dvěma učiteli podle ředitelů v závislosti na hodnocení v kritériích



3.2.1 Charakteristiky učitelů spolupracujících při vedení výuky

Z inspekčního zjišťování vyplývá, že v případech, kdy je výuka vedena dvěma učiteli, splňují požadavky na odbornou kvalifikaci a mají potřebnou aprobaci častěji první (hlavní) učitelé než druzí (další) učitelé.

TABULKA 2 | Základní charakteristiky učitelů spolupracujících při vedení výuky

		První učitel	Druhý učitel
Odborná kvalifikace		79,4	68,9
Aprobace		68,1	51,9
Praxe	0 až 2 roky	10,6	28,3
	3 až 10 let	39,4	32,1
	11 až 25 let	31,9	26,4
	více než 25 let	18,1	13,2

Navzdory poměrně nízkým počtům se při pohledu na kombinace délky praxe prvního a druhého učitele ukazuje, že nejčastější je situace, kdy výuku vedou dva učitelé, z nichž oba mají pedagogickou praxi v rozmezí 3 až 10 let. Poměrně častá je také kombinace, kdy první učitel má praxi 11 až 25 let a druhý učitel 3 až 10 let. Za pozornost stojí také to, že začínající učitelé (s praxí 0 až 2 roky) na pozici prvního učitele působí nejčastěji buď s dalším začínajícím kolegou, nebo naopak s velmi zkušeným učitelem s více než 25 lety praxe. To by mohlo určitým způsobem vypovídat o využívání spolupráce mezi začínajícími učiteli a velmi zkušenými kolegy jako formy podpory či neformálního mentoringu na počátku profesní dráhy. Společná výuka začínajícího a velmi zkušeného učitele může být oboustranně přínosná – přináší do výuky nové přístupy, technologie a entuziasmus ze strany začínajícího učitele a zároveň využívá zkušeností a odborného nadhledu zkušenějšího kolegy. Naproti tomu spojení dvou začínajících učitelů může z hlediska kvality výuky i profesní podpory představovat riziko, pokud není doplněno adekvátní oporou a vedením ze strany školy.

3.2.2 Průběh výuky vedené dvěma učiteli pohledem vyučujících a inspekčních týmů

Z hlediska zajištění toho, aby byla výuka vedená dvěma učiteli účinným nástrojem k naplňování potřeb jednotlivých žáků, individualizaci a zajištění kvalitnější výuky, je potřebné, aby byla postavena na společné přípravě, společné výuce a společné reflexi.^{12,13}

Z vyjádření učitelů realizujících společnou výuku plyne, že podíl těch, kteří plánují detailně celou vyučovací hodinu (43 %), je mírně nižší než podíl těch, kteří si připravují pouze základní rozvržení vyučovací hodiny (57 %). Více než dvě třetiny učitelů následně výuku zhodnotí a hledají možnosti pro zlepšení, necelá třetina učitelů pak výuku jen stručně zhodnotí. Pozitivním zjištěním je, že podíl učitelů, kteří dle svých slov reflexi společné výuky vůbec neprovádějí, je pouze zanedbatelný.

Výsledky inspekční činnosti ukazují, že druhým nejčastěji pozorovaným znakem výuky vedené dvěma učiteli¹⁴ je právě společné plánování hodin, které bylo zaznamenáno u 67 % navštívených hodin.¹⁵ Ve 48 % hodin vedených dvěma učiteli výuka navazovala na předešlou reflexi společné hodiny, v tomto případě nebyl zaznamenán výraznější rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. V polovině navštívených hodin vedených dvěma učiteli bylo zřejmé, že oba vyučující účelně spolupracovali při přípravě a vyhodnocování výuky, přičemž o něco častěji byl tento jev zaznamenán na prvním stupni (55 %). V této souvislosti lze pozitivně vnímat i skutečnost, že v 70 % případů, kdy byla výuka vedena dvěma učiteli, se pohospitačního rozhovoru v rámci inspekční činnosti zúčastnili oba přítomní učitelé.

Z hlediska toho, zda a jakým způsobem učitelé realizující společnou výuku koordinují hodnocení žáků, podle svého vyjádření v největší míře spolupracují na závěrečném hodnocení žáků (60 %), méně často se věnují společnému plánování a tvorbě testů či písemek (40 %) nebo se pravidelně scházejí za účelem průběžného hodnocení žáků (34 %).

Sami učitelé považují za největší benefit společné výuky větší prostor pro individualizaci (56 %) a diferenciaci (47 %) výuky umožňující realizovat cílenější podporu jednotlivým žákům, ale také využívat různorodé výukové metody (52 %). V o něco menší míře pak učitelé vyzdvihují vlastní profesní rozvoj vycházející z možnosti sdílet své zkušenosti, dovednosti a nápady (38 %) či efektivnější řízení třídy (28 %). Oproti tomu možnost uplatňovat ve výuce nové a inovativní metody (17 %), podpora aktivity žáků ve výuce (14 %) či podpora spolupráce a komunikace mezi žáky (12 %) nejsou pro učitele podle jejich vyjádření tím hlavním přínosem.

Následující část se podrobněji věnuje těm nejvýznamnějším z uváděných přínosů výuky vedené dvěma učiteli, a to i v kontextu inspekčních zjištění.

Individualizace a diferenciaci

Různé přístupy zohledňující individuální potřeby, schopnosti, tempo učení, zájmy a předpoklady jednotlivých žáků byly skutečně ve větší míře patrné i v rámci navštívených hodin. Poskytování podpory různým žákům v průběhu výuky ze strany přítomných vyučujících bylo zaznamenáno v 77 % navštívených hodin vedených dvěma učiteli. Další učitel se přitom ve třetině hodin věnoval podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivých žáků, ve 40 % hodin účelně pomáhal některým žákům se zvládnutím pro ně náročných dovedností.

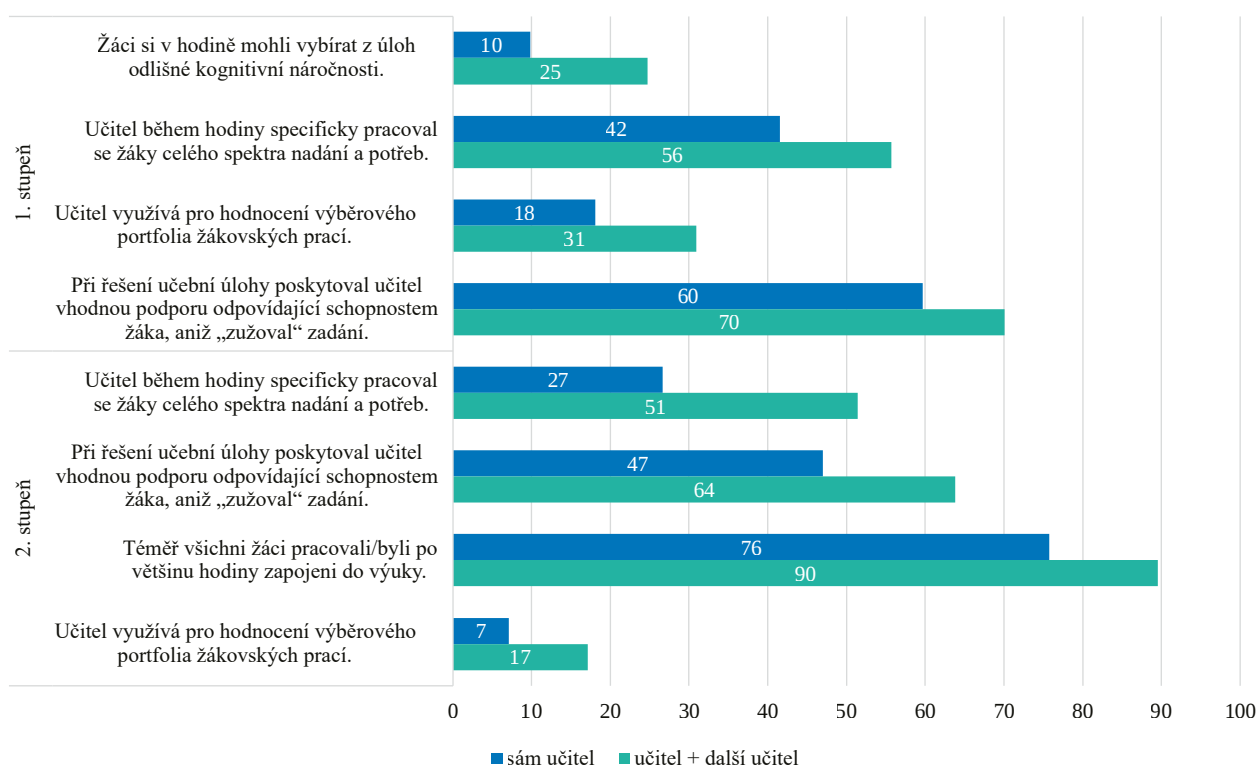
Z grafu 14 je zřejmé, které jevy podporující individualizaci a diferenciaci výuky se výrazně častěji vyskytují ve výuce vedené dvěma učiteli ve srovnání s výukou vedenou jedním učitelem. Naopak se ale například ukázalo, že učitel má častěji k dispozici doklady o individuálním pokroku všech žáků, případně může doložit rozdílnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků tehdy, když výuku vede sám, než když je výuka realizována ve dvojici učitelů.

¹² <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

¹³ HATTIE, John. 2008. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.

¹⁴ Nejčastěji zaznamenaným jevem během výuky byla podpora poskytovaná učiteli různým žákům.

¹⁵ Není přitom rozlišováno, zda učitelé detailně plánují celou vyučovací hodinu, nebo zda si připravují pouze základní rozvržení vyučovací hodiny.

GRAF 14 | Výskyt jevů podporujících individualizaci a diferenciaci výuky – podíl hospitací (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Navzdory relativně nízkému zastoupení jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli lze identifikovat některé významnější rozdíly ve výskytu znaků výuky vypovídajících o individualizaci a diferenciaci ve vybraných předmětech. Ukazuje se, že na prvním stupni jsou zřetelnější odlišnosti patrné zejména v hodinách českého jazyka a matematiky, na druhém stupni pak ve výuce českého jazyka, matematiky a informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií.

Poskytování vhodné podpory odpovídající schopnostem žáků, aniž by bylo „zužováno“ zadání, tak bylo ve výuce na prvním stupni vedené dvěma učiteli pozorováno častěji v hodinách matematiky. Na druhém stupni ve výuce se dvěma učiteli byl výskyt tohoto jevu v hodinách matematiky naopak nižší, čemuž odpovídá i méně časté pozorování situací, kdy učitel během hodiny matematiky na druhém stupni specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených dvěma učiteli měl vyučující častěji k dispozici doklady individuálního pokroku všech žáků a mohl doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků. Nejenom v hodinách matematiky na prvním stupni, ale také ve výuce českého jazyka na druhém stupni pak učitelé častěji využívají pro hodnocení výběrové portfolium žákovských prací. V neposlední řadě stojí za pozornost, že vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků v přítomnosti dvou učitelů výrazně častěji v hodinách matematiky než v ostatních předmětech.

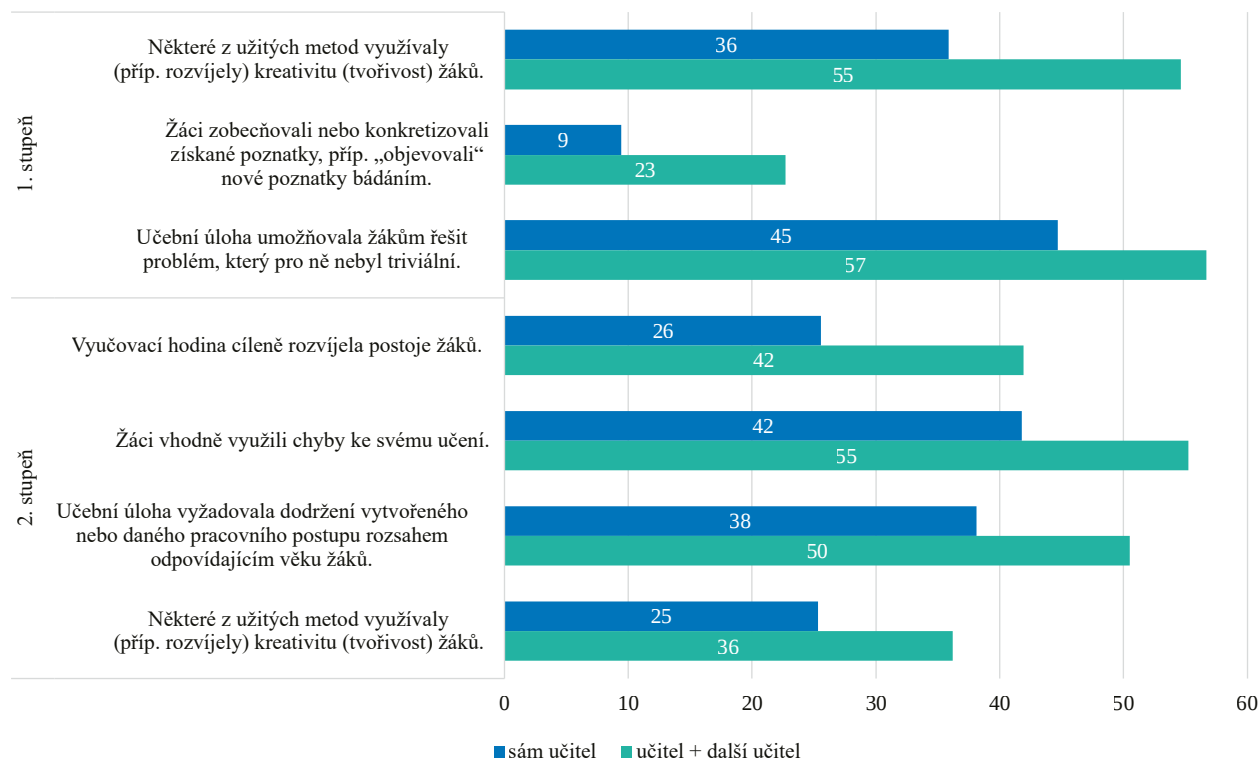
V přítomnosti dalšího učitele ve výuce byly v hodinách českého jazyka a matematiky na druhém stupni častěji zaznamenány situace, kdy si žáci mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti. V tomto případě se navíc ukazuje, že na prvním stupni existuje pozitivní korelace tohoto jevu s indexem realizace výuky vedené dvěma učiteli.

Různorodost výukových metod

Jak již bylo zmíněno, přibližně polovina učitelů se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli považuje za jeden z jejích hlavních přínosů možnost využívat různorodé výukové metody. Toto zjištění potvrzují i výsledky hospitační činnosti, podle nichž byly rozmanitější metody výuky častěji zaznamenány v hodinách vedených dvěma učiteli než v hodinách, které vedl učitel sám.

Na prvním stupni se žáci častěji zabývali zobecňováním poznatků nebo řešením problému, který pro ně nebyl snadný. Na druhém stupni naopak výuka častěji cíleně rozvíjela postoje žáků a zároveň je vedla k tomu, aby využívali chyb ke svému učení. Na obou stupních pak byly ve výuce častěji využívány metody, které rozvíjely tvořivost žáků.

GRAF 15 | Pozorované jevy v oblasti výukových metod – podíl hospitací (v %)

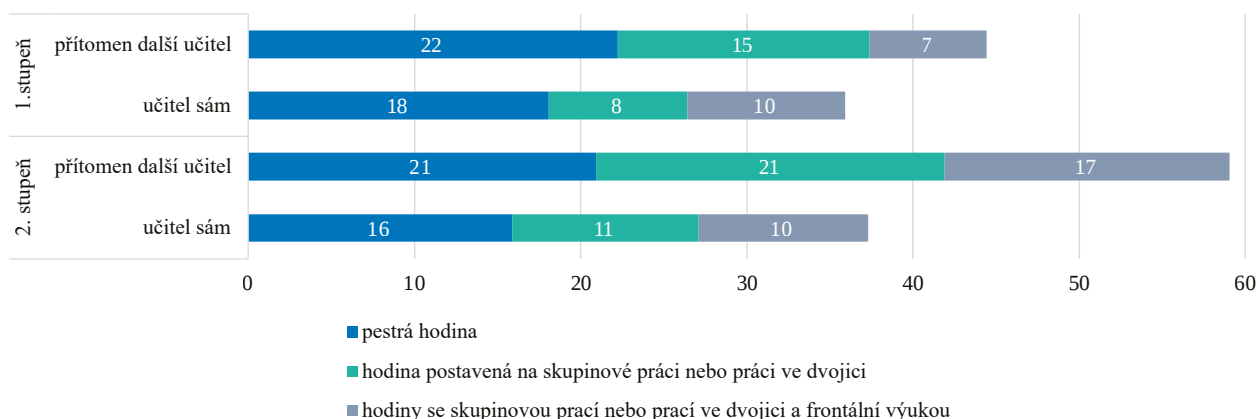


Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Ve vztahu k jednotlivým předmětům se přítomnost dalšího učitele ve výuce projevuje zejména ve výrazně častějším využívání chyby k učení v hodinách českého jazyka a informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni a v hodinách matematiky na prvním stupni, podobně také v častějším zařazování analýzy dat a vyvozování závěrů v rámci řešení učební úlohy v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni a v hodinách matematiky na prvním stupni.

Zajímavostí je, že v hodinách matematiky vedených dvěma učiteli na prvním i druhém stupni byly oproti jiným předmětům výrazně častěji zaznamenány situace, kdy učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků, nicméně v hodinách českého jazyka na obou stupních se uvedený znak vyskytoval naopak méně často. Tento rozdíl může souviset jednak se snahou učitelů matematiky rozvíjet u žáků systematické a analytické myšlení, jednak s tím, že se v hodinách českého jazyka častěji uplatňuje otevřenost úloh a klade se větší důraz na kreativitu, jazykový projev a interpretaci. Poněkud překvapivým zjištěním je, že naopak v menší míře v porovnání s ostatními předměty jsou na obou stupních v hodinách českého jazyka i matematiky vedených dvěma učiteli vhodně využívány zkušenosti žáků z reálného života.

Dále bylo zjištěno, že přítomnost dalšího učitele zejména na druhém stupni jednoznačně přispívá k pestřejší výuce, patrný je především vyšší podíl hodin postavených na skupinové práci nebo práci ve dvojici, což je v souladu s vyjádřením samotných učitelů, kteří možnost využívání různorodých výukových metod považují za významný benefit výuky vedené dvěma učiteli.

GRAF 16 | Formy výuky – podíl hospitací (v %)

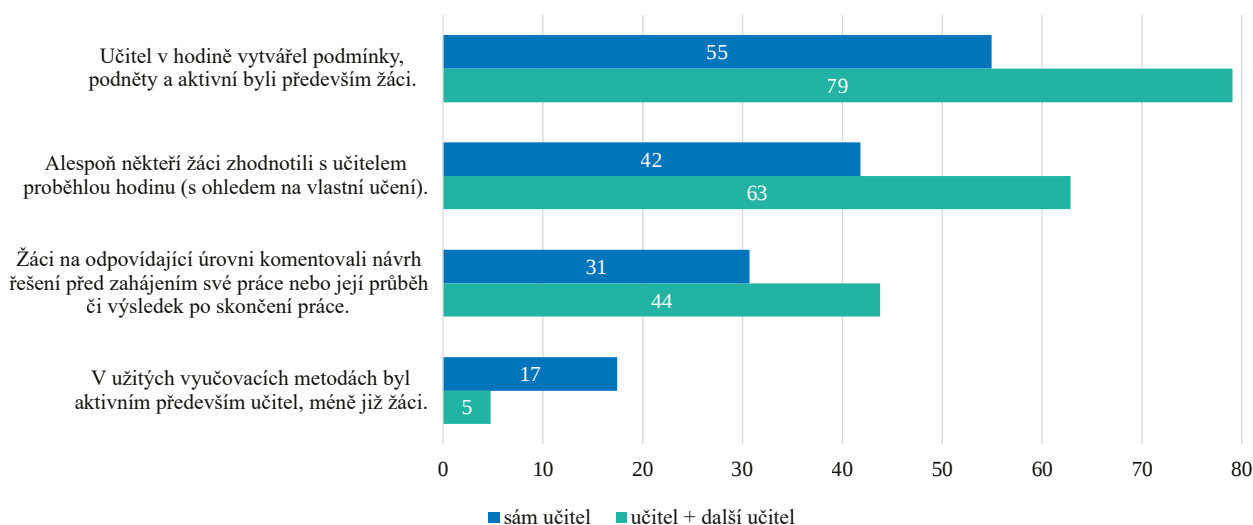
Organizační uspořádání výuky a efektivní řízení třídy

Výsledky inspekční činnosti ukazují, že při výuce vedené dvěma učiteli byli žáci nejčastěji rozděleni do menších skupin pouze po část vyučovací hodiny (32 %). Ve čtvrtině případů (25 %) probíhala skupinová práce po celou vyučovací hodinu, zatímco ve 26 % případů probíhala celá výuka bez jakéhokoli dělení do skupin.

Pokud jde o spolupráci učitele s dalším učitelem, nejčastěji byla zaznamenána situace, kdy se oba učitelé aktivně střídali v rolích během hodiny – tento způsob spolupráce byl častější na prvním stupni (56 %) než na druhém (44 %). Poměrně vyrovnaný byl výskyt jasného rozdělení rolí mezi učiteli, které bylo zaznamenáno v 50 % případů na prvním stupni a ve 52 % na druhém stupni. Naopak pomoc druhého učitele se zajištěním kázně a udržováním pozornosti žáků byla častější na prvním stupni (36 %) než na druhém (25 %).

Podpora aktivity žáků ve výuce

Ačkoli učitelé se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli nepovažují podporu žákovské aktivity za její klíčový přínos, hospitační zjištění dokládají, že výuka vedená dvěma učiteli v určitých aspektech k aktivizaci žáků přispívá, a to zejména na druhém stupni (viz graf 17). Na prvním stupni bylo vytváření podmínek a podnětů podporujících aktivitu žáků jediným jevem zaznamenaným častěji ve výuce vedené dvěma učiteli oproti výuce vedené jedním učitelem (o 11 p. b.).

GRAF 17 | Výskyt jevů podporujících aktivitu žáků na 2. stupni – podíl hospitací (v %)

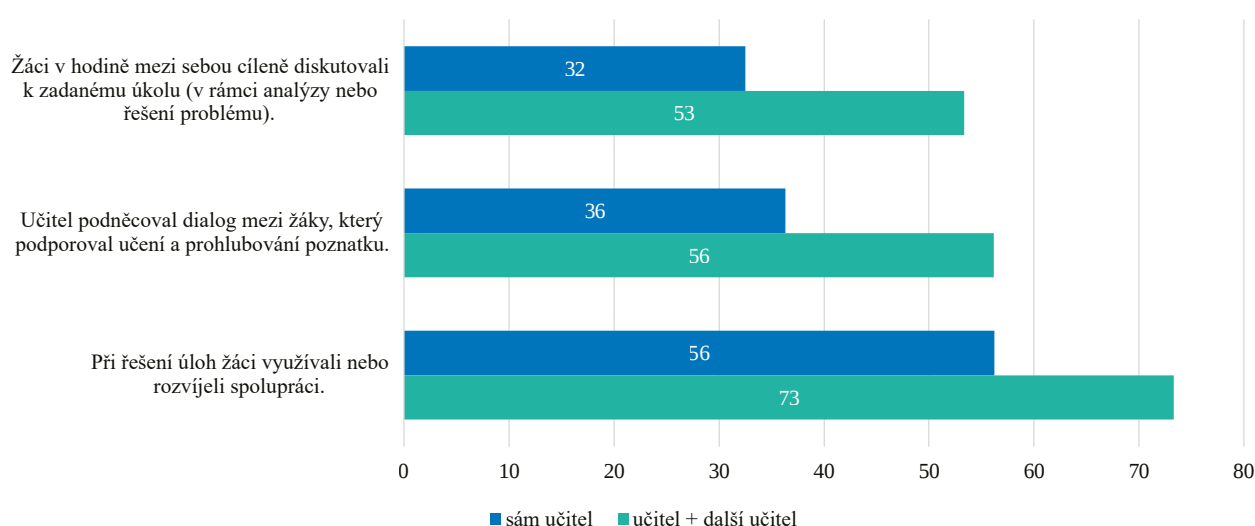
Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Navzdory relativně nízkému zastoupení jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli se zdá, že lze identifikovat několik významnějších odlišností. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených dvěma učiteli byly v porovnání s ostatními předměty častěji zaznamenány situace, kdy učitel vytvářel podmínky či podněty a aktivní byli především žáci. V hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni pak zřetelně častěji alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu. Další zjištění ukazuje, že v hodinách českého jazyka na prvním stupni vedených dvěma učiteli se častěji než v ostatních předmětech vyskytly situace, kdy byl v užitých vyučovacích metodách aktivní především učitel, méně již žáci.

Podpora spolupráce a komunikace mezi žáky

Navzdory tomu, že ani podporu spolupráce a komunikace mezi žáky nepovažují vyučující, kteří mají zkušenost s výukou vedenou dvěma učiteli, za jeden z jejích hlavních přínosů, zjištění z realizovaných hospitací naznačují, že tento způsob výuky může v některých ohledech k rozvoji těchto dovedností přispívat, a to především na druhém stupni. Na prvním stupni se ve výuce vedené dvěma učiteli ve srovnání s výukou vedenou jedním učitelem častěji objevovalo využívání nebo rozvíjení spolupráce žáků při řešení úloh (o 11 p. b.).

GRAF 18 | Výskyt jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky na 2. stupni – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Z pohledu jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli je patrný pozitivní vliv druhého učitele zejména v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni, ve kterých žáci výrazně častěji oproti ostatním předmětům porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému či úkolu. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených dvěma učiteli byly častěji zaznamenány cílené diskuse žáků k zadanému úkolu, podněcování dialogu mezi žáky, podporujícího učení a prohlubování získaných poznatků, a rozvíjení spolupráce žáků při řešení úloh. V hodinách matematiky na druhém stupni se přítomnost druhého učitele projevuje v častějším pokládání otázek a sdělování postřehů ze strany žáků. V hodinách českého jazyka na prvním stupni vedených dvěma učiteli bylo častěji pozorováno rozvíjení spolupráce mezi žáky.

Nevýhody a překážky z pohledu učitelů

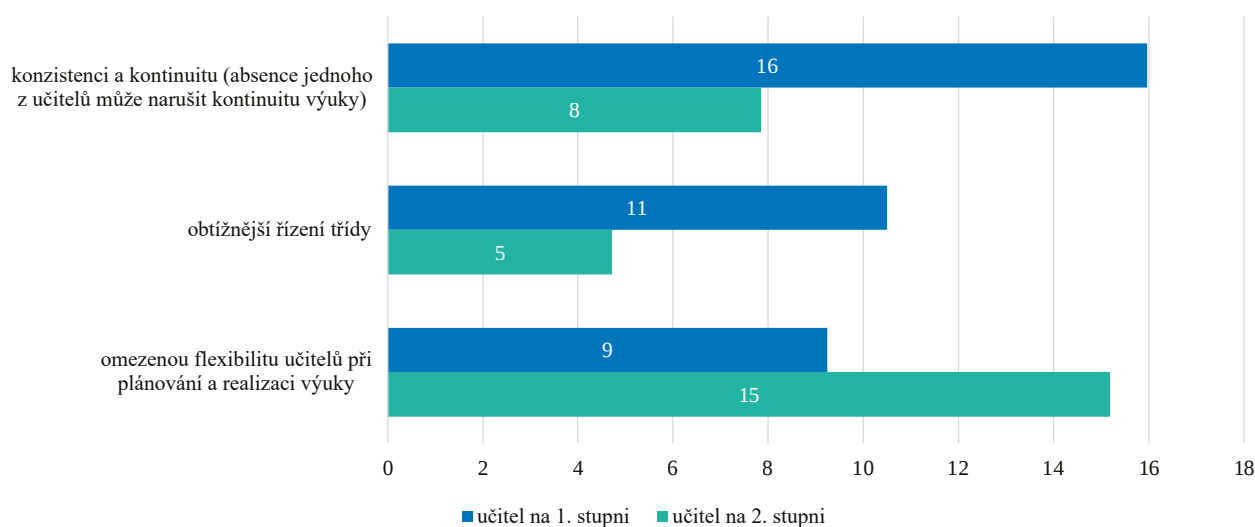
Z vyjádření učitelů se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli vyplývá, že přibližně pětina z nich nevnímá žádné nevýhody tohoto modelu. Za hlavní překážku však téměř polovina dotázaných učitelů považuje časovou náročnost plánování a koordinace, přičemž tuto obtíž zmiňují častěji učitelé na druhém stupni. Ostatní nevýhody či omezení jsou sice uváděny méně často, přesto také stojí za pozornost.

Druhým nejčastěji zmiňovaným problémem je nedostatečná schopnost učitelů efektivně spolupracovat (17 %). Tato obtíž souvisí především s nedostatečnou komunikací, rozdíly v pedagogických přístupech nebo nedostatkem zkušeností s týmovou výukou. Na dalším místě se objevuje finanční náročnost výuky

vedené dvěma učiteli (16 %), která může limitovat možnosti škol tyto formy výuky systematicky realizovat, zejména pokud nejsou dostatečně finančně podpořeny z vnějších zdrojů. Dalším problémem jsou možné konflikty mezi učiteli, vyplývající z odlišných stylů výuky, osobnostních charakteristik či názorových rozdílů (14 %). Tento faktor opět poukazuje na důležitost kvalitní přípravy a podpory vzájemné spolupráce. Další zmiňované překážky zahrnují omezenou flexibilitu učitelů při plánování a realizaci výuky (13 %), prostorové nároky (13 %) a narušení konzistence výuky při absenci jednoho z učitelů (13 %). Tyto faktory odrážejí spíše organizační a provozní výzvy.

Naopak méně často byly zmiňovány problémy jako obtížnější řízení třídy (7 %), zvýšený tlak na výkon (5 %) a potřeba dalšího vzdělávání učitelů (2 %), což může naznačovat, že tyto aspekty nejsou vnímány jako zásadní bariéry.

GRAF 19 | Nevýhody a překážky při výuce vedené dvěma učiteli – podíl učitelů (v %)



Pozn.: V grafu jsou uvedeny pouze nevýhody a překážky, u kterých se vyjádření učitelů 1. a 2. stupně nejvíce lišilo.

3.2.3 Názory žáků na výuku vedenou dvěma učiteli

S výukou vedenou současně dvěma učiteli má podle vlastního vyjádření zkušenost přibližně čtvrtina dotázaných žáků. Hlavní výhody takové výuky přitom žáci spatřují v její pestrosti, větší individuální podpoře a aktivnějším zapojení do výuky. Tato zjištění jsou v souladu s výsledky uvedenými v předchozí kapitole, ve které jsou za hlavní přínosy výuky vedené dvěma učiteli označovány právě širší možnosti pro individualizaci a diferenciaci výuky, využívání různorodých výukových metod a podpora aktivity žáků či jejich spolupráce a komunikace.

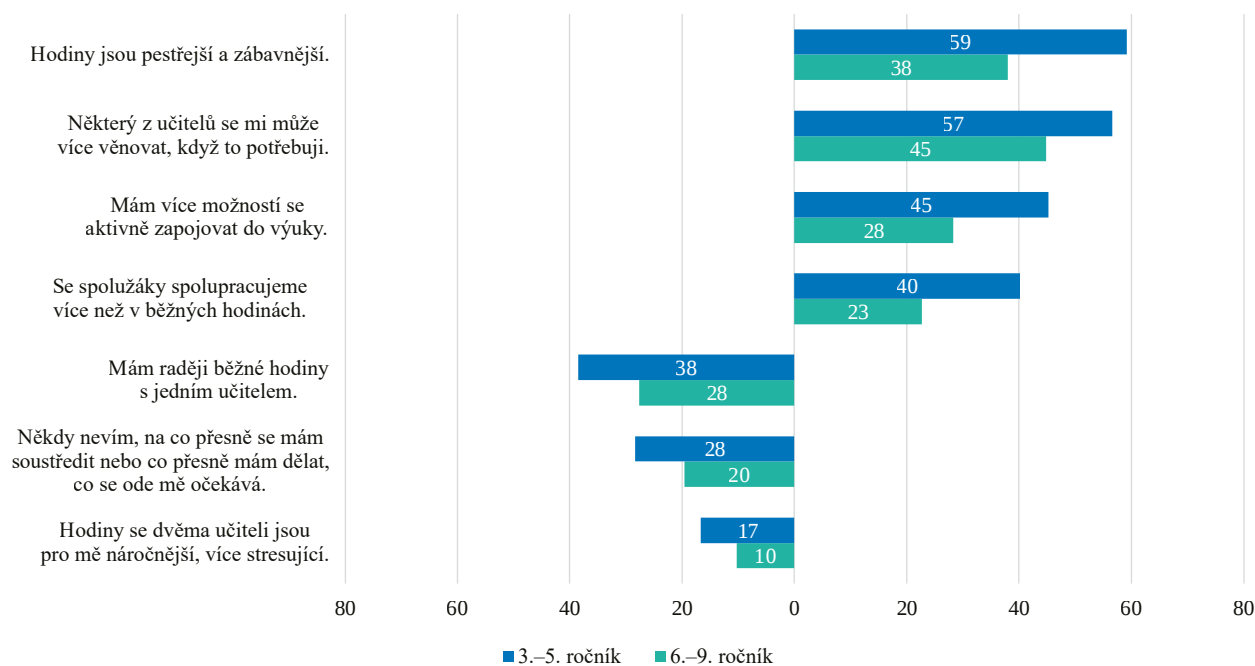
Za pozornost tak například stojí, že v rámci výuky vedené dvěma učiteli byl zaznamenán výrazně nižší výskyt situace, kdy je po většinu hodiny některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní, a to na prvním i druhém stupni, přičemž na prvním stupni je tento efekt o něco výraznější. Zejména na druhém stupni byl pozorován výrazně nižší výskyt hodin vedených dvěma učiteli, v jejichž průběhu je aktivní především učitel, méně žáci.

Třetina žáků, kteří se výuky vedené dvěma učiteli účastní, však dává přednost běžným hodinám s jedním učitelem, přičemž problematickou pro ně může být nejistota ohledně toho, na co se soustředit nebo co se od nich očekává. Někteří žáci pak dokonce považují tyto hodiny za náročnější a stresující.

Uvedená zjištění jsou v souladu s existujícími výzkumy, které ukazují, že společné vyučování může vést nejenom k větší variabilitě výukových metod, lepší individualizaci a vyšší míře zapojení žáků a studentů,^{16,17} ale také celkově k větším možnostem diferencovaného přístupu k výuce¹⁸ (Murawski & Swanson, 2001).

Další studie upozorňují na možné problémy týkající se nejistoty žáků,¹⁹ rizika roztržitého vyučování²⁰ či preference vyučovacího stylu jednoho učitele a případných potíží s adaptací na dva odlišné výukové přístupy.²¹

GRAF 20 | Jak vyučovací hodiny vedené současně dvěma učiteli hodnotíš? – podíl žáků (v %)



3.2.4 Podpora výuky vedené dvěma učiteli

Ředitelé škol se snaží výuku vedenou dvěma učiteli podporovat především prostřednictvím sdílení příkladů dobré praxe (78 %), zajištění finanční podpory (58 %) a potřebného materiálního zázemí (49 %). Poskytnutí časového prostoru pro společnou přípravu učitelů však jako formu podpory uvádí jen necelá polovina (47 %) ředitelů, ačkoli spolupráce dvou pedagogů vyžaduje koordinaci a plánování, což nelze realizovat bez dostatečného časového rámce. A právě časovou náročnost společného plánování, přípravy a koordinace výuky uvádějí dotázaní učitelé jako hlavní nevýhodu, či dokonce překážku realizace výuky vedené dvěma učiteli, a zároveň deklarují i potřebu většího časového prostoru pro tyto činnosti (51 %).

Učitelé dále považují za potřebnou možnost sdílet zkušenosti z výuky vedené dvěma učiteli s kolegy či odborníky (29 %) a rovněž by uvítali možnost účastnit se školení zaměřených na výuku vedenou dvěma učiteli a spolupráci mezi učiteli (27 %).

¹⁶ Friend, M. & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

¹⁷ Scruggs, T. E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

¹⁸ Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

¹⁹ Bacharach, N., Heck, T. W. & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14.

²⁰ Magiera, K. & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85.

²¹ Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.

Index podpory výuky vedené dvěma učiteli

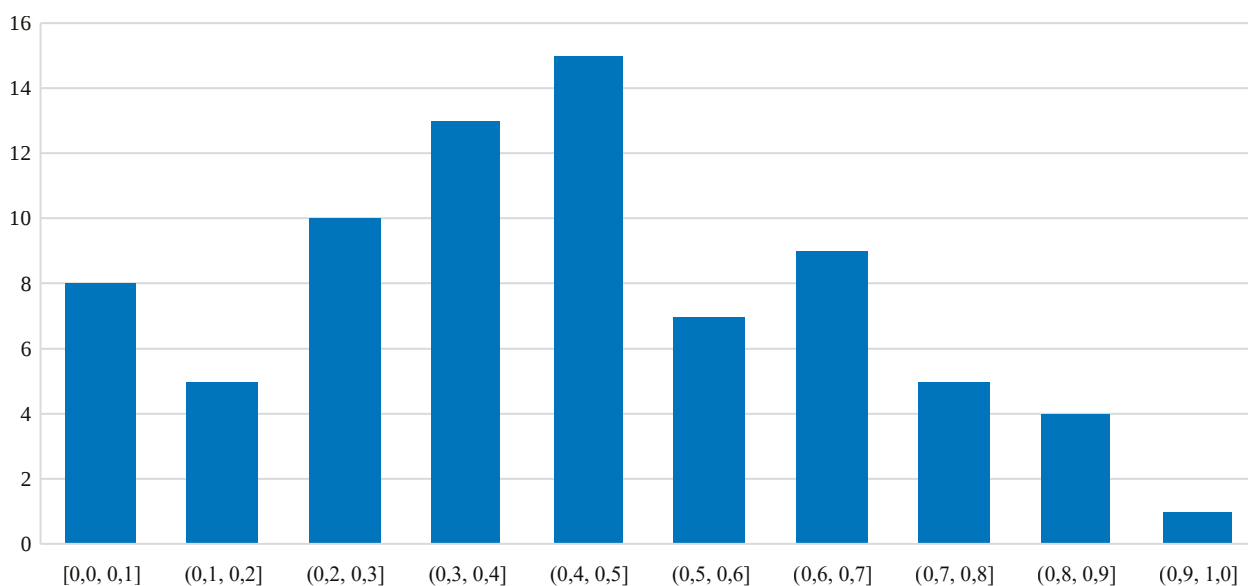
Index je konstruován na základě podpory výuky vedené dvěma učiteli, kterou nabízí ředitel školy.²² Index nabývá hodnot od 0 do 1, kde:

0 = ředitel školy nepodporuje výuku vedenou dvěma učiteli žádným z nabízených způsobů,

1 = ředitel poskytuje podporu všemi nabízenými způsoby.

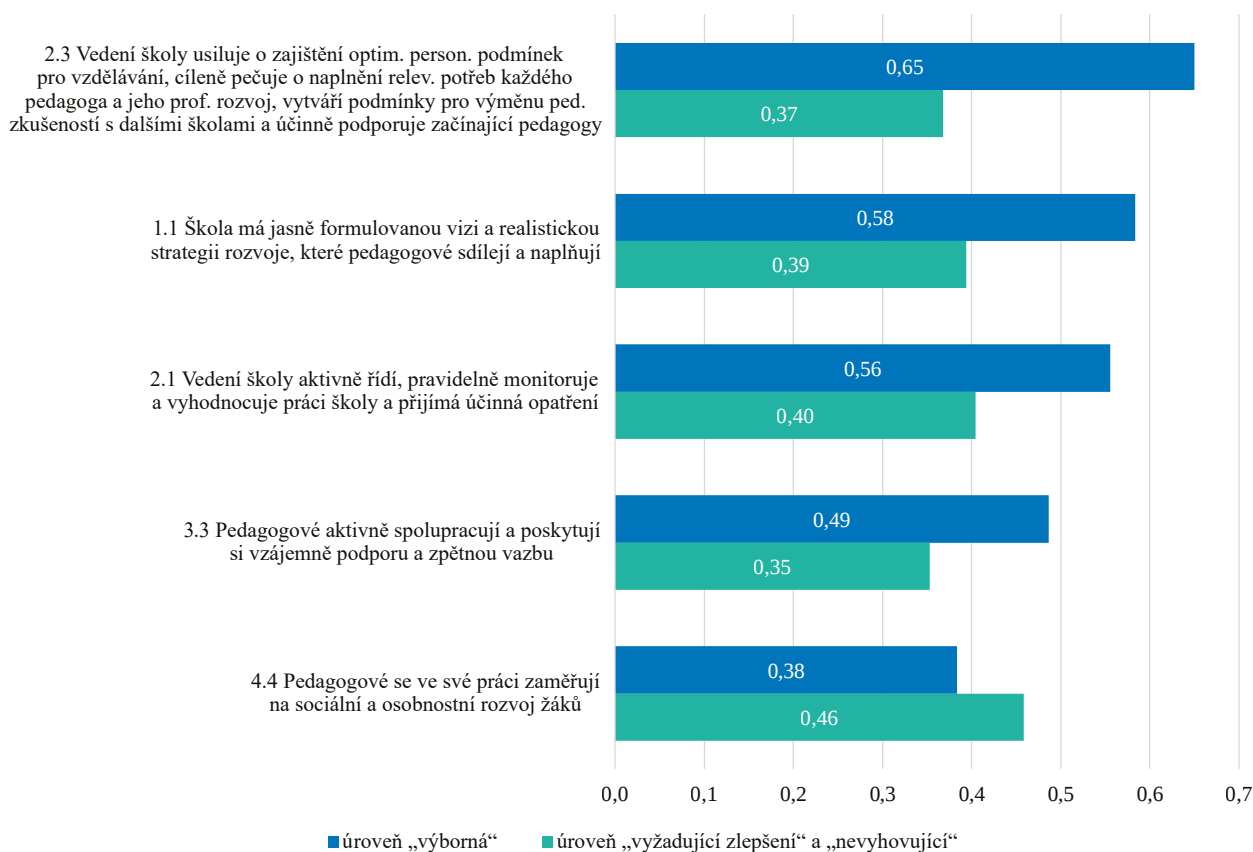
Index podpory úzce koreluje s indexem realizace výuky vedené dvěma učiteli (korelační koeficient 0,37), což znamená, že se ukazuje pozitivní souvislost mezi mírou podpory výuky vedené dvěma učiteli a mírou její realizace.

GRAF 21 | Histogram indexu podpory (medián = 0,42)



Není překvapivé, že vyšší podpora výuky vedené dvěma učiteli ze strany ředitelů škol (vyjádřená příslušným indexem) se projevuje v lepším hodnocení v kritériích 1.1, 2.1, 2.3 a 3.3, týkajících se směřování školy a rozvoje pedagogického sboru. Například sdílení příkladů dobré praxe podporované řediteli škol, dále také deklarovaná potřeba samotných učitelů sdílet zkušenosti z výuky vedené dvěma učiteli s kolegy či odborníky či účastnit se školení zaměřených na výuku vedenou dvěma učiteli a spolupráci mezi učiteli se pozitivně propisuje do celkového hodnocení školy, a to zejména v kritériu 2.3 (zaměřeném na zajišťování optimálních personálních podmínek pro vzdělávání a rozvoj pedagogů), resp. kritériu 3.3 (hodnotícím aktivní spolupráci mezi pedagogy a poskytování si vzájemné podpory).

²² Nabízenými oblastmi podpory jsou: podpora účasti učitelů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků k dané oblasti; sdílení příkladů dobré praxe; podpora vytváření mentorovacích programů; zajištění časového prostoru na společné přípravy učitelů; zajištění finančních prostředků na pokrytí nákladů spojených s výukou vedenou dvěma učiteli, jako jsou platy učitelů nebo nákup potřebných materiálů; zajištění přístupu učitelů k potřebným materiálům a technologiím pro efektivní výuku; zajištění vhodných učebních prostor umožňujících flexibilní uspořádání třídy pro různé formy výuky.



3.3 Kooperace učitele s dalšími dospělými osobami ve výuce

V rámci inspekčního zjišťování byly navštíveny také hodiny, ve kterých byli společně s učitelem přítomni jak další učitel, tak asistent pedagoga, nebo hodiny, v nichž byla kromě učitele zaznamenána přítomnost i nějaké jiné osoby než asistenta pedagoga nebo dalšího učitele (např. osobního asistenta, školního asistenta, studenta apod.).

Vzhledem k tomu, že výsledky pozorování na prvním i druhém stupni jsou výrazně ovlivněny nízkým počtem realizovaných hospitací v těchto typech hodin, následující text se zaměřuje pouze na nejvýraznější zjištěné odlišnosti (bez uvádění konkrétních číselných hodnot). Je však důležité mít na paměti, že absence určitých jevů v rámci sledovaných hodin nutně neznamená, že se ve výuce nevyskytují – může jít pouze o to, že nebyly zaznamenány v rámci konkrétních hospitací.

Obdobně jako v případě spolupráce učitele s více asistenty pedagoga také kooperace učitele s dalšími osobami ve výuce vyžaduje jasnou koordinaci a promyšlené zapojení všech dospělých, tak aby potenciál pro větší individualizaci, diferenciaci a komplexní rozvoj žáků mohl být náležitě využit a přinesl očekávaný efekt.

3.3.1 Kooperace učitele s dalším učitelem a asistentem pedagoga

Vliv přítomnosti dalšího učitele a asistenta pedagoga se projevil nejvýrazněji v některých znacích výuky, které byly pozorovány častěji než v jiných typech hodin (tzn. hodin s jiným personálním zajištěním).

Ukazuje se, že v hodinách na prvním stupni, ve kterých působili společně s učitelem i další učitel a asistent pedagoga, byla nejčastěji zaznamenána specifická práce s žáky napříč celým spektrem jejich nadání a potřeb. To naznačuje, že vyšší počet pedagogických pracovníků umožňuje lépe reagovat na rozdílné vzdělávací potřeby žáků, například pomocí skupinové práce, diferencovaných úkolů a dalších metod. Dále se ukazuje, že zapojení dalšího učitele a asistenta pedagoga umožňuje lépe přizpůsobit cíle výuky reálné situaci

ve třídě, tedy výsledkům a potřebám žáků. Rovněž se ve větší míře daří cíleně rozvíjet postoje žáků, což naznačuje, že větší tým pedagogů lépe podporuje sociálně-emocionální rozvoj žáků (např. postoje, hodnoty, spolupráci).

Jakkoli by se z toho dalo usuzovat, že právě kooperace učitele s dalším učitelem a asistentem pedagoga ne-
jefektivněji podporuje diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům a cíleně rozvíjí jejich postoje, je nezbytné mít na paměti velice nízký počet navštívených hodin, v jejichž rámci byla tato pozorování učiněna. Nicméně lze i tak předpokládat, že právě kombinace odborností dalšího učitele a asistenta pedagoga nabízí důležitý potenciál pro oblast diferenciaci a individualizace výuky.

Také na druhém stupni se vliv přítomnosti dalšího učitele a asistenta pedagoga na kvalitu výuky jeví jako podstatný, a to zejména v oblasti výukových metod a aktivizace žáků. Ukazuje se, že přítomnost učitele, dalšího učitele a asistenta pedagoga výrazným způsobem podporuje aktivní učení a snižuje pasivitu žáků.

Výsledky šetření ukazují, že v rámci výuky na 2. stupni vedené učitelem ve spolupráci s dalším učitelem a asistentem pedagoga bylo významně často zaznamenáno badatelské či reflektivní učení, což naznačuje, že přítomnost více dospělých zřejmě umožňuje vytvořit podmínky pro hlubší porozumění, práci s informacemi a aktivní poznávání, např. pomocí skupinového bádání, diskusí či experimentů. Na základě nízkého výskytu pasivity žáků lze dále usuzovat, že přítomnost více pedagogů pravděpodobně zvyšuje individualizaci a podporu aktivní účasti všech žáků, čímž se eliminuje riziko pasivity některých z nich. Nízký výskyt vyučovacích metod, v jejichž rámci je aktivní především učitel, rovněž napovídá, že v hodinách vedených učitelem ve spolupráci s dalším učitelem a asistentem pedagoga byla výuka méně frontální a více interaktivní, zaměřená na žáky. To může znamenat, že týmová výuka lépe podporuje metody, kde jsou žáci iniciativní a samostatní, jako jsou projekty, výzkumy nebo diskuse.

3.3.2 Kooperace učitele s jinou dospělou osobou

Na prvním stupni není většinou vliv přítomnosti jiné dospělé osoby (mimo dalšího učitele či asistenta pedagoga) ve vztahu ke kvalitativním znakům výuky příliš patrný. Výraznější rozdíl byl zaznamenán pouze v případě, kdy si žáci mohli o něco častěji vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti, což naznačuje, že přítomnost jakékoli další dospělé osoby ve výuce může mít pozitivní efekt z hlediska diferenciaci výuky podle úrovně porozumění, tempa nebo schopností žáků.

Na druhém stupni se ukazuje, že přítomnost jiné dospělé osoby ve výuce může přispívat především k využívání různorodých vyučovacích metod a k rozvoji tvořivosti, komunikace a spolupráce mezi žáky.

Relativně častější aplikace znalostí žáků v praxi či využívání jejich zkušeností z reálného života naznačuje, že výuka může být více prakticky orientovaná, což přispívá k tomu, aby si žáci lépe uvědomovali smysl učiva a dokázali jej propojit s realitou. Rovněž se zdá, že je v o něco větší míře podporován rozvoj tvořivého myšlení žáků.

V obdobné míře jako v případě hodin vedených dvěma učiteli byla i v hodinách, ve kterých byla kromě učitele přítomna i nějaká další dospělá osoba, využívána a rozvíjena spolupráce mezi žáky při řešení úloh a docházelo k cílenému rozvoji postojů žáků. K cíleným diskusím k zadanému úkolu docházelo v těchto hodinách mezi žáky sice častěji než v hodinách vedených samotným učitelem, nicméně o něco méně často než v hodinách, ve kterých byl přítomen další učitel nebo další učitel společně s asistentem pedagoga.

Celkově lze konstatovat, že výuka vedená učitelem za přítomnosti další dospělé osoby má potenciál zaměřovat se ve větší míře na propojení výuky s reálným životem, rozvoj kreativity a aplikaci získaných poznatků a rovněž i na podporu spolupráce a diskuse. Ačkoli v porovnání s jinými způsoby personálního zajištění výuky byly tyto vybrané jevy zaznamenány relativně často, opět je třeba brát v úvahu celkově nízké zastoupení tohoto typu hodin v rámci realizovaných hospitací, což neumožňuje vyvozování nějakých obecnějších závěrů.

4 DOPORUČENÍ

Doporučení na úrovni školy

- Zajistit metodické vedení a podporu asistentům pedagoga, se zvláštním zřetelem na začínající pracovníky.
- Systematicky budovat a rozvíjet efektivní spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga, včetně jasného vymezení rolí, společného plánování výuky, reflexe a sdílení zkušeností.
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat přínos zapojení asistenta pedagoga nebo dalšího učitele z hlediska kvality jejich podpory, účinnosti spolupráce s učitelem a dopadu na vzdělávací výsledky a rozvoj žáků.
- Cíleně podporovat složení dvojic učitelů s ohledem na odbornost, praxi a kvalifikaci, přičemž hlavní pedagogickou roli by měli zpravidla zastávat aprobovaní a zkušení učitelé. Propojením začínajících a zkušených učitelů vytvářet a rozvíjet systém přirozeného mentoringu jako účinného nástroje pro profesní rozvoj a adaptaci nových učitelů.
- V případech výuky vedené dvěma začínajícími učiteli zajistit odbornou podporu a metodické vedení, například prostřednictvím pravidelných konzultací či supervize.
- Pro efektivní výuku vedenou dvěma učiteli je klíčové jasně sdělovat žákům strukturu a cíle hodin a zajistit, aby výuka byla konzistentní a žáci přesně věděli, co se od nich očekává.
- Klást větší důraz na zajištění dostatečného časového prostoru pro profesní rozvoj, společnou přípravu a koordinaci výuky vedené dvěma učiteli. Podporovat systematické sdílení zkušeností a umožnit učitelům účast na specializovaných školeních zaměřených na efektivní spolupráci dvou pedagogů.

Doporučení na úrovni systému

- Zajistit metodickou podporu školám při organizaci efektivní spolupráce mezi učitelem a asistenty pedagoga, zejména v oblastech řízení výuky, diferenciaci a začleňování podpůrných opatření do běžné výuky.
- Zajistit profesní rozvoj asistentů pedagoga prostřednictvím dostupného a systematického vzdělávání (např. formou dalšího vzdělávání, mentoringu či supervize), zejména se zaměřením na konkrétní typy znevýhodnění. Nabídka kurzů by měla být lépe dostupná a více reflektovat reálné potřeby škol a žáků.
- Stabilizovat profesi asistenta pedagoga jak prostřednictvím profesní podpory, tak systémovými opatřeními směřujícími k zajištění kontinuity (například formou dlouhodobých pracovních smluv či jasně vymezené kariérní dráhy).
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat přínos zapojení asistenta pedagoga nebo dalšího učitele z hlediska kvality jejich podpory, účinnosti spolupráce s učitelem a dopadu na vzdělávací výsledky a rozvoj žáků.



Kvalitativní znaky různého zaměření v základních školách

1 ÚVOD

Podoba vzdělávání prochází v dlouhodobém časovém horizontu řadou změn.¹ Záměr poskytovat všeobecně a kulturně unifikované vzdělávání pro všechny žáky se historicky setkával s odpovědí řady aktérů, kteří z různých důvodů odmítali takový přístup. Již v první polovině 20. století se tak objevují nové pedagogické systémy (směry), pro které jsou také používány termíny jako alternativní školy či alternativní vzdělávání a které jsou chápány jako pomyslné přístavy pro ty děti a žáky, jimž se v hlavním vzdělávacím proudu nedaří či jim taková podoba výuky a učení nevyhovuje.² K nejrozšířenějším se řadí Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika či daltonský plán.³

Od 60. a 70. let 20. století získávají alternativní pedagogické systémy v návaznosti na silící kritiku tradičního vzdělávání stále vyšší pozornost a popularitu.⁴ Ta se přitom projevuje nejen v jejich rostoucím zastoupení v různých zemích světa, ale také v pronikání znaků dříve spojovaných s alternativním vzděláváním do škol hlavního vzdělávacího proudu.⁵ V tomto ohledu je nutné zdůraznit, že se podstata jednotlivých alternativních pedagogických systémů od sebe odlišuje⁶, přesto však lze identifikovat znaky, které jsou s těmito systémy v odborné literatuře spojovány:⁷

- První znak se týká posilování aktivního a nezávislého učení se dětí a žáků. Vyšší důraz je kladen na to, že si děti a žáci sami mohou volit co, kdy, jak dlouho a s kým se budou učit (vyšší odpovědnost žáků za vlastní učení). Obsah výuky dětí a žáků tak v daný čas není stejný, děti a žáci se učí vlastním tempem a ve vazbě na své schopnosti a zájmy. Uplatňovány jsou badatelské a projektové metody výuky a objevování, kdy děti a žáci mohou samostatně vymyslet, naplánovat a realizovat konkrétní aktivitu či projekt. Možná je jak samostatná práce dětí a žáků, tak jejich spolupráce v menších skupinách. Takový přístup, který minimalizuje zásahy dospělých⁸, má potenciál podněcovat pozornost a vnitřní motivaci dětí a žáků k učení.
- Druhý znak se vztahuje k přirozenosti učení se dětí a žáků, které je mimo jiné zajišťováno přípravou prostředí jako zdroje podnětů, prožitků či zkušeností. Takové prostředí může zahrnovat vhodné prostorové uspořádání třídy, didaktické materiály podporující objevování a učení se tvořením, výuku ve skutečném či simulovaném reálném prostředí života dítěte a žáka (vnitřní i vnější prostředí školy) či spolupráci s komunitou školy. Využívání digitálních technologií je spojováno jak s pozitivy, tak s negativy pro rozvoj dětí a žáků.
- Třetím znakem je důraz kladený na vztahy mezi obsahem dílčích vzdělávacích oblastí. Ten se projevuje v preferenci integrované podoby kurikula (interdisciplinární, mezipředmětový charakter), ve výuce v časově delších blocích, ve spolupráci učitelů či v podobě vzdělávacích materiálů. Promyšlený je i vertikální posun a provázanost obsahu učení směrem k více abstraktním konceptům a hlubšímu porozumění.

¹ Např. Lange a Sletten (2002).

² Např. Sliwka (2008), Pospíšil (2022), Engelmann (2022), Lange a Sletten (2002), Aron (2003).

³ Např. Pospíšil (2022), Dohrmann et al. (2007), Lillard et al. (2017).

⁴ Např. Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Sliwka (2008), Marshall (2017), Lillard a Else-Quest (2006), Courtier et al. (2021), De Bilde et al. (2013), Kirkham a Kidd (2015), Gentaz a Richard (2022).

⁵ Např. Lange a Sletten (2002), Sliwka (2008), Lillard (2019), Sliwka a Yee (2015), Marshall (2017). Sliwka a Yee (2015) upozorňují, že k pronikání znaků alternativního vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu může docházet iniciací zdola i přípravou podmínek aktéry vyšší úrovně.

⁶ Např. Engelmann (2022), Sliwka (2008).

⁷ Např. Sliwka (2008), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Engelmann (2022), Lange a Sletten (2002), Maillet (2017), Sliwka a Yee (2015), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Free (2017), Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Morssink-Santing et al. (2024).

⁸ Mezi motivy k odmítnutí zásahu dospělých patří jednak narušení vnitřní motivace dětí a žáků motivací vnější (např. známka, odměna, trest), jednak hrozba spojená s vnějším výběrem nezajímavých aktivit, které nestimulují vnitřní motivaci dětí a žáků (Lillard, 2019).

- Čtvrtý znak má vazbu k posouvající se roli učitele⁹, která může být různá: od průvodce (kouče) až po organizátora individualizovaného učení – např. stanovení cílů učení spolu s dítětem či žákem, motivace a podpora dětí a žáků při výběru aktivity, utváření podpůrného prostředí k učení, příprava přizpůsobených didaktických materiálů, individuální výuka či výuka pro malé skupiny, předcházení přílišných intervencí do přirozeného učení dětí a žáků, řešení disciplinárních problémů a zajištění dodržování pravidel třídy dětmi a žáky. V tomto kontextu se mění požadavky na kompetence učitelů.¹⁰ Pozitivně je hodnocena také spolupráce dětí a žáků, a to včetně dětí a žáků různých ročníků (lepší schopnost starších žáků pomoci mladším), spolupráce učitelů ve výuce (např. tandemová výuka) a spolupráce školy s rodiči a komunitou.
- Pátý znak se týká hodnocení dětí a žáků, kdy se snižuje význam srovnávání, testů a známek (konkurence) a důraz je naopak kladen na individuální hodnocení vůči kritériím a cílům¹¹ (např. dokumentace učení ve formě portfolia), poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení) či práci s chybou jako zdrojem učení. I didaktické materiály mohou být koncipovány tak, že umožňují sebehodnocení dětí a žáků či vrstevnické hodnocení a opravu vlastních chyb. Záměrem takového přístupu je posilovat vnitřní motivaci dětí a žáků k učení, k čemuž také napomáhá utváření příležitostí, kdy dítě či žák mohou dosáhnout úspěchu.

Takto nastavené vzdělávání má za cíl dosahovat intelektuálního, fyzického, emočního i sociálního rozvoje dětí a žáků, kdy jejich celkový rozvoj (potenciál) má přednost před úspěchem v hlavních předmětech.¹² Vzdělávání je přitom orientováno na individualitu dětí a žáků, a to často v relativně menších třídách či skupinách.¹³

⁹ Posun od tradičního modelu vzdělávání, který je založen na transmissi a akvizici obsahu kurikula mezi učitelem a žákem (např. Sliwka, 2008).

¹⁰ Například se jedná o rostoucí požadavky v oblasti individualizace výuky, diagnostiky dětí a žáků apod.

¹¹ Cíle přitom mohou být stanoveny i samotnými žáky.

¹² Např. Marshall (2017), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Kirkham a Kidd (2015), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

¹³ Např. Morssink-Santing et al. (2024), De Bilde et al. (2013), Gentaz a Richard (2022).

TABULKA 1 | Přehled vybraných empirických studií zabývajících se hodnocením pozitiv alternativního vzdělávání

Studie	Hlavní závěry
Sins, van der Zee a Schuitema (2022)	Studie se věnovala hodnocení přidané hodnoty u širokého spektra ukazatelů kognitivních i nekognitivních výsledků vzdělávání (matematika, mateřský jazyk, wellbeing, vnímání vlastní zdatnosti, motivace, občanské kompetence). Při průchodu dětí/žáků z mateřské školy do 3. a 6. ročníku základní školy nebyly, až na jednu výjimku, zjištěny rozdíly mezi školami s daltonskou výukou na straně jedné a školami hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé.
Dohrmann et al. (2007)	V rámci studie bylo zjištěno, že žáci, kteří prošli Montessori výukou v předškolním a základním vzdělávání, dosáhli na nižším stupni sekundárního vzdělávání lepších výsledků v matematice a přírodovědě, nikoliv ale v mateřském jazyce a společenskovědních předmětech. Pro tyto žáky bylo charakteristické, že na nižším stupni sekundárního vzdělávání pokračovali ve školách hlavního vzdělávacího proudu, které lze chápat jako školy výběrového charakteru.
Lillard et al. (2017)	V rámci studie byly hodnoceny rozdíly mezi dětmi, které od tří let navštěvovaly Montessori mateřské školy na jedné straně a mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé. Studie byla experimentálního charakteru, neboť děti byly do škol zařazeny náhodně na základě loterie. V průběhu dalších tří let byly posuzovány dosažené výsledky dětí v řadě oblastí. Zjištění ukazují podobnost výsledků obou skupin dětí na začátku experimentu. V dalším období však děti Montessori škol vykazovaly rychlejší zlepšování čtenářských, matematických a sociálních dovedností, častější tendenci vybírat si náročnější úlohy (růstové myšlení) a vyšší oblibu školy a učení. Zaznamenány byly i nižší rozdíly mezi dětmi vzhledem k jejich socioekonomickému původu.
Lillard a Else-Quest (2006)	V rámci randomizované studie byly srovnávány kognitivní (akademické) a sociální (behaviorální) dovednosti dvou věkových skupin dětí a žáků (3 až 6 let, 6 až 12 let), které byly dále rozděleny podle příslušnosti dětí i žáků k Montessori škole či škole hlavního vzdělávacího proudu. Studie ukázala na lepší výsledky dětí i žáků Montessori škol u většiny hodnocených domén kognitivních i sociálních dovedností. Děti a žáci Montessori škol tak dosáhli lepších výsledků ve standardizovaném testu čtenářských a matematických dovedností, vykazovali pokročilejší sociální dovednosti, častější pozitivní interakce při hře a vyšší smysl pro férovost a školní komunitu.
Kirkham a Kidd (2015)	Studie se na malém výběrovém souboru zabývala o rozdíly žáků tří skupin škol primárního vzdělávání – Montessori škol, waldorfských škol a škol hlavního vzdělávacího proudu – v ukazatelích kreativity a představitosti. Studie ukázala na lepší hodnoty použitého ukazatele kreativity v případě žáků waldorfských škol. Rozdíly mezi žáky Montessori škol a škol hlavního vzdělávacího proudu nebyly zaznamenány. Žáci waldorfských škol dosáhli lepších hodnot než žáci Montessori škol i u ukazatele představitosti. Významné rozdíly k žákům škol hlavního vzdělávacího proudu nebyly u tohoto ukazatele pozorovány ani u žáků waldorfských škol, ani u žáků Montessori škol.
Courtier et al. (2021)	Randomizovaná studie hodnotila výsledky dětí nízkého socioekonomického statusu náhodně zařazených do Montessori tříd mateřských škol na jedné straně a běžných tříd mateřských škol na straně druhé. Posuzovány byly kognitivní i sociální dovednosti dětí jednak při ukončení mateřské školy, jednak při srovnání pokroku na vstupu a výstupu z předškolního vzdělávání. Zjištění neukázala rozdíly mezi oběma skupinami dětí s výjimkou lepších čtenářských dovedností dětí Montessori tříd.
Morssink-Santing et al. (2024)	Studie, která je založena na odpovědích studentů 1. ročníku vysokých škol, se zabývala otázkou, jak studenti přicházející z daltonských a Montessori středních škol vnímají svou připravenost na autonomní terciární vzdělávání ve srovnání se studenty přicházejícími ze středních škol hlavního vzdělávacího proudu. Zjištění ukázala pozitivnější postoj studentů daltonských škol, nikoliv však Montessori škol. Žádné rozdíly pak nebyly zaznamenány v hodnocení dovedností autonomního učení (seberegulace).
De Bilde et al. (2013)	Studie, která vycházela z odpovědí učitelů, srovnávala odlišnosti v tom, jak učitelé waldorfských a Freinetovských škol na jedné straně a učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé hodnotili angažovanost svých žáků na 1. stupni základní školy (např. iniciativa žáků, vlastní cíle učení, pozitivní reakce, vnitřní motivace, obliba školy). Zjištění neukázala na existenci rozdílů v odpovědích učitelů v případě, kdy nebyl kontrolován vliv charakteristik jejich žáků. Pokud byl takový vliv kontrolován (např. pohlaví žáků, socioekonomický původ žáků, výsledky žáků na vstupu do školy), pak byla u žáků alternativních škol zjištěna nižší angažovanost.
Cunningham a Carroll (2011)	Studie se zabývaly hypotézou, že žáci, kteří ve školách začínají číst v pozdějším věku (6 až 7 let), dosahují rychlejšího pokroku než žáci, kteří s výukou čtení začínají dříve (4 až 5 let). V tomto kontextu byla srovnávána skupina žáků waldorfských škol, ve kterých začala výuka čtení později, se skupinou žáků škol běžného vzdělávacího proudu. Nebyly zaznamenány rozdíly mezi oběma skupinami ve čtení slov a porozumění čtenému textu. Vedle toho si žáci waldorfských škol vedli lépe ve fonologických dovednostech, naopak hůře v hláskování. Tato zjištění jsou dána do souvislosti s odlišným přístupem waldorfských škol a škol hlavního vzdělávacího proudu k výuce čtenářských dovedností.

Přes zvyšující se pozornost, která je alternativnímu vzdělávání věnována, zůstává celá řada otázek předmětem široké diskuse. Ve svém vymezení jsou alternativní školy chápány ve smyslu odlišení se od škol hlav-

ního vzdělávacího proudu.¹⁴ Často chybějící je ovšem definice hlavního vzdělávacího proudu¹⁵, což je dáno i tím, že řada charakteristik alternativních škol bývá alespoň v koncepčních dokumentech vztažena k celému vzdělávacímu systému.¹⁶ Tyto skutečnosti mají úzký vztah k důležité otázce, zda alternativní vzdělávání přináší očekávaná pozitiva. Překvapivě omezený empirický výzkum poskytuje velmi různorodá zjištění (tabulka 1).¹⁷ Při vysvětlení této skutečnosti je uplatňováno několik argumentů.

Podle jednoho z často uváděných argumentů se alternativní školy od sebe odlišují v kvalitě uplatňování sledovaného pedagogického systému a naopak řada škol, které se za alternativní neoznačují, naplňuje znaky spojované s alternativním vzděláváním na velmi vysoké úrovni.¹⁸ V řadě studií přitom byly a priori předpokládány očekávané rozdíly v charakteristikách alternativních a ostatních škol, aniž by byl znám skutečný stav věci.¹⁹ Pozitiva alternativního vzdělávání přitom nejsou automatická a příklad špatné praxe samozvaných alternativních škol může posilovat pochybnosti společnosti o fungování alternativních pedagogických systémů.²⁰

Další argument poukazuje na skutečnost, že při srovnávání vzdělávacích výsledků dětí a žáků alternativních škol na jedné straně a škol hlavního vzdělávacího proudu na straně druhé je zásadním problémem zajištění náhodného výběru dětí a žáků pro hodnocení (randomizace).²¹ Zjištěné poznatky pak může negativně ovlivňovat jiný zprostředkující faktor, jako například je:

- rozhodování rodičů o výběru školy pro jejich dítě související se silnější sounáležitostí rodičů vyššího socioekonomického statusu s myšlenkami alternativního vzdělávání, s obavami rodičů z vhodnosti alternativního vzdělávání pro vzdělávací dráhu dítěte či se zpoplatněním alternativních (často soukromých) škol;²²
- kvalita a spokojenost učitelů, neboť ani oni nejsou do škol přiřazováni náhodně;²³
- počet dětí a žáků připadajících na jednoho učitele (velikost třídy).²⁴

Lepší výsledky žáků alternativních škol pak mohou být více důsledkem příznivějších socioekonomických podmínek jejich rodinného zázemí či kvalitou práce učitelů než uplatněním alternativních pedagogických systémů.²⁵ Alternativní vzdělávání navíc může být volbou také v případě dětí a žáků, kteří se potýkají s řadou vzdělávacích problémů.²⁶ Konečně z metodického hlediska bývá jako problematická uváděna malá ve-

¹⁴ Odborná literatura uvádí různé typy alternativních škol. Vedle škol s Montessori, waldorfskou či daltonskou výukou se také může jednat o domácí vzdělávání, svobodné školy, vzdělávací programy pro nadané děti a žáky či naopak pro děti a žáky ohrožené studijním neúspěchem (např. Engelmanna, 2022; Sliwka, 2008; Lange a Sletten, 2002; Aron, 2003). Engelmanna (2022) rovněž poukazuje na potřebu vymezit normy alternativního vzdělávání (představa o správné podobě společnosti). Ta se může vztahovat k minulosti (např. silně konzervativní vzdělávání), k budoucnosti (např. budoucí role umělé inteligence) i k přítomnosti (identifikace problémů a jejich řešení v existujícím vzdělávacím systému). Obecně pak platí, že se nejednoznačnost vymezení alternativních škol promítá v nedostatečných informacích o jejich počtu (Lange a Sletten, 2002; Engelmanna, 2022).

¹⁵ Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024) mezi typické znaky charakterizující tradiční školu řadí: (a) žáci poslouchají učitele, který je vepředu v centru pozornosti; (b) učení probíhá s učebnicí, obsah má slabší vztah k reálnému životu dětí a žáků; (c) žák je hodnocen a známkován, vyšší roli hraje konkurence žáků; (d) vysoký důraz je kladen na pravidla, klid a kontrolu; (e) výuka probíhá v relativně větších třídách, vztah učitele a žáků je slabší.

¹⁶ Např. Engelmanna (2022).

¹⁷ Např. Engelmanna (2022), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Courtier et al. (2021), Morssink-Santing et al. (2024), De Bilde et al. (2013), Kirkham a Kidd (2015), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

¹⁸ Např. Engelmanna (2022), Sins, van der Zee a Schuitema (2022), Marshall (2017), Lillard et al. (2017), Dohrmann et al. (2007), Courtier et al. (2021), Lillard (2019), Gentaz a Richard (2022), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024). Lze také hovořit o implementační mezeře mezi vizí a realitou alternativních škol (např. Sliwka a Lee, 2015).

¹⁹ Např. Sins, van der Zee a Schuitema (2022).

²⁰ Např. Sliwka (2008), Lillard (2019).

²¹ Např. Lillard (2019), Marshall (2017), Gentaz a Richard (2022).

²² Např. Lillard a Else-Quest (2006), Courtier et al. (2021), Marshall (2017), Lillard (2019), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024). Sliwka (2008) upozorňuje na to, že ve vyšších ročnících se i u alternativních škol zvyšuje pozornost věnovaná důležitým zkouškám.

²³ Např. Lillard (2019).

²⁴ Např. Gentaz a Richard (2022), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

²⁵ Např. Courtier et al. (2021), Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024).

²⁶ Např. De Bilde et al. (2013).

likost výběrových souborů pro hodnocení, kvalita využívaných instrumentů a metod či chybějící informace o vývoji vzdělávacích výsledků dětí a žáků v čase.²⁷

V odborné literatuře se objevuje ještě jedna důležitá otázka: „Proč není alternativní vzdělávání v současném světě více rozšířeno?“ Odpovědi jsou přitom spojovány jednak s obavami z velkých reformních kroků a s preferencí spíše menších změn, jednak se zakořeněním podoby historické školy ve společnosti a s obavami z nízké akademické rigoróznosti alternativních škol ve vazbě na další vzdělávací dráhu dětí a žáků (např. úspěšnost žáků v testech přijímacích zkoušek).²⁸ Není bez zajímavosti, že existují názory favorizující výhody zpětných vazeb komplexně pojatého zavádění znaků alternativních pedagogických systémů²⁹, ale také názory hovořící o možnosti výběru jen některých dílčích částí těchto systémů pro implementaci.³⁰ I v tomto kontextu se objevují výzvy k lepšímu kvalitativnímu porozumění mechanismů, které stojí za fungováním dílčích znaků alternativních pedagogických systémů (např. víceletý věkový rámec tříd, vyvarování se externí motivace dětí a žáků, rozvíjení kompetencí učitelů, vzdělávací strategie v různých fázích vývoje dětí a žáků).³¹

Tato tematická zpráva bere představená východiska problematiky do úvahy při formulaci hlavních otázek svého zájmu. Ty se ptají:

- Jak ředitelé a učitelé základních škol vidí znaky, které jsou spojované s alternativním vzděláváním, ve výuce a fungování své školy?
- Jak vypadá podoba vztahů mezi těmito znaky a na ně navazující typologizace vymezující skupiny škol, které jejich ředitelé a učitelé charakterizují podobným způsobem?
- Jak se liší vymezené skupiny škol vzhledem k dalším charakteristikám podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání?
- Realizovaly či plánují školy v krátkodobém časovém horizontu významnější změny svého pedagogického směřování? Čeho se takové změny nejčastěji týkají?

Pro zodpovězení uvedených otázek bylo využito několik zdrojů dat a informací. Primárně se jednalo o dotazování ředitelů a učitelů reprezentativního výběrového souboru 598 základních škol. Hodnoceny byly odpovědi 598 ředitelů a více než 4,5 tisíce učitelů 1. i 2. stupně základních škol a různých vyučovacích předmětů. Dotazování se především zaměřilo na poznání toho, jakým způsobem jsou ve školách uplatňovány znaky spojované s alternativním vzděláváním. V případě ředitelů byly předmětem zájmu také realizované či plánované změny pedagogického směřování školy.

Dalším zdrojem informací byly poznatky z prezenční inspekční činnosti ve školách zařazených do výběrového souboru. Konkrétně byla využita data a informace z hospitací inspekčních týmů v hodinách výuky (více než 11,5 tisíc hodin), z dotazování žáků (více než 19 tisíc žáků) a z celkového hodnocení školy v rámci kritériálního modelu kvalitní školy. Tento zdroj dat a informací byl využit především pro posouzení odlišností skupin škol, které byly vymezeny na základě znaků jejich výuky a fungování, v dalších charakteristikách podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

V neposlední řadě byly využity také některé sekundární zdroje informací. K těm především patří údaje výkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o základních školách, data Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání o výsledcích testů jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025, data České školní inspekce ze zjišťování výsledků vzdělávání žáků základních škol v letech 2022 a 2023 (výsledky testů, informace o socioekonomickém statusu žáků) a data Českého statistického úřadu charakterizující obyvatel-

²⁷ Např. Marshall (2017), Dohrmann et al. (2007), Lillard et al. (2017), Lillard (2019), Courtier et al. (2021). De Bilde et al. (2013), Morssink-Santing et al. (2024) poukazují na hrozby spojené s možným kritičtějším sebehodnocením některých otázek žáky či učiteli z alternativních škol. Lillard (2019) uvádí, že ani studie, které jsou založeny na rozdělení žáků do tříd na základě loterie, nemusí plně zohledňovat specifika rodin, které své děti do loterie přihlásily. Guerrero, Valenciano-Valcárcel a Rodríguez (2024) zmiňují hrozby související s obsahem testových instrumentů, neboť alternativní školy mohou klást vyšší důraz na jiná témata výuky a učení než školy hlavního vzdělávacího proudu.

²⁸ Např. Sliwka (2008), Lillard (2019).

²⁹ Např. Lillard (2019).

³⁰ Např. Marshall (2017).

³¹ Např. Marshall (2017), Gentaz a Richard (2022).

stvo v malých územních jednotkách České republiky (data ze Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021). Právě data České školní inspekce o socioekonomickém statusu žáků základních škol z let 2022 a 2023 a data Českého statistického úřadu o charakteristikách obyvatelstva území v roce 2021 byla využita pro výpočet proxy ukazatele socioekonomických podmínek škol zařazených do výběrového souboru.

CH

2 SHRnutí HLAVNíCH ZJIŠTĚNí

Ředitelé a učitelé základních škol převážně uvádí svůj pozitivní přístup vůči znakům, které jsou spojovány s alternativním vzděláváním. Hlubší nastavení podoby těchto znaků výuky a fungování školy (např. vyšší míra nezávislého učení žáků, integrace obvyklých vyučovacích předmětů, cílené vyhýbání se známám a preference jiných forem hodnocení) však není běžné, přičemž výrazně častěji deklarují takový přístup ředitelé a učitelé škol soukromých zřizovatelů.

Odpovědi ředitelů i učitelů ukazují na jejich pozitivní přístup ke strategiím individualizace výuky a učení žáků. Výrazně nižší podíl učitelů nicméně uvedl, že by v hodinách častěji poskytoval svým žákům možnost spolurozhodovat o tématech či způsobech a formách výuky a učení. To ostatně platí také pro situace žákovského objevování, kdy žáci sami promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu a také pro situace realizace výuky mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách. Inspekční činnost v základních školách pak opakovaně poukazuje na významné příležitosti ke zlepšování v oblasti individualizace výuky.

Většina ředitelů souhlasí s tím, že jejich školu charakterizuje cílená spolupráce učitelů různých předmětů v plánování a realizaci výuky společných témat. Ani v tomto případě však školy vesměs nejdou o krok dál a neuplatňují přístup častější integrace obvyklých vyučovacích předmětů. Učitelé jsou ve srovnání s řediteli ve svých odpovědích k mezipředmětové spolupráci rezervovanější, kdy buď vůbec ne, nebo jen zřídka využívá takovou spolupráci téměř polovina učitelů. To naznačují také poznatky z inspekční činnosti, neboť situace, kdy žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení věkově odpovídajících úloh, byla zaznamenána jen v pětině hospitovaných hodin.

V oblasti rozvíjení kompetencí učitelů je z odpovědí ředitelů patrný vysoký důraz, který je ve školách kladený na vzdělávání učitelů v tématu metod a forem výuky a pedagogických kompetencí. U vysokého podílu škol bylo v posledních dvou letech u většiny učitelů opomíjeno vzdělávání v tématech souvisejících s vedením třídy, individualizací a diferenciací vzdělávání a inkluzivním vzděláváním. Využití alternativních pedagogických systémů či jejich prvků ve výuce bylo jako téma vzdělávání většiny učitelů uvedeno jen malým podílem ředitelů.

Většina učitelů nesouhlasí s tím, že by v hodnocení žáků kladli vyšší důraz na celkový výkon žáků než na jejich vzdělávací pokrok zohledňující výchozí aktuální schopnosti. Takto je také oslaben aspekt konkurence mezi žáky. Na druhou stranu je jen pro nízký podíl škol charakteristické, že by se na 1. nebo na 2. stupni cíleně vyhýbali hodnocení žáků pomocí známek. Vyšší podíl učitelů těchto škol klade v hodnocení vyšší důraz na vzdělávací pokrok žáků a pracuje s některými méně běžnými nástroji hodnocení (např. žákovská portfolia, mapy učebního pokroku, gradované úlohy).

Hlubší nastavení podoby uvedených znaků, jako je vyšší míra nezávislého učení žáků, integrace obvyklých vyučovacích předmětů, cílené vyhýbání se známám nebo rozvíjení kompetencí učitelů ve využívání alternativních pedagogických systémů či jejich prvků ve výuce, je výrazně častěji deklarovaná řediteli a učiteli škol soukromých zřizovatelů, některé znaky jsou o něco častěji uváděny také řediteli a učiteli malých škol.

Pokud ředitelé i učitelé charakterizují svou školu či svou výuku některým ze znaků, které jsou významně spojovány s alternativním vzděláváním, pak existuje tendence, že charakterizují svou školu či výuku také dalšími znaky, které jsou s alternativním vzděláváním takto spojovány. Na základě tohoto principu byla identifikována skupina cca 10 % škol, které jsou v odpovědích ředitelů a učitelů silně charakterizovány prostřednictvím znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. Ne u všech škol se přitom shoduje pohled ředitelů a učitelů, kteří tak nepřijímají ředitelem deklarovanou pedagogickou orientaci školy.

Hodnocení odpovědí ředitelů ukazuje existenci dvou pozitivně asociovaných faktorů, které jsou utvářeny třemi znaky výuky a fungování školy:

- faktor uplatnění systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním spojený s cíleným vyhýbáním se známám, integrací obvyklých vyučovacích předmětů a rozvíjením kompetencí učitelů ve využívání alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce;
- faktor spolupráce a individualizace výuky a učení spojený se spoluprací žáků různých ročníků, mezipředmětovou spoluprací učitelů a nezávislým učením žáků po stanovené období.

Také hodnocení odpovědí učitelů umožňuje identifikovat pozitivně asociované faktory založené na vztazích mezi sledovanými znaky výuky a fungování školy. Faktor individualizovaného a nezávislého učení žáků je spojený s tím, že pokud učitelé častěji umožňují žákům podílet se na rozhodování o tématech vzdělávacího obsahu, kterému se budou věnovat, a o způsobech naplnění cíle vyučovací hodiny, pak mají i tendenci častěji zařazovat do výuky situace, kdy žáci samostatně promýšlí, připravují a realizují konkrétní vzdělávací aktivitu. Tito učitelé také častěji realizují výuku v podmínkách co nejlépe odpovídajících skutečné či simulované realitě. Další faktor se vztahuje ke spolupráci učitelů, která mimo jiné zahrnuje spolupráci učitelů různých předmětů při přípravě a realizaci výuky témat s mezipředmětovým přesahem.

Příznivější postoj k výše uvedeným faktorům, které odpovídají znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, lze zaznamenat u ředitelů a učitelů soukromých škol, škol s nižším počtem žáků a škol charakteristických nejlepšími socioekonomickými podmínkami. Ukazuje se také, že učitelé těch škol, které jejich ředitelé charakterizovali jako lépe naplňující znaky alternativního vzdělávání, uplatňují v přípravě a realizaci své výuky znaky spojované s alternativním vzděláváním častěji než učitelé jiných škol. Přesto však lze identifikovat školy, v nichž ředitelem deklarovaný směr silně spojovaný se znaky alternativního vzdělávání není reflektován v odpovědích učitelů. V takových případech učitelé nepřijímají ředitelem deklarovanou pedagogickou orientaci školy.

S využitím čtyř faktorů konstruovaných z odpovědí ředitelů a učitelů bylo identifikováno cca 10 % škol, které lze charakterizovat ve smyslu nejsilnějšího naplňování znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. Mezi tyto školy byly výrazně častěji zařazeny školy soukromých zřizovatelů, o něco častěji menší školy s nižším počtem žáků a školy s nejlepšími socioekonomickými podmínkami. Dále byly vymezeny dvě podobné početné skupiny škol podle toho, jak rezervovaně se ředitelé a učitelé staví ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním.

Ředitelé byli po skončení pandemického onemocnění covid-19 otevření k zavádění významnějších změn v pedagogickém směřování své školy a početná část z nich plánuje významnější změny i v blízké budoucnosti. Rozšiřováním konstruktivistického pojetí výuky, zvyšováním praktické orientace vzdělávání či posilováním formativního hodnocení žáků dále pronikají znaky spojované s alternativním vzděláváním do fungování škol hlavního vzdělávacího proudu. Hlubší systémové změny pedagogického směřování však byly řediteli škol uvedeny jen sporadicky.

Přibližně polovina ředitelů uvedla, že v období po skončení pandemického onemocnění covid-19 došlo k významnějším změnám pedagogického směřování jejich školy. Vedle očekávaného rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce se nejčastěji jednalo o posilování formativního hodnocení žáků, rozšiřování konstruktivistického pojetí výuky a zvyšování praktické orientace vzdělávání. Sporadicky školy přistoupily k hlubší změně pedagogického směřování, jako je integrace obvyklých vyučovacích předmětů či zavádění alternativních pedagogických systémů alespoň v některých třídách. Změny byly téměř výhradně iniciovány ve vnitřním prostředí školy, ať již vedením, či učiteli.

Přibližně čtvrtinový podíl ředitelů uvedl, že významnější změny pedagogického směřování školy plánuje realizovat v blízké budoucnosti. Opakuje se poznatek o nejčastějším zaměření těchto změn, sporadické zůstávají plány na hlubší systémové změny pedagogického směřování škol.

Realizace významnějších změn pedagogického směřování byla častější v případě škol, které lze vnímat jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Podobný poznatek se týká také zvažovaných změn pedagogického směřování školy v blízké budoucnosti, kdy se nejčastěji jedná o školy s dosud nejvíce rezervovaným postojem ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním.

Poznatky z inspekční činnosti ukazují lepší naplňování znaků spojovaných s alternativním vzděláváním v těch školách, jejichž ředitelé a učitelé deklarovali silnější spojení své školy právě s těmito znaky. Identifikovat však lze také školy, jejichž deklarované směřování silně spojené se znaky alternativního vzdělávání je v rozporu se zjištěními z inspekční činnosti. V takovém případě se deklarované zaměření jeví spíše jako marketingový nástroj školy.

V hospitovaných hodinách výuky ve školách, které byly zařazeny do skupiny škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, byly ve srovnání se skupinou škol s nejvíce rezervovaným postojem k těmto znakům častější aktivity spolupráce žáků, aktivní práce žáků bez narušování výuky, badatel-

sky (vědecky) orientované výuky a individualizace výuky a podpory žáků. Také praktická orientace výuky a učení byla více typická pro hodiny této skupiny škol, a to bez ohledu na počet žáků ve třídě. Nicméně i ve školách deklarujících silné spojení se znaky alternativního vzdělávání byly inspekčními týmy pozorovány jevy, které jsou charakteristické pro tradiční podobu výuky. Ne vždy se tak pedagogické směřování školy odráželo v průběhu navštívených hodin výuky.

Posuzované faktory průběhu vzdělávání byly ve všech vymezených skupinách škol hodnoceny v průměru lépe v hodinách vedených učiteli s aprobačí, která odpovídá obsahovému zaměření výuky. Za pozornost nicméně stojí dobré hodnocení neaprobovaných učitelů škol, které deklarují nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, ve třech oblastech – spolupráce žáků, individualizace výuky a podpora žáků, praktická orientace výuky a učení. Důležitost tohoto zjištění je dána tím, že právě v těchto školách byly hospitované hodiny častěji vedeny učitelem bez odpovídající aproby.

Posuzované faktory průběhu vzdělávání byly v hospitovaných hodinách hodnoceny hůře v případech začínajících učitelů, přestože tito učitelé vyjádřili příznivější postoj k hodnoceným znakům výuky než učitelé s delší praxí. I v kontextu těchto zjištění se ukazuje být důležité věnovat v pregraduální přípravě učitelů vysokou pozornost různým strategiím výuky.

V kritériálním modelu kvalitní školy (model České školní inspekce) byly školy deklarující nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání hodnoceny lépe v oblastech:

- kvality vztahů, spolupráce a komunikace mezi hlavními aktéry (učitelé, žáci, rodiče);
- systematické přípravy výuky v souladu s různými cíli výuky a potřebami žáků a s využitím různých výchovně-vzdělávacích strategií pro jejich naplnění;
- systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka, a to s respektováním celostního rozvoje žáků.

Zároveň se však opakuje zjištění, že některé z těchto škol byly špatně hodnoceny v těch kritériích, v nichž by vzhledem k deklarovanému zaměření měly dosahovat výborných výsledků. V těchto případech se ředitelé a učitelé deklarované zaměření nepromítá ve skutečné práci školy.

Žáci škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání hodnotili spolupráci a podporu mezi žáky a učiteli i možnost vyjadřování vlastního kritického názoru lépe než žáci škol charakteristických rezervovanějším postojem ředitelů a učitelů k těmto znakům. Výraznější rozdíly byly pozorovány u otevřenosti prostředí ke kritickému vyjadřování žáků.

Učitelé 2. stupně základních škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarovali nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, vnímali zájem svých žáků o učení příznivěji, než tomu bylo u učitelů škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. V případě učitelů 1. stupně nebyly takové rozdíly pozorovány.

Žáci škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání dosahovali v průměru lepších či alespoň srovnatelných výsledků v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025 a v testech stejných předmětů ve zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (Česká školní inspekce) v roce 2022. Významná část rozdílů je nicméně dána vyšším socioekonomickým statusem žáků těchto škol. To potvrzuje také vyšší podíl žáků škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání, kteří si ve své přihlášce na střední školy v roce 2024 i 2025 zvolili ambicióznější vzdělávací cestu.

S výjimkou matematiky v roce 2025 nedosáhli žáci 5. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání v průměru významně lepších výsledků v testech jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025 než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia se však účastnil vyšší podíl žáků 5. ročníku první z uvedených skupin škol, což je potřeba mít při interpretaci výsledků na paměti (např. vyšší variabilita výsledků v testu).

Žáci 9. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání dosáhli v průměru významně lepších výsledků v testech jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 i 2025 než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Žáci této skupiny škol také častěji volili v přijímacím řízení na střední školy ambicióznější (gymnaziální) vzdělávací cestu.

Žáci 5. ročníku základních škol deklarujících nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání řešili ve zjišťování České školní inspekce v roce 2022 testy českého jazyka a matematiky lépe než žáci 5. ročníku základních škol charakteristických rezervovanějším postojem k těmto znakům. Ukazuje se však, že rozdíly ve výsledcích žáků tří vymezených skupin škol se (s jednou výjimkou) stávají nevýznamnými při kontrole vlivu socioekonomického statusu testovaných žáků.

V kritériálním modelu kvalitní školy (model České školní inspekce) nebyly ve výsledkově založeném kritériu zjištěny rozdíly mezi třemi vymezenými skupinami škol.

Přes nejednoznačnost všech uvedených zjištění se ukazuje, že žáci škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarují nejsilnější naplňování znaků alternativního vzdělávání (včetně odmítání některých forem hodnocení), nedosáhli v řešených testech horších výsledků vzdělávání.

3 JAK ŘEDITELÉ A UČITELÉ VIDÍ ZNAKY VÝUKY A FUNGOVÁNÍ SVÉ ŠKOLY?

Předmětem zájmu této kapitoly je hodnocení otázky, jak ředitelé a učitelé vidí vybrané znaky výuky a fungování své školy. Pozornost je věnována především těm znakům, které jsou v teoretické diskusi nejsilněji spojovány s odlišnostmi škol hlavního vzdělávacího proudu a škol alternativního vzdělávání.

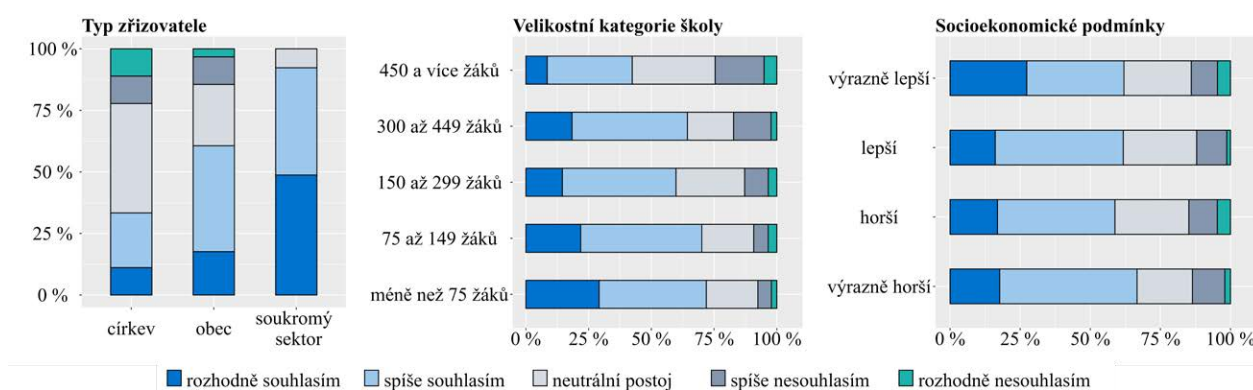
3.1 Aktivní, nezávislé a individualizované učení žáků, účast žáků na rozhodování o výuce a učení

První množina hodnocených znaků se vztahuje k postoji ředitelů a učitelů škol k dílčím aspektům tématu aktivního, nezávislého a individualizovaného učení žáků. V případě ředitelů se jedná o jejich názor na otázku, do jaké míry je pro jejich školu charakteristické, že: „Vzdělávání žáků je pro stanovené časové období individualizováno na základě dohody s učitelem. Učitel přitom poskytuje žákům podporu a zpětnou vazbu.“ V případě učitelů směřovaly otázky na četnost výskytu vybraných situací v hodinách jejich výuky. Konkrétně se jednalo o situace, kdy:

- učitel uplatňuje různorodé metody a strategie, které odpovídají různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností (individualizace výuky);
- se žáci podílí na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny;
- žáci mají možnost podílet se na rozhodování o tom, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném časovém období věnovat;
- žáci samostatně promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (např. pokus, projekt, prezentace, umělecké představení).

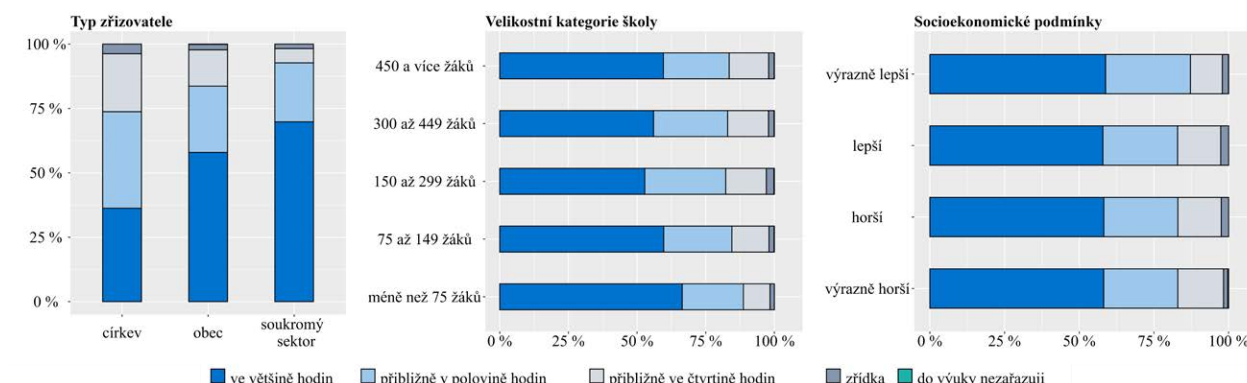
Vyhodnocení odpovědí ředitelů v grafu 1 ukazuje na jejich převažující vstřícný postoj k myšlenkám časově ohraničené individualizace vzdělávání utvářené dohodou mezi učiteli a žáky. Častěji takový postoj vyjádřili ředitelé škol soukromých zřizovatelů, rozdíly vzhledem k velikosti škol a jejich socioekonomickým podmínkám jsou méně zřetelné. Obdobná zjištění poskytuje i vyhodnocení odpovědí učitelů na otázku, jak často v hodinách uplatňují různorodé metody a strategie odpovídající různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností, tj. de facto individualizaci výuky (graf 2). Poznatky z inspekční činnosti v základních školách nicméně ukazují, že individualizace vzdělávání se realizuje v nedostatečné míře, když přetrvává předkládání obsahu vzdělávání bez zohlednění reálných potřeb žáků.³² Příležitosti pro zlepšení u vysokého podílu škol ostatně dokládá také vyhodnocení toho, jak učitelé systematicky sledují vzdělávací pokrok žáků a při plánování a realizaci výuky zohledňují jejich individuální potřeby (viz graf 34 v kapitole 6.2).

GRAF 1 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Vzdělávání žáků je pro stanovené časové období individualizováno na základě dohody s učitelem. Učitel přitom poskytuje žákům podporu a zpětnou vazbu.“



³² ČŠI (2024, s. 94).

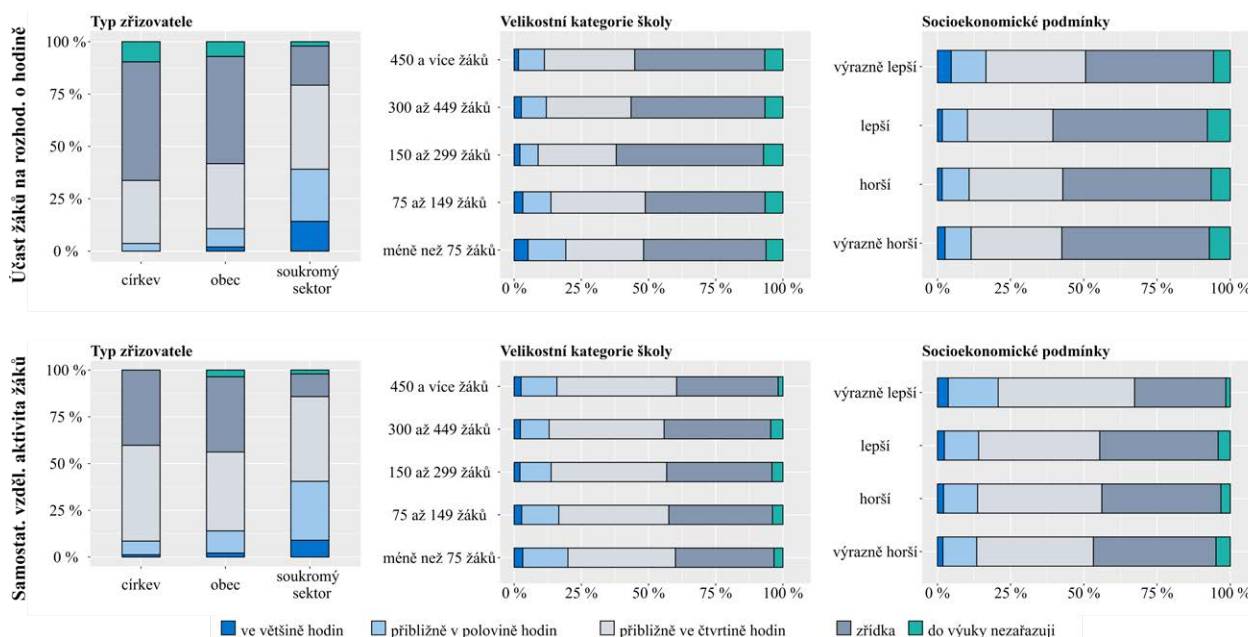
GRAF 2 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Uplatňuji různé metody a strategie, které odpovídají různým učebním stylům žáků a úrovni jejich schopností.“



CH

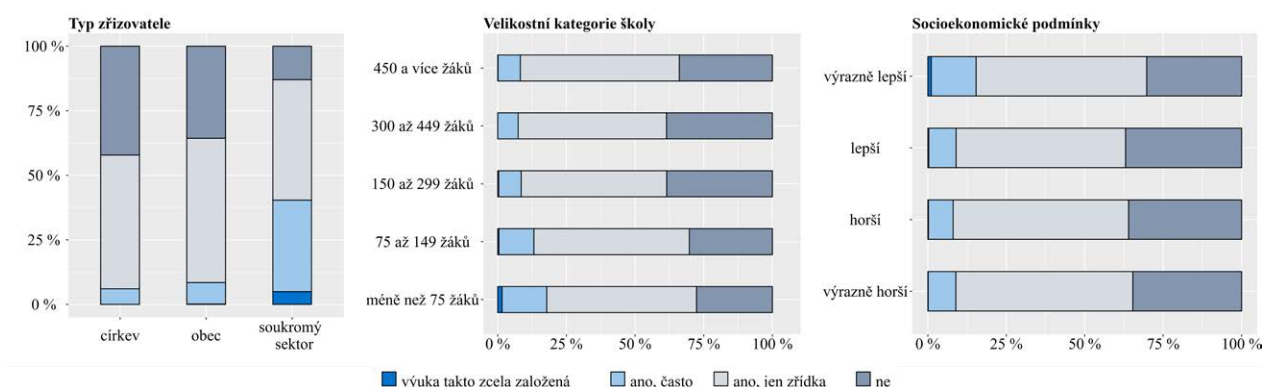
Odpovědi učitelů ukazují na jejich pozitivní přístup ke strategiím individualizace výuky a učení žáků. Vyhodnocení dalších otázek nicméně dokládá, že přístup, který by umožňoval vyšší míru spolum rozhodování žáků o způsobech (graf 3) a tématech³³ výuky a učení (graf 4), a tím i zvyšoval spoluodpovědnost žáků za výuku a učení, je v hodinách častěji uplatňován výrazně nižším podílem učitelů. Tento poznatek se týká také utváření situací vlastního objevování, kdy žáci sami promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (graf 3). To potvrzují i poznatky z inspekční činnosti, neboť žáci zobecňovali či konkretizovali získané poznatky, případně objevovali nové poznatky bádáním jen v přibližně desetíně hospitovaných hodin. Opětovně lze zaznamenat, že k vyšší míře spolum rozhodování a spoluodpovědnosti žáků za vlastní výuku a učení se příznivěji staví učitelé škol soukromých zřizovatelů. V případě velikosti škol a jejich socioekonomických podmínek se opakuje poznatek o méně zřetelných rozdílech (graf 3 a 4).

GRAF 3 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Žáci se podílí na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny.“ a „Žáci samostatně promyslí, připraví a zrealizují vzdělávací aktivitu (např. pokus, projekt, prezentace, umělecké představení).“



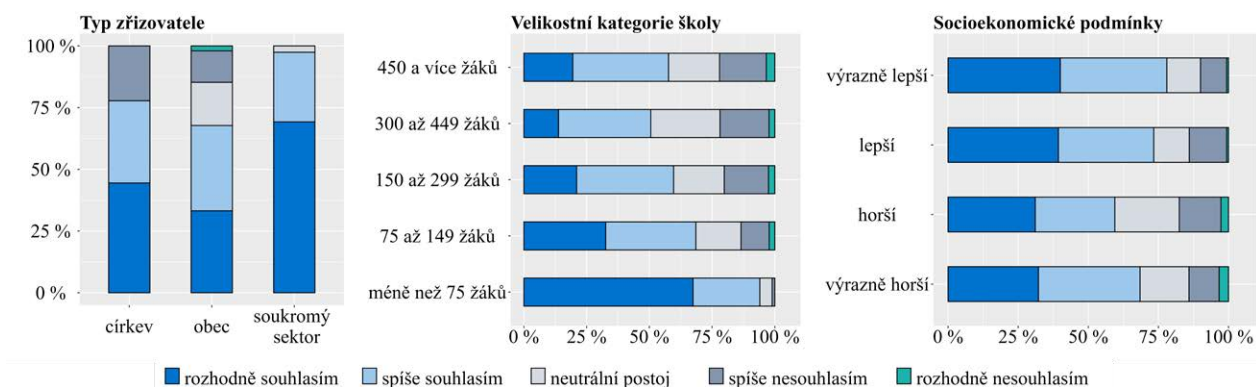
³³ Pokud učitelé dávají žákům možnost podílet se s nimi na rozhodování, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném období věnovat, pak se nejčastěji jedná o krátké období jedné vyučovací hodiny či jednoho vyučovacího bloku (56 % učitelů), méně často o delší období nepřesahující dobu jednoho týdne (30 % učitelů) a nejméně často o delší než týdenní období (14 % učitelů).

GRAF 4 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Dáváte žákům možnost podílet se s vámi na rozhodování, jakým tématům vzdělávacího obsahu se budou v daném období věnovat?“



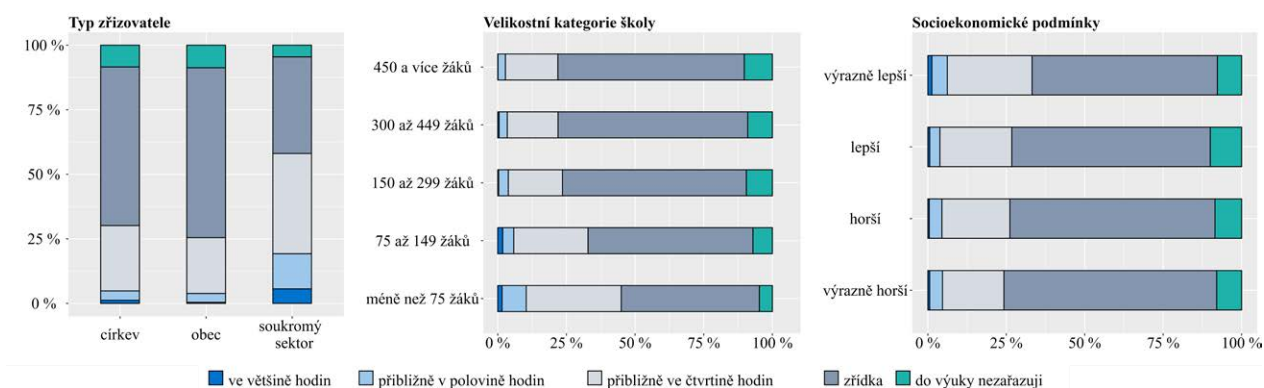
Aktivní a nezávislé učení žáků může být podpořeno spoluprací žáků různých ročníků základní školy. V tomto ohledu vyjádřila většina ředitelů svůj souhlas s tím, že je jejich škola charakteristická cíleným zařazováním vzdělávacích aktivit, při nichž spolupracují žáci různých ročníků (graf 5). I v tomto případě je takový postoj častější u ředitelů škol soukromých zřizovatelů a dále pak u malých škol, kde je však tento poznatek výrazně determinován malotřídním charakterem řady z nich.

GRAF 5 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Do výuky cíleně zařazujeme vzdělávací aktivity, při nichž spolupracují žáci různých ročníků.“



Pozornost si zaslouží také skutečnost spojená se vztahem mezi častějším uplatňováním přístupu, který podporuje aktivní a nezávislé učení žáků na jedné straně, a tím, jak často učitel realizuje výuku mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách na straně druhé. Z grafu 6 je patrné, že většina učitelů nezařazuje takovou podobu výuky buď vůbec, nebo zařazuje jen zcela zřídka. Opětovně je tento přístup častější v případě učitelů škol soukromých zřizovatelů a v menší míře také učitelů malých škol.

GRAF 6 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Výuku realizuji mimo prostředí školy v co nejvíce reálných podmínkách.“



3.2 Předmětová integrace a spolupráce učitelů

Druhá množina posuzovaných znaků se vztahuje k postoji ředitelů škol a učitelů k dílčím aspektům dvou témat – výuka v interdisciplinárních a mezipředmětových souvislostech a spolupráce učitelů. V případě ředitelů se jedná o jejich názor na otázky, do jaké míry škola využívá přístup založený na integraci obvyklých vyučovacích předmětů a do jaké míry učitelé různých předmětů spolupracují při plánování a realizaci společných témat ve výuce. V případě učitelů směřovaly otázky na četnost výskytu dvou situací v hodinách jejich výuky, kdy:

- učitel připravuje obsah výuky ve spolupráci s učiteli jiných vyučovacích předmětů, v nichž je probírané téma také důležité (mezipředmětové vztahy);
- učitel ve výuce spolupracuje s dalším učitelem v rámci tandemové výuky.

Doplněna byla postojová otázka, zda učitelé svou výuku plánují a následně vyhodnocují společně s dalšími učiteli školy.

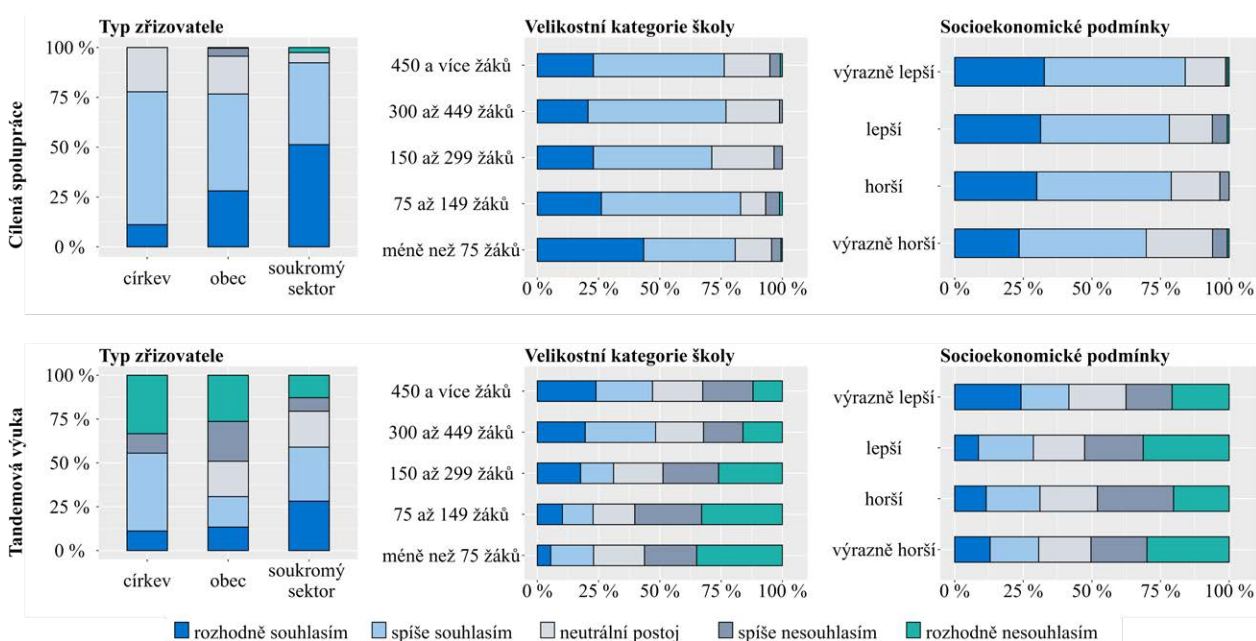
Grafy 7 a 8 ukazují primárně zjištění, kdy ředitelé na jedné straně souhlasí s charakteristikou své školy jako místa cílené spolupráce učitelů různých předmětů v plánování a realizaci výuky společných témat (graf 7), na druhé straně většina škol nejde o krok dál a neuplatňuje integraci obvyklých vyučovacích předmětů (graf 8). Méně často je pro školy charakteristická i tandemová výuka učitelů (graf 7).³⁴ V případě škol, které předmětovou integraci alespoň zřídka využívají, se:

- častěji jedná o 2. stupeň (84 % plně organizovaných škol) než o 4. a 5. ročník (67 % škol) a 1. až 3. ročník (63 % škol) základních škol;
- nejčastěji jedná o integraci informatického a jiného předmětu (61 % škol), přírodovědných předmětů (49 % škol), přírodovědných a společenskovedních předmětů (48 % škol), cizího jazyka a jiného předmětu (39 % škol) a společenskovedních předmětů (33 % škol).

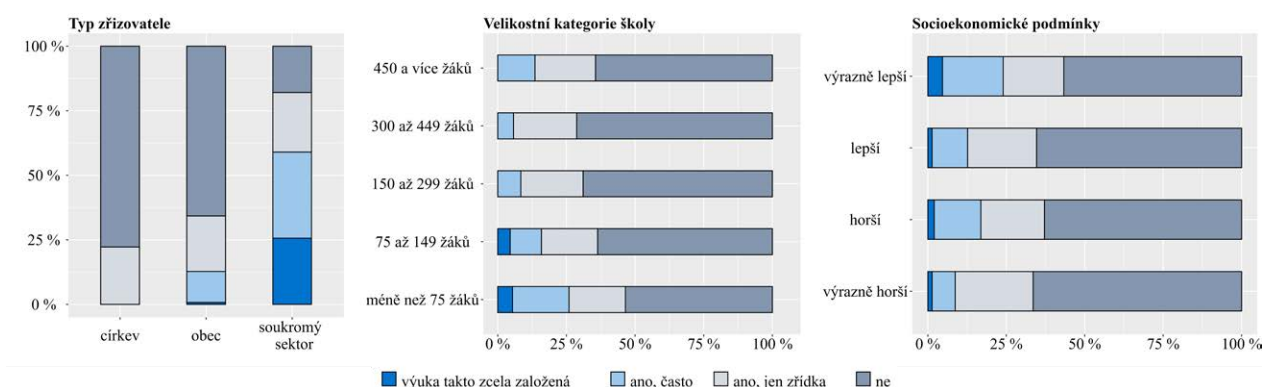
Opakuje se poznatek, že jak spolupráce učitelů různých předmětů při plánování a realizaci výuky společných témat, tak integrace obvyklých vyučovacích předmětů je častěji uplatňována ve školách soukromých zřizovatelů, případně v malých školách (grafy 7 a 8). Také tandemová výuka častěji charakterizuje školy soukromých zřizovatelů a dále pak školy s vyšším počtem žáků (graf 7).

³⁴ Také nedávno vydaná tematická zpráva České školní inspekce uvádí, že výuka vedená dvěma učiteli probíhá přibližně na třetinu základních škol, přičemž výrazně častější je na plně organizovaných školách než na školách pouze s prvním stupněm (ČŠI, 2025a).

GRAF 7 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Učitelé různých předmětů cíleně spolupracují v plánování a realizaci výuky společných témat, které se k těmto předmětům vztahují (mezipředmětové vazby).“ a „V hodinách využíváme tandemovou výuku učitelů.“



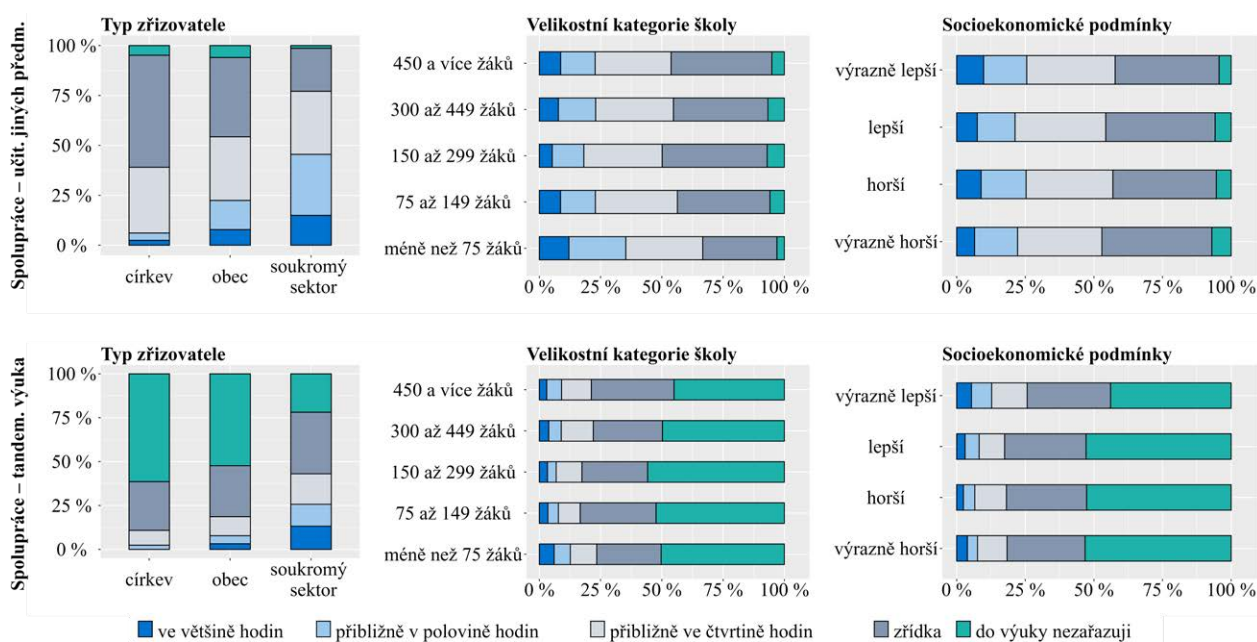
GRAF 8 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda v jejich škole využívají integraci obvyklých vyučovacích předmětů



Ve srovnání s řediteli vyjadřují učitelé základních škol rezervovanější postoj k tomu, jak často uplatňují spolupráci s učiteli jiných předmětů při přípravě obsahu výuky, které v probíraném tématu obsahují významné mezipředmětové vazby. Buď vůbec ne, nebo jen zřídka využívá takovou spolupráci 45 % učitelů³⁵, na otázku týkající se uplatnění tandemové výuky s jiným učitelem takto odpovědělo dokonce 80 % učitelů (graf 9). I v případě těchto otázek lze zaznamenat častější spolupráci s učiteli jiných předmětů u škol soukromých zřizovatelů a malých škol. Vyšší podíl učitelů škol soukromých zřizovatelů se rovněž častěji setkává s tandemovou výukou s jiným učitelem, rozdíly vzhledem k velikosti škol nejsou v odpovědích učitelů zřetelné (graf 9). Existenci příležitosti pro posilování mezipředmětových vazeb naznačují i poznatky z inspekční činnosti, neboť situace, kdy žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku, byla zaznamenána jen v pětině hospitovaných hodin.

³⁵ Zde stojí za pozornost, že také jen 45 % učitelů rozhodně či spíše souhlasilo s výrokem, že svou výuku plánují a následně vyhodnocují společně s dalšími učiteli školy.

GRAF 9 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se četnosti výskytu daných situací v hodinách jejich výuky: „Obsah výuky připravuji ve spolupráci s učiteli jiných vyučovacích předmětů, v nichž je probírané téma také důležité (mezipředmětové vztahy).“ a „Ve výuce spolupracuji s dalším učitelem v rámci tandemové výuky.“



3.3 Osoba učitele

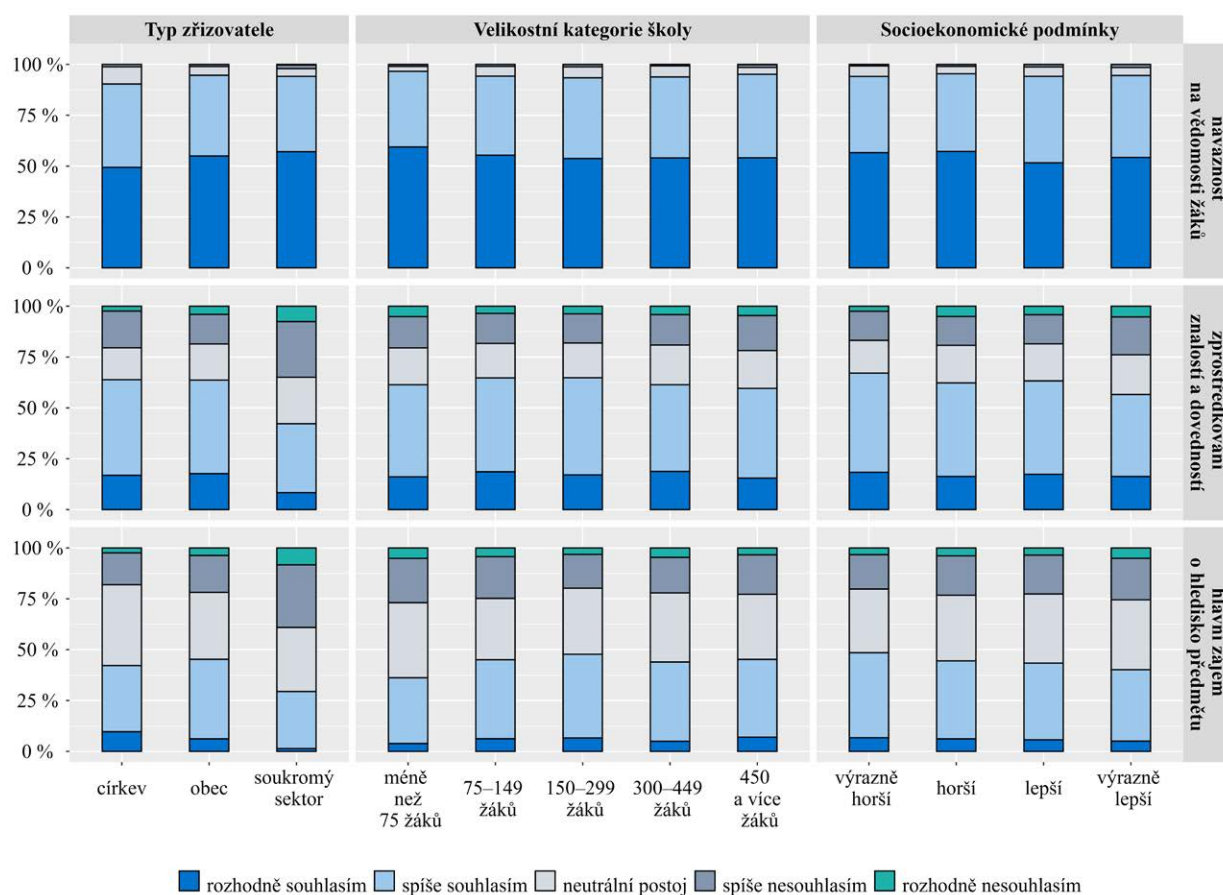
Třetí množina hodnocených znaků se týká vybraných aspektů vztahujících se k osobě učitele. První tři otázky, které vychází z předchozích výzkumů³⁶, se zaměřují na postoje (sílu souhlasu) učitelů k tomu, že:

- škola má zprostředkovávat především znalosti a dovednosti, neboť to je její hlavní funkce;
- při přípravě na výuku zohledňují především hledisko předmětu, což je zajímavé nejvíce;
- při přípravě na výuku zohledňují rozdílnou úroveň vědomostí žáků, neboť navázat na to, co žáci umí, je jejich hlavním úkolem.

Z grafu 10 je patrný silný souhlas učitelů s tím, že jejich výuka má navazovat na to, co žáci umí. Vysoký podíl učitelů také souhlasí s tím, že hlavní funkcí školy je zprostředkovávat především znalosti a dovednosti. V tomto případě se však objevuje i početná skupina učitelů, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí, přičemž častěji se jedná o učitele škol soukromých zřizovatelů. Ještě více nejednoznačné jsou pak odpovědi učitelů, které se týkají jimi pocíťovaného významu předmětu při jejich přípravě na výuku. I zde je nesouhlasný postoj relativně častější u učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 10).

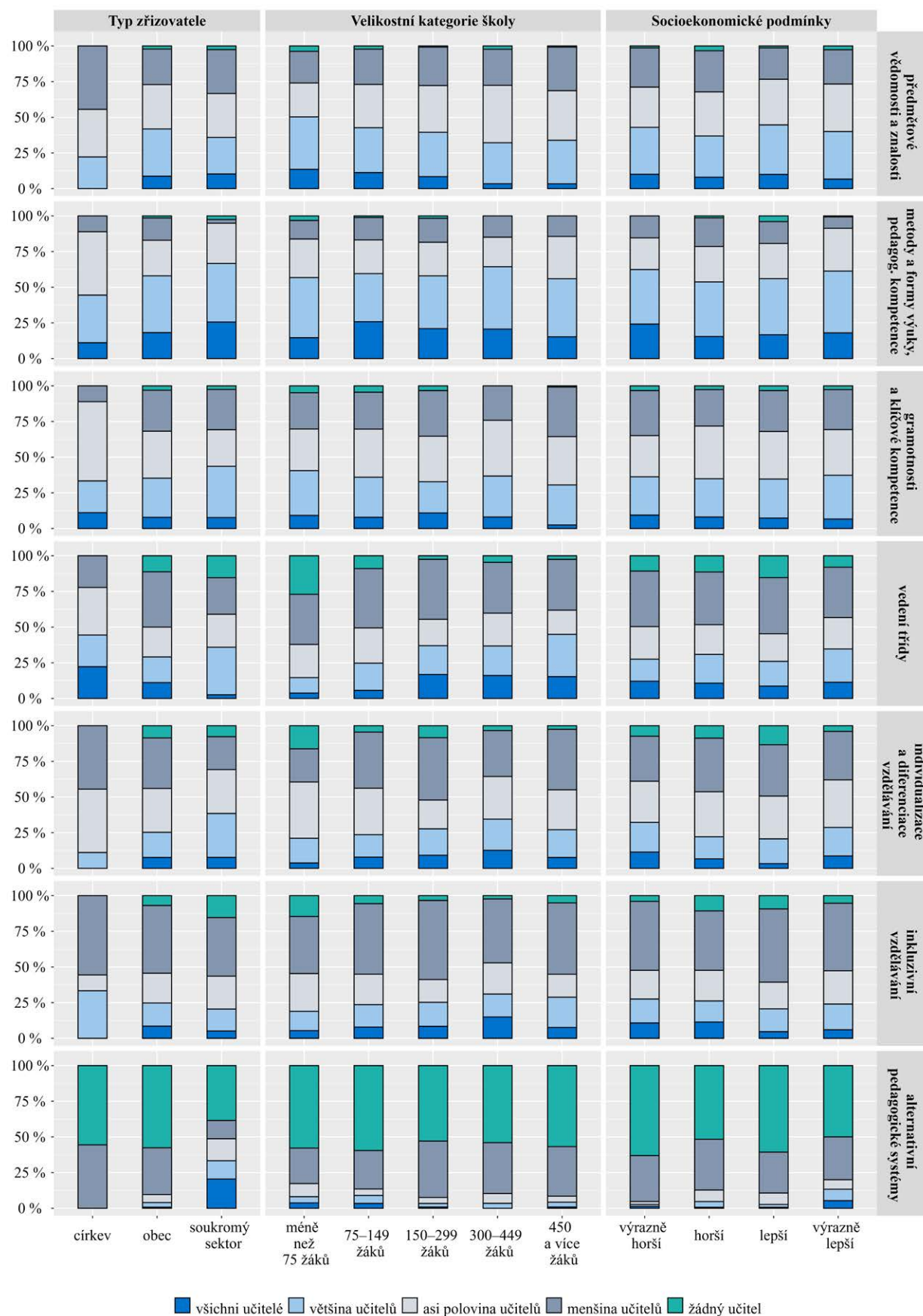
³⁶ Např. Janík et al. (2010).

GRAF 10 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázky týkající se úrovně jejich souhlasu s tvrzeními: „Škola má zprostředkovávat především znalosti a dovednosti – to je její hlavní funkce.“; „Při přípravě na výuku zohledňuji především hledisko předmětu – to mě zajímá nejvíce.“; „Při přípravě na výuku zohledňuji rozdílnou úroveň vědomostí žáků – navázat na to, co umí, to je mým hlavním úkolem.“



Graf 11 přidává informaci ředitelů škol o podílech učitelů, kteří se ve stanovených tématech v uplynulých dvou letech zúčastnili externího či interního vzdělávání pedagogických pracovníků. Z grafu 11 je dobře patrný vysoký důraz, který je ve školách kladen na vzdělávání učitelů v tématu metod a forem výuky a pedagogických kompetencí. Naopak v poměrně vysokém podílu škol bylo v posledních dvou letech u většiny učitelů opomíjeno vzdělávání v tématech souvisejících s vedením třídy, individualizací a diferenciací vzdělávání, respektive inkluzivním vzděláváním. Téma využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce (např. Montessori škola, waldorfská škola, daltonská škola) uvedl ve spojení s interním či externím vzděláváním většina učitelů jen malý podíl ředitelů škol, přičemž častěji se jednalo o ředitele škol soukromých zřizovatelů. Upozornit lze také na o něco vyšší důležitost tématu vedení třídy při vzdělávání učitelů ve větších školách (graf 11).

GRAF 11 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Jaká část učitelů vaší školy se v uplynulých dvou letech zúčastnila vzdělávání pedagogických pracovníků (např. externí vzdělávání, workshopy uvnitř školy) v následujících oblastech?“

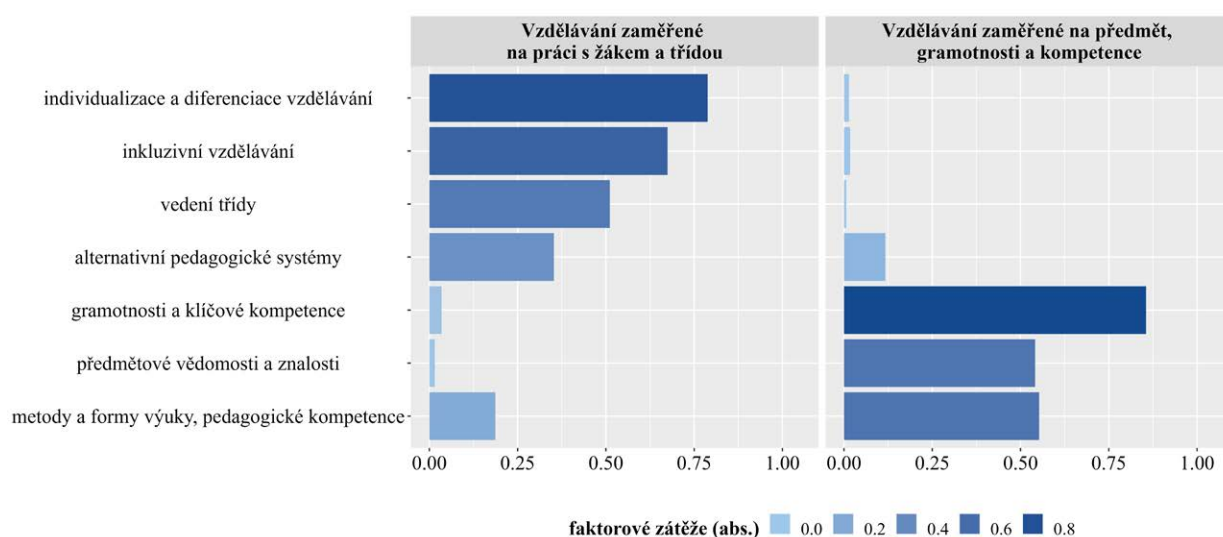


V kontextu uvedených poznatků se nabízí otázka, zda lze v odpovědích ředitelů zaznamenat školy charakteristické tím, že se vyšší podíl jejich učitelů účastnil v posledních dvou letech vzdělávání v analogických oblastech. Využití faktorové analýzy³⁷ ukázalo jako optimální řešení se dvěma faktory (graf 12):

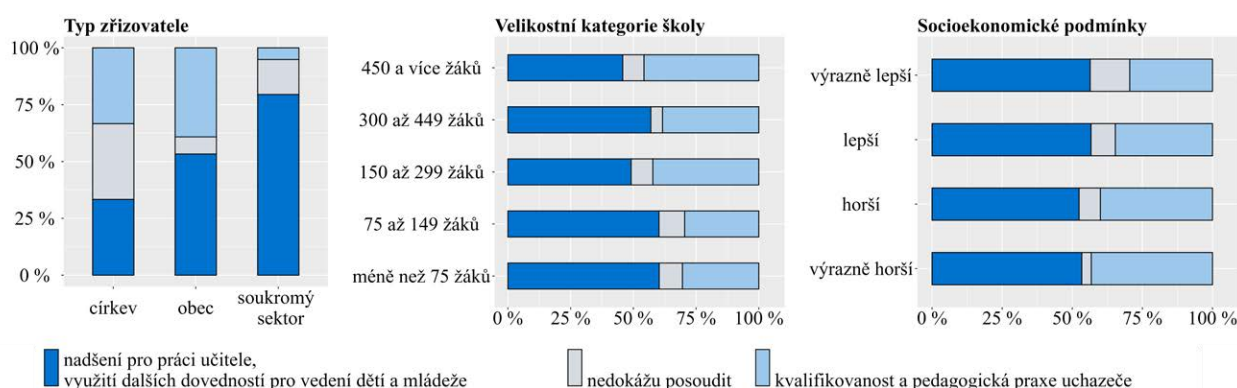
- První faktor je spojený se vzděláváním učitelů v tématech individualizace a diferenciaci výuky, vedení třídy a inkluzivního vzdělávání, tj. v tématech silně vztažených k práci učitele s jednotlivými žáky v prostředí třídy.
- Druhý faktor je spojený se vzděláváním učitelů v předmětových vědomostech a znalostech, v gramotnostech a klíčových kompetencích, v metodách a formách výuky a jiných pedagogických kompetencích. Svým zaměřením tedy spíše jde o vzdělávání zaměřené na rozvíjení schopností učitelů při předávání obsahu vzdělávání žákům.

Za pozornost bezpochyby stojí, že vzdělávání v tématu využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce má silnější vztah k prvnímu z uvedených faktorů (graf 12).

GRAF 12 | Účast učitelů základních škol na vzdělávání pedagogických pracovníků (např. externí vzdělávání, workshopy uvnitř školy) – vztahy mezi oblastmi zaměření vzdělávání, hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí ředitelů o podílu učitelů školy účastnících se v posledních dvou letech vzdělávání v dané oblasti



GRAF 13 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, co je pro ně při přijímání nových pedagogů důležitější



³⁷ S ohledem na povahu vstupních dat je v celé tematické zprávě využíván algoritmus faktorové analýzy s váženými nejmenšími čtverci (WLS) a polychorickými korelacemi. Počet faktorů je stanoven na základě paralelní analýzy a hodnocení kvality jednotlivých řešení prostřednictvím standardních ukazatelů – Bayesovské informační kritérium (BIC), Tucker-Lewisův index (TLI) a RMSEA index (Vogelsmeier et al., 2024).

Poslední otázka se pak zaměřila na subjektivní pohled ředitelů na důležitost dvou aspektů přijímání nových učitelů. V grafu 13 lze pozorovat dvě početné skupiny ředitelů, kdy jedna z nich uvedla vyšší důležitost kvalifikovanosti a pedagogické praxe uchazeče, zatímco druhá, o něco početnější, nadšení pro práci učitele a možnost využít další dovednosti uchazeče pro vedení dětí a mládeže (např. ze zájmového vzdělávání, mimoškolní činnosti). I zde lze zaznamenat určitou odlišnost odpovědí ředitelů škol soukromých zřizovatelů, kteří častěji vyzvedli aspekt nadšení a dalších dovedností před kvalifikovaností a pedagogickou praxí učitele (graf 13). Za pozornost stojí, že školy, jejichž ředitelé zdůraznili aspekt nadšení a dalších dovedností pro práci učitele, se ve školním roce 2024/2025 v průměru vyznačovaly nižším podílem kvalifikovaných učitelů. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů přitom připadal na školy soukromých zřizovatelů.³⁸ Takto je zřejmé, že v úvahách o kvalifikovanosti pedagogů je vedle situace na trhu práce potřeba vzít do úvahy také tento dílčí aspekt.

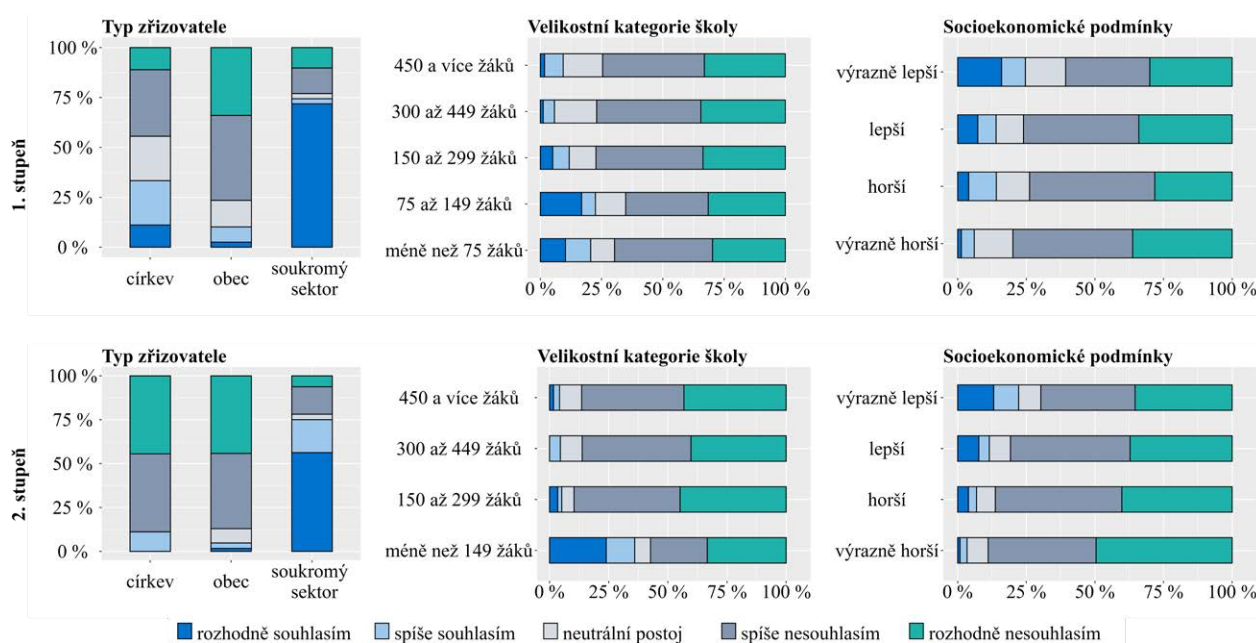
3.4 Hodnocení žáků

Čtvrtá množina posuzovaných znaků se vztahuje k vybraným aspektům hodnocení žáků. Předmětem zájmu byly otázky na ředitele, do jaké míry se v jimi řízené škole cíleně vyhýbají hodnocení žáků pomocí známek, a otázky na učitele týkající se dvou aspektů jejich přístupu k hodnocení žáků:

- preference hodnocení žáků podle celkového výkonu s normou stejnou pro všechny žáky před vzdělávacím (individuálním) pokrokem žáků se zohledněním jejich aktuálních schopností;
- tři nástroje nejčastěji používaných pro hodnocení pokroku žáků.

Z grafu 14 je dobře patrné, že většina ředitelů nesouhlasí s tím, že by se v jejich prostředí cíleně vyhýbali hodnocení pomocí známek – ať již na 1. stupni, nebo na 2. stupni. I zde jsou zřetelnou výjimkou odpovědi ředitelů škol soukromých zřizovatelů, v nichž je hodnocení bez známek rozšířenější, než je tomu ve školách jiných zřizovatelů.

GRAF 14 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „V průběžném hodnocení žáků se na 1. stupni cíleně vyhýbáme hodnocení pomocí známek.“ a „V průběžném hodnocení žáků se na 2. stupni cíleně vyhýbáme hodnocení pomocí známek.“; v případě 2. stupně byly do hodnocení zahrnuty jen plně organizované základní školy



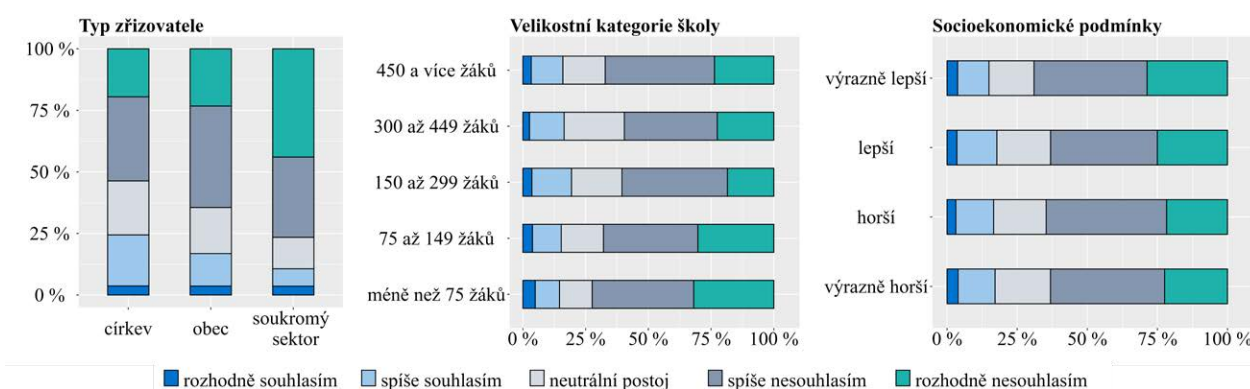
Z grafu 15 je patrné, že v hodnocení učitelů nepřevažuje přístup, v němž by vyšší váha byla dána celkovému výkonu žáků a nižší váha jejich vzdělávacímu pokroku. Vyšší podíl učitelů tak ve svém hodnocení více zo-

³⁸ Na základě dat výzkazů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2024/2025.

hledňuje aspekt rozdílné úrovně schopností žáků, přičemž častěji je takový přístup uváděn ze strany učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 15). Poznatky z inspekční činnosti při hodnocení toho, zda učitelé sledují vzdělávací pokrok každého žáka a využívají tyto poznatky při plánování a realizaci výuky, nicméně ukazují, že ve velkém podílu škol existují významné příležitosti ke zlepšení (blíže viz graf 34 v kapitole 6.2).

Za nejčastěji užívané nástroje pro hodnocení pokroku žáků označili učitelé základních škol okamžitou zpětnou vazbu (84 % učitelů) a sebehodnoticí kritéria vyplňovaná či odpovídaná žákem (58 % učitelů). Další nástroje hodnocení byly uváděny nižším podílem učitelů – žákovská portfolia (32 % učitelů), projektová výuka se stanovenými kritérii hodnocení (22 % učitelů), online aplikace určené pro hodnocení výsledků žáků (20 % učitelů), gradované úlohy (17 % učitelů), diagnostické úlohy (14 % učitelů) a mapy učebního pokroku (8 % učitelů).

GRAF 15 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Na mém hodnocení žáků se více podílí celkový výkon žáka (norma stejná pro všechny žáky) než vzdělávací pokrok žáka zohledňující aktuální schopnosti žáka.“

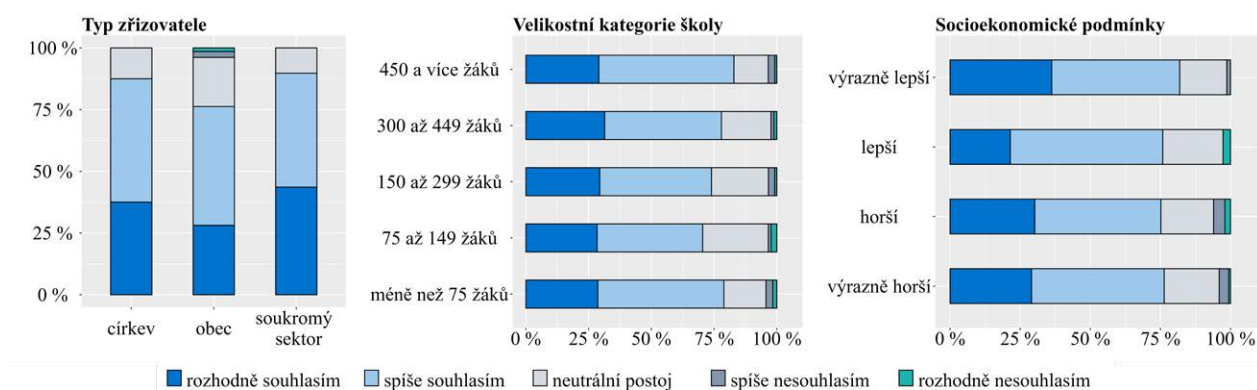


Za pozornost stojí také některé další souvislosti. Učitelé škol, které se podle vyjádření ředitelů cíleně vyhýbají hodnocení žáků pomocí známek, častěji nesouhlasili s tím, že by se na jejich hodnocení žáků více podílel celkový výkon žáka než jejich vzdělávací pokrok. Učitelé těchto škol také častěji pracovali s některými méně využívanými nástroji hodnocení – žákovská portfolia, mapy učebního pokroku a gradované úlohy.

3.5 Wellbeing žáků, spolupráce se zákonnými zástupci a využívání digitálních technologií

Konečně pátá množina hodnocených znaků se věnuje třem dílčím tématům – existence strategie péče o fyzické a duševní zdraví žáků (wellbeing), vybrané aspekty spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků a využívání digitálních technologií v hodinách pro podněcování zájmu a spolupráce žáků. Graf 16 ukazuje, že většina ředitelů souhlasí s tím, že je pro jejich školu charakteristická promyšlená strategie péče o fyzické i duševní zdraví žáků. Její součástí je i možnost využívání odpočinkových zón v prostředí školy. Tento poznatek naznačuje, že ředitelé škol považují téma wellbeingu za důležité.

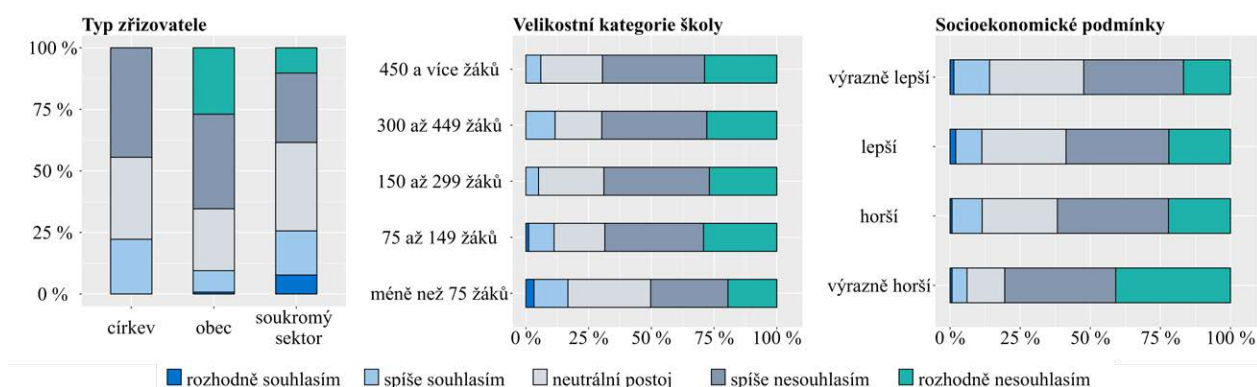
GRAF 16 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Škola má promyšlenou strategii péče o fyzické i duševní zdraví žáků.“



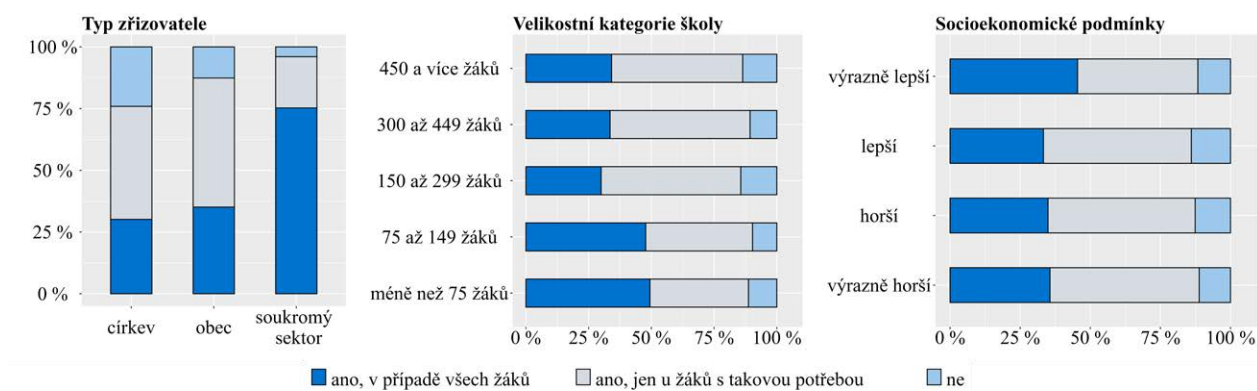
CH

Z grafu 17 je patrné, že zákonní zástupci žáků nejsou častými iniciátory zavádění nových metod a forem výuky. Více je využívána diskuse o vzdělávacích výsledcích žáků za přítomnosti nejen jich a učitelů, ale také zákonných zástupců, přičemž častější je tato forma spolupráce v případě učitelů škol soukromých zřizovatelů (graf 18). Většina učitelů rovněž poměrně často využívá digitální technologie za účelem podpory zájmu a spolupráce žáků. V tomto případě nejsou rozdíly mezi školami různých typů zřizovatelů, stejně jako mezi školami kategorizovanými na základě dalších charakteristik, patrné (graf 19).

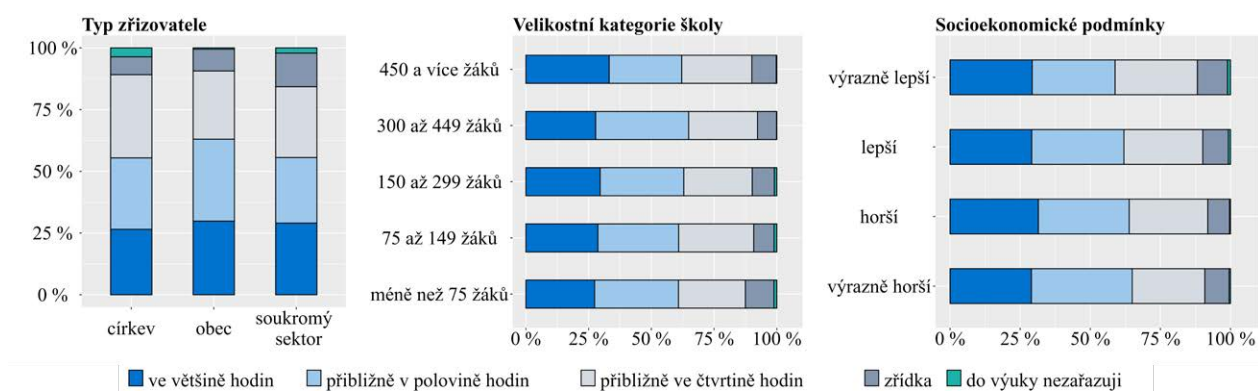
GRAF 17 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku, zda je pro jejich školu charakteristické, že: „Zákonní zástupci žáků iniciují zavádění nových a pestrých metod a forem výuky.“



GRAF 18 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Komunikujete o vzdělávacích výsledcích žáka současně se zákonnými zástupci a s žákem samotným (např. tripartitní schůzky či jiný obdobný způsob)?“



GRAF 19 | Podíl učitelů základních škol (v %) vzhledem k odpovědi na otázku: „Jak často ve vašich vyučovacích hodinách využíváte digitální technologie tak, že podporují zájem a spolupráci žáků?“



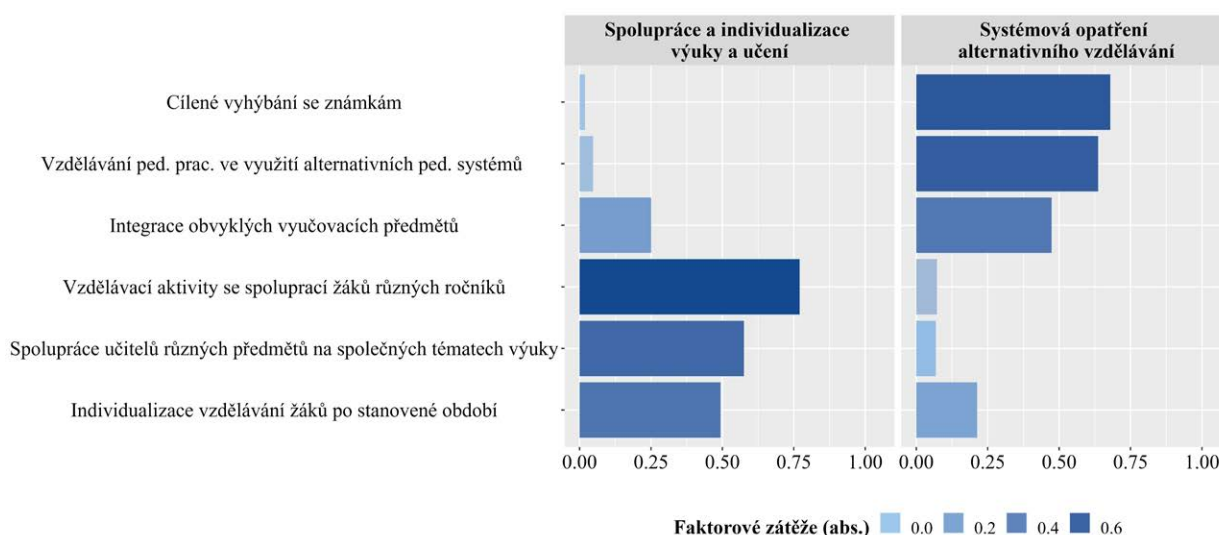
4 O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL A O ROZDÍLECH MEZI ŠKOLAMI A MEZI UČITELI

V předchozí kapitole byla představena zjištění z odpovědí ředitelů a učitelů škol na otázku, jak vidí vybrané znaky výuky a fungování své školy. Tato kapitola se zabývá navazujícími otázkami: „Je možné zaznamenat existenci vztahů mezi hodnocenými znaky výuky a lze na tomto základě identifikovat různé skupiny škol? Odpovídají na položené otázky některé skupiny učitelů jinak, než je tomu u jiných skupin učitelů?“

4.1 Vztahy mezi hodnocenými znaky škol v odpovědích ředitelů a z nich utvářená typologie škol

Primární pozornost v rámci provedeného hodnocení byla věnována identifikaci vztahů v odpovědích ředitelů na otázky, které jsou spojovány s diskusí o znacích odlišujících školy hlavního vzdělávacího proudu od škol alternativního vzdělávání. Za tímto účelem byla využita metoda faktorové analýzy, která za optimální označila řešení se dvěma faktory sycenými třemi pozorovanými proměnnými. První faktor je spojený s vysokým důrazem kladeným na spolupráci a individualizaci výuky a učení, a to včetně vazeb mezi předměty, respektive mezi ročníky žáků (graf 20). Druhý faktor charakterizují tři proměnné, které lze chápat ve smyslu systémového nastavení kvalitativních znaků alternativního vzdělávání – cílené vyhýbání se hodnocení prostřednictvím známek, integrace obvyklých vyučovacích předmětů a účast vysokého podílu učitelů na dalším interním či externím vzdělávání se zaměřením na využití alternativních pedagogických systémů (např. Montessori škola, waldorfská škola, daltonská škola) nebo jejich prvků ve výuce (graf 20). Podle očekávání existuje mezi oběma konstruovanými faktory pozitivní vztah, tj. systémová opatření alternativního vzdělávání jsou asociována s vyšší úrovní spolupráce a individualizace výuky a učení.

GRAF 20 | Vybrané vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování školy – faktory; hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí ředitelů



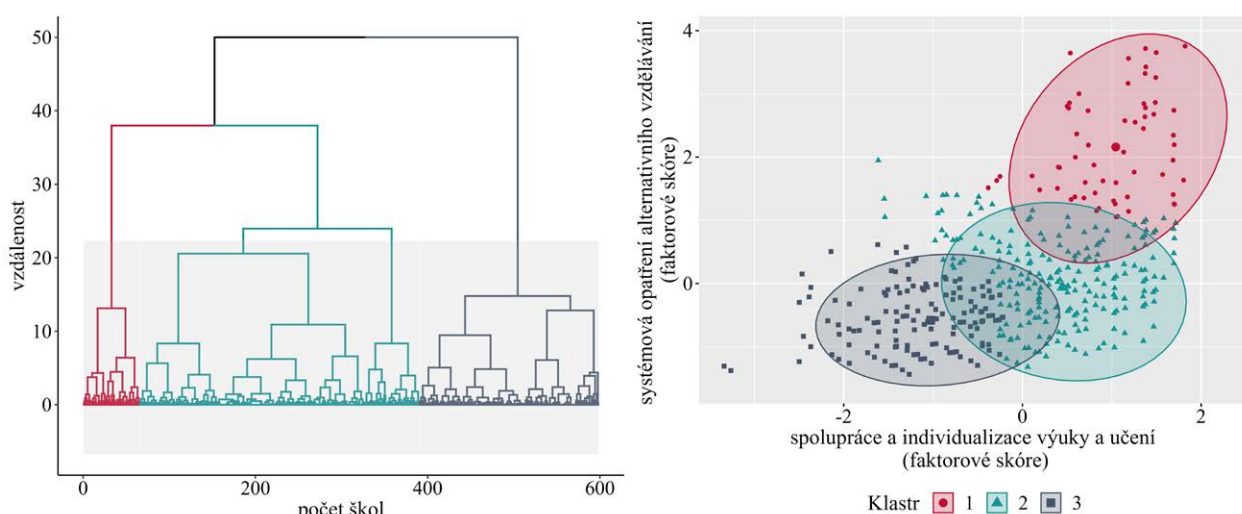
Uvedené dva faktory, respektive jejich faktorová skóre byla dále využita pro kategorizaci škol do skupin prostřednictvím metod shlukové (klastrové) analýzy. Pro další analýzu bylo vybráno řešení se třemi skupinami škol.³⁹ Takové řešení umožňuje rozlišit nejen školy, které jsou podle svých ředitelů charakteristické vysokým důrazem kladeným na spolupráci a individualizaci výuky a učení, jakož i na systémová opatření spojená s alternativním vzděláváním, ale i školy, jejichž ředitelé zastávají výrazně rezervovanější postoj.

³⁹ Řešení se třemi skupinami škol bylo doporučeno také aplikací majoritního pravidla funkce NbClust, které stanovuje nejlepší počet klastrů v datech na základě množiny třiceti indexů (např. Charrad et al., 2014).

Jednotlivé školy byly do tří skupin zařazeny prostřednictvím hierarchického klastrování⁴⁰ tak, jak je zachyceno v grafu 21.

V grafu 21 jsou dále uvedeny základní statistiky tří vymezených skupin škol. První, nejméně početná skupina, se zřetelně odlišuje vysokým důrazem, který ředitelé kladou na systémová opatření spojená s alternativním vzděláváním – cílené vyhýbání se známám, integrace obvyklých vyučovacích předmětů a rozvíjení kompetencí učitelů ve využití alternativních pedagogických systémů nebo jejich prvků ve výuce. Školy v první skupině se také vyznačují vysokou úrovní spolupráce a individualizace výuky a učení (včetně mezipředmětové a meziročníkové spolupráce). Dvě početnější skupiny škol lze do značné míry chápat jako školy hlavního vzdělávacího proudu s tím, že postoj jejich ředitelů k položeným otázkám se více či méně (viz také neostře hranice skupin škol) blíží postojům ředitelů škol, které byly kategorizovány do první skupiny.

GRAF 21 | Vymezení tří skupin škol na základě odpovědí jejich ředitelů, základní charakteristiky tří skupin škol

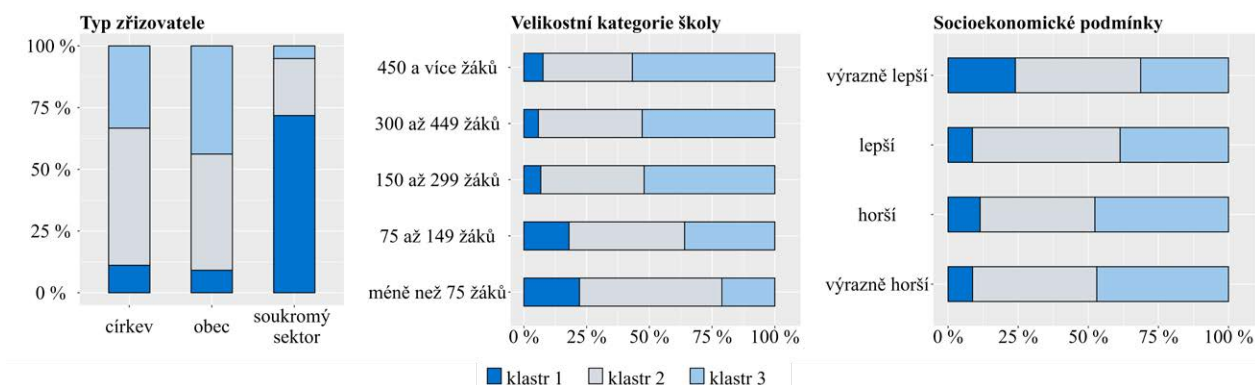


Skupina škol	Počet škol	Průměrná hodnota faktorového skóre	
		Spolupráce a individualizace výuky a učení	Systémová opatření alternativního vzdělávání
Klastr 1	79	1,13	1,93
Klastr 2	273	0,54	-0,14
Klastr 3	246	-0,96	-0,47

Další hodnocení ukazuje, že do první z vymezených skupin se výrazně častěji řadí školy soukromých zřizovatelů, o něco častěji také školy s nižším počtem žáků a školy charakteristické nejlepšími socioekonomickými podmínkami (graf 22). Z územního hlediska připadá vyšší podíl škol, které byly zařazeny do první z vymezených skupin, na hlavní město Prahu, Pardubický kraj, Kraj Vysočina a Středočeský kraj, naopak nižší podíl škol na Liberecký, Karlovarský a Moravskoslezský kraj. Zde se projevují i regionální rozdíly v socioekonomických podmínkách České republiky.

⁴⁰ Za tímto účelem byl využit agnes algoritmus s tím, že na závěr byla zohledněna kvalita zařazení škol do skupin prostřednictvím jejich hodnot širé siluety (např. Kassambara, 2017).

GRAF 22 | Podíl základních škol (v %) podle jejich zařazení do tří vymezených skupin škol

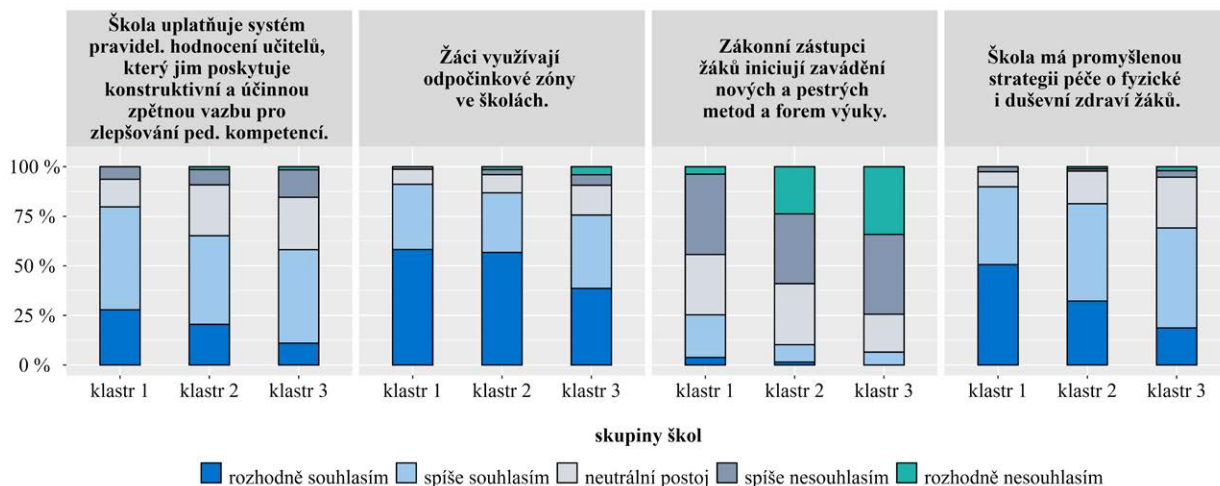


Z grafu 23 je dále patrné, že ředitelé škol, které byly zařazeny do první vymezené skupiny, o něco častěji souhlasili s tvrzeními, že je pro jejich školu charakteristický:

- systém pravidelného hodnocení učitelů pro zlepšování jejich pedagogických kompetencí na bázi kvalitní zpětné vazby;
- promyšlená strategie péče o fyzické a duševní zdraví žáků, stejně jako jejich využívání odpočinkových zón ve škole;
- aktivní přístup rodičů žáků k zavádění nových metod a forem výuky.

Rozdíly v odpovědích ředitelů nicméně neukazují, že by se školy, které jsou více charakterizovány znaky spojenými s alternativním vzděláváním, výrazně odlišovaly ve čtyřech hodnocených znacích.

GRAF 23 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k míře souhlasu s tím, že jejich školu charakterizují uvedená tvrzení



4.2 Vztahy mezi hodnocenými znaky škol v odpovědích učitelů, vazba k „ředitelské“ typologii škol a rozdíly mezi učiteli

Vedle ředitelů byly vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování škol posuzovány také v odpovědích učitelů. I v tomto případě byla uplatněna metoda faktorové analýzy, která za optimální označila řešení se třemi faktory sycenými třemi či čtyřmi pozorovanými proměnnými. První faktor se vztahuje ke třem proměnným, které jsou spojeny s častějším uplatněním individualizovaného a nezávislého učení žáků ve výuce učitelů (graf 24):

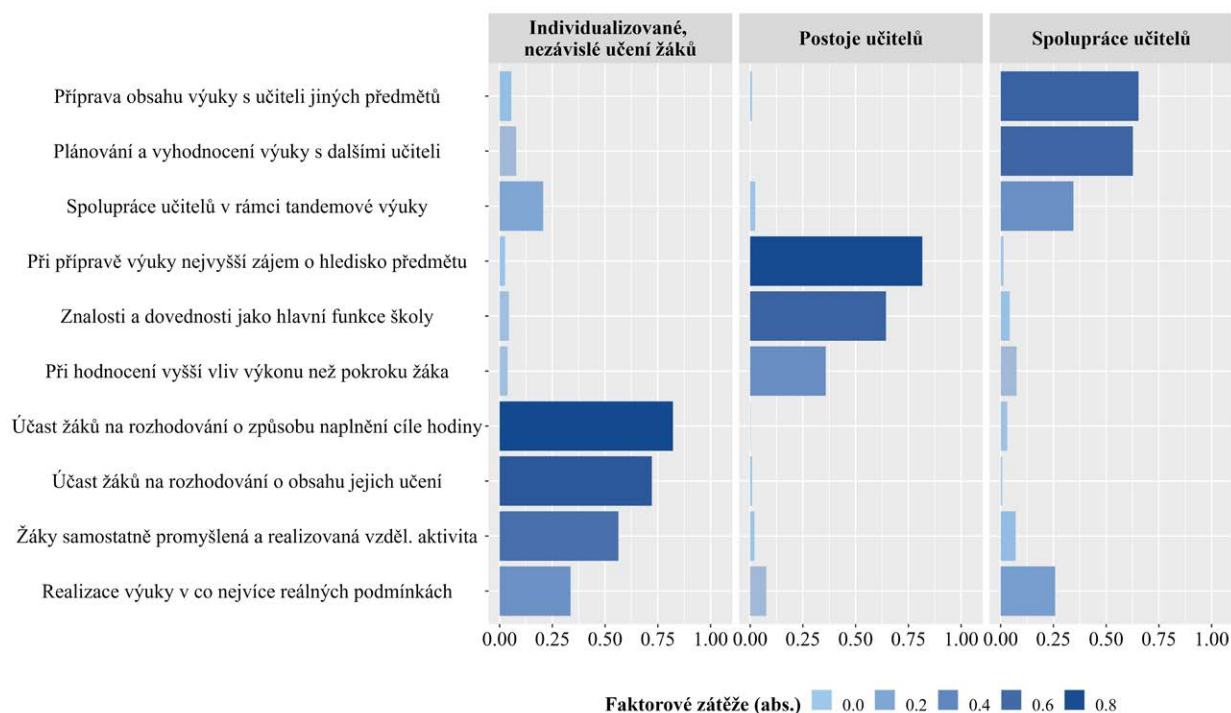
- spoluúčast žáků (ve spolupráci s učitelem) na rozhodování o volbě témat vzdělávacího obsahu, kterému se budou v daném období věnovat;
- spoluúčast žáků (ve spolupráci s učitelem) na rozhodování o výběru konkrétního způsobu naplnění cíle vyučovací hodiny;
- zařazování do výuky takových situací, kdy žáci samostatně promýšlí, připravují a realizují konkrétní vzdělávací aktivitu.

Individualizované a nezávislé učení žáků je pozitivně vztaženo také ke strategii učitele realizovat výuku v podmínkách co nejlépe odpovídajících skutečné či simulované realitě.

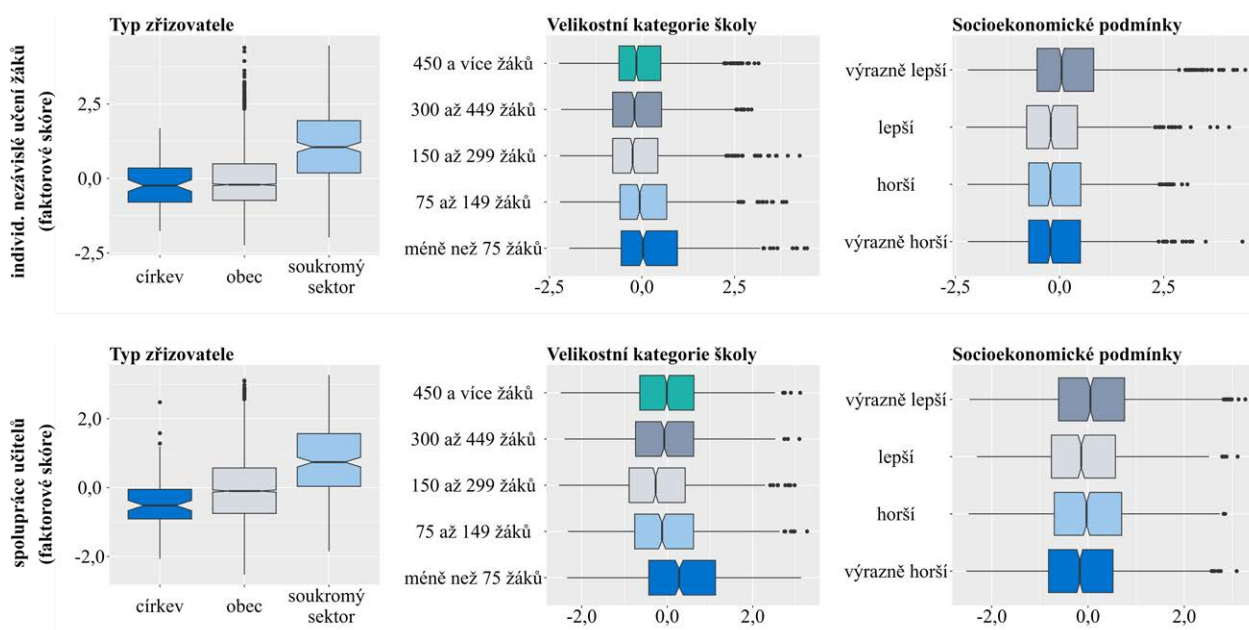
Druhý faktor je charakterizován třemi proměnnými, které jsou spojeny s tradičnějším postojem učitelů ke vzdělávacímu procesu – orientace na předmětové hledisko výuky, důraz kladený na rozvíjení znalostí a dovedností žáků a preference celkového výkonu žáků (stejně normy pro všechny) před jejich individuálním pokrokem v hodnotící praxi učitele (graf 24). Konečně třetí faktor je založený na třech proměnných, jejichž společným znakem je spolupráce učitelů při plánování, realizaci i hodnocení výuky, a to včetně spolupráce učitelů různých předmětů při přípravě a realizaci výuky témat s mezipředmětovým přesahem (graf 24).

Tři identifikované faktory, respektive jejich faktorová skóre byla využita pro hodnocení rozdílů jak na úrovni školy, tak na úrovni učitele. Z grafu 25 je zřejmé, že učitelé škol soukromých zřizovatelů častěji uvedli využívání aktivit spojovaných se znaky alternativního vzdělávání – individualizované a nezávislé učení žáků, respektive spolupráce učitelů různých předmětů při plánování, realizaci i hodnocení výuky. Takové aktivity jsou o něco více charakteristické i pro menší školy a školy s nejlepšími socioekonomickými podmínkami, oproti faktoru zřizovatele jsou zde ovšem rozdíly mezi různými kategoriemi škol méně zřetelné. Hodnocení odpovědí učitelů tak poskytuje podobné poznatky, jako tomu bylo v hodnocení odpovědí ředitelů.

GRAF 24 | Vybrané vztahy mezi hodnocenými znaky výuky a fungování školy – faktory; hodnoty faktorových zátěží (loadings) na základě odpovědí učitelů



GRAF 25 | Box-plot faktorových skóre – nezávislé a individualizované učení žáků a spolupráce učitelů (odpovědi učitelů různých typů škol)

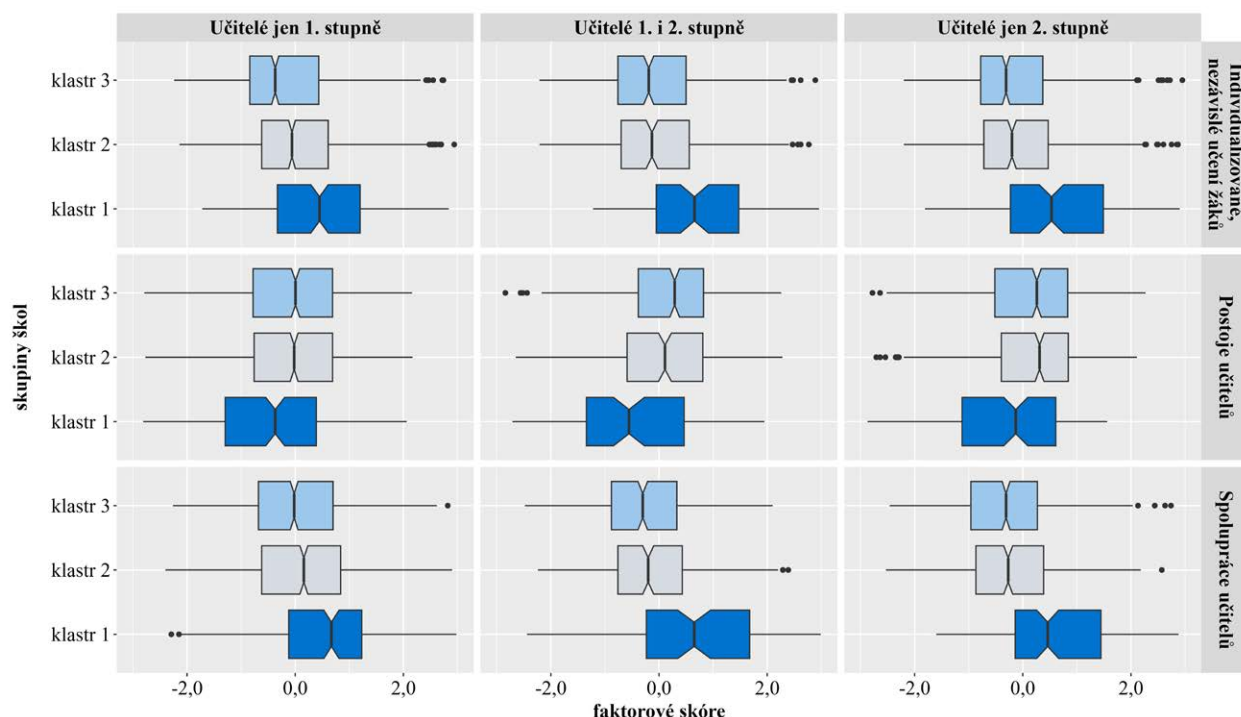


CH

V předchozí podkapitole byla na základě odpovědí ředitelů vytvořena kategorizace tří skupin škol, které se odlišovaly v charakteristikách úrovně spolupráce a individualizace výuky a učení, respektive uplatňování systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním. Graf 26 zachycuje rozdíly v odpovědích učitelů, kteří byli rozděleni podle zařazení jejich škol právě do těchto tří skupin. Učitelé těch škol, které jejich ředitelé charakterizovali jako silněji naplňující znaky alternativního vzdělávání, častěji uvedli, že uplatňují aktivity individualizovaného a nezávislého učení žáků, častěji spolupracují s dalšími učiteli při plánování, realizaci i hodnocení výuky a méně se ztotožňují s tradičnějšími postoji učitelů ke vzdělávacímu procesu. Tento poznatek se objevuje jak u učitelů působících na 1. stupni, tak u učitelů působících na 2. stupni základní školy (graf 26).⁴¹

⁴¹ Zjištění zůstávají zachována také tehdy, pokud je v hodnocení kontrolován vliv vyučovaného předmětu učitele a délka jeho učitelské praxe.

GRAF 26 | Box-plot faktorových skóre – individualizované a nezávislé učení žáků, postoje učitelů a spolupráce učitelů (odpovědi učitelů podle jejich působnosti na 1. a 2. stupni základní školy a zařazení škol do příslušné skupiny)

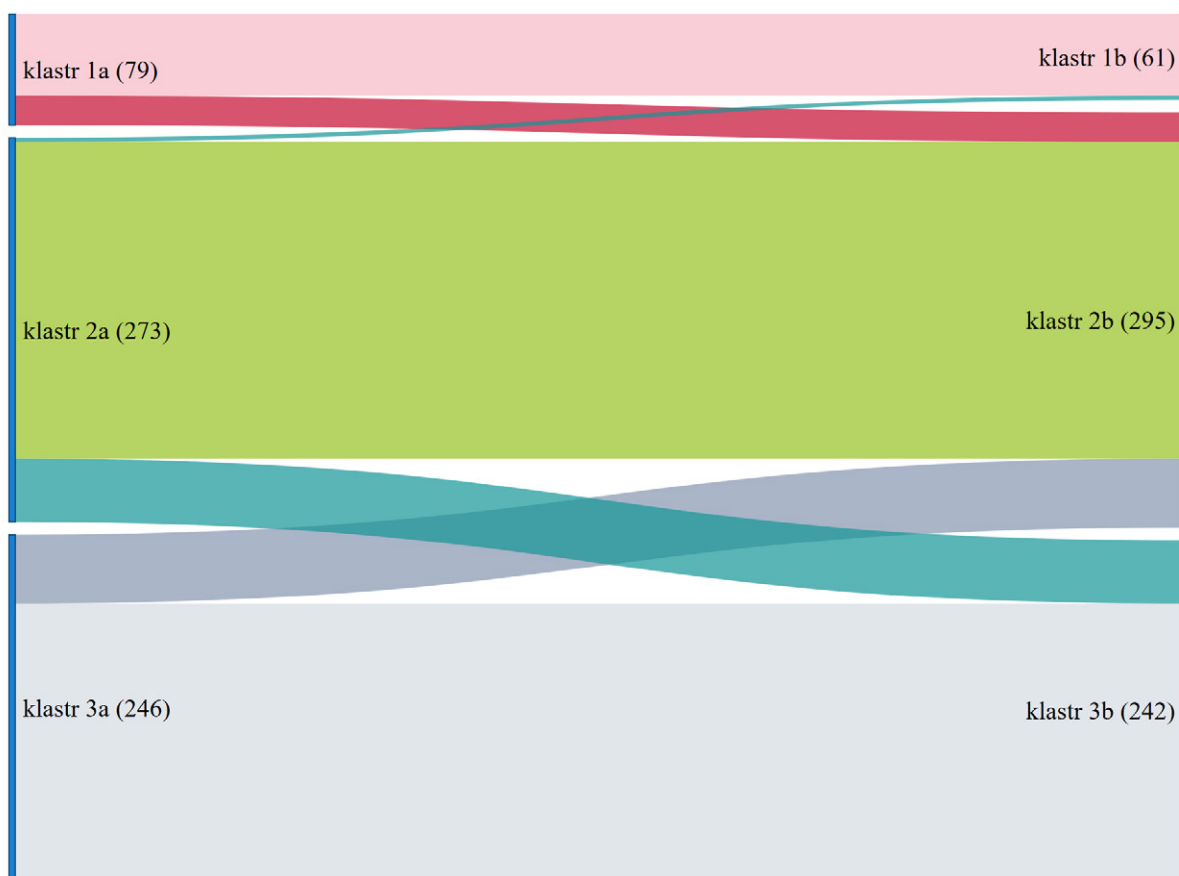


Zjištění z grafů 21 a 26 naznačují, že jak ředitelé, tak učitelé škol zařazených do první skupiny (klastř 1) poukazují na častější uplatnění znaků spojovaných s alternativním vzděláváním. V grafu 26 je však možné pozorovat, že tento vztah není univerzální a že také v první skupině škol lze zaznamenat učitele deklarující odlišné chování a postoje. I v tomto kontextu byl zopakován metodický postup grafu 21 pro identifikaci skupin škol s podobnými charakteristikami s tím, že do klastrové analýzy nebyly zařazeny jen dvě proměnné konstruované z odpovědí ředitelů, ale čtyři proměnné (faktory) konstruované z odpovědí ředitelů i učitelů:

- faktor úrovně spolupráce a individualizace výuky a učení – odpovědi ředitelů;
- faktor uplatňování systémových opatření spojovaných s alternativním vzděláváním – odpovědi ředitelů;
- faktor individualizovaného a nezávislého učení žáků – odpovědi učitelů;
- faktor spolupráce učitelů při plánování, realizaci i hodnocení výuky – odpovědi učitelů.

Graf 27 potvrzuje stabilitu zařazení škol do odpovídajících si skupin obou kategorizací (přes 80 % škol), zároveň však necelá pětina škol byla zařazena do odlišných skupin. Za pozornost zde stojí především situace 21 škol, které ředitelé charakterizovali silným uplatňováním znaků spojovaných s alternativním vzděláváním, zatímco učitelé uvedli více či méně rezervovanější pohled – v některých případech se pohledy ředitele a učitelů výrazně rozcházejí, v jiných případech lze školu považovat za „hraniční“ mezi první a druhou skupinou škol. S jednou výjimkou se přitom jedná o veřejné školy zřizované obcemi, které se vyznačují různou velikostí (počtem žáků) i socioekonomickými podmínkami. S ohledem na zohlednění širšího spektra informací o znacích výuky a fungování škol je v dalších kapitolách této zprávy využívána kategorizace založená na odpovědích ředitelů i učitelů. Základní charakteristika tří vymezených skupin škol je představena v grafu 27 (viz průměrné hodnoty faktorového skóre).

GRAF 27 | Změny v zařazení škol do skupin vymezených jen na základě odpovědí ředitelů (klastry s označením a), respektive na základě odpovědí ředitelů i učitelů (klastry s označením b)



CH

Skupina škol	Počet škol	Průměrná hodnota faktorového skóre			
		Spolupráce a individualizace výuky a učení (ředitelé)	Systémová opatření alternativního vzdělávání (ředitelé)	Individualizované a nezávislé učení žáků (učitelé)	Spolupráce učitelů (učitelé)
Klastr 1 b	61	1,16	2,13	1,13	0,89
Klastr 2 b	295	0,43	0,01	0,10	0,13
Klastr 3 b	242	-0,81	-0,55	-0,31	-0,30

Některá doplňující zjištění přináší posouzení faktorových skóre různých skupin učitelů vzhledem k jejich délce učitelské praxe, působení na 1. či 2. stupni základní školy a vyučovanému předmětu. Nejzřetelnější odlišností je, že s prodlužující se délkou praxe jsou v hodinách učitelů v průměru méně využívány aktivity individualizovaného a nezávislého učení žáků. Délka praxe se v tomto ohledu jeví jako relevantnější faktor, než je vyučovaný předmět. Pro učitele 2. stupně základní školy je pak více charakteristický tradičnější postoj ke vzdělávacímu procesu, včetně respektování předmětového hlediska výuky – nejsilněji u učitelů matematiky s nejdelší učitelskou praxí. Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že uvedená zjištění je nutné vnímat ve srovnávací perspektivě, a nikoliv jako platná pro každého jednoho učitele daných charakteristik.

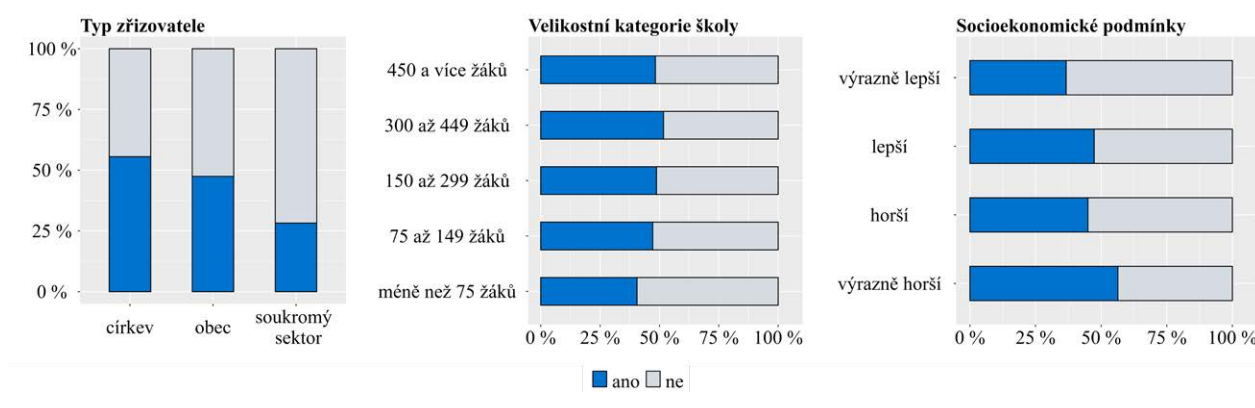
5 O POHLEDU ŘEDITELŮ NA REALIZOVANÉ A PLÁNOVANÉ ZMĚNY PEDAGOGICKÉHO SMĚŘOVÁNÍ ŠKOL

Předmětem zájmu realizovaného šetření byly také dvě otázky na ředitele, které se zaměřily na poznání jednak provedených, jednak zvažovaných změn pedagogického směřování jejich školy. Časový rámec provedených změn se týkal krátkého období po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19. Také časový rámec plánovaných změn byl nastaven krátkodobě v blízké budoucnosti.

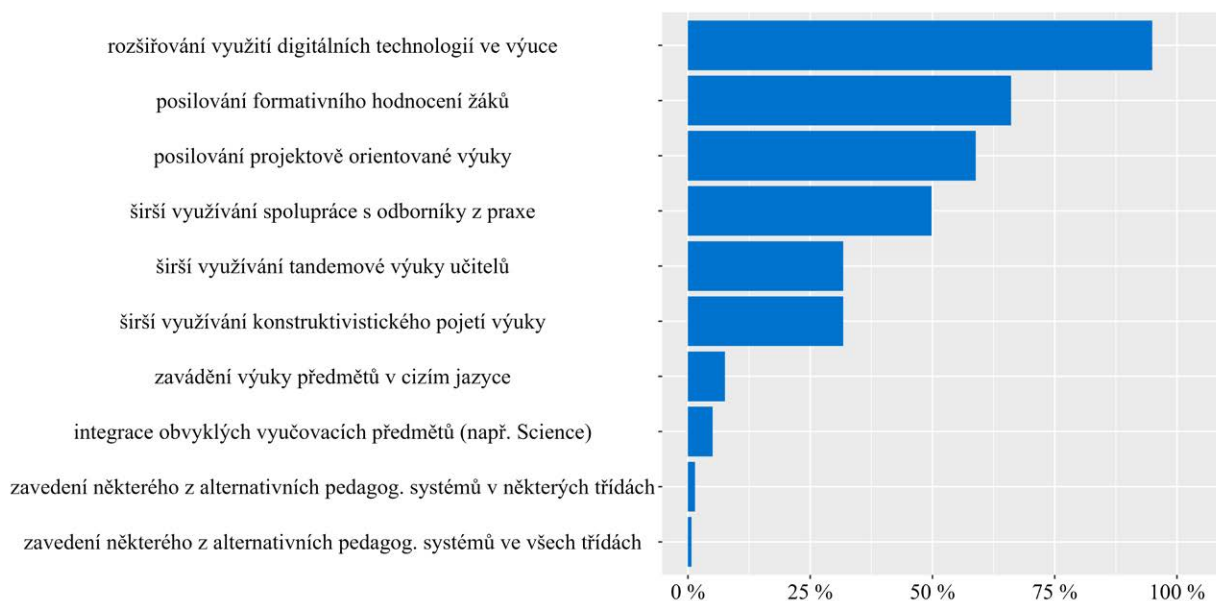
5.1 Realizované změny pedagogického směřování škol

Odpovědi ředitelů škol na otázku, zda v jejich škole došlo v období po skončení pandemického onemocnění covid-19 k významnějším změnám pedagogického směřování, ukazuje na důležitost, kterou ředitelé tomuto tématu přisuzují. Kladně na tuto otázku odpověděla přibližně polovina ředitelů škol, které se vyznačují různou velikostí i různými socioekonomickými charakteristikami (graf 28). Méně často uvedli významnější změnu ředitelé škol soukromých zřizovatelů, což však může být dáno profilací těchto škol již v době jejich založení.

GRAF 28 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Došlo v posledních letech po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19 k významnějším změnám pedagogického směřování vaší školy?“



GRAF 29 | Zaměření změny pedagogického směřování škol – podíl (v %) z počtu ředitelů uvádějících realizaci významnější změny pedagogického směřování školy po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19



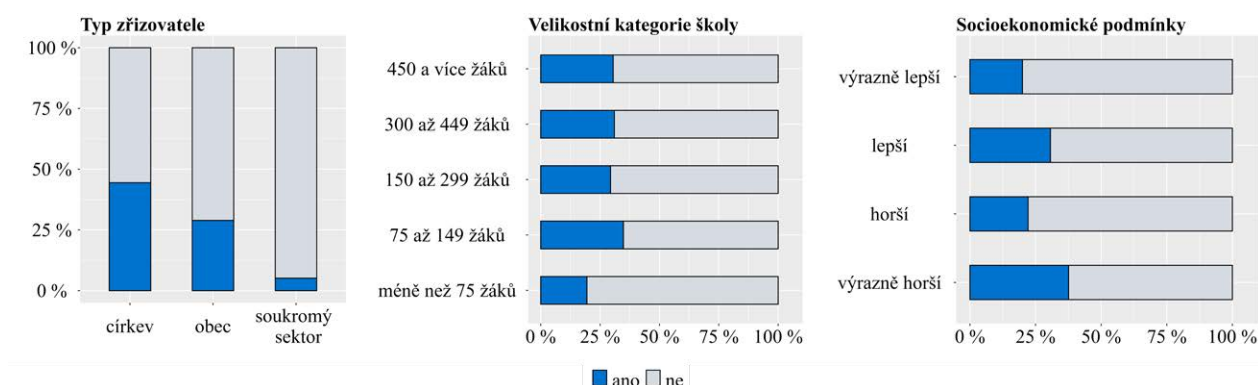
CH

Co se týče zaměření významnějších změn pedagogického směřování škol, bylo řediteli nejčastěji uvedeno rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce. Časté je posilování také dalších znaků výuky a fungování škol, které jsou uváděny v kontextu odlišení škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních škol – konstruktivistické pojetí výuky, posilování praktické orientace vzdělávání, formativní podoba hodnocení. Naopak sporadicky přistoupily školy k hlubší změně svého směřování, která by byla charakteristická systémovou integrací obvyklých vyučovacích předmětů (včetně CLIL přístupu) či zavedením některého z alternativních pedagogických systémů (např. Montessori, waldorfská, daltonská či svobodná škola) alespoň v některých třídách (graf 29). Uváděné změny byly téměř výhradně iniciovány ve vnitřním prostředí škol, ať již jejich vedením, či učiteli.

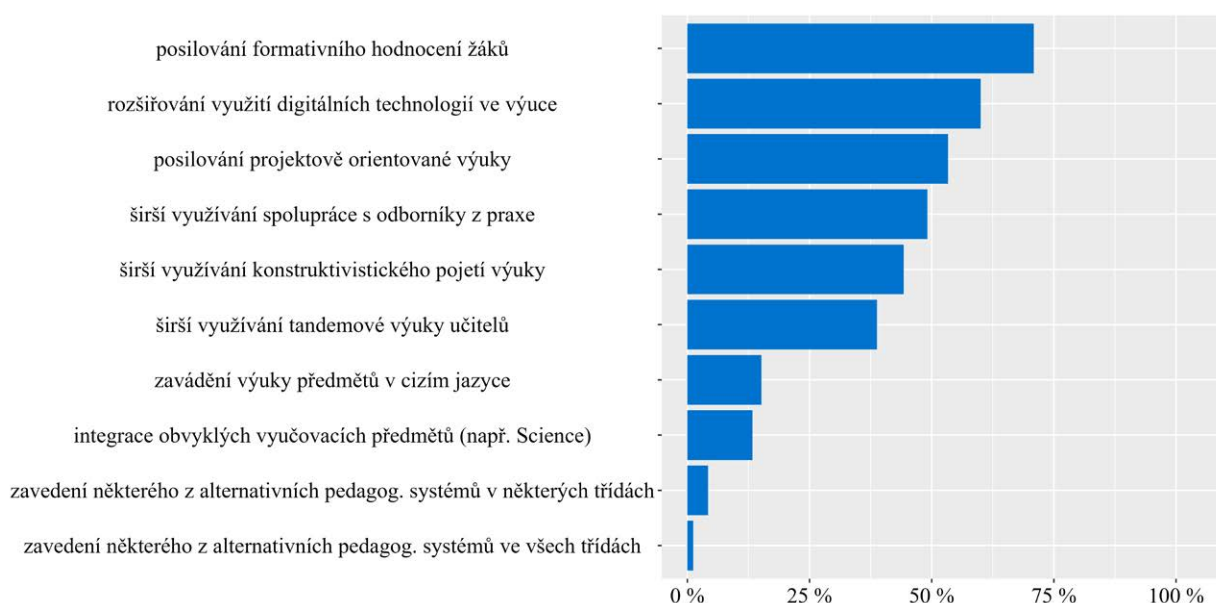
5.2 Plánované změny pedagogického směřování škol

Existenci úvah o tom, že v blízké budoucnosti realizují významnější změny pedagogického směřování školy, uvedl výrazně nižší, přesto významný, přibližně čtvrtinový podíl ředitelů. I v tomto případě se jedná o školy vyznačující se různou velikostí i socioekonomickými charakteristikami, přičemž méně často uvažují o významnějších změnách ředitelé škol soukromých zřizovatelů (graf 30). Mezi nejčastěji zvažované zaměření změn opětovně patří rozšiřování využití digitálních technologií ve výuce a posilování dalších znaků výuky a fungování škol, které jsou uváděny v kontextu rozlišení škol hlavního vzdělávacího proudu a alternativních škol – konstruktivistické pojetí výuky, posilování praktické orientace vzdělávání, formativní podoba hodnocení. Zavádění hlubších systémových změn není ani v blízké budoucnosti častěji zvažovaným posunem pedagogického směřování škol (graf 31).

GRAF 30 | Podíl ředitelů základních škol (v %) vzhledem k jejich odpovědi na otázku: „Uvažujete v blízké budoucnosti o významnější změně pedagogického směřování vaší školy?“

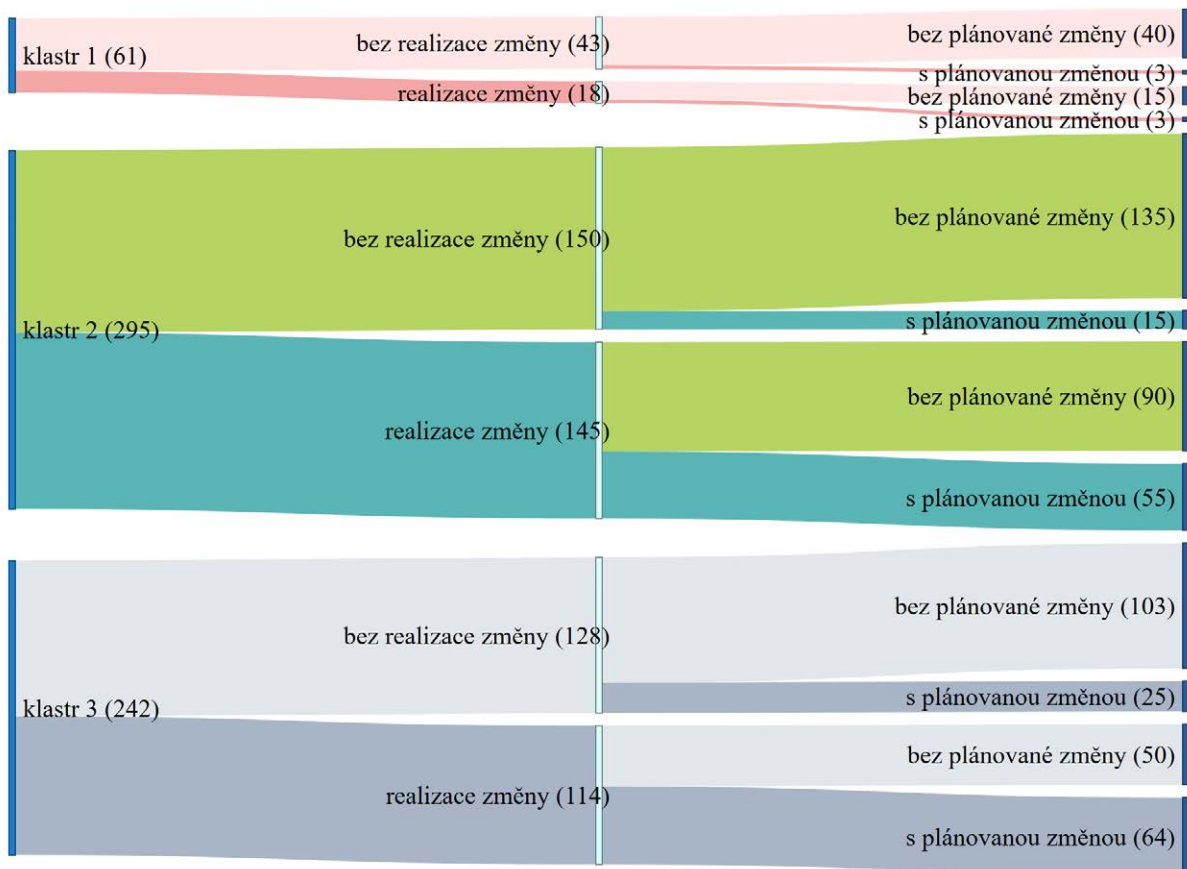


GRAF 31 | Zaměření změny pedagogického směřování škol – podíl (v %) z počtu ředitelů uvádějících existenci úvah o realizaci významnější změny pedagogického směřování školy v blízké budoucnosti



Některé doplňující informace o realizovaných i zvažovaných významnějších změnách pedagogického směřování škol poskytuje hodnocení, které vychází z vymezení tří skupin škol podle znaků jejich výuky a fungování. Primární poznatky ukazují, že realizované změny pedagogického směřování byly častější u druhé a třetí skupiny škol (graf 32), které lze vnímat jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Zvažované změny pedagogického směřování pak byly nejčastěji uvedeny řediteli třetí skupiny škol (graf 32), které jsou charakteristické nejvíce rezervovaným postojem jejich ředitelů a učitelů k hodnoceným znakům výuky a fungování škol. Tato zjištění tak potvrzují tendenci pronikání znaků, které byly tradičně spojovány s alternativním vzděláváním, do škol běžného vzdělávacího proudu. Za pozornost nicméně stojí, že hlubší systémové změny pedagogického směřování (např. integrace obvyklých vyučovacích předmětů) je relativně častěji realizovanou a zvažovanou změnou v případě první skupiny škol.

GRAF 32 | Po ukončení opatření spojených s pandemickým onemocněním covid-19 realizované a v blízké budoucnosti zvažované významnější změny pedagogického směřování škol – počet škol v rámci tří vymezených skupin škol



CH

6 O VZTAZÍCH HODNOCENÝCH ZNAKŮ ŠKOL K PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮM VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě vztahů mezi hodnocenými znaky výuky a fungování škol byla vytvořena kategorizace škol do tří skupin. V této kapitole je posuzováno, jak se tyto tři skupiny škol liší ve vybraných aspektech průběhu a výsledků vzdělávání. Důraz je zde položen na ukazatele, které nevychází z odpovědí ředitelů a učitelů školy, protože odpovědi právě těchto dvou skupin aktérů byly využity pro kategorizaci tří skupin škol.

6.1 Průběh vzdělávání – poznatky z hospitovaných hodin

Hodnocení vztahů hodnocených znaků výuky a fungování školy na jedné straně a vybraných aspektů průběhu vzdělávání na straně druhé je primárně založeno na zjištěních v hodinách, které inspekční týmy navštívily během prezenční inspekční činnosti ve školách. Data týkající se několika desítek sledovaných znaků výuky byla nad více než 65 tisíci hospitovaných hodin a prostřednictvím faktorové analýzy zjednodušena do podoby šesti faktorů (tabulka 2), jejichž faktorové skóre jsou využita pro hodnocení rozdílů charakteristik hodin výuky, které byly hospitovány ve třech vymezených skupinách škol.

TABULKA 2 | Průběh vzdělávání – charakteristika hodnocených faktorů hospitovaných hodin výuky

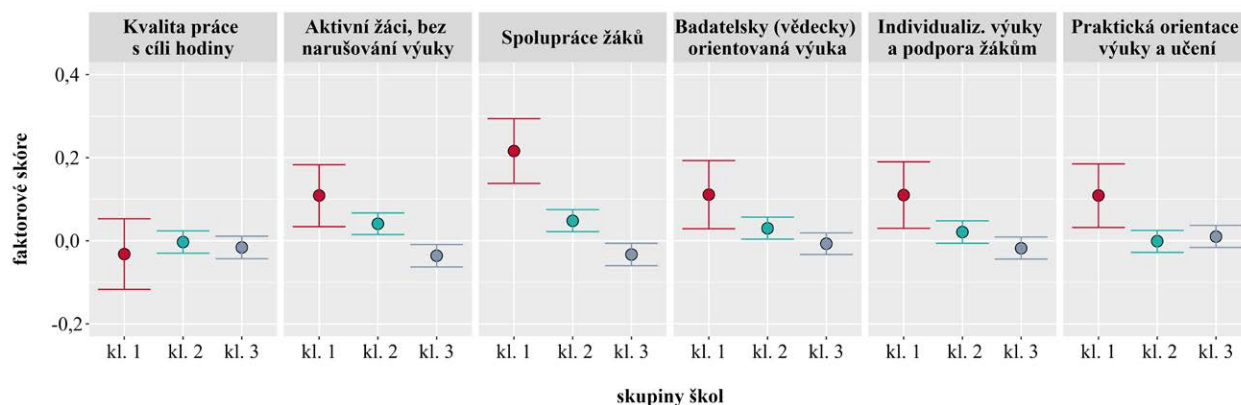
Faktor	Související jevy vyskytující se v hospitovaných hodinách (v závorce faktorové zátěže)
Kvalita práce s cíli hodiny	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle (0,72). Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle (0,68). Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v učebních osnovách ve školních vzdělávacích programech (0,66). Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý (0,53).
Aktivní žáci bez narušování výuky	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky (0,86). Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci (0,60). Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev (0,60). V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny (0,46).
Spolupráce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci (0,88). Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (0,69). Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatků (0,63).
Badatelsky (vědecky) orientovaná výuka	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů (0,68). Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky badáním (0,63). Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů (0,48). Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální (0,47). Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy (0,36).
Individualizace výuky a podpora žákům	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb (0,68). Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti (0,57). Při řešení úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání (0,48). Žáci vhodně využili chyby ke svému učení (0,48).
Praktická orientace výuky a učení	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života (0,93). Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity (0,65). Žáci aplikovali, příp. uváděli příklady využití znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci (0,59). Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku (0,43). Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků (0,41).

V grafu 33 jsou zachyceny odlišnosti v charakteristikách hodin výuky, tj. faktorech průběhu vzdělávání tří vymezených skupin škol. Nejzřetelnější rozdíly se zde týkají spolupráce žáků, která byla zaznamenána především v hodinách první skupiny škol, jež se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním. Nejméně častý výskyt spolupráce žáků byl naopak pozorován v hodinách třetí skupiny škol, jejichž ředitelé a učitelé vyjádřili ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním nejvíce rezervovaný postoj. Významné rozdíly mezi hodinami první a třetí skupiny škol lze zaznamenat i u tří dalších faktorů:

- aktivní práce žáků bez narušování výuky v hodinách;
- zařazování aktivit spojených s badatelsky (vědecky) orientovanou výukou;
- individualizace výuky a podpory žáků.

Také praktická orientace výuky a učení je více typická pro hodiny první skupiny škol, naopak nejsou pozorovány rozdíly v kvalitě práce s cíli hodiny. Za pozornost stojí také charakteristiky hodin druhé skupiny škol, které jsou u většiny faktorů pomyslnou střední cestou mezi hodinami zbývajících dvou skupin škol (graf 33).

GRAF 33 | Průběh vzdělávání v hospitovaných hodinách výuky – průměrná vážená hodnota faktorových skóre



Pozn.: V hodnocení byly uplatněny váhy vůči stupni vzdělávání a vyučovanému předmětu v hospitovaných hodinách tak, aby zastoupení hodin na 1. a 2. stupni a v rámci širších skupin předmětů bylo pro tři skupiny škol stejné. Do hodnocení nejsou zařazeny hodiny hospitované ve třídách zřizovaných výlučně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V grafu jsou dále zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z vážených hodnot směrodatné chyby.

V grafu 33 je možné pozorovat ještě další důležitý poznatek, který se týká zřetelně vyšší variability faktorových skóre v případě první skupiny škol. Ukazuje se tak, že charakteristiky hospitovaných hodin ve školách, které se silněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, se od sebe odlišují. I v těchto školách tak inspekční týmy pozorovaly v hospitovaných hodinách jevy, které lze chápat jako charakteristické pro tradiční podobu výuky (např. dominantně se vyskytující frontální výuka učitele v pětina hodin). Za relevantní lze proto považovat opakovaně uváděný problém studia alternativních pedagogických systémů, který je spojený s otázkou, jak kvalitně školy naplňují principy, na nichž jsou tyto systémy postaveny.

Doplňující analýza hodnocených faktorů průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách ve třech vymezených skupinách škol poskytuje ještě některá další zjištění:

- Na dřívějším místě zprávy bylo poukázáno na pozitivnější postoj začínajících učitelů k individualizovanému a nezávislému učení žáků. Častější zařazování jevů souvisejících s individualizací výuky a podpory žákům však bylo v hospitovaných hodinách zaznamenáno jen u začínajících učitelů škol první skupiny. Obecně byly v případě všech tří vymezených skupin škol hodnoceny faktory průběhu výuky v hodinách začínajících učitelů méně příznivě, než tomu bylo u učitelů s delší praxí.
- Čtyři sledované faktory průběhu výuky – kvalita práce s cíli hodiny, aktivita žáků bez narušování výuky, spolupráce žáků a individualizace výuky a podpora žákům – byly v průměru lépe hodnoceny v hodinách žáků 1. stupně než v hodinách žáků 2. stupně základních škol. Zbývajících dva faktory průběhu výuky – badatelsky (vědecky) orientovaná výuka a prakticky orientovaná výuka a učení – byly v průměru lépe hodnoceny v hodinách žáků 2. stupně základních škol. Uvedené poznatky se ukazují u všech tří vymezených skupin škol.
- V případě všech tří skupin škol a všech sledovaných faktorů byly v průměru lépe hodnoceny hodiny vedené učitelem s aprobační, která odpovídá obsahovému zaměření výuky. Hodiny výuky ve školách první skupiny přitom byly učiteli bez odpovídající aproby vedeny častěji (38 % hospitovaných hodin), než tomu bylo v případě škol druhé a třetí skupiny (24 % hospitovaných hodin). Za pozornost přitom stojí, že v hodinách vedených neaprobovanými učiteli první skupiny škol byly ve srovnání i s aprobovanými učiteli druhé a třetí skupiny škol dobře hodnoceny především tři faktory – spolupráce žáků, individualizace výuky a podpora žáků a praktická orientace výuky a učení. Právě zde se může projevovat vyšší důraz, který ředitelé první skupiny škol kladou při přijímání učitelů na jejich nadšení a další schopnosti pro práci učitele jako kompenzace chybějící aproby.

Výhodou hospitovaných hodin v první skupině škol, které se silněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, byla častější možnost realizovat výuku v menších třídách. V těchto školách nicméně byly všechny sledované faktory hodnoceny lépe i v hodinách s vyšším počtem žáků ve třídě.

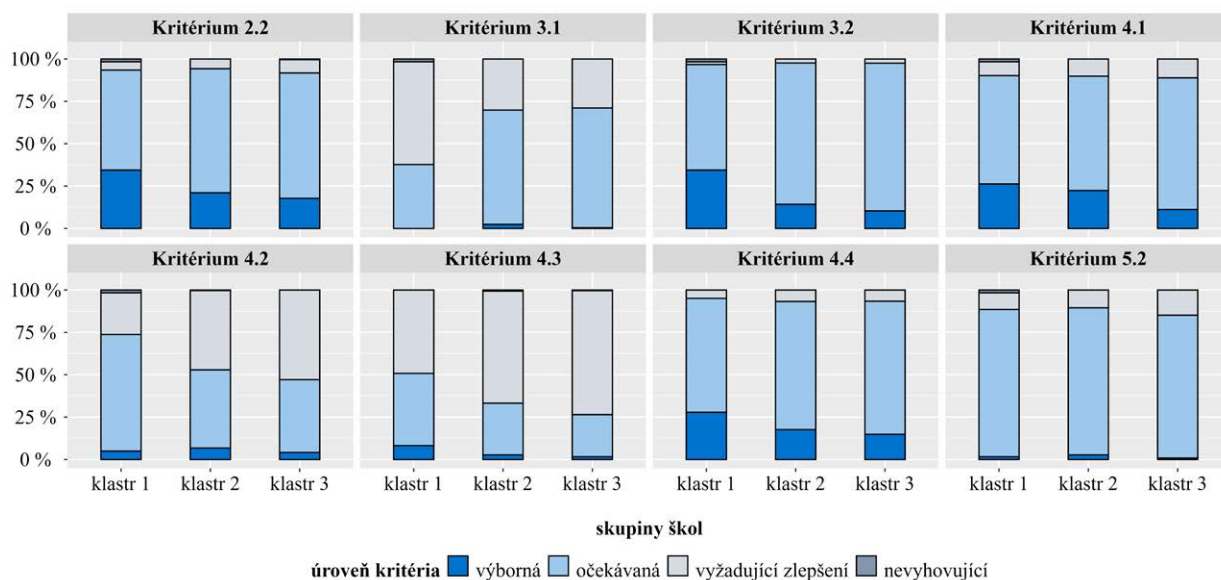
6.2 Průběh a výsledky vzdělávání – kritéria kvalitní školy

Dalším zdrojem informací, který byl využit pro hodnocení vztahů hodnocených znaků výuky a fungování školy na jedné straně a vybraných aspektů průběhu a výsledků vzdělávání na straně druhé, je Českou školní inspekci etablovaný kritériální model kvalitní školy.⁴² Tento model umožňuje inspekčním týmům systematizovat informace a získat komplexní pohled na situaci jednotlivých škol. Graf 34 ukazuje souhrnné vyhodnocení osmi vybraných kritérií modelu kvalitní školy pro tři vymezené skupiny škol. Potvrzují se již dříve uvedená zjištění, kdy školy zařazené do první skupiny byly relativně lépe hodnoceny v oblastech:

- kvality vztahů, spolupráce a komunikace mezi hlavními aktéry (učitelé, žáci, rodiče);
- systematické přípravy výuky v souladu s různými cíli výuky a potřebami žáků a s využitím různých výchovně-vzdělávacích strategií pro jejich naplnění;
- systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka, a to s respektováním celostního rozvoje žáků.

Na druhé straně byly školy první skupiny hůře hodnoceny v oblasti kvalifikovanosti pedagogů. Zároveň se opakuje poznatek, že i v případě lépe hodnocených kritérií lze v první vymezené skupině identifikovat školy, které byly hodnoceny buď na úrovni vyžadující zlepšení, nebo dokonce na úrovni nevyhovující (graf 34). Takto je v řadě případů diskutabilní, zda se řediteli a učiteli deklarované zaměření škol skutečně promítá v praxi. Doplňujícím poznatkem v grafu 34 je obdobné hodnocení tří skupin škol v rámci kritéria, které se vztahuje k očekávaným výsledkům žáků podle vzdělávacích programů.

GRAF 34 | Podíl škol (v %) podle dosažené úrovně kritéria modelu kvalitní školy České školní inspekce



Pozn.: Kritérium 2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů; 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 žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup; Kritérium 4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků; Kritérium 4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů; Kritérium 4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků; Kritérium 4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků; Kritérium 5.2 Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů

⁴² Blíže viz ČŠI (2025 b).

6.3 Průběh vzdělávání – postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky a vnímání motivace žáků učiteli

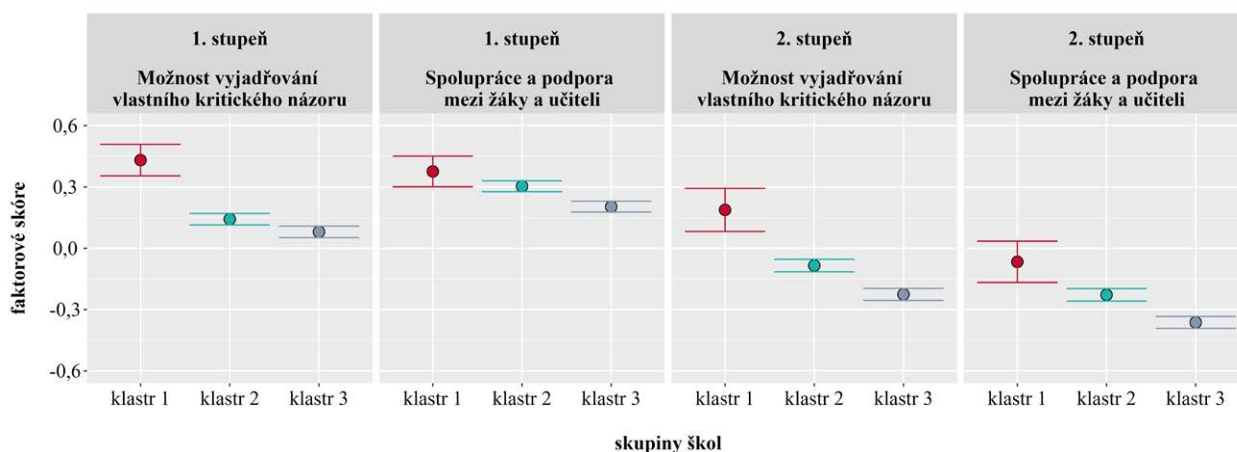
Poznatky z vyhodnocení dat a informací, které byly shromážděny přímo inspekčními týmy, jsou doplněny o zjištění z dotazování žáků a učitelů. Dotazování žáků, které probíhalo průběžně během pravidelné prezenní inspekční činnosti ve školách, se zaměřilo na posouzení kvality jejich vztahů a spolupráce s učiteli a spolužáky. S využitím faktorové analýzy byly odpovědi žáků na deset položených otázek zjednodušeny do podoby optimální faktorové struktury se dvěma faktory, které jsou blíže představeny v tabulce 3. Záměrem hodnocení bylo posoudit, jak se tyto faktory (faktorová skóre) liší v odpovědích žáků 1. a 2. stupně tří vymezených skupin škol.

TABULKA 3 | Postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky školy – charakteristika hodnocených faktorů

Faktor	Související položky (v závorce faktorové zátěže)
Spolupráce a podpora mezi žáky a učiteli	I když se spolužáky v něčem nesouhlasíme, dokážeme dále spolupracovat (0,70). Neshody mezi spolužáky se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce (0,64). Snažíme se aktivně spolupracovat s učiteli (0,63). Při společných úkolech si vzájemně pomáháme (0,59). I když s učiteli v něčem nesouhlasíme, můžeme spolu dále dobře spolupracovat (0,59). Se spolužáky společně hodnotíme, jak se nám práce dařila (0,48). Neshody s učiteli se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce (0,47).
Možnost vyjadřování vlastního kritického názoru	Když v něčem nesouhlasíme s učiteli, můžeme jim to říct (0,83). Můžeme říct učitelům svůj názor na vyučování (0,70). Když v něčem nesouhlasíme se spolužáky, můžeme to ve třídě říct (0,41).

V grafu 35 je ukázáno, že žáci první skupiny škol, tj. škol nejsilněji se hlásících ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním, hodnotili oba sledované faktory – spolupráci a podporu mezi žáky a učiteli i možnost vyjadřování vlastního kritického názoru – lépe než žáci druhé a především třetí skupiny škol. Výraznější rozdíly přitom jsou pozorovány u faktoru, který je spojený s otevřeností prostředí ke kritickému vyjadřování žáků (graf 35). Za pozornost také stojí méně příznivé hodnocení obou faktorů žáky 2. stupně základních škol, a to pro všechny tři vymezené skupiny škol.

GRAF 35 | Postoj žáků ke vztahům a spolupráci s učiteli a spolužáky školy – průměrná hodnota faktorových skóre



Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

Zajímavý poznatek o rozdílech mezi žáky 1. a 2. stupně základních škol pak přináší hodnocení odpovědí učitelů na baterii otázek, které jsou spojeny se zájmem žáků o učení.⁴³ I v tomto případě byly odpovědi učitelů na položené otázky využity pro konstrukci jednoho faktoru, který je blíže představený v tabulce 4. Následně byly hodnoceny rozdíly v odpovědích učitelů působících na 1. či 2. stupni tří vymezených skupin škol.

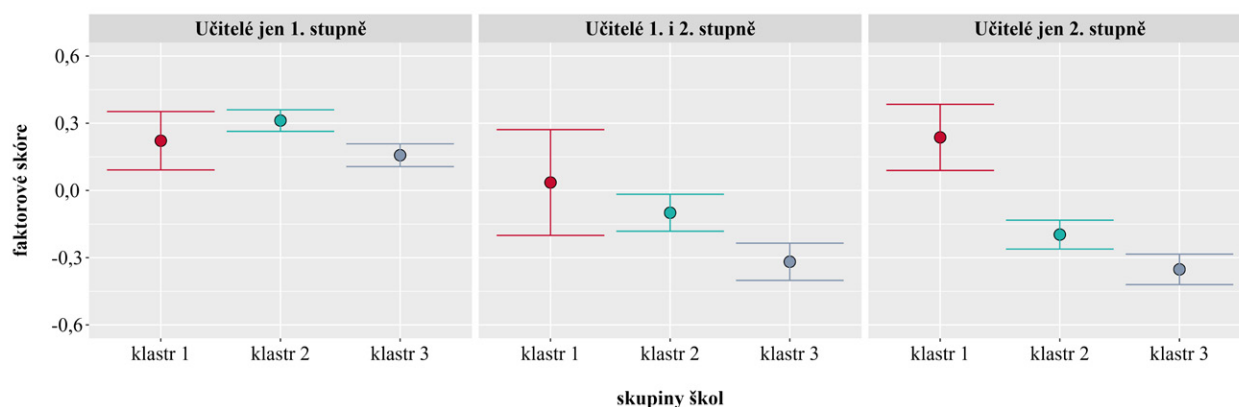
⁴³ Inspirací k položeným otázkám je publikace Straková, Simonová a Greger (2017).

TABULKA 4 | Učiteli vnímaný zájem žáků o učení – charakteristika hodnoceného faktoru

Faktor	Související položky (v závorce faktorové zátěže)
Učiteli vnímaný zájem žáků o učení	Žáci přicházejí do školy připraveni se učit (0,80). Žáci se snaží si zlepšovat prospěch (0,77). Učitelé v naší škole se mohou spolehnout, že žáci udělají zadanou práci (0,66). Žáci si váží spolužáků, kteří mají dobré známky (0,51). Žáci v naší škole nejsou motivováni se učit (-0,45).

Z grafu 36 je patrné, že neexistují významné rozdíly mezi třemi vymezenými skupinami škol v tom, jak jejich učitelé působící na 1. stupni vnímají zájem svých žáků o učení. Naopak významné rozdíly lze pozorovat v odpovědích učitelů, kteří učí žáky 2. stupně. Učitelé škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, vnímají zájem svých žáků o učení příznivěji, než je tomu v případě učitelů druhé a především třetí skupiny škol. Za pozornost zde stojí i horší vnímání zájmu žáků o učení u učitelů 2. stupně druhé a třetí skupiny škol. Takový rozdíl není v případě učitelů první skupiny škol pozorován (graf 36).

GRAF 36 | Učiteli vnímaný zájem žáků o učení – průměrná hodnota faktorového skóre



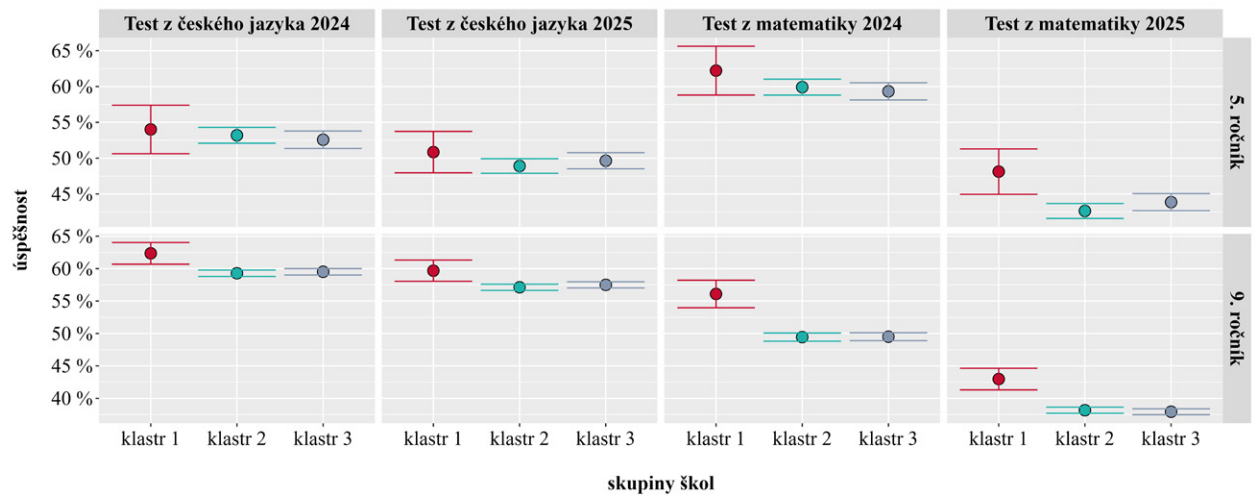
Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

6.4 Výsledky vzdělávání – testy jednotné přijímací zkoušky a České školní inspekce

Hodnocení výsledků vzdělávání je vedle zjištění inspekčních týmů (viz kapitola 6.2) doplněno o další dva datové zdroje. Těmi jsou jednak testy českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky na střední školy v letech 2024 a 2025, jednak testy českého jazyka a matematiky, které byly v roce 2022 zadány v rámci zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Primárním zájmem hodnocení jsou výsledky žáků 5. ročníku tří vymezených skupin škol v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025. Z grafu 37 je patrné, že s výjimkou testu matematiky v roce 2025 nejsou rozdíly ve výsledcích žáků tří skupin škol významné. Žáci 5. ročníku první skupiny škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním, sice v průměru dosáhli o něco vyšší úspěšnosti, zároveň však v dosažených výsledcích těchto žáků existují výraznější rozdíly.

GRAF 37 | Průměrná úspěšnost žáků v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky – roky 2024 a 2025



Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti odvozené z hodnot směrodatné chyby.

Při interpretaci uvedených výsledků je potřeba mít na paměti, že testy jednotné přijímací zkoušky řeší jen část žáků 5. ročníku. Podíly žáků 5. ročníků tří vymezených skupin škol se mohou lišit, což může být spojeno s určitým znevýhodněním skupiny škol s vyšším podílem účastníků se žáků. Z tabulky 5 je zřejmé, že o něco vyšší podíl žáků 5. ročníku, kteří se účastnili v letech 2024 i 2025 testů jednotné přijímací zkoušky, připadá na první skupinu škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním. Tato skutečnost je bezpochyby důležitá pro porozumění odlišností mezi třemi skupinami škol, které se týkají nejen úspěšnosti žáků 5. ročníku v zadaných testech jednotné přijímací zkoušky, ale také přijetí těchto žáků ke studiu na osmiletém gymnáziu (tabulka 5).

TABULKA 5 | Vybrané charakteristiky spojené s testy jednotné přijímací zkoušky žáků 5. ročníku základních škol v letech 2024 a 2025

Skupina škol	Podíl žáků 5. ročníku účastnících se testů na celkovém počtu žáků 5. ročníku v daném školním roce		Podíl žáků 5. ročníku účastnících se testů a přijatých na osmileté gymnázium	
	rok 2024	rok 2025	rok 2024	rok 2025
Klastr 1	20 %	22 %	42 %	46 %
Klastr 2	19 %	19 %	46 %	47 %
Klastr 3	16 %	16 %	44 %	50 %

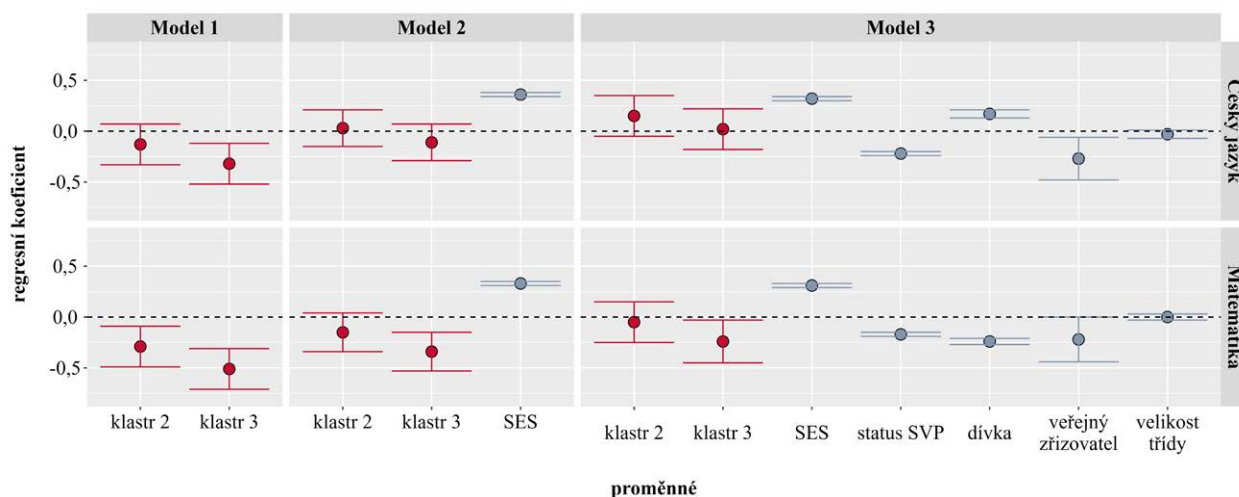
Hodnocení úspěšnosti žáků 9. ročníku v testech českého jazyka a matematiky jednotné přijímací zkoušky v letech 2024 a 2025 ukazuje v průměru vyšší úspěšnost žáků první skupiny škol, tj. škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojovaným s alternativním vzděláváním (graf 37). Tito žáci také o něco častěji volí v přijímacím řízení na střední školy ambicióznější vzdělávací cestu (tabulka 6). Tato skutečnost se jeví být spojená s poznatkem o lepších socioekonomických podmínkách škol, které byly zařazeny do první vymezené skupiny.

TABULKA 6 | Vybrané charakteristiky přihlášek žáků 9. ročníku základních škol k přijímacímu řízení na střední školy v letech 2024 a 2025

Skupina škol	Podíl žáků 9. ročníku, kteří podali alespoň jednu přihlášku na gymnaziální obor vzdělání		Podíl žáků 9. ročníku, kteří podali přihlášky výlučně na nematuritní obory vzdělání	
	rok 2024	rok 2025	rok 2024	rok 2025
Klastr 1	32 %	31 %	19 %	15 %
Klastr 2	20 %	19 %	23 %	21 %
Klastr 3	19 %	18 %	23 %	22 %

Hodnocení výsledků žáků tří vymezených skupin škol v testech jednotné přijímací zkoušky ukázalo na lepší či srovnatelné výsledky žáků první skupiny škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním. Další poznatky však naznačují, že tato skutečnost může být dána působením faktoru lepších socioekonomických podmínek, neboť tyto školy pro své děti častěji vybírá specifická skupina rodičů. I s ohledem na tuto skutečnost bylo hodnocení testů jednotné přijímací zkoušky doplněno o analýzu výsledků žáků 5. ročníku v ověřovacích testech českého jazyka a matematiky, které byly zadány jako součást šetření České školní inspekce v roce 2022. Výhodou tohoto šetření je dostupnost informace o socioekonomickém statusu testovaných žáků.

GRAF 38 | Vztah proměnných a úspěšnosti žáků v testech českého jazyka a matematiky šetření České školní inspekce v roce 2022 – standardizovaný regresní koeficient vysvětlujících proměnných tří modelů



Pozn.: Klast 2 odpovídá druhé vymezené skupině škol, klast 3 odpovídá třetí vymezené skupině škol, přičemž první vymezená skupina škol je referenční kategorií. SES je ukazatel socioekonomického statusu žáka. Status SVP odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka.

Pozn.: V grafu jsou zachyceny 95% intervaly spolehlivosti regresních koeficientů.

První poznatek z vyhodnocení testů šetření České školní inspekce v roce 2022 potvrzuje, že žáci 5. ročníku škol zařazených do první skupiny řešili test českého jazyka a především test matematiky lépe než žáci dalších dvou vymezených skupin škol (viz také graf 38 – model 1). Při kontrole vlivu socioekonomického statusu testovaných žáků se potvrzuje očekávaný mechanismus, kdy se rozdíly ve výsledcích žáků tří vymezených skupin škol stávají nevýznamnými. Výjimkou je test matematiky s významně lepšími výsledky žáků první skupiny škol ve srovnání s žáky třetí skupiny škol (viz také graf 38 – model 2 a 3). Přes nejednoznačnost zjištění lze přinejmenším tvrdit, že žáci škol, které se nejsilněji hlásí ke znakům spojeným s alternativním vzděláváním (včetně odmítání některých forem hodnocení), nedosáhli v řešených testech horších výsledků vzdělávání.

7 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Využívat příklady inspirativní praxe pro rozšiřování využití a zvyšování kvality systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňující individuální potřeby žáků (viz například náměty inspirativní praxe kritéria 4.3 modelu kvality školy České školní inspekce).
- Hledat inspiraci pro další rozvíjení individualizovaného formativního hodnocení, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků v souvisejících výukových zdrojích a metodikách (viz například mapa aktivit školy České školní inspekce týkající se oblasti vzdělávací výsledky), využívat za tímto účelem i méně běžné nástroje hodnocení.
- Usilovat o zvyšování vnitřní motivace žáků k výuce a učení prostřednictvím častějšího zařazování aktivit individualizovaného a nezávislého učení žáků a úkolů žákovského „objevování“ nových znalostí a dovedností, a to se snahou o praktickou orientaci, mezipředmětové vazby a přirozenost kontextu realizovaných činností.
- Posoudit předpoklady pro zavedení hlubších změn pedagogického směřování školy s inspirací v praktikách alternativního vzdělávání – postoje a úroveň kompetencí učitelů, postoje rodičů, celková vnitřní kultura školy.
- Využívat interní i externí formy dalšího rozvíjení kompetencí učitelů v tématech souvisejících s posilováním vnitřní motivace žáků k učení.

Doporučení pro zřizovatele

- Podporovat záměry změn pedagogického směřování zřizovaných škol, na kterých byla nalezena shoda aktérů školy.
- Využívat poznatky týkající se znaků výuky a fungování škol v relevantních situacích, jako je například představení strategie rozvoje školy v konkurzním řízení na ředitele školy.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Využívat existující platformy pro sdílení inspirativní praxe týkající se jednotlivých znaků škol tradičně spojovaných s alternativním vzděláváním. Podporovat přitom zvyšování úrovně poznání kvalitativního fungování dílčích elementů alternativních pedagogických systémů v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu.
- Věnovat pozornost znakům škol tradičně spojovaných s alternativním vzděláváním v pregraduální přípravě učitelů.
- Věnovat pozornost poznatkům o charakteristikách základních škol, jejichž ředitelé a učitelé deklarují silnou sounáležitost školy se znaky spojovanými s alternativním vzděláváním, ve vazbě na cíle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

PŘÍLOHA 1 | Seznam použité literatury

ARON, L. Y. (2003). *Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature*. Washington: Urban Institute.

COURTIER, P. et al. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069–2088.

CUNNINGHAM, A. J., CARROLL, J. M. (2011). The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 475–490.

ČŠI (2024). [Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024. Výroční zpráva České školní inspekce](#). Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2025a). [Kooperace při řízení výuky v základních školách](#). Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2025 b). [Kvalitní škola. Metodický portál. Kritéria hodnocení](#). Praha: Česká školní inspekce.

DE BILDE, J. et al. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212–233.

DOHRMANN, K. R. et al. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 103–114.

ENGELMANN, S. (2022). Alternative(s): better or just different? *Journal of Philosophy of Education*, 56(4), 523–534.

FREE, J. L. (2017). Is it our job to teach them to read or to act appropriately? Teachers' and staff's perceptions of an alternative school. *Sociological Inquiry*, 87(3), 501–523.

GENTAZ, E., RICHARD, S. (2022). The behavioral effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>.

GUERRERO, S., VALENCIANO-VALCÁRCEL, J., RODRÍGUEZ, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>.

CHARRAD, M. et al. (2014). NbClust: an R package for determining the relevant number of clusters in a data set. *Journal of Statistical Software*, 61(6), 1–36.

JANÍK, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

KASSAMBARA, A. (2017). [Practical Guide to Cluster Analysis in R](#). STHDA.

KIRKHAM, J. A., KIDD, E. (2015). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 51(1), 20–34.

LANGE, C. M., SLETTEN, S. J. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education.

LILLARD, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965.

LILLARD, A., ELSE-QUEST, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.

LILLARD, A. S. et al. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>.

MAILLET, A. L. (2017). Six powerful practices for alternative education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(3), 234–238.

- MARSHALL, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science in Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>.
- MORSSINK-SANTING, V. E. et al. (2024). The long-term effect of alternative education on self-regulated learning: A comparison between Montessori, Dalton, and traditional education. *Studies in Educational Evaluation*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101380>.
- POSPÍŠIL, R. (2022). Alternativní výchovné metody v práci pedagoga. In [Teorie a metodika výchovy](#). Brno: Masarykova Univerzita, 82–102.
- SINS, P., VAN DER ZEE, S., SCHUITEMA, J. A. (2022). The effectiveness of alternative education: a comparison between primary Dalton schools and traditional schools on outcomes of schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 169–197.
- SLIWKA, A. (2008). The contribution of alternative education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 93–112.
- SLIWKA, A., YEE, B. (2015). From alternative education to the mainstream: approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education*, 50(2), 175–183.
- STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J., GREGER, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418.
- VOGELSMEIER, L. et al. (2024). Factor analysis in education research using R. In *Learning Analytics Methods and Tutorials. A Practical Guide Using R*. Cham: Springer, 673–703.

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2024/2025

Tematické zprávy 2024/2025

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

Autoři:

Mgr. Vladislava Coufalová, MBA; Mgr. Anna Donovalová; Mgr. Martina Havlíčková; Mgr. Eva Hedvíková;
Mgr. Zdeněk Modráček; Mgr. Lucie Mokrý; Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA; Mgr. Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA;
Mgr. Ing. Pavla Paterová; Mgr. Tomáš Pavlas; Mgr. Petr Suchomel, Dr.; Mgr. Kateřina Šťastná; PaedDr. Karel Tomek

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk a knihařské zpracování: chráněná dílna dům tisku s.r.o.

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

1. vydání | 2025

Vydala: Česká školní inspekce

ISBN 978-80-53039-59-8 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-60-4 (online ; pdf)

ISBN 978-80-53039-61-1 (online ; ePub)

Kvalita vzdělávání v České republice

Tematické zprávy 2024/2025

Tematické zprávy se zaměřují na vybrané oblasti a aktuální výzvy českého školství a nabízejí jejich podrobnou analýzu a odborné zhodnocení.

Každá zpráva přináší detailní zjištění, interpretace dat a odborné závěry vztahující se ke konkrétnímu tématu vzdělávání. Obsažené analýzy vycházejí ze systematického šetření a inspekční činnosti realizované napříč vzdělávací soustavou, přičemž poskytují objektivní pohled na sledované oblasti.

Doporučení a poznatky obsažené v tematických zprávách slouží jako důležitý zdroj informací pro rozvoj kvality vzdělávání, podporu škol a strategické rozhodování v oblasti školství. Publikace je určena tvůrcům vzdělávací politiky, odborné veřejnosti, zřizovatelům škol a školských zařízení, ředitelům, učitelům i široké veřejnosti a podporuje odbornou diskusi o prioritních tématech českého vzdělávání.