



Česká školní
inspekce

Prevence, identifikace a řešení školní neúspěšnosti v základních a středních školách

Tematická zpráva

2025

2026

Prevence, identifikace a řešení školní neúspěšnosti v základních a středních školách

Tematická zpráva

Mgr. Ing. Pavla Paterová

Mgr. Lucie Mokrá

Mgr. Tomáš Pavlas

Mgr. Petr Suhomel, Dr.

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

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2026

ISBN 978-80-53039-65-9 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-66-6 (online ; pdf)


ISBN 978-80-53039-67-3 (online ; ePub)



OBSAH

1	ÚVOD	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	10
3	OPAKOVÁNÍ ROČNÍKU V ČÍSLECH	14
3.1	ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	14
3.1.1	POČTY OPAKUJÍCÍCH PODLE ROČNÍKU.....	17
3.2	STŘEDNÍ ŠKOLY.....	19
3.2.1	POČTY OPAKUJÍCÍCH PODLE ROČNÍKU.....	21
3.3	ROZDĚLENÍ ŠKOL DO SKUPIN.....	23
4	PREVENTIVNÍ (ADAPTAČNÍ) AKTIVITY ŠKOL	26
5	IDENTIFIKACE RIZIKA ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	36
5.1	IDENTIFIKACE RIZIKA ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI Z POHLEDU TŘÍDNÍCH UČITELŮ.....	36
5.1.1	VYUŽÍVANÉ UKAZATELE OHROŽENÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTÍ.....	36
5.1.2	ŽÁCI OHROŽENÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTÍ – POČTY A PŘÍČINY.....	39
5.2	IDENTIFIKACE RIZIKA ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI Z POHLEDU VEDOUCÍCH ŠPP.....	41
6	OPATŘENÍ K ŘEŠENÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	48
6.1	OPATŘENÍ SYSTÉMU PODPORY ŽÁKŮ.....	48
6.2	OPATŘENÍ PRO SNIŽOVÁNÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI VYUŽÍVANÁ VE VÝUCE.....	51
6.3	ZHODNOCENÍ OPATŘENÍ A STRATEGIE PREVENCE ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI.....	55
6.4	ROLE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	57
6.5	SOUVISLOST MÍRY OPAKOVÁNÍ ROČNÍKU S KRITERIÁLNÍM HODNOCENÍM.....	59
7	DOPORUČENÍ	64
	PŘÍLOHA 1 TABULKOVÁ ČÁST	66
	PŘÍLOHA 2 ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	70



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a smaller grey rectangle on the right, with a large, outlined number '1' centered between them.

1

Úvod

1 ÚVOD

Školní neúspěšnost představuje závažný problém v oblasti vzdělávání, který se může projevat různými způsoby – od zhoršeného prospěchu přes opakování ročníku až po odchod ze vzdělávání. Ačkoli školní neúspěšnost není chápána zcela jednotně, neboť se jedná o komplexní jev, který zahrnuje nejen výsledky vzdělávání žáka, ale také jeho vztah ke škole, učení a vlastnímu výkonu, tradičně bývá spojována především se slabým prospěchem, opakováním ročníku nebo nospěchem v jednotlivých předmětech.

V podmínkách ČR dochází na základní škole podle školského zákona¹ k opakování ročníku tehdy, když žák na konci 2. pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen.² Žák, který už na daném stupni základní školy jednou ročník opakoval, postupuje do vyššího ročníku bez ohledu na prospěch. Ředitel školy však může na žádost zákonného zástupce a na základě doporučujícího vyjádření odborného lékaře povolit opakování ročníku bez ohledu na to, zda žák na daném stupni již opakoval ročník, a to z vážných zdravotních důvodů.³

V případě středních škol je situace do značné míry odlišná už jen s ohledem na to, že na opakování ročníku nemají žáci právní nárok. Ředitel školy však může žákovi, který splnil povinnou školní docházku a který na konci 2. pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen, povolit opakování ročníku po posouzení jeho dosavadních studijních výsledků a důvodů uvedených v žádosti.⁴

Kromě opakování ročníku však na středních školách dochází i k dalším negativním důsledkům školní neúspěšnosti, jako je předčasné ukončení vzdělávání, které je ovšem spojeno s rizikem z hlediska možných negativních dopadů na budoucí profesní uplatnění a sociálně-ekonomické postavení jednotlivce. Jak upozorňuje analytička NPI ČR Ing. Jana Trhlíková (2012), která se problematice předčasných odchodů dlouhodobě věnuje, „opuštění vzdělávání bez dostatečné kvalifikace je v tomto smyslu nepříznivým jevem zejména z hlediska vyššího rizika nezaměstnanosti mladistvých, kteří se namísto vstupu na trh práce a zahájení pracovní aktivity stávají příjemci sociálních dávek. To ve svých důsledcích může vést až k sociálnímu vyloučení a růstu společenského napětí.“⁵

Navzdory tomu, že ve srovnání s jinými zeměmi OECD dosahuje Česká republika spíše nižšího podílu opakování ročníku⁶, stále zůstává relativně běžnou praxí a představuje jednu z častých reakcí školy na dlouhodobé obtíže žáka se zvládnutím učiva. Jejím cílem je zajistit, aby žák naplnil požadavky daného ročníku vyplývající ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) v takové míře, která mu umožní pokračovat ve vzdělávání. Tyto požadavky přitom může žák nezvládat například z důvodu dlouhodobé nemoci nebo jiné příčiny vedoucí k prospěchovým problémům.

Podle OECD (2025)⁷ však může mít významné negativní dopady i samotné opakování ročníku a v řadě evropských zemí je považováno za krajní a výjimečné opatření, jehož účinnost je předmětem sporů a může záviset na stupni vzdělávání, na kterém k opakování dochází. Autoři uvádějí, že u žáků opakujících ročník na základní škole dochází (a to i po zohlednění socioekonomického zázemí a individuálních charakteristik) k řadě negativních jevů, jako je dosahování horších studijních výsledků, negativní vztah ke škole, méně časté získání středoškolské nebo vysokoškolské kvalifikace a častější předčasné odchody ze vzdělávání. Upozorňováno je dále na riziko stigmatizace či izolace opakujících žáků a na možné obtíže učitelů při výuce ve třídách s větším věkovým rozpětím, protože musí pracovat s širším rozsahem úrovní zralosti a dovedností žáků.

¹ § 52 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-9-2025>

² Pokud žák neprospěje nejvýše ze dvou povinných předmětů (kromě výchov), může konat opravné zkoušky; pokud je neudělá nebo se k nim nedostaví, ročník opakuje.

³ Pokud žák po splnění povinné školní docházky základní vzdělání nezískal, může mu ředitel školy na žádost zákonného zástupce povolit pokračování v základním vzdělávání, zpravidla nejdéle do 18 let (u žáků uvedených v § 16 odst. 9 výjimečně až do 20 let, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku). Opakování ročníku tedy může oddálit ukončení základního vzdělávání, ale po splnění povinné školní docházky je další setrvání v základní škole možné už jen na základě povolení ředitele školy.

⁴ § 66 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁵ Trhlíková, J. Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí. Praha: NÚV 2012. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-73&NazevSeo=Predcasne-odchody-ze-vzdelavani-na-strednich->

⁶ Podle dat PISA 2022 uvádí přibližně 4 % českých žáků ve věku 15 let, že alespoň jednou opakovali ročník, zatímco průměr zemí OECD je kolem 9 %. [OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education – Country note: Czech Republic. Paris: OECD Publishing. Dostupné z:

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/czech-republic_4a597d07-en.html]

⁷ OECD (2025), Education at a Glance 2025: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

Podle [mezinárodní zprávy OECD Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol](#) je „pro zvyšování výsledků vzdělávání opakování ročníků finančně nákladné a neefektivní.“⁸ Jako možná alternativní řešení, která mohou přispět k prevenci neúspěchu a podpořit dokončení úplného středního vzdělání, zde OECD doporučuje zejména využívání preventivních opatření, postup žáka do dalšího ročníku se zajištěním potřebné, jasné zacílené podpory, případně omezit opakování jen na určitý předmět nebo modul, v němž byl žák neúspěšný. Zdůrazňován je přitom význam podpory škol i učitelů z hlediska toho, aby dokázali vhodně reagovat na vzdělávací potřeby žáků a poskytovat jim včasnou a pravidelnou podporu.

Cílem pedagogických intervencí by proto mělo být především předcházet školní neúspěšnosti a prostřednictvím poskytování cílené podpory žákům zajistit, aby k opakování ročníku z prospěchových důvodů vůbec nedošlo. Klíčovou roli zde hraje včasná identifikace ohrožených žáků a spolupráce školy, rodiny a odborníků. Pokud je totiž žákovi poskytnuta cílená podpora včas, lze předejít nejen opakování ročníku, ale i negativním dopadům na jeho sebedůvěru a vztah ke vzdělávání. V této souvislosti nabývá na významu kromě principu včasnosti rovněž i princip všímavosti (tj. zaměření i na méně viditelné potíže žáka, než jsou absence a výrazně zhoršený prospěch), což vyplývá například i z mapování konkrétních zkušeností základních i středních škol s řešením předčasných odchodů žáků prostřednictvím fokusních skupin⁹.

Princip včasné identifikace ohrožených žáků reflektuje i česká legislativa. Povinností každé školy¹⁰ je zpracovávat a uskutečňovat preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Ačkoli obsah strategie není stanoven žádným závazným právním předpisem, dostupná jsou některá doporučení týkající se způsobu jejího zpracování¹¹.

Smetáčková, Stará, Chytrý (2023)¹² zároveň upozorňují, že správná identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem je k zavádění potřebných intervencí nezbytná.

Důležitými nástroji v rámci aktuálně probíhajících změn v oblasti přístupu k odkladům povinné školní docházky a plynulého přechodu dětí mezi mateřskou a základní školou jsou jednak omezení opakování 1. ročníku, jednak výraznější využívání včasných podpůrných opatření.¹³

Předkládaná zpráva obsahuje výsledky šetření realizovaného Českou školní inspekcí a zaměřeného na analýzu příčin, okolností a dopadů opakování ročníku z prospěchových důvodů v základních a středních školách. Cílem šetření bylo identifikovat, resp. specifikovat faktory, které k opakování ročníku vedou, a identifikovat opatření, jež školy realizují a osvědčují se jim v rámci prevence školního neúspěchu, resp. včasné podpory ohrožených žáků. Sledovány přitom byly některé aspekty, které mohou mít na míru opakování ročníku vliv – jde o pohlaví žáků, jejich státní příslušnost, příčinu opakování ročníku, vztah k organizaci a velikosti školy. V neposlední řadě byl zohledněn i regionální pohled.

S ohledem na nesporný význam adekvátní podpory ze strany školy pro žáky ohrožené školním neúspěchem (v kontextu této zprávy zejména opakováním ročníku) je zásadní zjistit, zda školy s vysokou mírou opakování ročníku a/nebo školy s nízkým socioekonomickým statusem (SES) disponují kvalitním systémem podpory, který zahrnuje účinné preventivní aktivity, funkční systém identifikace ohrožených žáků a efektivní opatření k předcházení školnímu neúspěchu. Zároveň je třeba mít stále na paměti, že mezi významné faktory související se školní neúspěšností se řadí rodinné zázemí, náročnost dané školy a také podpora, kterou žákům ohroženým neprospěchem poskytuje škola. V případě opakování ročníku je klíčovým faktorem kvalita pedagogické práce.

Na základě dostupných dat zpráva analyzuje rozsah opakování ročníku podle jednotlivých stupňů vzdělávání a ročníků a porovnává jej s charakteristikami škol, jako je socioekonomické zázemí žáků nebo výsledky vzdělávání žáků a hodnocení škol. Současně se věnuje tomu, jakým způsobem školy identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností,

⁸ OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.

Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

(Český překlad: *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*.)

Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-zprava-OECD-Rovnost-a-kvalita-ve-vzdel>

⁹ Viz Trhlíková, J., Veleta, R., Růtová, E., Škrášková, P. Předčasné odchody ze vzdělávání z pohledu pracovníků škol – zpráva z fokusních skupin. NPI ČR. Praha. 2025. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceZP?Stranka=9-0-190&NazevSeo=Predcasne-odchody-ze-vzdelavani-z-pohledu->

¹⁰ Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů na základě ustanovení § 7 odst. 5.

¹¹ Např. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/strategie-predchazeni-skolni-neuspesnosti-sikane-a-dalsim-projevum-rizikoveho-chovani-otevreny-clanek-a-5322.html>

¹² Smetáčková, I., Stará, J., Chytrý, V. Učitelův pohled na školní neúspěšnost na 1. stupni základní školy: potřeba nové definice. *Studia paedagogica*, roč. 28, č. 1 (2023). Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/37072>

¹³ V souladu s tím bude podle nové legislativní úpravy (zákon č. 239/2025 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů) od 1. září 2026 možné opakování 1. ročníku základní školy pouze ze závažných zdravotních důvodů na základě odborného posouzení. Opakování 1. ročníku základní školy z důvodu neprospěchu tak nebude nadále přípustné a bude umožněno až od 2. ročníku základní školy (<https://edu.gov.cz/zmeny-skolske-legislativy-z-pohledu-tzv-odkladove-novely/>).

jakou roli v tomto procesu hrají učitelé, školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Zpráva dále mapuje preventivní a podpůrná opatření, která školy využívají k předcházení školní neúspěšnosti, a hodnotí jejich souvislost s reálnou mírou opakování ročníku. Součástí jsou také doporučení pro další zlepšování podpory žáků ohrožených školním neúspěchem.

Metodika šetření

Sběr dat probíhal ve školním roce 2024/2025 v rámci komplexní inspekční činnosti v 797 základních a 242 středních škol¹⁴. V části těchto škol – přibližně ve třetině (256) základních a zhruba polovině (142) středních – byly při inspekční činnosti zjišťovány a hodnoceny i další skutečnosti související s řešením specifického úkolu zaměřeného na opakování ročníku.

Analýzy vychází z několika zdrojů dat. Klíčovým podkladem jsou dotazníky pro třídní učitele na základních i středních školách, vyplňované učiteli v průběhu inspekční činnosti, které poskytují pohled přímo z pedagogické praxe a reflektují případné konkrétní zkušenosti s žáky ohroženými opakováním ročníku. Dalším zdrojem jsou dotazníky pro ředitele škol, které byly vyplňovány ještě před zahájením inspekční činnosti a poskytují informace o systémovém přístupu škol k prevenci školní neúspěšnosti. Součástí analýz jsou rovněž poznatky získané v rámci inspekčního zjišťování přímo ve školách. V neposlední řadě byly k analýzám využity rovněž výkazové údaje Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zejména aktuální statistiky týkající se případů opakování ročníku. Kombinace těchto zdrojů umožňuje komplexní pohled na danou problematiku a vytváří základ pro formulaci závěrů a případných doporučení pro vzdělávací politiku i praxi.

Souvislosti mezi mírou opakování ročníku a vybranými faktory byly s ohledem na zastoupení jednotlivých typů škol sledovány především u dominantní skupiny škol, kterou jsou běžné plně organizované základní školy.

TABULKA 1 | Počet zapojených běžných základních škol a jejich učitelů¹⁵

Počet	Celkem	Zřizovatel		Velikost a organizace školy ¹⁶			
		Veřejný	Neveřejný	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Jen s 1. stupněm; 50 a více žáků	Plně organizovaná; do 275 žáků	Plně organizovaná; 275 a více žáků
Školy	797	741	56	149	118	220	306
Školy – specifický úkol	256	249	7	25	35	72	123
Učitelé	12 110	11 804	306	362	582	8 543	2 601
Učitelé – specifický úkol	1 498	1 493	5	160	1 338	79	1 417

TABULKA 2 | Počet zapojených běžných středních škol a jejich učitelů

Počet	Celkem	Zřizovatel		Typy škol podle převažujících oborů vzdělání ¹⁷		
		Veřejný	Neveřejný	Gymnázia	SOŠ maturitní	SOŠ nematuritní
Školy	242	170	72	72	117	45
Školy – specifický úkol	142	105	37	43	65	32
Učitelé	6 022	4 767	1 255	1 709	2 893	1 306
Učitelé – specifický úkol	1 480	1 196	284	428	637	386

¹⁴ Do šetření nebyly zahrnuty školy pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

¹⁵ Detailněji viz Příloha.

¹⁶ Celkový počet je vyšší než prostý součet škol jen s 1. stupněm a škol plně organizovaných, jelikož do výběrového vzorku byly zahrnuty také čtyři školy, které mají jen 2. stupeň.

¹⁷ Součet počtu škol uvedených v jednotlivých kategoriích podle převažujících oborů vzdělání se liší od celkového počtu škol, neboť u několika škol nebylo možné stanovit, které obory vzdělání převažují.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Úvod a legislativní kontext

- Opakování ročníku je v České republice tradiční, avšak problematickou reakcí na školní neúspěšnost. Zatímco na základní škole (ZŠ) je postup do vyššího ročníku po jednom opakování v daném stupni automatický, na střední škole (SŠ) na opakování neexistuje právní nárok a závisí na rozhodnutí ředitele. Podle mezinárodních zjištění OECD je opakování ročníku finančně nákladné, neefektivní a často spojené s negativními dopady, jako jsou horší studijní výsledky v budoucnu, stigmatizace žáka a zvýšené riziko předčasného odchodu ze vzdělávání.

Opakování ročníku na základních školách

- Celkový podíl žáků opakujících ročník na ZŠ vykazuje dlouhodobě mírně klesající tendenci, ve školním roce 2025/2026 činil 4,7 žáka na 1 000 žáků.
- V letech 2019/2020 a 2020/2021 došlo vlivem mimořádných opatření a distanční výuky k prudkému poklesu počtu opakujících žáků, následovanému nárůstem (tzv. efekt odloženého opakování) v roce 2021/2022.
- Nejvyšší míra opakování je stabilně v 6. ročníku (přechod na 2. stupeň, 8,0 na 1 000 žáků) a v 1. ročníku (7,5 na 1 000 žáků), kde se projevují obtíže s osvojováním základních dovedností.
- Dlouhodobě nejvyšší podíly opakujících vykazují kraje Ústecký a Karlovarský, zatímco nejnižší jsou v Praze a Zlínském kraji.
- U 94 % žáků ZŠ jsou příčinou prospěchové důvody, zdravotní důvody tvoří pouze 6 %.

Opakování ročníku na středních školách

- Na SŠ je míra opakování ročníku dvakrát až třikrát vyšší než na ZŠ. Ve školním roce 2025/2026 byl celorepublikový průměr 10,2 na 1 000 žáků.
- Nejnižší míra opakování je na gymnáziích (1,7), zatímco v nematuritních oborech je extrémně vysoká (23,1).
- Opakování ročníku je na SŠ jen jednou z forem neúspěchu; žáci často volí přestup do méně náročného oboru nebo ze vzdělávání zcela odcházejí. V nematuritních oborech téměř pětina žáků studium nedokončí.
- V nematuritních oborech žáci nejčastěji opakují 1. ročník, u maturitních oborů jsou to spíše 3. (předposlední) ročníky.

Demografické faktory a nerovnosti

- Analýza potvrzuje výrazné rozdíly v neúspěšnosti na základě pohlaví a státní příslušnosti.
- Chlapci opakují ročník výrazně častěji než dívky. Na ZŠ tvoří chlapci 55 % opakujících, na SŠ dokonce 64 %. Skutečný počet opakujících chlapců na SŠ převyšuje jejich zastoupení v populaci o 31 %.
- Žáci cizinci jsou ohroženi neúspěchem mnohem více. Na ZŠ tvoří 19 % opakujících, ačkoli v populaci žáků jich je jen necelých 8 %. Na SŠ je počet opakujících cizinců o 67 % vyšší, než by odpovídalo jejich zastoupení, což ukazuje na bariéry v adaptaci a jazykovou nedostatečnost.

Identifikace rizika a příčiny neúspěšnosti

- Klíčovým problémem je způsob, jakým školy identifikují žáky ohrožené neúspěchem.
- Třídní učitelé identifikují ohrožené žáky především na základě již nastalých důsledků (špatné známky v testech, absence), nikoli na základě včasných varovných signálů (pokles motivace, sociální problémy).
- Téměř polovina (45 %) učitelů ZŠ a čtvrtina (24 %) učitelů SŠ uvádí, že ve své třídě nemají ani jednoho ohroženého žáka, což je v rozporu se zjištěními vedoucích školních poradenských pracovišť (ŠPP) a naznačuje systémový problém v diagnostice.
- Nejsilnějšími faktory neúspěšnosti jsou nedostatečná podpora v domácím prostředí, nízká motivace a u cizinců bariéra v jazyce. Index ohrožení neúspěšností je nejvyšší v nematuritních oborech SŠ.

Prevence a podpůrná opatření

- Školy realizují širokou škálu aktivit, jejich účinnost se však liší.
- Většina škol organizuje dny otevřených dveří či seznamovací kurzy. Přínosné jsou zejména aktivity před nástupem do školy a projekty se staršími spolužáky (patronáty).
- Dominují doučování a individuální konzultace po vyučování. Jako efektivnější se však jeví individuální přístup a diferenciace práce přímo v hodinách, které jsou ale v praxi méně časté, zejména na SŠ.
- Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP) je intenzivní u žáků s poruchami učení, ale překvapivě nízká u žáků s výchovnými problémy nebo s odlišným mateřským jazykem.

OBRÁZEK 1 | Grafické shrnutí hlavních zjištění

Opakování ročníku v ČR: Odhalení příčin a cesta k prevenci

Analýza fenoménu, skutečné příčiny a efektivní metody podpory

PROFIL RIZIKOVÉHO ŽÁKA A KRITICKÉ MOMENTY



Chlapci a cizinci jsou ohroženi nejvíce

♂ 55 % na ZŠ,
64 % na SŠ

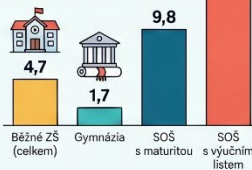
Cizinci: až 2x vyšší míra opakování

Kritické body:
1. a 6. ročník ZŠ



Nematuritní obory jako nejrizikovější segment

Na 1 000 žáků	
Běžné ZŠ (celkem)	4,7
Gymnázia	1,7
SOŠ s maturitou	9,8
SOŠ s výučním listem	23,1



OD VAROVNÝCH SIGNÁLŮ K ÚČINNÉ PODPĚŘE

Nečekejte až na špatné známky

Učitelé by měli včas sledovat pokles motivace nebo změny chování místo pozdní identifikace skrze špatné známky a absence.



Diferenciace a individualizace výuky

Prizpůsobení úkolů schopnostem



Spolupráce s ŠPP a rodinou

Aktivní zapojení a efektivní poradenské pracoviště snižují neúspěšnost.

NotebookLM





3

Opakování ročníku v číslech

3 OPAKOVÁNÍ ROČNÍKU V ČÍSLECH

Podíl žáků opakujících ročník odráží kvalitu nastaveného systému hodnocení a podpůrných opatření ve školách. Jeho sledování v delším časovém období umožňuje zachytit nejen krátkodobé výkyvy způsobené mimořádnými událostmi, ale také dlouhodobé trendy ve vzdělávacím systému a rozdíly mezi regiony. Následující text nabízí pohled na vývoj tohoto ukazatele v posledních letech na republikové i regionální úrovni v běžných školách. Sledována přitom byla souvislost mezi opakováním ročníku a pohlavím žáků, jejich státní příslušností, příčinami opakování ročníku, organizací a velikostí školy i regionální příslušností.

Vývoj počtu žáků opakujících ročník je podrobněji popsán v podkapitolách věnujících se základním a středním školám, v obou typech škol je ale zřetelný vliv mimořádné situace způsobené pandemií onemocnění covid-19. V důsledku protiepidemických opatření byla po významnou část školních let 2019/2020 a 2020/2021 ve většině základních a středních škol realizována distanční výuka, což si vyžádalo dočasnou úpravu pravidel pro hodnocení žáků. V dubnu 2020 vydalo MŠMT [vyhlášku č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve 2. pololetí školního roku 2019/2020](#)¹⁸, doplněnou [metodickým pokynem](#)¹⁹ obsahujícím doporučený postup pro závěrečné hodnocení žáků a zdůrazňujícím, že k opakování ročníku může dojít pouze ve zcela výjimečných případech. V lednu 2021 bylo vydáno [Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/2021](#)²⁰ a následně také [Metodické doporučení k návratu žáků do škol](#)²¹, doporučující při hodnocení zásadním způsobem zohlednit specifickou situaci a distanční výuku, ve větší míře využívat slovní hodnocení, případně běžnou klasifikaci doplnit slovním hodnocením (kombinované hodnocení). Tato opatření již neobsahovala konkrétní doporučení upravující podmínky opakování ročníku.

3.1 Základní školy

Z hlediska vývoje celkového počtu, resp. podílu žáků běžných základních škol opakujících ročník je dlouhodobě patrná mírně klesající tendence. V důsledku mimořádných opatření souvisejících s pandemií onemocnění covid-19 a doporučení vydaných MŠMT, která upravovala hodnocení žáků ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 a výrazně omezovala možnosti opakování ročníku, došlo ve školním roce 2020/2021 ve všech krajích k výraznému poklesu podílu žáků opakujících ročník, a to přibližně na poloviční úroveň v porovnání s hodnotami zaznamenanými v předchozích letech. Ve školním roce 2021/2022 byl naopak zaznamenán výrazný nárůst podílu opakujících žáků, což naznačuje, že část žáků, kteří v roce 2020/2021 ročník neopakovali, jej opakovala až s časovým odstupem, a zároveň to poukazuje na návrat škol k předchozímu přístupu k opakování ročníku. Ačkoli na úrovni celé ČR dochází od školního roku 2022/2023 k mírnému poklesu podílu žáků opakujících ročník, v regionálním pohledu jsou patrné větší či menší odchylky od této tendence (viz dále).

¹⁸ <https://msmt.gov.cz/file/52751/>

¹⁹ Postup při hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních a středních škol za 2. pololetí školního roku 2019/2020 (dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydalo-vyhlasuku-k-hodnoceni-druheho-pololeti-2019-2020>).

²⁰ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Doporuzeni-MSMT-a-CSI-k-hodnoceni-na-vysvedceni-za>

²¹ https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/04/Navrat_pedagogicka_cast_duben_2021.pdf

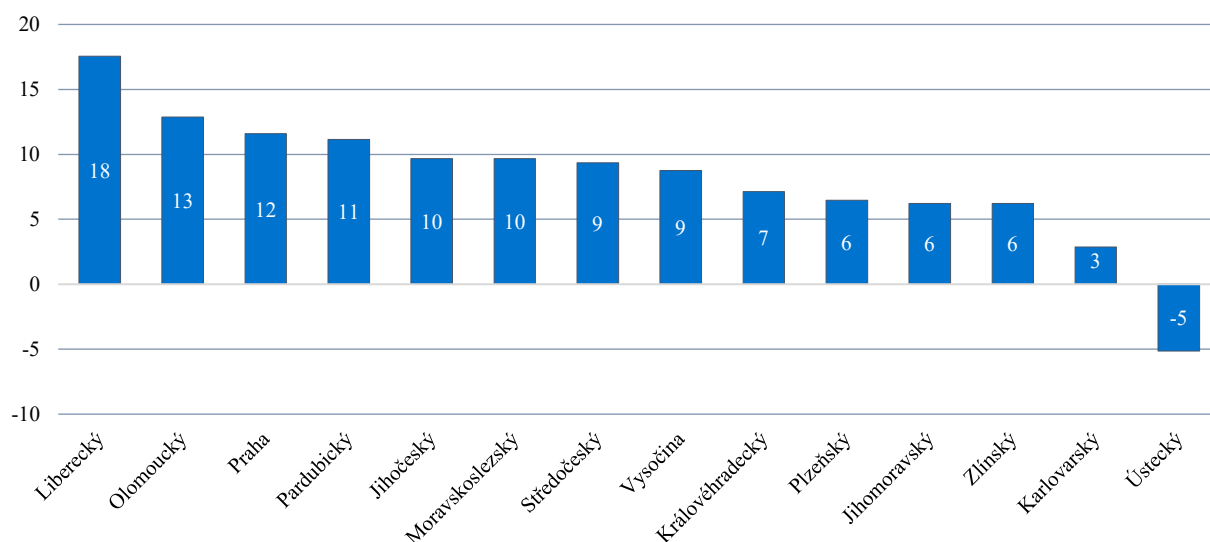
TABULKA 3 | Podíl žáků opakujících ročníků na 1 000 žáků v kraji – v období 2017/2018 až 2025/2026 – běžné základní školy

Kraj	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026
Praha	3,0	2,8	3,1	1,2	3,5	3,1	3,4	3,2	3,2
Středočeský	5,0	5,3	5,3	2,1	6,3	4,6	4,1	4,1	3,9
Jihočeský	7,0	7,1	7,6	3,2	7,7	7,3	4,2	4,9	5,1
Plzeňský	6,0	7,1	6,5	2,7	8,7	6,4	5,7	5,2	4,9
Karlovarský	10,4	9,6	9,1	3,2	13,6	9,1	7,7	6,4	8,0
Ústecký	13,6	14,4	14,0	6,2	16,9	11,2	9,8	9,1	8,1
Liberecký	6,9	7,8	9,2	3,1	10,2	6,0	6,0	5,6	5,3
Královéhradecký	6,3	6,9	6,7	2,5	7,5	5,5	5,4	4,5	5,0
Pardubický	6,7	5,6	6,3	2,6	7,2	5,7	5,2	4,7	4,7
Vysočina	4,5	4,1	4,6	2,6	5,2	4,5	5,1	5,5	4,7
Jihomoravský	4,4	4,9	4,9	3,2	5,9	5,4	4,9	4,5	4,1
Olomoucký	5,7	6,1	7,0	3,4	8,1	5,4	4,7	4,2	3,3
Zlínský	3,0	3,5	3,8	2,2	4,9	4,6	3,6	3,1	3,5
Moravskoslezský	7,6	8,1	7,3	3,1	9,6	8,1	6,6	6,7	5,3
ČR	6,2	6,4	6,5	2,9	7,8	6,0	5,2	5,0	4,7

Pozn.: Zvýrazněny jsou hodnoty větší než 10.

Pokud jde o příčiny vedoucí k opakování ročníku, z údajů školní matriky vyplývá, že ve školním roce 2024/2025 se u převážné většiny opakujících žáků běžných základních škol jednalo o prospěchové důvody, zatímco zdravotní důvody byly příčinou pouze u 6 % z nich. Krajské rozložení podílů žáků opakujících ročníků z prospěchových důvodů (viz příloha) je v souladu s rozložením celkových podílů popsáním v tabulce 3.

Z hlediska souvislosti mezi mírou opakování ročníku a pohlavím žáků lze konstatovat, že zatímco podíl chlapců v běžných základních školách ve školním roce 2025/2026 činil 51 %, mezi žáky opakujícími ročník představovali chlapci 55 %. Skutečný počet chlapců opakujících ročník přitom dosáhl hodnoty 2 502. Při zachování poměru 51:49, který odráží zastoupení chlapců a dívek v běžných základních školách, by počet chlapců odpovídající jejich zastoupení měl dosahovat pouze hodnoty 2 328. Reálný počet tak převyšuje hodnotu odpovídající zastoupení o 7,5 %. Krajské rozdíly jsou zachyceny v grafu 1.

GRAF 1 | Rozdíl mezi podílem reálně opakujících chlapců a podílem odpovídajícím jejich zastoupení v populaci (v %) – běžné základní školy

Dalším aspektem, který byl sledován vzhledem k jeho pravděpodobnému vlivu na míru opakování ročníku, je státní příslušnost žáků. Zatímco podíl žáků cizinců v běžných základních školách dosahoval ve školním roce 2025/2026 na celorepublikové úrovni necelých 8 %, podíl opakujících žáků cizinců z celkového počtu opakujících byl více než

dvakrát vyšší (19 %). Žáci cizinci přitom nejsou regionálně rozmístěni rovnoměrně. Jejich nejvyšší zastoupení v běžných základních školách bylo zaznamenáno v Praze (18 %) a dále v Karlovarském kraji a Plzeňském kraji (shodně 11 %), což do značné míry souvisí s možnostmi zaměstnávání a ubytování jejich zákonných zástupců.

Za pozornost stojí situace v Kraji Vysočina, který vykazuje v mezikrajském srovnání čtvrtý nejnižší podíl žáků cizinců (5 %). Zatímco vzhledem k zastoupení cizinců v daném kraji by se dalo očekávat, že počet opakujících žáků cizinců dosáhne hodnoty 12, ve skutečnosti jich opakovalo téměř pětkrát více (58). Podobně také v Jihomoravském kraji by s ohledem na zastoupení žáků cizinců dosahující 6 % měl počet opakujících cizinců dosáhnout hodnoty 28, nicméně skutečný počet byl 81. Naopak v Ústeckém kraji, kde podíl žáků cizinců dosahuje hodnoty necelých 7 %, by dle jejich zastoupení mělo opakovat 38 z nich, nicméně ve skutečnosti opakovali ročník pouze 3 žáci cizinci – viz příloha. Tyto rozdíly naznačují, že samotný podíl žáků cizinců v kraji není rozhodujícím faktorem pro míru opakování ročníku; lze předpokládat, že významnou roli hraje také například dostupnost jazykové a adaptační podpory či zkušenost škol s prací se žáky s odlišným mateřským jazykem.

Třetím sledovaným faktorem byl vztah podílu opakujících žáků k organizaci a velikosti školy. Zatímco nejvyšší podíl žáků běžných základních škol opakujících ročník byl ve školním roce 2025/2026 zaznamenán u menších plně organizovaných škol, relativně nejméně žáků opakovalo ročník v menších základních školách jen s 1. stupněm.

TABULKA 4 | Podíl žáků opakujících ročník na 1 000 žáků v kraji a počet škol – 2025/2026 – podle typu školy – běžné základní školy²²

Typ školy	Počet škol	Podíl žáků opakujících ročník na 1 000 žáků
jen s 1. stupněm; do 50 žáků	819	0,0
jen s 1. stupněm; 50 a více žáků	569	1,2
plně organizovaná; do 275 žáků	1 136	15,2
plně organizovaná; 275 a více žáků	1 468	2,6
Celkem	4 011	4,7

Sledována byla dále možná souvislost mezi výší podílu žáků opakujících ročník a typem zřizovatele školy. Ukazuje se však, že ve školním roce 2025/2026 dosahoval podíl opakujících žáků v základních školách s veřejným i neveřejným zřizovatelem přibližně stejné hodnoty.

TABULKA 5 | Podíl žáků opakujících ročník na 1 000 žáků v kraji a počet škol – 2025/2026 – podle typu zřizovatele – běžné základní školy

Typ zřizovatele	Počet škol	Podíl žáků opakujících ročník na 1 000 žáků
veřejný	3 635	4,6
neveřejný	376	4,5
Celkem	4 011	4,7

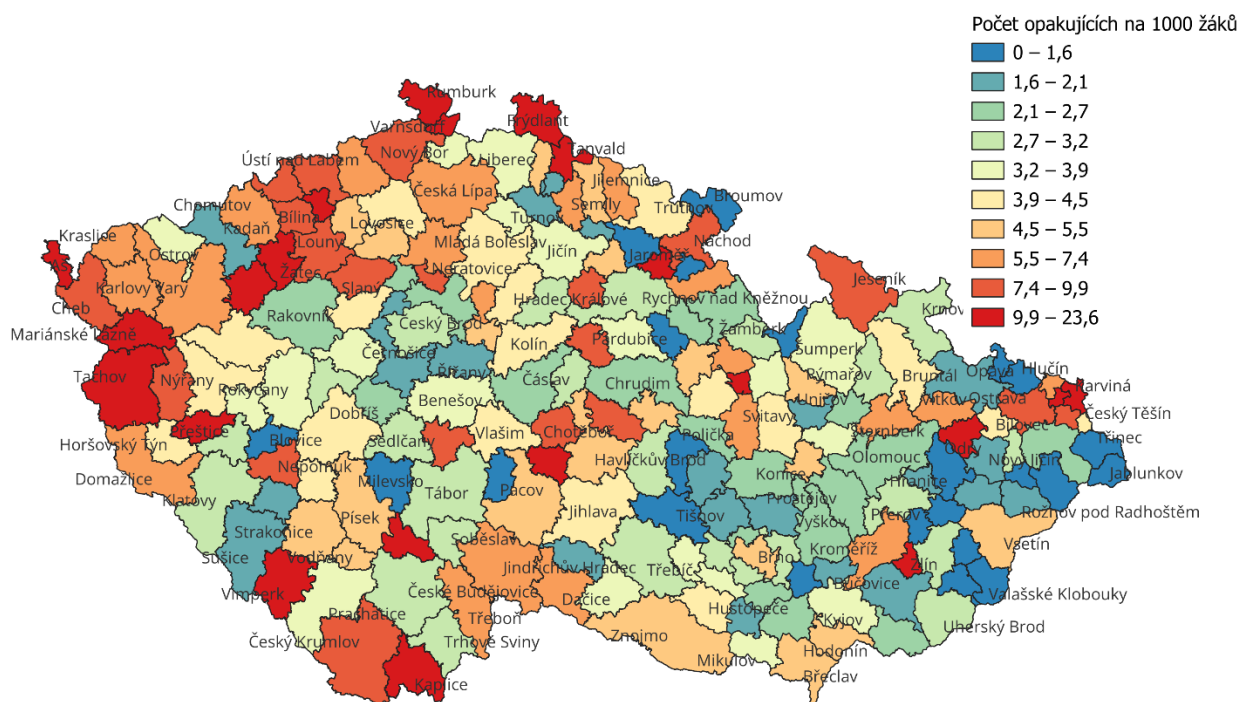
Z regionálního hlediska byl až do školního roku 2019/2020 podíl žáků opakujících ročník v rámci jednotlivých krajů relativně stabilní, přičemž dlouhodobě vysoký podíl opakujících žáků byl zaznamenán v krajích Ústeckém a Karlovarském, naopak mezi kraje s dlouhodobě nejnižšími hodnotami tohoto ukazatele se stabilně řadí Praha a Zlínský kraj (viz tabulka 3).

Výrazné odlišnosti jsou patrné rovněž na úrovni obcí s rozšířenou působností (ORP). Pokud se zaměříme pouze na opakování ročníku z prospěchových důvodů, které jsou jednoznačně nejčastější, je zřejmé, že nejvyšší podíl opakujících žáků byl ve školním roce 2025/2026 zaznamenán v ORP Česká Třebová²³. Vysoké hodnoty tohoto ukazatele byly evidovány rovněž v ORP Bílina či Jaroměř. Naproti tomu nulové hodnoty byly ve školním roce 2025/2026 zaznamenány v ORP Vizovice, Králíky, Bystřice pod Hostýnem a Luhačovice.

²² Vzhledem k tomu, že zastoupení škol pouze s 2. stupněm (19) je jak mezi základními školami obecně, tak i mezi navštívenými školami marginální, nebudou výsledky za tuto skupinu škol samostatně interpretovány.

²³ Viz např. Vstupní analýza města – Česká Třebová – 2023. Agentura pro sociální začleňování, 2024 (materiál vznikl v rámci realizace projektu „Rozvoj systémů pro sociální začleňování“, reg. č. projektu CZ.03.02.02/00/22_004/0000366).

Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/vstupni-analyza-mesta-ceska-trebova-2023/>.

MAPA 1 | Podíl žáků opakujících ročníků z prospěchových důvodů na 1 000 žáků v ORP ve školním roce 2025/2026 – běžné základní školy

3.1.1 Počty opakujících podle ročníku

Také v případě podílů žáků opakujících jednotlivé ročníky je velice dobře patrný prudký pokles podílu opakujících žáků ve školním roce 2020/2021 a následný výrazný nárůst ve školním roce 2021/2022, kdy se projevil efekt odloženého opakování.

V běžných základních školách dochází obvykle v nejvyšší míře k opakování v 6. ročníku, který je spojen s přechodem žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Žáci se obvykle musí adaptovat na větší počet vyučujících, specifika jednotlivých vyučovacích předmětů, zvýšené nároky na míru samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení, ale často také na nový kolektiv či nutnost dojíždění do školy. Druhý nejvyšší výskyt opakování ročníku je nejčastěji patrný v 1. ročníku. Pravděpodobně to znamená, že rozhodnutí o opakování ročníku je v řadě případů přijímáno již v prvním roce školní docházky, kdy se u části žáků projevují obtíže v oblasti osvojování základních školních dovedností.

Detailnější analýza vývoje počtu opakujících v daných ročnících v období 2018/2019 až 2025/2026 ukazuje některé zřetelnější odchylky. Například je patrné, že podíl žáků, kteří nastoupili do 6. ročníku ve školním roce 2019/2020 a následně na 2. stupni opakovali ročník, byl přibližně o 6 p. b. nižší než průměr u předchozích i následujících populačních ročníků v rámci sledovaného období (viz tabulka 6). Jinak řečeno, podíl opakujících na 2. stupni byl v této skupině žáků zřetelně nižší, než je obvyklé. Toto zjištění naznačuje, že díky opatření MŠMT vydanému ve školním roce 2019/2020, které omezovalo opakování ročníku a administrativně vedlo k nízkým podílům opakujících ve školním roce 2020/2021, nedošlo ani v následujících letech na 2. stupni k výraznějšímu nárůstu počtu žáků opakujících ročník v rámci tohoto populačního ročníku. Na základě toho lze usuzovat, že opakování ročníku není ve všech případech nezbytné a že školní neúspěšnost žáků lze účinně řešit i jinými pedagogickými přístupy a intervencemi.

Za pozornost dále stojí školní rok 2024/2025, ve kterém byl podíl opakujících žáků nejvyšší v 8. ročníku – jedná se o žáky, kteří do 6. ročníku nastoupili ve školním roce 2021/2022, tedy v prvním školním roce následujícím po plošné uzavírcce škol. Na základě toho by se dalo usuzovat, že tito žáci mohli čelit výraznějším obtížím při zvládnání zvýšených nároků na 2. stupni základní školy, a to i v souvislosti s negativními dopady distanční výuky v období zahájení jejich vzdělávání na tomto stupni.

TABULKA 6 | Podíl žáků opakujících ročníků na 1 000 žáků – v období 2018/2019 až 2025/2026 – podle ročníku běžné základní školy

Školní rok	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
2018/2019	9,3	4,7	3,3	3,7	3,5	12,0	10,7	10,6	1,2
2019/2020	9,1	4,7	3,7	3,8	3,8	11,6	9,9	10,6	1,2
2020/2021	6,4	3,1	1,9	1,9	1,9	3,3	2,9	3,2	1,1
2021/2022	11,1	6,9	5,5	4,5	5,2	11,1	12,8	11,1	0,8
2022/2023	10,2	4,8	3,9	4,0	4,2	8,8	8,1	7,5	1,8
2023/2024	8,1	3,8	3,4	2,9	3,2	9,4	8,0	7,2	1,2
2024/2025	7,2	3,7	2,9	2,8	3,3	7,8	8,0	8,4	1,1
2025/2026	7,5	3,4	2,5	2,7	3,0	8,0	6,9	7,0	1,3

Pozn.: Zvýrazněny jsou hodnoty větší než 10.

Pokud se zaměříme na opakování ročníku z prospěchových důvodů, za pozornost stojí kraje Ústecký a Liberecký, v nichž dosahoval podíl žáků opakujících 1. ročník ve školním roce 2025/2026 dokonce nejvyšších hodnot ze všech ročníků. Vysoký podíl byl zaznamenán rovněž v Karlovarském kraji. S tím pravděpodobně souvisí i zjištění, že právě kraje Ústecký a Karlovarský zároveň vykazují nejenom nejnížší podíly 3–5letých zapsaných v mateřských školách, ale také nejvyšší podíly dětí, které nastupují do mateřských škol až v pěti letech, což znamená, že předškolní vzdělávání zahajují až v posledním roce před začátkem školní docházky. Rovněž návštěvnost mateřských škol v rámci povinného předškolního vzdělávání (vyjádřená průměrným podílem přítomných dětí 5letých a starších na celkovém počtu zapsaných v této věkové kategorii²⁴) byla nejnížší v Ústeckém kraji, kde byly zaznamenány také nižší hodnoty podílu žáků přítomných v 1. ročníku ZŠ²⁵ (viz tematická zpráva [Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy](#)²⁶). To naznačuje možnou souvislost mezi pozdním zahájením předškolního vzdělávání, nízkou docházkou do 1. ročníku a vysokou mírou opakování 1. ročníku.

Zatímco v 9. ročníku byly podíly žáků opakujících ročníků z prospěchových důvodů v jednotlivých krajích zpravidla velice nízké (s výjimkou Jihomoravského kraje), v 7. a 8. ročníku byly podíly opakujících zřetelně vyšší. Významnou roli zde pravděpodobně sehrává také psychosociální vývoj žáků. Období rané adolescence, typické pro žáky 7. a 8. ročníků, je spojeno se zvýšeným vlivem sociálního prostředí a vrstevnických vztahů, proměnami ve vztahu k autoritám a škole a zároveň s poklesem či kolísáním školní motivace (např. Vágnerová, 2012)²⁷. Tyto faktory mohou přispívat ke zhoršení školního výkonu a následně i k vyšší míře opakování ročníku.

²⁴ Jedná se o průměrné hodnoty za školní roky 2021/2022 až 2023/2024.

²⁵ Jedná se o průměrné hodnoty za školní roky 2021/2022 až 2023/2024.

²⁶ Mokrá, L. a kol. Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy. ČŠI. Praha. 2024. ISBN 978-80-88492-89-4. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Faktory-ovlivnujici-prechod-det>

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

TABULKA 7 | Podíl žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů na 1 000 žáků v kraji – běžné základní školy, 2025/2026

Kraj	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Praha	2,5	2,1	1,6	1,5	3,4	5,9	3,5	5,2	0,8
Středočeský	5,5	2,6	1,6	2,0	2,2	6,9	6,2	5,9	0,7
Jihočeský	8,1	2,8	1,7	2,3	2,6	6,8	9,8	8,6	0,3
Plzeňský	7,1	2,3	3,2	2,4	2,3	10,5	7,7	7,1	0,6
Karlovarský	11,5	10,8	2,8	3,3	4,3	13,1	11,3	10,6	0,8
Ústecký	18,1	6,4	4,7	4,3	3,3	13,3	11,9	8,8	0,7
Liberecký	11,1	3,5	3,3	2,1	2,0	8,5	4,9	8,8	1,4
Královéhradecký	7,3	3,1	3,0	2,4	3,3	9,9	5,5	5,8	1,3
Pardubický	7,2	5,1	1,4	2,3	2,8	9,1	6,9	5,3	0,6
Vysočina	3,3	2,3	2,4	2,7	3,4	5,3	8,8	8,5	1,1
Jihomoravský	3,3	2,0	2,0	3,5	3,0	6,0	6,0	5,8	2,2
Olomoucký	4,5	1,3	1,4	1,8	1,8	5,4	5,5	7,0	0,9
Zlínský	5,6	3,4	2,5	2,7	1,9	5,4	3,8	3,9	1,3
Moravskoslezský	11,8	4,0	3,0	3,4	2,9	8,7	6,9	5,1	0,6
ČR	7,1	3,2	2,3	2,6	2,8	7,8	6,7	6,5	1,0

Pozn.: Zvýrazněny jsou hodnoty větší než 10.

3.2 Střední školy

Zatímco charakter vývoje celkového podílu žáků opakujících ročník je podobný jako u základních škol, hodnoty tohoto podílu jsou v porovnání se základními školami minimálně dvakrát či třikrát vyšší, což je do značné míry ovlivněno vysokými počty opakujících v nematuritních oborech (viz dále). Obdobně jako u základních škol je i u středních škol patrný vliv pandemie covidu-19, což znamená, že v roce 2020/2021 došlo k výraznému poklesu podílu žáků opakujících ročník, následovanému opětovným nárůstem v roce 2021/2022. V období od školního roku 2022/2023 nabývá tento ukazatel ve většině krajů nižších hodnot než před pandemií.

Z hlediska regionálního rozložení byly nejnižší podíly opakujících žáků v kraji dlouhodobě zaznamenávány v Praze, naopak nejvyšší v krajích Ústeckém, Karlovarském, Pardubickém a Moravskoslezském. Tento trend je obdobný jako u základních škol, ačkoli rozdíly mezi kraji jsou u středních škol výraznější.

Nízké celkové podíly žáků opakujících ročník v Praze jsou ovlivněny jednak výrazným zastoupením žáků v gymnaziálním vzdělávání (40 %), které je typicky spojeno s nízkou mírou opakování ročníku, jednak nižšími podíly opakujících žáků v maturitních i nematuritních oborech středních odborných škol (viz tabulka 9).

Pozornost si zaslouží také situace v Jihomoravském kraji. Navzdory druhému nejvyššímu podílu žáků v gymnaziálním vzdělávání zde podíl opakujících žáků dosahuje pouze průměrné (nikoli nízké) úrovně, což souvisí s nadprůměrně vysokými podíly opakujících žáků v maturitních i nematuritních oborech středních odborných škol.

TABULKA 8 | Podíl žáků opakujících ročníků na 1 000 žáků v kraji – v období 2017/2018 až 2025/2026 – běžné střední školy

Kraj	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026	Průměr
Praha	16,7	13,8	11,3	4,5	9,7	7,6	6,5	5,8	4,8	8,7
Středočeský	22,2	20,5	16,8	6,7	14,7	12,0	9,6	8,3	8,6	12,8
Jihočeský	22,8	19,1	19,5	8,9	14,9	14,3	12,8	10,1	12,9	14,8
Plzeňský	24,2	20,3	21,2	6,9	20,7	17,0	12,2	14,6	14,3	16,6
Karlovarský	27,6	28,4	20,9	7,9	22,1	18,0	14,2	13,7	12,2	18,1
Ústecký	34,0	33,2	30,7	14,2	29,1	22,6	18,1	15,6	13,8	23,0
Liberecký	24,6	19,5	18,6	8,2	17,8	12,4	10,3	8,5	7,9	13,8
Královéhradecký	19,9	19,1	18,0	8,1	20,7	13,1	10,3	8,4	10,1	13,9
Pardubický	26,6	25,8	24,0	12,1	27,0	18,1	15,1	12,9	11,8	18,9
Vysočina	18,7	17,9	18,5	8,7	15,9	14,0	12,1	11,3	9,7	13,9
Jihomoravský	21,7	20,0	18,5	8,4	16,0	12,4	10,8	10,3	11,6	14,2
Olomoucký	18,2	18,5	17,4	8,9	17,5	14,1	13,2	12,3	12,1	14,6
Zlínský	13,9	13,3	13,0	6,6	12,6	10,5	7,8	7,1	8,5	10,3
Moravskoslezský	26,3	22,7	22,9	10,0	20,7	15,1	14,2	13,0	11,7	17,2
ČR	22,3	20,2	18,8	8,3	17,5	13,6	11,5	10,4	10,2	14,5

Pozn.: Zvýrazněny jsou hodnoty větší než 20.

TABULKA 9 | Podíl žáků a opakujících podle oborů 2024/2025 – běžné střední školy, 2025/2026

Kraj	Podíl žáků ²⁸			Podíl žáků opakujících ročníků na 1 000 žáků		
	Obory gymnázií (K)	Maturitní obory (L0 + M)	Nematuritní obory (E + H)	Obory gymnázií (K)	Maturitní obory (L0 + M)	Nematuritní obory (E + H)
Praha	40,1	48,9	10,9	1,9	6,0	9,5
Středočeský	27,5	49,5	22,8	1,0	9,1	16,3
Jihočeský	26,6	50,0	23,5	0,9	10,6	31,5
Plzeňský	24,3	52,3	23,4	0,9	15,3	26,0
Karlovarský	27,1	47,0	25,8	1,2	12,5	23,1
Ústecký	23,4	50,5	26,0	3,7	12,8	24,4
Liberecký	22,8	53,1	24,1	1,4	8,1	13,9
Královéhradecký	26,6	51,0	22,4	2,4	7,7	24,6
Pardubický	24,4	53,1	22,5	1,9	9,4	27,6
Vysočina	27,6	49,8	22,5	1,1	8,3	22,5
Jihomoravský	31,5	49,3	19,0	1,9	12,4	25,7
Olomoucký	27,9	50,7	21,4	0,9	10,4	30,8
Zlínský	28,5	52,6	18,7	1,2	7,7	19,8
Moravskoslezský	28,1	51,8	20,0	2,2	10,1	28,0
ČR	29,1	50,5	20,3	1,7	9,8	23,1

Pozn.: Zvýrazněny jsou hodnoty větší než 10.

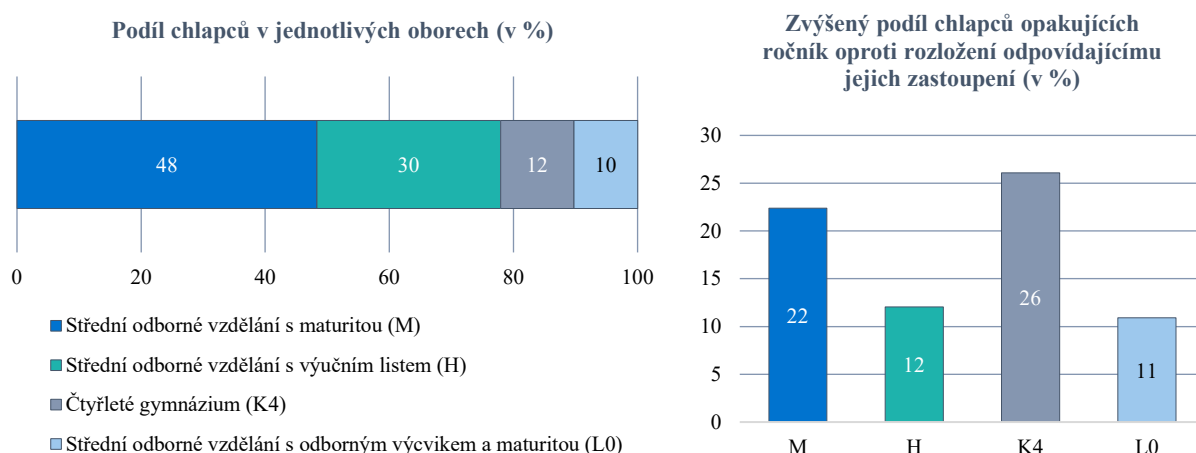
Zatímco podíl chlapců ve středních školách dosahoval ve školním roce 2025/2026 hodnoty 49 %, mezi žáky středních škol, kteří opakovali ročník, tvořili chlapci 64 %. Skutečný počet chlapců opakujících ročník přitom dosáhl hodnoty 2 497. Pokud by byl zachován poměr 49:51 vypovídající o zastoupení chlapců a dívek v běžných středních školách, počet opakujících chlapců odpovídající tomuto zastoupení by dosahoval hodnoty 1 908, kterou tak reálný počet převyšuje téměř o třetinu (o 31 %).

Ve školách s převahou nematuritních oborů (H), kde chlapci tvoří přibližně 65 % žáků, je jejich skutečný počet mezi opakujícími ročníky pouze o 12 % vyšší, než by odpovídalo jejich zastoupení. Naproti tomu ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů, které si volí téměř polovina chlapců ze všech žáků ve středním vzdělávání, je

²⁸ Součet podílů pro jednotlivé kraje nedosahuje 100 %, jelikož nejsou zahrnuti žáci v oborech J a C.

tento rozdíl výraznější – reálný počet opakujících chlapců zde převyšuje hodnotu odpovídající jejich zastoupení o 22 %.

GRAF 2 | Rozdíl mezi podílem reálně opakujících chlapců a podílem odpovídajícím jejich zastoupení v oborech (v %) – běžné střední školy



Dalším ze sledovaných aspektů, který může mít vliv na míru opakování ročníku, je státní příslušnost žáků. Zatímco podíl žáků cizinců v běžných středních školách dosahoval ve školním roce 2025/2026 na celorepublikové úrovni necelých 5 %, podíl opakujících žáků cizinců z celkového počtu opakujících dosáhl hodnoty 8 %. Zatímco počet opakujících žáků cizinců odpovídající zastoupení cizinců ve středních školách by měl dosahovat hodnoty 246, ve skutečnosti jich ve školním roce 2025/2026 opakovalo o 164 (tj. o 67 %) více. Tento rozdíl může souviset nejenom s jazykovou bariérou, odlišnou předchozí vzdělávací zkušeností, obtížnější adaptací na český vzdělávací systém nebo sociokulturními faktory, ale také s nízkou schopností škol přizpůsobit vzdělávání potřebám žáků a poskytnout jim dostatečnou podporu.

Jak vyplývá z údajů školní matriky, ve školním roce 2024/2025 byly – podobně jako u základních škol – příčinou opakování ročníku u převážné většiny opakujících žáků na běžných středních školách prospěchové důvody, zatímco zdravotní důvody byly příčinou pouze v 5 % případů.

3.2.1 Počty opakujících podle ročníku

Při interpretaci míry opakování na středních školách je třeba zohlednit, že opakování ročníku z prospěchových důvodů zde nepředstavuje jediný důsledek školní neúspěšnosti. Poměrně častým vyústěním této situace je také přestup žáka do méně náročného oboru nebo do jiné kategorie vzdělávání. Nižší míra opakování ročníku v těchto oborech proto nemusí nutně znamenat nižší výskyt školní neúspěšnosti. Může být částečně důsledkem toho, že část žáků řeší studijní obtíže změnou vzdělávací dráhy ještě předtím, než by došlo k samotnému opakování ročníku. V některých případech navíc opakování ročníku není žákovi povoleno, a studium je proto ukončeno nebo pokračuje v jiné formě či v jiném oboru. Míra opakování ročníku tak zachycuje pouze jednu z možných forem projevu školní neúspěšnosti a je vhodné ji interpretovat v souvislosti s dalšími způsoby řešení studijních obtíží žáků.

Při vyhodnocování míry opakování ročníku ve středních školách je rovněž nezbytné zohlednit rozdílnou délku vzdělávání u jednotlivých typů škol, resp. oborů vzdělání. Obecně však platí, že v tříletých oborech ukončených závěrečnou zkouškou je míra opakování vyšší než v oborech středního odborného vzdělání ukončených maturitní zkouškou. Nejnížší podíly žáků opakují ročník na gymnáziích. To je do značné míry ovlivněno lepším socioekonomickým zázemím žáků v maturitních oborech i vyšší mírou motivace žáků (viz kapitola 5.2).

Zatímco v tříletých oborech středního odborného vzdělání s výučním listem (H0) opakoval nejvyšší podíl žáků 1. ročník, u čtyřletých oborů zakončených maturitní zkouškou (od oborů L0 po obory K4) dosáhly podíly opakujících nejvyšších hodnot v 3., předposledním ročníku.

TABULKA 10 | Podíl žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů na 1 000 žáků – denní studium, běžné střední školy, 2025/2026²⁹

Typ a obor vzdělání	Délka vzdělávání	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Střední vzdělání bez výučního listu a maturity (C+J)	2 roky	8,8	7,0		
Nižší střední odborné vzdělání s výučním listem (E)	2 roky	54,2	48,0		
	3 roky	28,7	17,3	23,8	
Střední odborné vzdělání s výučním listem (H)	3 roky	23,4	22,9	17,0	
Střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou (L0)	4 roky	14,4	10,9	15,7	9,8
Střední odborné vzdělání s maturitou (M)	4 roky	7,7	7,6	11,5	7,5
Čtyřleté gymnázium (K4)	4 roky	1,8	1,9	2,2	1,8
Nástavbové studium (L5)	2 roky	16,6	14,6		

Pozn.: V tabulce není zahrnuta jednoletá praktická škola ani zkrácené studium po maturitě nebo vyučení.

Míra opakování ročníku z prospěchových důvodů na víceletých gymnáziích je obecně velmi nízká. Ve školním roce 2025/2026 dosahovala nejnižších hodnot v ročnících, v nichž žáci ještě plní povinnou školní docházku (tzn. prima až kvarta). Naopak relativně nejvyšší míra opakování ročníku byla zaznamenána v septimě (2,5 na 1 000 žáků), tedy v předposledním ročníku osmiletého gymnázia.

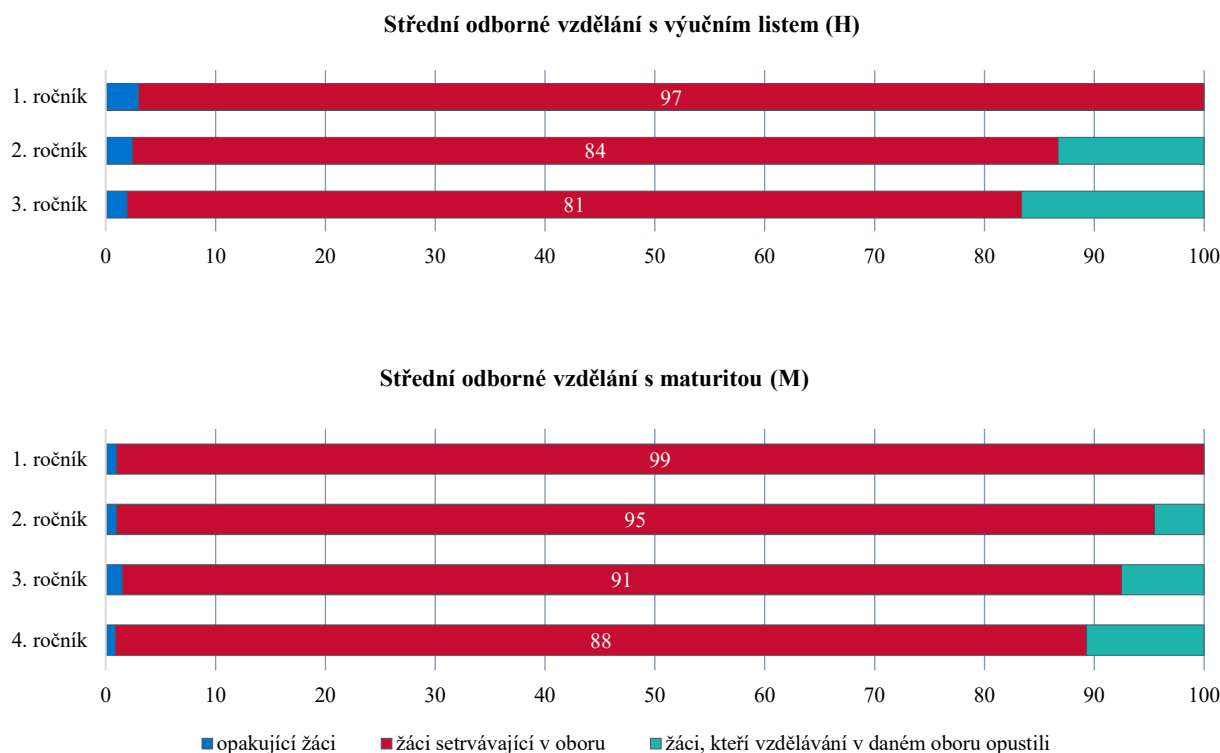
Jak bylo uvedeno v úvodu, v případě středních škol může školní neúspěšnost vést nejen k opakování ročníku, ale také ke změně oboru či předčasnému odchodu ze vzdělávání, což ve výsledku snižuje podíl žáků, kteří ročník opakují.

Z hlediska vývoje počtu žáků v jednotlivých ročnících středních škol ve srovnání s počtem žáků v předchozím ročníku stojí za pozornost výraznější úbytek žáků ve 3. ročníku šestiletých gymnázií, resp. v 5. ročníku osmiletých gymnázií (kvintě). Tento vývoj naznačuje, že část žáků po ukončení nižšího stupně víceletého gymnázia ve studiu na dané škole nepokračuje. Lze předpokládat, že tito žáci přecházejí na jiný typ střední školy, což může souviset například s vyšší studijní náročností gymnaziálního vzdělávání, změnou vzdělávacích očekávání nebo přehodnocením další vzdělávací dráhy. Zřetelný, i když méně výrazný úbytek žáků je patrný také v dalších ročnících víceletých gymnázií, konkrétně v 5. ročníku šestiletých gymnázií (septima) a v 6. ročníku osmiletých gymnázií (sexta), ale také ve 2. ročníku čtyřletých gymnázií. Příčiny tohoto poklesu počtu žáků nelze z dostupných dat jednoznačně určit. Vedle opakování ročníku nebo přestupu na jinou školu může jít rovněž o předčasné ukončení vzdělávání, případně o změnu vzdělávací dráhy směrem k jinému typu školy či oboru.

Podobné rozdíly v dynamice počtu žáků mezi jednotlivými ročníky lze pozorovat také v různých typech středního odborného vzdělávání. Zatímco v oborech středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou byl ve školním roce 2025/2026 patrný nejvýraznější pokles počtu žáků ve 2. ročníku (podobně jako u čtyřletých gymnázií), v oborech středního odborného vzdělávání s odborným výcvikem a maturitou došlo k největšímu poklesu až ve 4. ročníku. Tento vývoj může naznačovat, že část žáků po absolvování prvních tří let studia a získání výučního listu již v maturitním studiu nepokračuje.

V nematuritních oborech s výučním listem (H) je zaznamenávána nejen vyšší míra opakování ročníku, ale téměř pětina žáků toto vzdělávání ani nedokončí. V oborech zakončených maturitní zkouškou (L a M) se podíl žáků, kteří studium nedokončí, pohybuje přibližně kolem jedné desetiny, zatímco v gymnaziálních oborech setrvávají ve vzdělávání po celou dobu studia téměř všichni žáci (97 %).

²⁹ Pro úplnost jsou v tabulce uvedeny také obory C, J, E a L5, jejichž výsledky však vzhledem k nízkému zastoupení žáků nebudou dále samostatně interpretovány.

GRAF 3 | Rozložení žáků v ročnících s akcentem na podíl žáků setrvávajících v oboru – denní studium, běžné střední školy (v %)

3.3 Rozdělení škol do skupin

Podíl žáků ohrožených školní neúspěšností může souviset minimálně se třemi faktory – socioekonomickým statutem žáka, resp. jeho rodinného zázemí, kvalitou poskytovaného vzdělávání v dané škole a v neposlední řadě i kvalitou podpory, která je žákům poskytována. Pro detailnější posouzení uvedených faktorů byla využita pouze data z plně organizovaných základních škol.

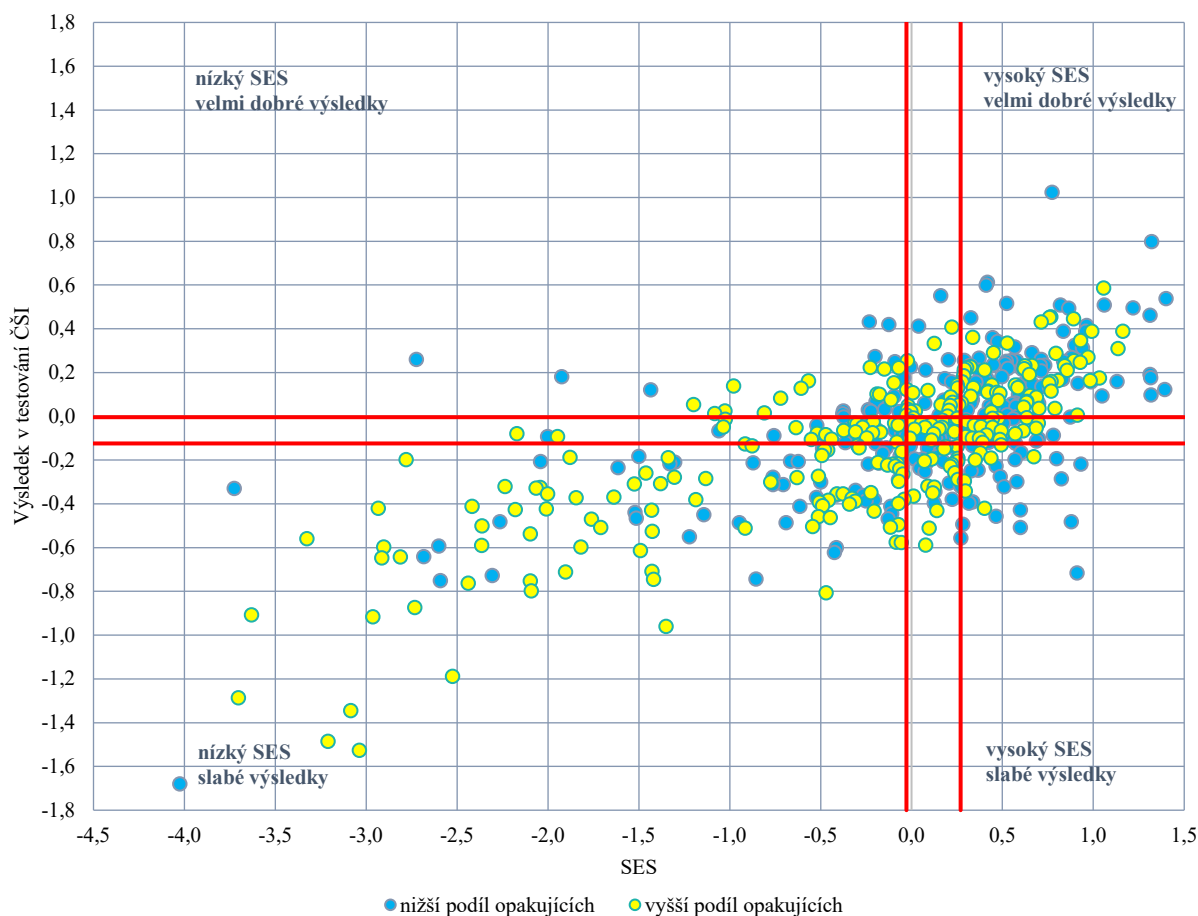
Zjištění ukazují, že podíl žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů negativně souvisí jak se socioekonomickým statutem žáků³⁰ (SES; korelace $-0,29$), tak s výsledky testování realizovaného ČŠI (korelace $-0,22$)³¹. I s ohledem na tyto souvislosti byly při analýze škol zohledněny všechny tři uvedené parametry, na jejichž základě byly navštívené běžné základní školy rozděleny do osmi skupin.

Pro účely této kategorizace byly zahrnuty pouze školy spadající do 40 % s nejvyššími, resp. 40 % s nejnižšími hodnotami SES a dále 40 % škol s nejlepšími, resp. 40 % škol s nejhoršími výsledky testování ČŠI; zbývající školy nebyly do těchto skupin zařazeny. U méně početných skupin je nutné interpretovat dílčí zjištění s opatrností vzhledem k omezeným možnostem jejich zobecnění.

³⁰ Ukazatel socioekonomických charakteristik prostředí školy byl konstruován z proměnných, které charakterizují jednak vnitřní prostředí školy (informace o socioekonomických charakteristikách žáků z testování ČŠI, informace o zastoupení žáků z odlišných kulturních a životních podmínkách z výkazů MŠMT, kvalifikovaný odhad zastoupení žáků s horšími socioekonomickými charakteristikami provedený řediteli škol), jednak lokalitu umístění školy na základě dat o vzdělávání a zaměstnání obyvatelstva na území (Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021 – ČSÚ) – v tomto případě bylo východiskem umístění školy v rámci dílů základních sídelních jednotek, tj. nejmenšího územního celku, přičemž výpočet dále zohledňoval tzv. *spatial lag* první a druhé úrovně, kdy s rostoucí vzdáleností byla snižována váha souvisejících dat (viz tematická zpráva [Základní školy a přijímací zkoušky – vybrané souvislosti](#), str. 14).

³¹ Ukazatel vychází z testování České školní inspekce a je vyjádřen souhrnně pro žáky dané školy. Výsledky testování odpovídají průměrné hodnotě pro z-standardizované výsledky žáků dané školy v jednotlivých testech a jsou opětovně vyjádřeny na úrovni školy. Vyšší kladné hodnoty vyjadřují lepší výsledek školy, zatímco nižší záporné hodnoty slabší výsledek školy.

GRAF 4 | Rozdělení škol dle SES, výsledků ČŠI a opakování ročníku – běžné plně organizované základní školy



Vzhledem ke zjištěným korelacím není překvapivé vysoké zastoupení škol ve dvou skupinách. První z nich zahrnuje školy s příznivým socioekonomickým zázemím a velmi dobrými výsledky testování, které indikují vyšší náročnost výuky – v této skupině převažují školy s nižším podílem žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů (82 škol). Druhou skupinu tvoří školy s méně příznivým socioekonomickým zázemím žáků a slabšími výsledky testování, odrážejícími nižší náročnost výuky – v této skupině naopak dominují školy s vyšším podílem žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů (87 škol). Počty škol zařazených do ostatních skupin jsou uvedeny v příloze.

Rozdělení škol do jednotlivých skupin ukazuje, že i školy s obdobnými podmínkami z hlediska úrovně SES a výsledků testování mohou vykazovat rozdílné podíly žáků opakujících ročník. V následujících kapitolách budou skupiny využity pro vzájemné porovnání z pohledu různých aspektů. Klíčové je přitom identifikovat, které z realizovaných aktivit přispívají k nízkému, resp. vysokému podílu opakujících žáků.

Pozornost je věnována především vzájemnému srovnání skupin škol s nízkým a vysokým podílem opakujících žáků:

- s příznivým socioekonomickým zázemím a velmi dobrými výsledky v testování,
- s nepříznivým socioekonomickým zázemím a slabými výsledky v testování,
- s nepříznivým socioekonomickým zázemím a velmi dobrými výsledky v testování.

U základních škol jen s 1. stupněm je zohledněno pouze rozdělení podle úrovně SES (40 % škol s nejvyššími a 40 % škol s nejnižšími hodnotami) a výše podílu opakujících. Výsledky je však třeba interpretovat pouze orientačně, protože skupiny se stejnou úrovní SES, ale rozdílným podílem opakujících nejsou z hlediska početního zastoupení srovnatelné – viz příloha. Data ze základních škol pouze s 2. stupněm nebyla do níže uvedené analýzy zahrnuta z důvodu jejich nízkého zastoupení a s tím související omezené výpovědní hodnoty.

Obdobný postup byl zvolen také u středních škol, které byly rozděleny podle úrovně SES (40 % škol s nejvyššími a 40 % škol s nejnižšími hodnotami) a podle vyššího, resp. nižšího podílu žáků opakujících ročník. V následující analýze jsou však z důvodu nízké četnosti některých skupin zahrnuty většinou pouze střední odborné školy s převahou maturitních oborů s nízkou, resp. vysokou úrovní SES a střední odborné školy s převahou nematuritních oborů s nízkou úrovní SES (viz příloha).

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Preventivní (adaptační) aktivity škol

4 PREVENTIVNÍ (ADAPTAČNÍ) AKTIVITY ŠKOL

Neúspěšnosti žáků je možné jednak předcházet, jednak je možné žáky podpořit při počínající neúspěšnosti. Efektivita opatření v podobě opakování ročníku jako řešení školní neúspěšnosti nevede k dlouhodobému zlepšení výsledků žáka. Z tohoto důvodu se soustředí následující kapitoly jak na aktivity preventivní, tak i na aktivity podpůrné, které jsou ve školách realizovány, a rovněž na jejich vliv na eliminaci opakování ročníku u neúspěšných žáků.

Aktivity škol, které jsou (jakožto součást systému podpory škol) zaměřeny na předcházení školní neúspěšnosti, jsou předmětem jedné z následujících kapitol (kapitola 6). Základní rozdíl oproti aktivitám, kterým se věnuje tato část, spočívá v tom, že jsou zaměřeny nejenom na prevenci, ale jsou často uplatňovány také u žáků, kteří již byli identifikováni jako ohrožení školní neúspěšností.

Jednotlivé akce realizované školami v rámci adaptace žáků na školní prostředí však mají jednoznačně preventivní charakter a jsou určeny všem žákům bez ohledu na míru jejich aktuálního rizika školní neúspěšnosti. Jejich cílem je podpořit plynulý přechod do nového vzdělávacího prostředí, který může být pro žáky náročný, jelikož se často mění nejen celkové prostředí školy, ale také učitelé a spolužáci; přechod na další stupeň vzdělávání znamená pro žáky i proměnu studijních nároků. Adaptační aktivity, které škola organizuje, pomáhají žákům lépe se s těmito změnami vyrovnat. Přispívají rovněž k rozvoji sociálních dovedností – vzájemnému poznání žáků, vytváření funkčního třídního kolektivu a navázání vztahů mezi žáky a učiteli, zejména třídním učitelem. V neformálním prostředí mají žáci možnost pedagogy lépe poznat a získat k nim větší důvěru, což může později usnadnit komunikaci i řešení jejich případných problémů.

Význam adaptačních aktivit se projevuje zejména při zahájení studia a při významných změnách v jeho organizaci či charakteru, kdy tyto aktivity mohou napomoci i k včasné identifikaci žáků ohrožených školním neúspěchem. Na základních školách se jedná především o nástup do 1. ročníku a o přechod na 2. stupeň, obdobně pak na středních školách o nástup do 1. ročníku.

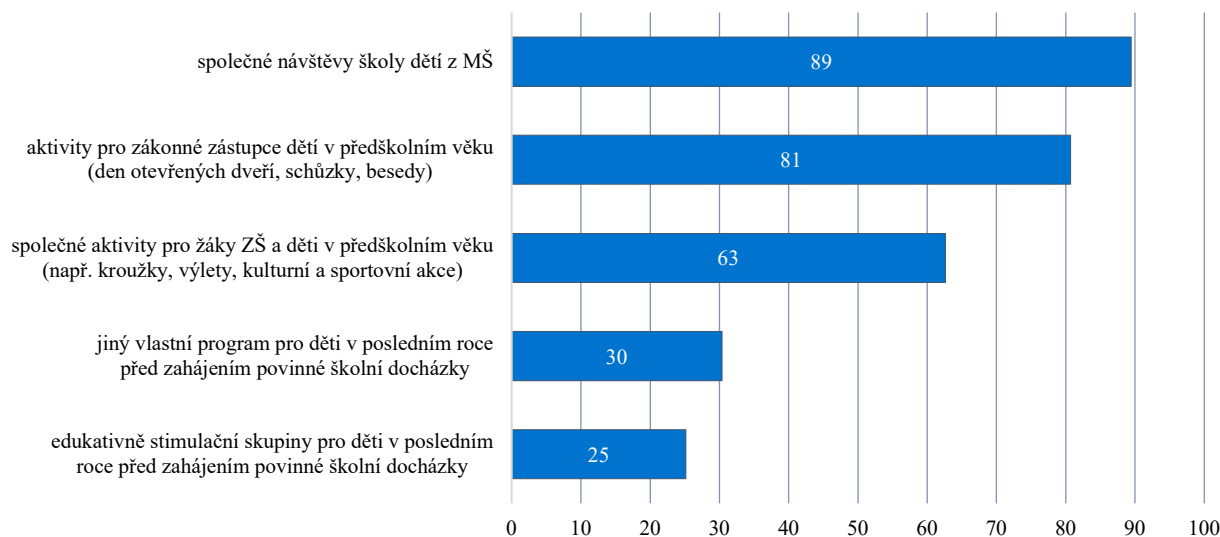
Následující část se podrobněji věnuje pěti skupinám aktivit:

- aktivitám pro děti před nástupem do základní školy,
- adaptačním aktivitám pro žáky 1. ročníku základní školy,
- adaptačním aktivitám pro žáky 6. ročníku základní školy,
- aktivitám určeným žákům před nástupem do 1. ročníku střední školy,
- adaptačním aktivitám pro žáky 1. ročníku střední školy.

Aktivity pro děti před nástupem do základní školy

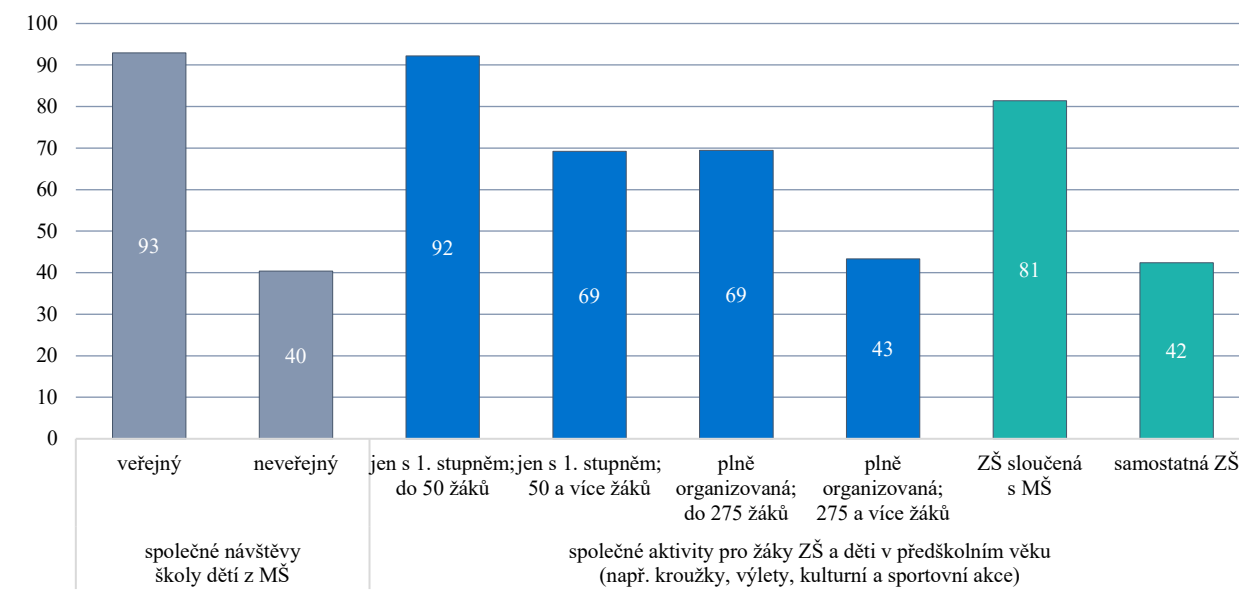
Z hlediska adaptace dětí na prostředí základní školy mají podle vyjádření ředitelů výraznější přínos zejména společné návštěvy základní školy nebo aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, jako jsou dny otevřených dveří, schůzky či besedy. Naopak spíše v menší míře jsou přínosné dle ředitelů škol jiné vlastní programy nebo edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Ředitelé základních škol měli možnost zvolit jednu či více z pěti obvyklých aktivit realizovaných ve školách. Nejčastěji volili tři, případně dvě nebo čtyři aktivity, přičemž přibližně čtvrtina z nich uvedla kombinaci tří nejčastěji zastoupených aktivit. Žádné aktivity pro děti před nástupem do základní školy nenabízí pouze zhruba jedno procento navštívených škol (tj. 10 ředitelů). V této malé skupině je zastoupení škol s vyšším podílem žáků opakujících ročník i škol s nulovým podílem opakujících přibližně vyrovnané, přičemž se nepodařilo prokázat, že nerealizace těchto aktivit by měla na opakování ročníku zřetelný vliv.

GRAF 5 | Aktivity pro děti před nástupem do ZŠ přínosné pro jejich pozdější adaptaci – podíl ředitelů běžných základních škol (v %)

Vliv organizace mateřské a základní školy (sloučená/nesloučená), jejich velikosti a jejich zřizovatele byl nejvýrazněji zaznamenán u dvou adaptačních aktivit. První z nich jsou společné návštěvy dětí z mateřských škol v základních školách, které umožňují dětem seznámit se s novým prostředím ještě před zahájením školní docházky. Za přínosné pro pozdější adaptaci dětí je ve výrazně větší míře (o 53 p. b.) považovali ředitelé veřejných škol vzhledem ke školám soukromých zřizovatelů. Uvedený rozdíl velmi pravděpodobně souvisí se skladbou žáků soukromé základní školy. Na rozdíl od školy zřizované obcí, kde jsou žáci přijímáni na základě spádovosti a děti z mateřské školy přechází většinou do jedné základní školy, jsou u soukromého zřizovatele v prvním ročníku žáci z širšího okolí a návštěva dětí z jedné mateřské školy by neodpovídala tomu, do kterých škol nastoupí. Společné návštěvy dětí byly jako přínosné častěji hodnoceny také řediteli základních škol sloučených s mateřskými školami než řediteli samostatných základních škol, rozdíl však byl oproti očekávání poměrně malý (9 p. b.).

Druhou činností, u které byl vliv zaznamenán, jsou společné aktivity určené pro žáky základních škol a děti v předškolním věku, například zájmové kroužky, výlety nebo různé kulturní a společenské akce. Tyto aktivity mohou pravděpodobně přispívat k postupnému navazování kontaktu mezi oběma skupinami dětí a usnadňovat tak jejich následný přechod do základního vzdělávání. Jako přínosné z hlediska adaptace byly ve výrazně větší míře označovány řediteli základních škol, které jsou sloučené se školami mateřskými, což zřejmě souvisí s jejich institucionálním propojením. Z pohledu organizace a velikosti základní školy pak tyto společné aktivity hodnotili jako přínosné v nejmenší míře ředitelé větších, plně organizovaných škol – důvodem může být, že je nepovažují za příliš významné (viz graf 6).

GRAF 6 | Aktivity pro děti před nástupem do ZŠ přínosné pro jejich pozdější adaptaci – podíl ředitelů běžných základních škol, podle typu školy (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol.

Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky byly častěji realizovány v základních školách jen s 1. stupněm a v plně organizovaných základních školách s nízkou úrovní SES a slabšími výsledky v testování, které dosahovaly nižšího podílu žáků opakujících ročník. To naznačuje, že toto opatření přispívá k lepší připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání a následně i ke snížení rizika školní neúspěšnosti.

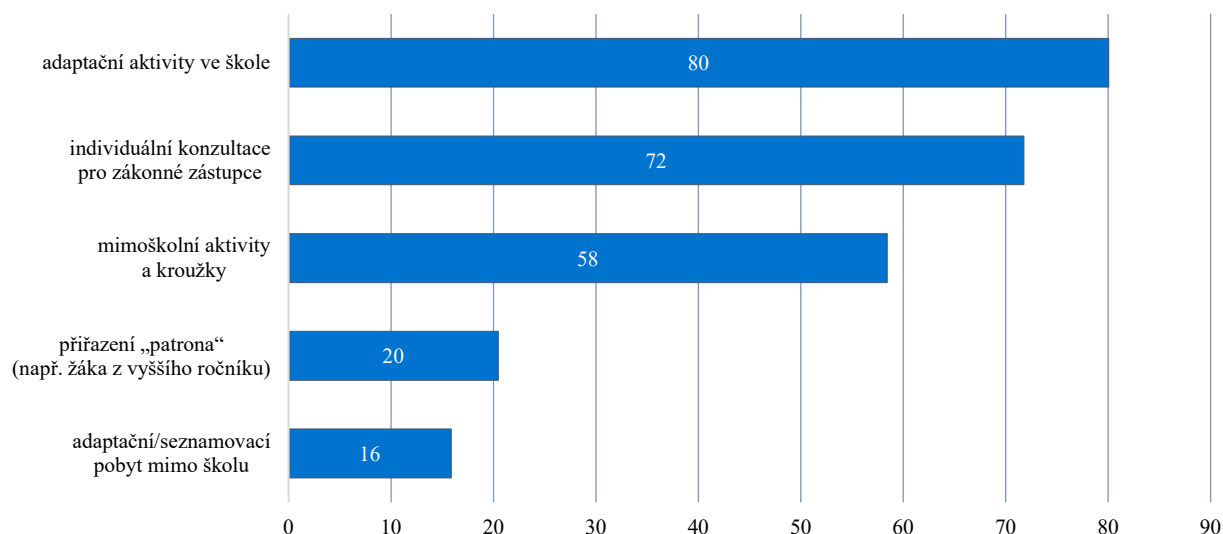
Naopak společné návštěvy dětí z mateřských škol v základní škole byly častěji uváděny řediteli základních škol jen s 1. stupněm (bez ohledu na úroveň SES) a plně organizovaných základních škol s nízkou úrovní SES a slabšími výsledky v testování, které vykazovaly vyšší podíly žáků opakujících ročník. To naznačuje, že toto opatření samo o sobě nemusí být pro prevenci školní neúspěšnosti významné.

Adaptační aktivity pro žáky 1. ročníku ZŠ

Na rozdíl od adaptačních aktivit pro děti před nástupem do základní školy jsou níže uvedené aktivity realizovány pro žáky až po jejich nástupu do 1. ročníku ZŠ.

Ředitelé vybírali ze šesti obvyklých aktivit, přičemž školy dle jejich vyjádření nejčastěji realizují více z nich – více než polovina ředitelů deklarovala realizaci alespoň tří aktivit. Nejčastěji se jednalo o adaptační aktivity organizované přímo ve škole, individuální konzultace se zákonnými zástupci a také o zapojení žáků do mimoškolních aktivit či zájmových kroužků. Opět i tyto aktivity mají potenciál napomáhat nejen k rychlejšímu začlenění žáků do školního prostředí, ale také k navazování vztahů s vrstevníky, posilování pocitu bezpečí a k lepší komunikaci mezi školou a rodinou. Žádné specifické aktivity pro žáky 1. ročníku nenabízí 29 (4 %) z dotázaných škol.

Jednotlivé aktivity se při realizaci velmi pravděpodobně značně odlišují svou kvalitou či pestroostí – někde mohou být promyšlenou a dlouhodobě rozvíjenou součástí práce školy, jinde mohou mít spíše jednorázový či formální charakter. Přestože tyto aktivity ředitelé škol často označují za přínosné, jejich skutečný dopad se může výrazně lišit v závislosti právě na způsobu realizace, časové dotaci i míře systematickosti.

GRAF 7 | Aktivity pro žáky 1. ročníku v rámci adaptace na školní prostředí – podíl ředitelů běžných základních škol (v %)

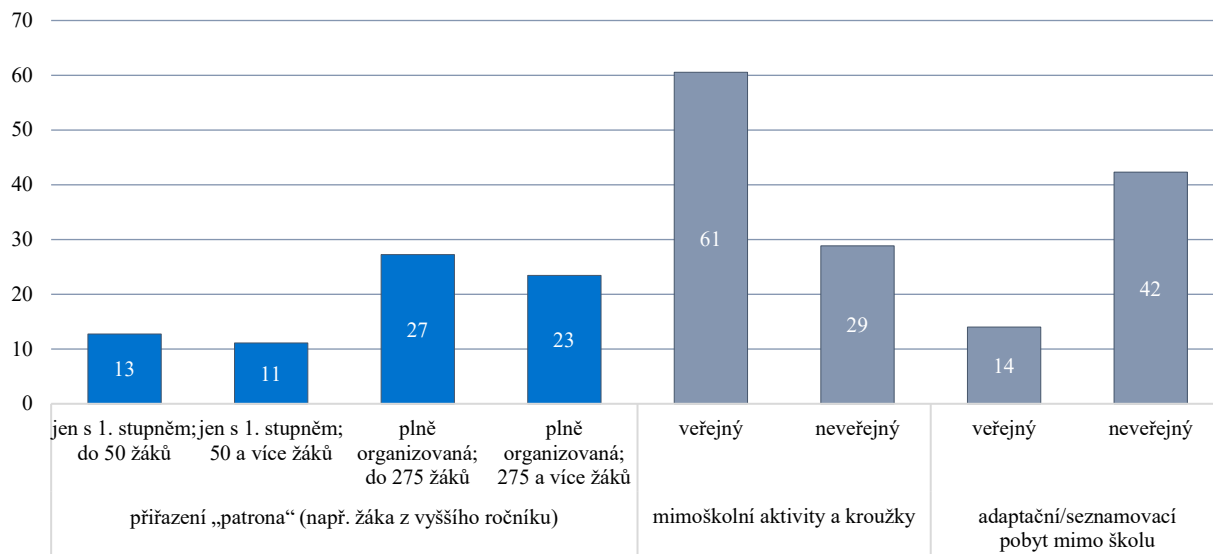
Nejvýraznější rozdíly v hodnocení přínosnosti uvedených adaptačních aktivit pro žáky z hlediska organizace základní školy (plně organizovaná / jen s 1. stupněm), její velikosti a typu zřizovatele byly zaznamenány v případě zapojování žáků do mimoškolních aktivit a kroužků a také v realizaci adaptačních či seznamovacích pobytů mimo školu.

Mimoškolní aktivity a kroužky hodnotili jako přínosné z hlediska adaptace na školní prostředí ve výrazně větší míře ředitelé veřejných škol než škol neveřejných. Tento rozdíl může souviset například s tím, že veřejné školy častěji fungují jako přirozené komunitní centrum a nabízejí širší spektrum zájmových aktivit dostupných většímu počtu žáků. Tyto aktivity zároveň mohou vytvářet více příležitostí pro neformální setkávání žáků, navazování vztahů a postupné začleňování do kolektivu. V případě neveřejných škol může být role těchto aktivit v procesu adaptace vnímána odlišně i vzhledem k již dříve uváděné odlišné skladbě žáků.

Adaptační či seznamovací pobyt mimo školu hodnotili z hlediska adaptace na školní prostředí jako přínosný ve výrazně větší míře ředitelé neveřejných škol než škol veřejných. Současně je však třeba zohlednit, že pobyt mimo školu bývá zpravidla spojen s finančními náklady pro zákonné zástupce žáků. Právě tato skutečnost pravděpodobně vede k méně častému využívání pobytu mimo školu ve školách veřejných zřizovatelů. Na tuto souvislost poukazuje i zjištění, že adaptační pobyty mimo školu častěji uváděli ředitelé škol s vyšším SES žáků (20 %) než ředitelé ostatních škol (11 %).

Výraznější rozdíl je dále patrný u přiřazení „patrona“ (např. žáka z vyššího ročníku). Není překvapivé, že tato podpora žákům je zřetelně častější v plně organizovaných školách (25 %) oproti školám jen s 1. stupněm (13 %).

Překvapivé ovšem je, že realizace uvedených adaptačních aktivit byla přibližně ve stejné míře zaznamenána jak v samostatných základních školách, tak v základních školách sloučených s mateřskými školami, ačkoli by se dalo očekávat, že samostatné základní školy budou jednotlivé aktivity zařazovat častěji vzhledem k tomu, že žáci přichází z jiných škol.

GRAF 8 | Aktivity pro žáky 1. ročníku v rámci adaptace na školní prostředí – podíl ředitelů běžných základních škol, podle typu školy (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol.

Ze sledovaných adaptačních aktivit je pouze jedna s určitým vlivem na snížení neúspěšnosti, u ostatních je vliv nezřetelný.

Mezi zavedením patrona pro nově příchozí žáky a nižším podílem žáků opakujících ročníků se objevuje slabá souvislost ve školách jen s 1. stupněm. Podobný vztah se ukazuje také u plně organizovaných škol s vysokou úrovní SES a velmi dobrými výsledky v testování. To naznačuje, že podpora sociálního začlenění a usnadnění adaptace žáků na školní prostředí přispívá ke snižování rizika školní neúspěšnosti.

Naopak i při méně časté realizaci adaptačních či seznamovacích pobytů mimo školu, a to bez ohledu na úroveň SES, byly nižší podíly žáků opakujících ročníků spojeny ve školách jen s 1. stupněm. Obdobný vztah se ukázal také u plně organizovaných škol s nízkou úrovní SES a slabšími výsledky v testování. Realizace těchto aktivit zřejmě nemá přímý vliv na snižování školní neúspěšnosti.

Podobně i méně časté poskytování individuálních konzultací zákonným zástupcům bylo spojeno s nižšími podíly žáků opakujících ročníků v plně organizovaných školách s nízkou úrovní SES, a to bez ohledu na výsledky v testování. Opět i tento vztah naznačuje, že individuální konzultace bývají častěji realizovány ve školách, které již řeší zvýšené riziko školní neúspěšnosti svých žáků. Dopad adaptační aktivity v podobě individuálních konzultací na snižování podílu opakujících je i v tomto případě nezřetelný.

Méně častá realizace mimoškolních aktivit a zájmových kroužků byla spojena s nižšími podíly žáků opakujících ročníků také u plně organizovaných škol s nízkou úrovní SES a lepšími výsledky v testování. I v tomto případě může jít podle vyjádření ředitelů spíše o opatření častěji zaváděné jako reakce na identifikované problémy než o faktor přímo přispívající ke snižování školní neúspěšnosti.

Adaptační aktivity pro žáky 6. ročníku ZŠ

Jak již bylo uvedeno v kapitole 3.1.1, významný mezník z pohledu žáků představuje také vstup do 6. ročníku základní školy. V souvislosti s přechodem z 1. na 2. stupeň základní školy se žáci většinou musí přizpůsobit většímu počtu vyučujících, specifčnosti jednotlivých vyučovacích předmětů nebo zvýšeným nárokům z hlediska míry samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení. Často však přechod na 2. stupeň přináší také nový třídní kolektiv či nutnost dojíždění do školy, což může být pro žáky rovněž zatěžující.

Alespoň jeden typ adaptačních aktivit pro žáky 6. ročníku (jako např. adaptační aktivity ve škole či adaptační pobyt mimo školu) realizovalo 74 % z celkového počtu navštívených plně organizovaných běžných základních škol. Souvislost mezi jejich realizací a mírou opakování 6. ročníku z prospěchových důvodů však nebyla prokázána.

Aktivity pro žáky před nástupem do 1. ročníku SŠ

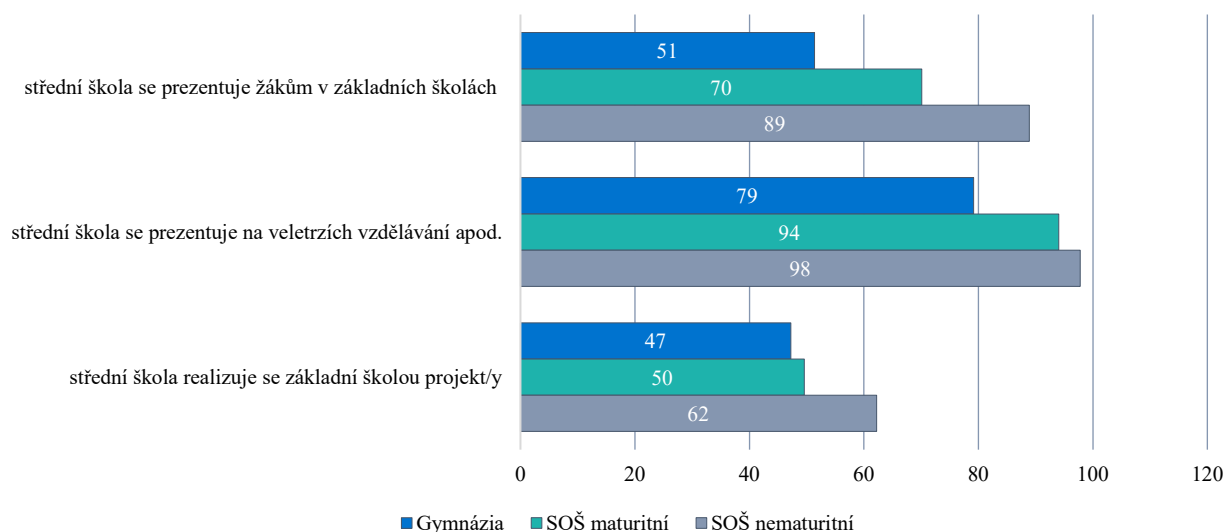
Podobně jako v případě základních škol se i z hlediska úspěšné adaptace žáků na prostředí střední školy ukazuje, že důležitou roli nehrají pouze aktivity realizované po zahájení studia, ale také aktivity nabízené žákům ještě v období před nástupem do prvního ročníku. Tuto skutečnost potvrzují i odpovědi ředitelů středních škol, kteří se shodují na tom, že výrazný přínos pro usnadnění přechodu žáků na střední školu mají zejména různé formy aktivit realizovaných školou před zahájením školního roku, jako je možnost návštěvy a prohlídky střední školy, prezentace školy na veletrzích či v základních školách apod.

GRAF 9 | Aktivity pro žáky před nástupem do SŠ přínosné pro správný výběr oboru a úspěšné vzdělávání – podíl ředitelů běžných středních škol (v %)



Nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými typy škol byly zaznamenány u tří z uvedených aktivit. Dvě z nich se týkají prezentace školy, a to buď přímo v základních školách, nebo na veletrzích vzdělávání, přičemž je zřejmé, že větší význam je napříč všemi typy škol přisuzován prezentaci škol na veletrzích vzdělávání. Zejména představení školy žákům přímo v základních školách považují výrazně častěji za přínosné ředitelé středních odborných škol s převahou nematuritních oborů (v porovnání s řediteli gymnázií dokonce o 38 p. b.).

Realizace společných projektů střední a základní školy je jako přínosná nejčastěji hodnocena rovněž řediteli středních odborných škol s převahou nematuritních oborů. To může naznačovat, že právě u tohoto typu škol je kladen větší důraz na navazování přímého kontaktu se žáky základních škol ještě před jejich nástupem ke vzdělávání, a to s cílem posílit jejich motivaci, přiblížit jim charakter budoucího vzdělávání (i s ohledem na vhodnou volbu oboru) a usnadnit jejich následnou adaptaci na středoškolské prostředí.

GRAF 10 | Aktivity pro žáky před nástupem do SŠ přínosné pro správný výběr oboru a úspěšné vzdělávání – podíl ředitelů běžných středních škol (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol.

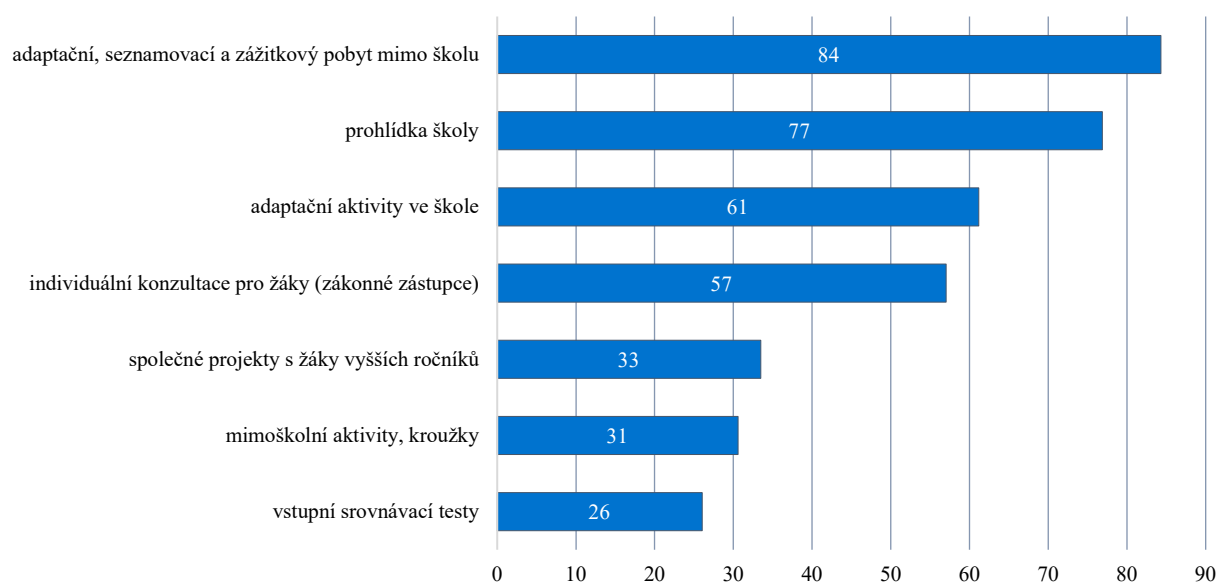
Vzájemná spolupráce učitelů základních a středních škol byla častěji uváděna ve školách s nižším podílem žáků opakujících ročník, a to jak u středních odborných škol s maturitními obory s nejvyšší úrovní SES, tak u středních odborných škol s nematuritními obory s nejnižší úrovní SES. Pravděpodobně intenzivnější spolupráce mezi základními a středními školami přispívá k lepší návaznosti vzdělávání a usnadňuje žákům přechod na střední školu.

Realizace společných projektů základních a středních škol, stejně jako spolupráce ve volnočasových aktivitách a v soutěžích, byly častěji spojovány s nižším podílem žáků opakujících ročník u středních odborných škol s maturitními obory s nejvyšší úrovní SES. Širší spektrum společných aktivit mezi základními a středními školami zřejmě posiluje kontinuitu vzdělávací dráhy, přispívá k lepší informovanosti žáků o budoucím studiu a podporuje jejich úspěšnější adaptaci na středoškolské prostředí.

Adaptační aktivity pro žáky 1. ročníku SŠ

Z hlediska adaptace žáků na prostředí střední školy mají z pohledu dotázaných ředitelů význam zejména adaptační, seznamovací a zážitkový pobyt mimo školu a rovněž prohlídka školy, více než polovina ředitelů také spatřuje přínos v adaptačních aktivitách realizovaných přímo ve škole nebo v individuálních konzultacích pro žáky či zákonné zástupce.

I v tomto případě měli ředitelé středních škol možnost zvolit více možností ze sedmi obvyklých aktivit, přičemž nejčastěji označili tři (30 %) nebo čtyři (26 %) možnosti. Nejčastěji uváděnou kombinací byly adaptační aktivity ve škole současně s adaptačním, seznamovacím a zážitkovým pobytem mimo školu, s individuálními konzultacemi pro žáky či zákonné zástupce a také s prohlídkou školy.

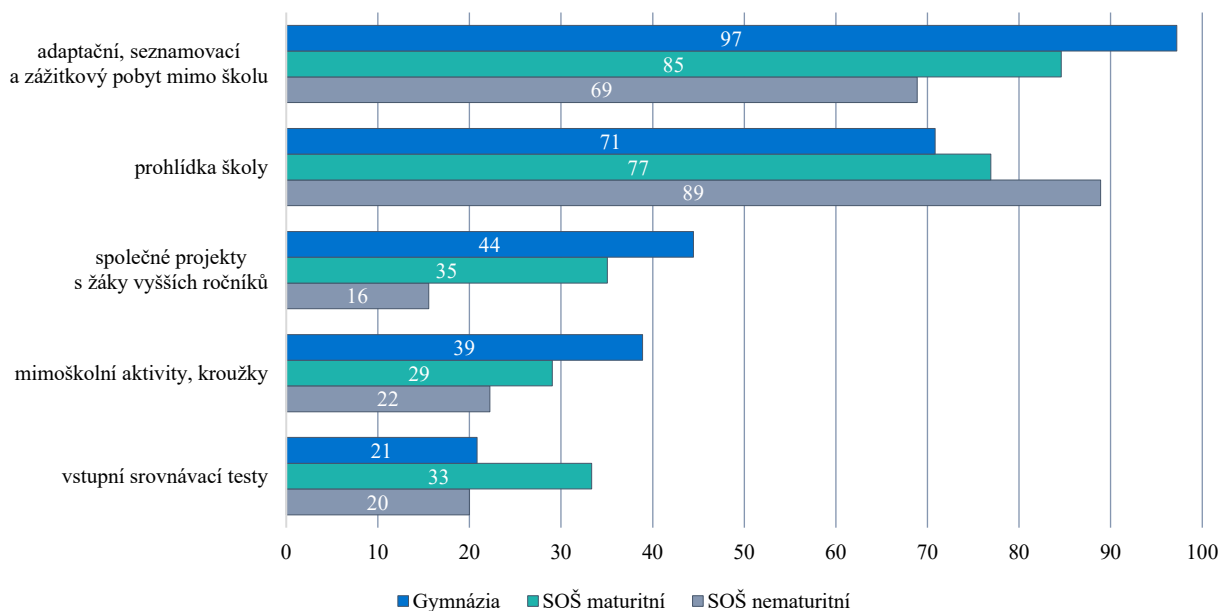
GRAF 11 | Aktivity pro žáky 1. ročníku SŠ přínosné v rámci adaptace na školní prostředí – podíl ředitelů běžných středních škol (v %)

Nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými typy škol podle převládajících oborů vzdělání jsou patrné v případě pěti adaptačních aktivit (viz graf 12).

Společné projekty s žáky vyšších ročníků považují z hlediska adaptace za přínosné především ředitelé gymnázií, zatímco v nejmenší míře je uvádějí ředitelé středních odborných škol s převahou nematuritních oborů. Na gymnáziích je pravděpodobně možné vzhledem ke vzdělávacímu obsahu snáze do výuky začleňovat projekty pro žáky různých ročníků.

Ředitelé gymnázií v porovnání s ostatními typy středních škol také výrazně častěji považovali za přínosné adaptační, seznamovací či zážitkové pobyty mimo školu a zapojení žáků do mimoškolních aktivit a kroužků. To může souviset s lepším socioekonomickým zázemím (vyšším SES³²) žáků, které usnadňuje realizaci aktivit, u nichž se předpokládá finanční zapojení zákonných zástupců žáků. Vstupní srovnávací testy hodnotili z hlediska adaptace jako přínosné zejména ředitelé středních odborných škol s převahou maturitních oborů. Tyto aktivity nesměřují primárně k sociálnímu začlenění žáků, ale spíše k diagnostice jejich studijních předpokladů a k identifikaci případných rozdílů ve znalostech. Mohou tak sloužit jako podklad pro následné nastavení podpůrných opatření, například doplňující výuky nebo cílené pedagogické podpory. Výsledky tak naznačují, že jednotlivé typy škol volí odlišné adaptační strategie, které odpovídají jejich vzdělávacím cílům i skladbě žáků. Zatímco gymnázia kladou větší důraz na sociální začlenění žáků a budování vztahů v kolektivu, střední odborné školy orientované na maturitní obory se více soustřeďují na diagnostiku studijních předpokladů a na vyrovnávání případných rozdílů ve znalostech žáků na počátku studia.

³² Hodnoty SES – střední školy s převahou gymnaziálních oborů 0,46, střední odborné školy s převahou maturitních oborů -0,09 a střední odborné školy s převahou nematuritních oborů -0,52.

GRAF 12 | Aktivity pro žáky 1. ročníku SŠ přínosné v rámci adaptace na školní prostředí – podle typu SŠ, podíl ředitelů (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol.

Adaptační, seznamovací a zážitkové pobyty mimo školu byly častěji uváděny ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů s nejvyšší úrovní SES, které vykazovaly nižší podíly žáků opakujících ročník. Aktivity zaměřené na budování vztahů v kolektivu a usnadnění sociální adaptace žáků na nové školní prostředí zřejmě přispívají ke snižování rizika školní neúspěšnosti.

Společné projekty žáků 1. ročníků se žáky vyšších ročníků byly častěji spojovány s nižším podílem žáků opakujících ročník jak u středních odborných škol s převahou maturitních oborů s nejvyšší úrovní SES, tak u středních odborných škol s převahou nematuritních oborů s nejnižší úrovní SES. Vzájemné sdílení zkušeností mezi žáky a zapojení starších spolužáků do adaptačního procesu usnadňuje nově příchozím žákům orientaci ve školním prostředí a podporuje jejich úspěšnější začlenění do studia a následně může snižovat školní neúspěšnost.

Specifická je souvislost vstupních srovnávacích testů. Ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů s nejnižší úrovní SES byly častěji spojovány s nižším podílem žáků opakujících ročník, zatímco ve školách s nejvyšší úrovní SES se nižší podíl opakujících pojí naopak s jejich méně častým využíváním. Přínos tohoto opatření je podmíněn kontextem školy a specifickými potřebami jejích žáků – v prostředí s nižší úrovní SES mohou vstupní testy lépe napomáhat včasné identifikaci vzdělávacích potřeb a cílenému nastavení podpory, zatímco z hlediska SES v příznivějších podmínkách nemusí mít pro eliminaci školní neúspěšnosti zřetelný význam.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

Identifikace rizika školní neúspěšnosti

5 IDENTIFIKACE RIZIKA ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Zatímco adaptační aktivity se zaměřují na všechny žáky ročníku a jejich vliv na eliminaci školní neúspěšnosti je spíše podpůrný, klíčovou roli hraje včasná identifikace rizik školní neúspěšnosti, která představuje jeden ze základních předpokladů účinné podpory žáků ohrožených neúspěchem ve vzdělávání. Umožňuje zachytit první signály možných obtíží již v raných fázích jejich vzniku a reagovat na ně vhodnými pedagogickými, poradenskými či podpůrnými opatřeními ještě předtím, než se problémy prohloubí a dlouhodobě negativně ovlivní vzdělávací dráhu žáka. Včasná rozpoznání rizikových faktorů tak školám umožňuje nejen předcházet zhoršování studijních výsledků, ale také posilovat motivaci žáků k učení a jejich pocit úspěšnosti.

Samotná identifikace školní neúspěšnosti přitom může zahrnovat sledování celé řady ukazatelů. Většina z nich je v určité míře znakem, který předchází školní neúspěšnosti, ale u každého se v určité míře jedná i o znak, který je důsledkem této neúspěšnosti. Z tohoto důvodu byly mezi nejčastější signály, které mohou naznačovat zvýšené riziko školní neúspěšnosti, zařazeny:

- pokles motivace ke školní práci,
- změny v chování žáka ve výuce i mimo ni,
- obtíže v sociálních vztazích ve třídě.

Naopak za znaky již počínající školní neúspěšnosti lze považovat zejména:

- zhoršující se průběžné výsledky (např. v písemných pracích, testech či při ústním zkoušení),
- problémy v docházce (zejména časté absence).

Specifickým znakem je nedostatečná domácí příprava, kterou lze zařadit do obou kategorií – může být jak jedním z časných varovných signálů zvýšeného rizika (osobních nebo sociálních problémů žáka), tak i projevem již rozvíjející se školní neúspěšnosti (nezvládnutí úkolů v důsledku jejich náročnosti pro daného žáka).

Na identifikaci žáků ohrožených školním neúspěchem se reálně mohou podílet pedagogičtí pracovníci, kteří mají dostatek prostoru jednotlivé žáky sledovat. Nejčastěji se jedná o třídní učitele, kteří mají obvykle nejlepší přehled o řadě z výše uvedených ukazatelů (chování žáka, sociální vztahy, absence, studijní výsledky atp.). Případně se může jednat i o pracovníky školního poradenského pracoviště, kteří mají možnost se systémově ve škole věnovat identifikaci těchto žáků a případně hledání neefektivnějších opatření.

V konkrétních situacích škola spolupracuje také se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ), která poskytují specializovanou diagnostiku a metodickou podporu i v oblasti práce s ohroženými žáky.

5.1 Identifikace rizika školní neúspěšnosti z pohledu třídních učitelů

Působení třídního učitele se obvykle výrazněji liší mezi prvním a druhým stupněm základní školy a na střední škole. Zatímco na prvním stupni má třídní učitel více vyučovacích hodin ve své třídě a tím má dostatek prostoru pro sledování jednotlivých žáků, tak na stupni druhém a ve středních školách může přicházet třídní učitel se svými žáky do kontaktu jen pár hodin během týdne. V tomto případě je pak důležitým předpokladem identifikace ohrožených žáků spolupráce pedagogických pracovníků v rámci všech vyučujících v dané třídě. Nemělo by se jednat jen o sdílení informací o vzdělávacích výsledcích a absenci žáků, ale i o informace o chování a jejich individuálních potřebách. Důležité určité je, aby tato spolupráce neměla pouze nahodilý charakter, například v rámci čtvrtletních pedagogických rad, ale aby tvořila pravidelnou a přirozenou součást komunikace mezi učiteli.

Výměnu informací o žácích, zejména o jejich výsledcích a chování, uvádí jako jednu z nejčastějších forem spolupráce téměř 85 % učitelů 2. stupně základní školy a necelých 80 % učitelů středních škol (překvapivě nejméně často sdílejí tyto informace učitelé gymnázií). Přes relativně vysoký podíl učitelů, kteří tyto informace sdílí, je nutné vzít v úvahu i druhou stranu této výpovědi, tzn. že minimálně 15 %, resp. více než 20 % učitelů ani tyto informace nesdílí.

Kvalita identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností závisí jednak na kvalitě sledovaných signálů, tedy na ukazatelích a informacích využívaných učiteli k identifikaci těchto žáků, jednak na počtu takto identifikovaných žáků.

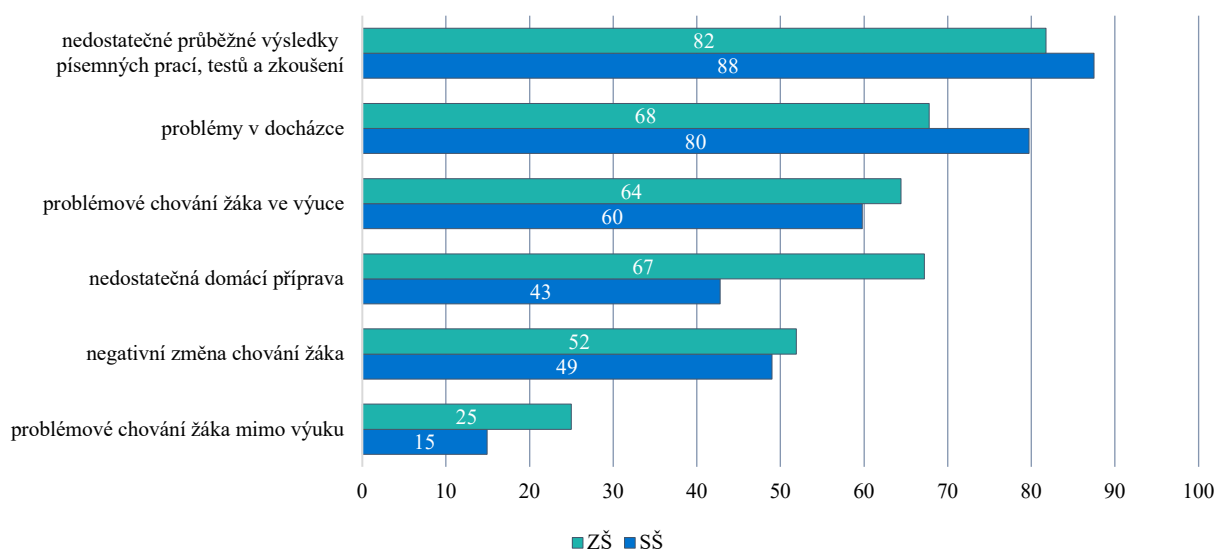
5.1.1 Využívané ukazatele ohrožení školní neúspěšností

Třídní učitelé základních i středních škol vybírali z šesti nejčastěji uváděných ukazatelů. Většinou volili tři, resp. čtyři z nich, přičemž shodně uváděli, že nejvýznamnějším ukazatelem není signál rizika školní neúspěšnosti, ale už znak počínající školní neúspěšnosti, tzn. dlouhodobě nedostatečné výsledky žáků v písemných pracích, testech a při ústním zkoušení. Průběžné vzdělávací výsledky tak pro učitele sice představují hlavní ukazatel toho, že žák může mít ve vzdělávání obtíže, jde ale přitom už o žáky, kteří jsou neúspěšní, nikoliv jen o žáky ohrožené neúspěšností.

Samotné známky či výsledky vzdělávání tak představují spíše již viditelný důsledek problému než jeho skutečnou příčinu. Pokud je identifikace rizika založena převážně na sledování klasifikace, dochází k zachycení obtíží až ve chvíli, kdy se promítnou do výsledků vzdělávání. Zůstává přitom otázkou, zda je tento projev zaznamenán již při prvních průběžných neúspěších, nebo dokonce až v rámci čtvrtletní či pololetní pedagogické rady. Identifikace až na základě informací v čtvrtletní nebo pololetní pedagogické radě vlastně už nemá žádnou preventivní hodnotu, ale znamená konstatování stavu.

Problematicčnost sledování klasifikace jako ukazatele školní neúspěšnosti je navíc spojeno s její relativností, protože může být ovlivněna způsobem hodnocení jednotlivých učitelů, náročností konkrétního předmětu či dalšími kontextovými faktory. V souvislosti s aktuálními diskusemi o větším využívání formativního či slovního hodnocení je také zřejmé, že sledování známek není vhodným nástrojem identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností.

GRAF 13 | Na základě čeho identifikujete žáky ohrožené školní neúspěšností? – podíl třídních učitelů (v %), běžné školy



Ani druhý nejčastější ukazatel neúspěšnosti v základních a středních školách není v pravém slova smyslu ukazatelem rizika školní neúspěšnosti. Velmi často jsou problémy v docházce průvodním symptomem školní neúspěšnosti ať už v důsledku úplné ztráty motivace žáků, nebo v důsledku psychosomatických problémů spojených s neúspěšností, kterou žák ve škole zažívá.

V základních školách přibližně dvě třetiny třídních učitelů identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností na základě problémů v docházce nebo nedostatečné domácí přípravy. Teprve až čtvrtý nejčastější ukazatel je problémové chování žáka během výuky. Zhruba jen polovina z nich dále uvedla, že za významný signál považuje negativní změny v chování žáka (což může být například ztráta motivace, pasivita ve výuce nebo zhoršení vztahů se spolužáky). Přibližně čtvrtina třídních učitelů základních škol pak identifikuje ohrožení školní neúspěšností také na základě problémového chování žáků mimo vyučování. Pouze na základě dvou znaků již počínající školní neúspěšnosti (zhoršujících se průběžných výsledků a problémů v docházce) identifikuje ohrožené žáky 6 % třídních učitelů na základních školách, což znamená, že indikují spíše důsledky neúspěšnosti než vlastní ukazatele rizika školní neúspěšnosti.

Ve středních školách považovalo 80 % třídních učitelů za jeden z klíčových ukazatelů rizika školní neúspěšnosti problémy v docházce. Třetí nejčastější ukazatel uváděný třídními učiteli bylo problémové chování žáků ve výuce, které reálně znamená riziko školní neúspěšnosti, nikoliv znak počínající školní neúspěšnosti. Podíl třídních učitelů, kteří indikují spíše důsledky neúspěšnosti než vlastní ukazatele rizika školní neúspěšnosti (tzn. identifikují ohrožené žáky pouze na základě zhoršujících se průběžných výsledků a problémů v docházce), dosahuje na středních školách dokonce 11 %.

Výběr ukazatelů, na jejichž základě třídní učitelé identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností, vypovídá o tom, že většina učitelů při identifikaci rizika školní neúspěšnosti kombinuje více zdrojů informací, nikoli pouze jeden izolovaný ukazatel. Nejčastěji se jednalo o kombinaci dlouhodobě nedostatečných průběžných výsledků v písemných pracích, testech a zkoušení, nedostatečné domácí přípravy a problémů v docházce (8 % učitelů ZŠ a 7 % učitelů SŠ).

Základní školy

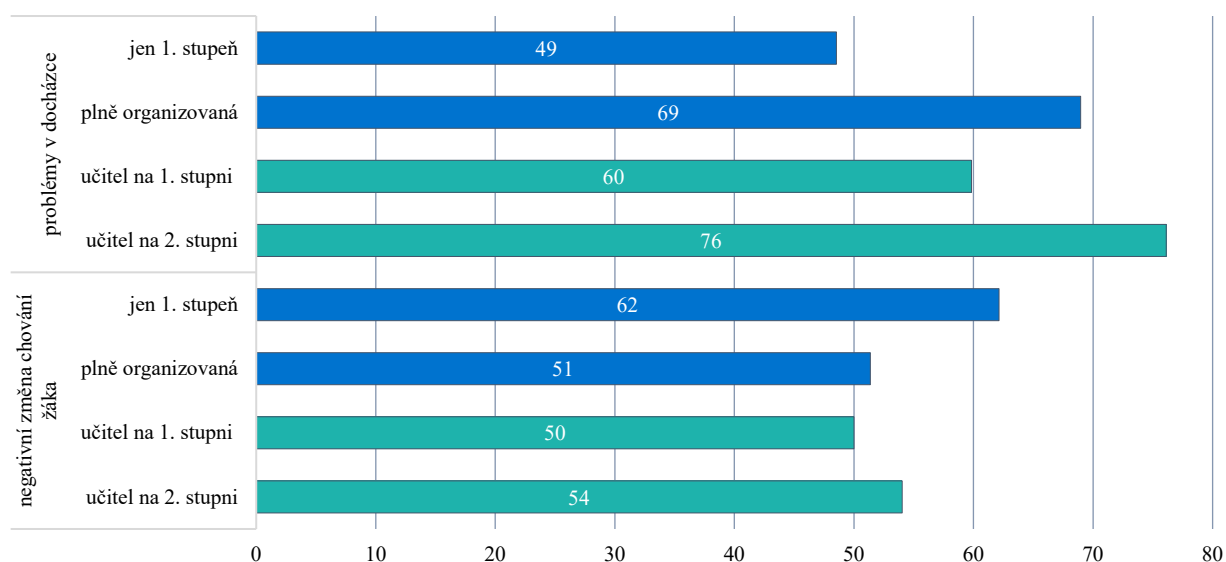
Výraznější odlišnosti mezi jednotlivými skupinami základních škol jsou patrné v případě problémů v docházce a negativních změn v chování.

Problémy v docházce jsou významným indikátorem počínající školní neúspěšnosti na obou stupních základní školy, nicméně na 2. stupni mají větší váhu a jsou učiteli využívány konzistentněji než na 1. stupni – zatímco větší variabilita odpovědí třídních učitelů na 1. stupni naznačuje, že přístupy učitelů jsou zde méně jednotné, menší rozptyl odpovědí na 2. stupni ukazuje na větší shodu mezi učiteli.

To není překvapivé vzhledem k tomu, že problémy s docházkou, které by ukazovaly na možné ohrožení, se častěji vyskytují až ve vyšším věku žáků. Zároveň lze předpokládat, že význam, který jednotlivé školy přikládají docházce jako indikátoru počínající školní neúspěšnosti, může souviset například s místními podmínkami, velikostí školy či způsobem práce pedagogů. V obou skupinách se přitom objevují odlehle hodnoty (velmi nízké podíly), což znamená, že na některých školách učitelé tento ukazatel téměř nevyužívají.

Na základě negativních změn chování jsou ohrožení žáci identifikováni častěji na základních školách jen s 1. stupněm než na plně organizovaných školách.

GRAF 14 | Identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností na základě problémů v docházce – podíl třídních učitelů (v %), běžné základní školy



Omezíme-li vliv SES a náročnosti výuky v plně organizovaných základních školách (porovnáním škol s obdobnou úrovní SES a výsledků v testování), je zřejmé, že ve skupině škol s nepříznivým socioekonomickým zázemím a velmi dobrými výsledky testování třídní učitelé častěji identifikují ohrožené žáky podle prvotních rizikových projevů (nedostatečná domácí příprava, problémové chování žáka ve výuce i mimo ni či negativní změna chování žáka) ve školách s nižším podílem žáků opakujících ročník oproti školám s vyšším podílem žáků opakujících ročník.

Třídní učitelé škol s příznivým socioekonomickým zázemím a velmi dobrými výsledky v testování, které dosahují vyšších podílů opakujících, častěji identifikují ohrožené žáky až na základě problémů v docházce.

I v případě základních škol jen s 1. stupněm se ukazuje, že byla zaznamenána častější identifikace ohrožených žáků na základě problémového chování ve výuce i mimo ni u těch škol, které dosahují nižších podílů opakujících žáků. Rozdíly vzhledem k počtu škol nejsou sice statisticky významné, ale minimálně akcentují význam skutečných rizikových faktorů.

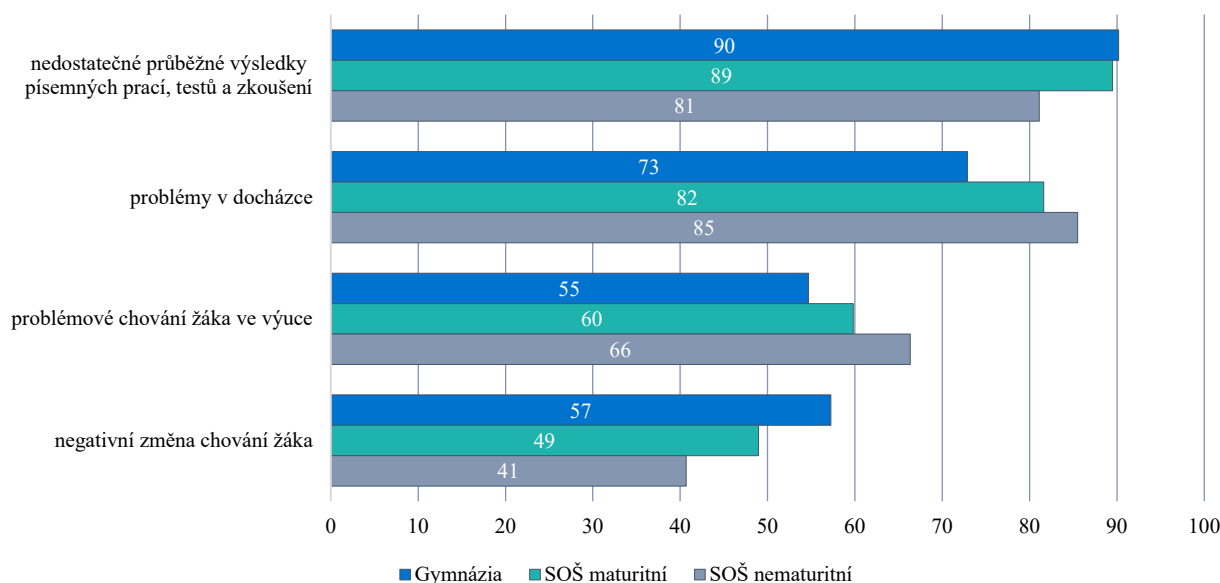
Střední školy

Ve všech středních školách byli identifikováni žáci ohrožení školní neúspěšností především na základě nedostatečných průběžných výsledků písemných prací, testů a zkoušení a na základě problémů v docházce. Z porovnání těchto dvou skupin škol plyne, že pro učitele středních odborných škol s převahou nematuritních oborů vzdělání jsou klíčovým indikátorem rizika především problémy v docházce (85 %). To pravděpodobně souvisí s tím, že v maturitních oborech

jsou průběžné výsledky chápány jako hlavní měřítko školní úspěšnosti, zatímco v nematuritních oborech má pravidelná účast ve výuce zpravidla silnější vazbu na zvládnání praktických dovedností i teoretického učiva. V obou případech se již jedná o projevy počínající školní neúspěšnosti, nikoliv o samotný rizikový faktor.

Z vlastních ukazatelů rizikového chování jsou patrné rozdíly v případě problémového chování žáka ve výuce a sledování negativních změn chování žáka. Na základě problémového chování ve výuce identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností nejčastěji třídní učitelé odborných škol s převahou nematuritních oborů, naopak v nejmenší míře učitelé gymnázií. Naproti tomu výraznější negativní změny v chování jsou jako indikátor možného školního neúspěchu častěji uváděny třídními učiteli gymnázií a nejméně často třídními učiteli středních odborných škol s převahou nematuritních oborů.

GRAF 15 | Na základě čeho identifikujete žáky ohrožené školní neúspěšností? – podíl třídních učitelů (v %), běžné střední školy



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol.

Ve středních odborných školách s převahou nematuritních oborů a nízkou úrovní SES, které dosahují nižšího podílu žáků opakujících ročník, třídní učitelé častěji identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností na základě nedostatečné domácí přípravy (tedy jednoho z prvotních signálů naznačujících možné riziko školní neúspěšnosti).

Ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů a nízkou úrovní SES, které dosahují nižšího podílu žáků opakujících ročník, třídní učitelé častěji identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností na základě nedostatečných průběžných výsledků v písemných pracích, testech a zkoušení, které jsou znakem již počínající školní neúspěšnosti.

5.1.2 Žáci ohrožení školní neúspěšností – počty a příčiny

Kromě výše uvedených ukazatelů, které třídní učitelé využívají, je pro kvalitu identifikace důležité také to, zda jejich sledování vede k identifikaci žáků ohrožených neúspěchem v počtu odpovídajícím realitě.

V této souvislosti je důležité opakovaně zdůraznit, že se jedná o počty žáků ohrožených školní neúspěšností, které učitelé jako ohrožené identifikují. Jinými slovy, výsledky odrážejí nejen reálný výskyt školní neúspěšnosti, ale také citlivost učitelů vůči rozpoznání rizikových projevů či kritéria, podle nichž tyto projevy posuzují. Identifikované počty proto vypovídají jak o situaci žáků, tak o způsobu, jakým učitelé riziko školní neúspěšnosti vnímají a vyhodnocují. Lze předpokládat, že tyto odhady třídních učitelů týkající se počtu žáků ohrožených školní neúspěšností by mohly být pravděpodobně vyšší než skutečné počty těch, kteří nakonec budou statisticky zaznamenáni (tj. budou opakovat ročník, příp. předčasně odejdu ze středního vzdělávání). Pokud je odhad třídních učitelů vyšší než statistiky zaznamenaná neúspěšnost, umožňuje to pravděpodobně škole poskytnout ohroženým žákům zvýšenou podporu a tím zamezit jejich opakování ročníku nebo odchodu do jiného oboru vzdělávání. Výraznější nadhodnocení či naopak podhodnocení

těchto odhadů by však mohlo signalizovat systémový problém na úrovni školy, například v oblasti diagnostiky či následné podpory žáků.

Základní školy

Podíl třídních učitelů, kteří ve školním roce 2024/2025 podle vlastního vyjádření neměli ve své třídě ani jednoho žáka ohroženého školní neúspěšností, byl na základních školách více než dvoupětinový (45 %), přičemž výrazně vyšší byl podíl na 1. stupni ve srovnání s 2. stupněm (rozdíl 18 p. b.). Sice se ukazuje, že s vyšším podílem třídních učitelů, kteří neidentifikovali ani jednoho ohroženého žáka, souvisí i vyšší SES školy – zatímco ve 40 % škol s nejnižším SES neidentifikovala ve své třídě ani jednoho ohroženého žáka přibližně třetina třídních učitelů, ve 40 % škol s nejvyšším SES to byla přibližně polovina třídních učitelů. V obou případech je ale absence žáka, který by byl ohrožený rizikem neúspěšnosti, záražející a naznačuje nízkou schopnost identifikace ze strany třídních učitelů, která velmi pravděpodobně souvisí se sledováním až důsledků školní neúspěšnosti (klasifikace, absence).

Dalším záražejícím zjištěním je, že v 8 % navštívených základních škol (tj. 22 z 243) všichni oslovení třídní učitelé uvedli shodně, že ve své třídě neidentifikují žádného ohroženého žáka, ale pouze v jedné z těchto škol sdílel stejný názor i vedoucí ŠPP³³. Dokonce ve třech z těchto škol vedoucí ŠPP uvedli, že ve většině hodnocených aspektů, které přispívají ke zvýšenému riziku školní neúspěšnosti, identifikují jako ohroženou alespoň desetinu, někdy až čtvrtinu žáků. Celkově je tedy málo pravděpodobné, že by se na těchto školách vyskytovaly třídy bez jediného žáka ohroženého neúspěchem. Shoda ve způsobu identifikace žáků ohrožených neúspěšností napříč těmito školami naznačuje spíše systémový problém v oblasti rozpoznávání ohrožených žáků než jejich skutečnou absenci.

Naproti tomu více než desetina (11 %) dotázaných učitelů základních škol uvedla, že ve své třídě identifikuje více než pětinu ohrožených žáků. O něco častěji přitom vyšší podíl ohrožených žáků identifikovali třídní učitelé na 2. stupni.

Překvapivým zjištěním je, že podíl žáků, které považovali za ohrožené školní neúspěšností a u nichž předpokládali možnost opakování ročníku, byl ve většině případů stejný (42 %), nebo dokonce nižší (2 %) než skutečný počet žáků, kteří nakonec ročník opravdu opakovali. Znamená to, že se škole nepodařilo žáka během školního roku podpořit do té míry, aby k neefektivnímu kroku v podobě opakování nemuselo dojít. Vyšší počet uvedlo sice více třídních učitelů (56 %), ale ani v tomto případě není jasné, zda identifikace vedla k efektivní podpoře žáka.

Střední školy

Na středních školách byl podíl třídních učitelů, kteří ve školním roce 2024/2025 podle vlastního vyjádření neměli ve své třídě ani jednoho žáka ohroženého školní neúspěšností, přibližně čtvrtinový (24 %). Podobně jako u základních škol se ukazuje, že s vyšším podílem třídních učitelů, kteří neidentifikovali ani jednoho ohroženého žáka, souvisí i vyšší SES školy – zatímco ve 40 % škol s nejnižším SES neidentifikovalo ve své třídě ani jednoho ohroženého žáka přibližně 14 % třídních učitelů, ve 40 % škol s nejvyšším SES to byla více než třetina (35 %) třídních učitelů. Sice není překvapivé, že třídy bez identifikovaných ohrožených žáků se nejčastěji vyskytovaly na gymnáziích (41 %), zatímco ve středním odborném vzdělávání byly méně časté – a to jak v maturitních (19 %), tak nematuritních (13 %) oborech, ovšem takto vysoké počty by znamenaly, že například ve dvou z pěti gymnaziálních tříd není žádný žák, který by byl ohrožen neúspěšností, a ani 13 % tříd v nematuritních oborech neodpovídá reálnému ohrožení neúspěšností.

Podíl navštívených středních škol, kde se všichni dotázaní třídní učitelé shodli na tom, že ve své třídě neidentifikují ani jednoho žáka ohroženého školní neúspěšností, dosáhl sice pouze 2 %, nicméně podobně jako u základních škol je i zde málo pravděpodobné, že by se na těchto školách vyskytovaly třídy bez jediného žáka ohroženého neúspěchem.

Naproti tomu desetina dotázaných učitelů středních škol uvedla, že ve své třídě identifikuje více než pětinu ohrožených žáků. Vyšší podíl ohrožených žáků přitom častěji identifikovali třídní učitelé škol s převahou nematuritních oborů.

Obdobně jako u základních škol se také v případě středních škol ukazuje, že podíl žáků, které třídní učitelé považovali za ohrožené školní neúspěšností, byl ve většině případů shodný (25 %) nebo vyšší (67 %) než skutečný počet žáků, kteří nakonec ročník skutečně opakovali či školu opustili. Podhodnocený odhad vykázalo 6 % třídních učitelů.

Příčiny ohrožení školní neúspěšností

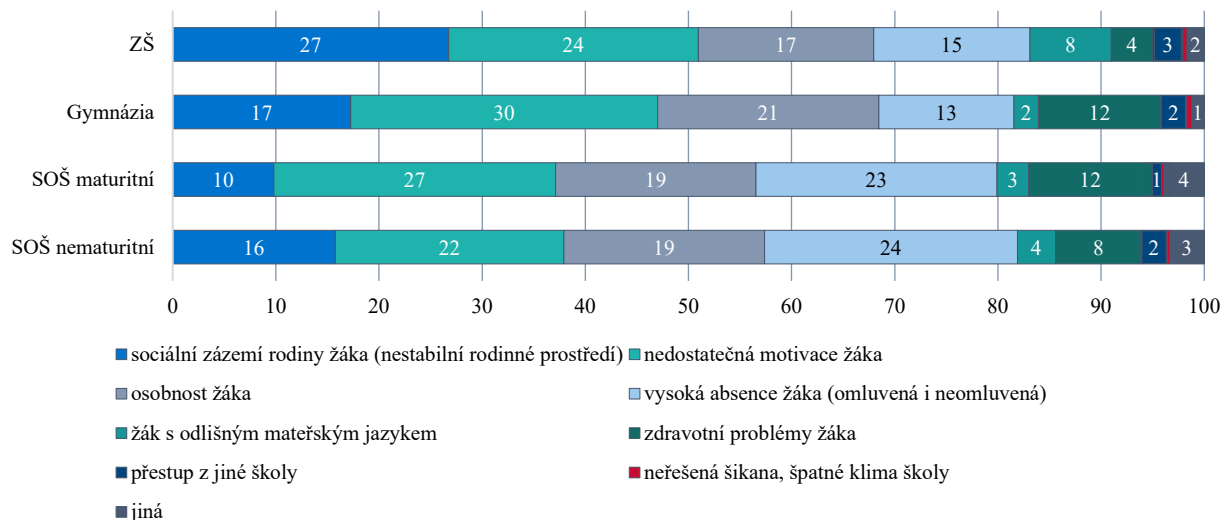
Určitý kontrast ke způsobům identifikace založeným především na klasifikaci a absenci představují uváděné příčiny školní neúspěšnosti podle třídních učitelů.

Více než čtyři pětiny třídních učitelů bez rozdílu typu škol uváděly jako příčinu sociální zázemí, motivovanost, osobnost a případně absenci. Z toho pouze absence patřila mezi časté znaky identifikace rizika. Znamená to, že by pozornost měla být věnována právě zbývajícím třem znakům, které by škola, potažmo třídní učitelé měli sledovat a na základě jejich identifikace přijímat taková opatření, aby neúspěšnosti bylo možné předejít.

³³ Identifikací žáků ohrožených neúspěšností vedoucími ŠPP se podrobněji zabývá kapitola 5.2.

Rozdíly v podílu uváděných příčin mezi jednotlivými skupinami škol ukazují, že zatímco na základních školách jsou dominantní příčiny spojené se sociálním zázemím, motivací žáka a jeho osobností, na gymnáziu jsou převládajícími příčinami motivace žáka a jeho osobnost a u středních odborných škol jde nejčastěji o nedostatečnou motivaci a vysokou absenci.

GRAF 16 | Příčiny ohrožení školní neúspěšnosti – podíl příčin podle třídních učitelů (v %)



5.2 Identifikace rizika školní neúspěšnosti z pohledu vedoucích ŠPP

Významnou roli v koordinaci a řízení procesu identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností hraje vedení škol, jehož roli v této oblasti často přebírají vedoucí ŠPP. Ti kromě koordinace sběru informací o žácích poskytují metodickou podporu učitelům a pomáhají analyzovat specifické potřeby jednotlivých žáků. Díky svým odborným znalostem v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky a intervence mohou přispívat k včasnému rozpoznání rizikových faktorů a navrhnout cílená opatření, která podporují prevenci školní neúspěšnosti a zajišťují individuální podporu ohroženým žákům.

Identifikace rizika školní neúspěšnosti nevychází z izolovaného posouzení jedné skupiny, ale ze sdílení informací mezi učiteli a pracovníky poradenského pracoviště. Zatímco učitelé mají možnost sledovat každodenní výkon a chování žáků, pracovníci ŠPP mohou přinášet širší diagnostický a poradenský pohled. Rozdíly v jejich vnímání tak odrážejí odlišné profesní perspektivy – učitelé se opírají o konkrétní informace z jedné třídy, pracovníci ŠPP více zohledňují situaci ve škole.

Silná vazba školní neúspěšnosti na sociální znevýhodnění žáků umožňuje využít informace vedení školy o přibližných počtech žáků v jednotlivých kategoriích souvisejících s rodinným zázemím, vzdělávacími podmínkami i osobnostním a sociálním fungováním žáků. Právě identifikace rizik, která mohou negativně ovlivňovat školní výsledky žáků, je klíčová pro včasné nastavení podpurných opatření a účinné předcházení školní neúspěšnosti.

Uvedené kategorie byly odvozeny z publikace [Identifikace dětí a žáků se sociálním znevýhodněním v mateřské, základní a střední škole](#).³⁴ Jedná se o následujících sedm oblastí, ve kterých může potenciální znevýhodnění žáka vzniknout:

- Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.
- Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.
- U žáka se objevuje náročné chování, které není způsobeno zdravotními důvody.
- Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.
- Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb.
- U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.
- Zákonný zástupce žáka nespolutracuje se školou.

³⁴ Němec, Z. Identifikace dětí a žáků se sociálním znevýhodněním v mateřské, základní a střední škole. Praha. 2024. NPI ČR. ISBN 978-80-7578-151-2. Dostupné z: https://zapojevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/2024_NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ_final_web.pdf

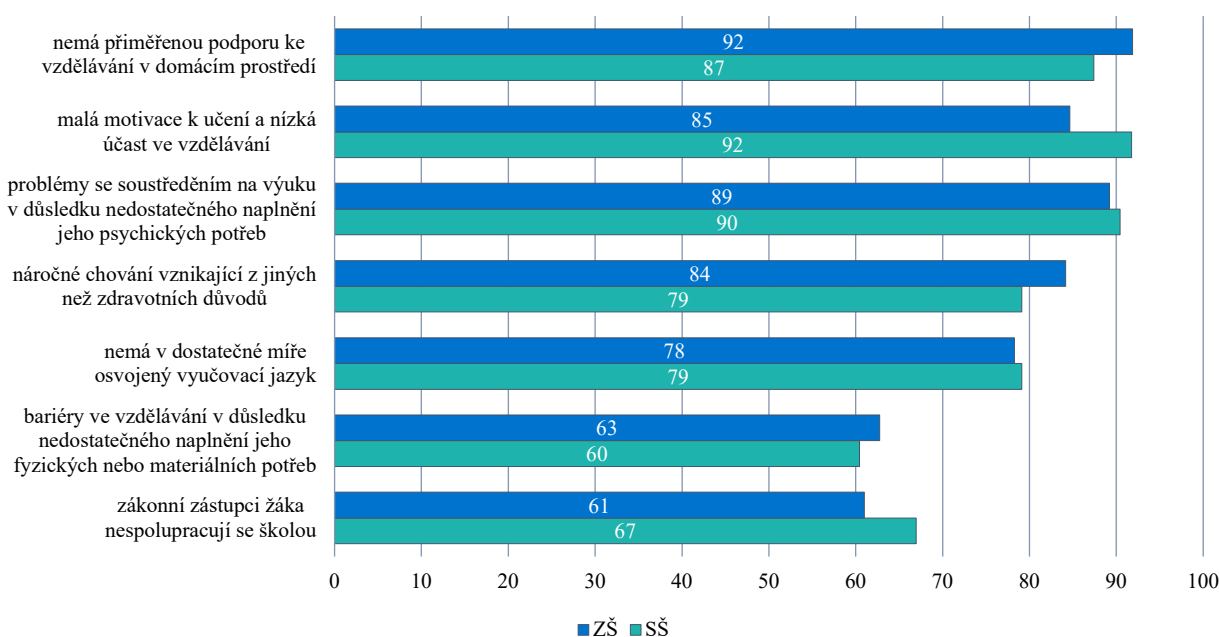
Doporučeným způsobem identifikace je nehodnotit kvalitu sociálního zázemí žáka, ale soustředit se na hodnocení překážek ve vzdělávání. Identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním je třeba realizovat primárně s cílem nastavit žákům potřebný systém podpory, přičemž samotný proces identifikace je založený na práci s posuzovacím schématem.

Nejčastější pravděpodobnou překážkou školní úspěšnosti na základních školách je nedostatečná podpora žáků v domácím prostředí. Téměř na pětinu základních škol vedení škol uvedlo, že se tento problém týká více než čtvrtiny jejich žáků. Pouze 18 škol z celkového počtu 744 (2 %) deklarovalo, že neevidují žádného potenciálně znevýhodněného žáka.³⁵ Více než polovinu potenciálně znevýhodněných žáků uvádělo 16 škol (2 %).

Na středních školách je nejčastěji zmiňovanou překážkou nízká motivace k učení a malá účast ve vzdělávání. Na více než pětinu škol jejich vedení uvedlo, že s těmito problémy se potýká více než čtvrtina jejich žáků (viz graf 17). V případě středních škol neuvedlo žádné žáky ohrožené školní neúspěšností 6 škol z 230 (2,6 %).³⁶

V 10 % středních škol³⁷ s nejvyšším podílem žáků opakujících ročníků se oproti ostatním středním školám výrazně častěji objevují některé specifické znaky potenciálního sociálního znevýhodnění žáků. Podíl škol, které uvádějí alespoň jednoho žáka ohroženého sociálním znevýhodněním v důsledku nedostatečné spolupráce zákonných zástupců se školou, v této skupině dosahuje 96 %, a v případě náročného chování vznikajícího z jiných než zdravotních důvodů dokonce 100 %. Oslabená spolupráce rodiny se školou a závažnější behaviorální obtíže žáků mohou představovat významné faktory spojené s vyšší mírou sociálního znevýhodnění (a v důsledku i s vyšším rizikem školní neúspěšnosti) na středních školách.

GRAF 17 | Podíl škol, jejichž alespoň jeden žák je podle názoru vedení potenciálně sociálně znevýhodněn z následujících příčin (v %)



³⁵ Ve většině těchto případů šlo o malé školy – konkrétně o 16 škol jen s 1. stupněm (z toho 10 mělo méně než 50 žáků) a dvě plně organizované základní školy s méně než 275 žáky.

³⁶ Jednalo se o čtyři gymnázia a dvě střední odborné školy s převahou maturitních oborů (z toho na třech školách ve školním roce 2025/2026 žádný žák neopakoval ročník). Většina těchto škol byla soukromých, výjimku tvořilo jedno krajské gymnázium.

³⁷ V případě 10 % základních škol s nejvyššími podíly žáků opakujících ročníků nebyly rozdíly v podílech jednotlivých znaků potenciálního sociálního znevýhodnění žáků v porovnání s ostatními základními školami výrazné.

Základní školy

Porovnání odpovědí učitelů týkajících se toho, na základě jakých znaků identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností (viz kapitola 5.1.1), s výpověďmi vedení škol ohledně velikosti podílu žáků ohrožených z vybraných příčin naznačuje určitou souvislost mezi výskytem těchto rizikových faktorů ve škole a tím, do jaké míry učitelé dané projevy využívají jako signály při identifikaci ohrožených žáků.

O tom, že identifikace potenciálního sociálního znevýhodnění souvisí s identifikací žáků ohrožených školní neúspěšností, napovídá souvislost mezi odhady vedení škol v jednotlivých oblastech a sledovanými projevy, na které se zaměřují i učitelé. Například ve školách, kde vedení školy uvádělo vyšší podíl žáků s problémovým chováním, zahrnoval větší podíl učitelů tento faktor do posuzování školní neúspěšnosti než ve školách, kde byl tento podíl podle ŠPP nižší. Podobně v případě nedostatečné podpory vzdělávání v domácím prostředí nebo nízké motivace žáků učitelé častěji identifikovali ohrožené žáky na základě nedostatečné domácí přípravy či problémů s docházkou.

Opět to jen dobře dokresluje, že učitelé si jsou sice vědomi významu příčin, jako je problémové chování či nedostatečná podpora v domácí přípravě apod., ale tyto příčiny cíleně identifikují jen v omezené míře a místo toho se soustředí až na počínající důsledky v podobě klasifikace a absence.

Samotné příčiny ohrožení školní neúspěšností uváděné učiteli silně korelují s hodnocením situace žáků vedoucími ŠPP (viz tabulka 11).

Nedostatečná podpora vzdělávání v domácím prostředí podle názoru vedení škol úzce souvisí zejména se sociálním zázemím a stabilitou rodiny, ale také s vyšší absencí žáků a jejich nižší motivací ke vzdělávání, jak ji vnímají učitelé. Podobně se potvrzuje souvislost mezi nedostatečným osvojením vyučovacího jazyka a odlišným mateřským jazykem žáků. Dále se ukazuje, že nízká motivace k učení a nízká účast ve vzdělávání souvisejí především s vyšší absencí a celkově nižší motivací žáků. Významná souvislost se projevuje také v případě nespolečné práce zákonných zástupců se školou, která je podle učitelů spojena zejména s vyšší absencí žáků, jejich nižší motivací a méně podnětným rodinným zázemím.

TABULKA 11 | Korelační koeficienty mezi způsoby identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností učiteli a podílem ohrožených žáků dle ŠPP – běžné základní školy

Příčiny ohrožení školní neúspěšnosti podle učitelů	Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.	Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.	U žáka se objevuje náročné chování vznikající z nezdravotních důvodů.	Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.	Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychologických potřeb.	U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.	Zákonný zástupce žáka nespolečně pracuje se školou.
osobnost žáka	0,21	0,15	0,16	0,15	0,18	0,22	0,26
sociální zázemí rodiny žáka (nestabilní rodinné prostředí)	0,56	0,55	0,53	0,38	0,30	0,41	0,50
nedostatečná motivace žáka	0,48	0,53	0,56	0,39	0,27	0,44	0,51
vysoká absence žáka (omluvená i neomluvená)	0,53	0,58	0,61	0,43	0,28	0,41	0,53
neřešená šikana, špatné klima školy	0,16	0,19	0,15	0,24	0,22	0,10	0,18
zdravotní problémy žáka	0,35	0,31	0,43	0,35	0,22	0,30	0,37
žák s odlišným mateřským jazykem	0,18	0,22	0,35	0,18	0,16	0,18	0,39

Pozn.: Červeně jsou vyznačeny hodnoty vyšší než 0,2.

Střední školy

Porovnání odpovědí učitelů týkajících se toho, na základě čeho identifikují žáky ohrožené školní neúspěšností (viz kapitola 5.1.1), s výpověďmi vedoucími ŠPP ohledně velikosti podílu žáků potenciálně sociálně znevýhodněných z vybraných příčin ukazuje jednu výraznější odlišnost. Ve školách, kde vedoucí ŠPP uvádějí vyšší podíl žáků s náročným chováním, učitelé častěji zohledňují při identifikaci ohrožených žáků problémové projevy chování ve výuce.

Podobně jako u základních škol i zde výsledky korelační analýzy potvrzují několik souvislostí mezi hodnocením situace žáků ze strany vedoucími ŠPP a příčinami ohrožení školní neúspěšností uváděnými učiteli. Nedostatečná podpora vzdělávání v domácím prostředí podle vedoucími ŠPP souvisí zejména s odlišným mateřským jazykem žáka,

vyšší absencí a méně podnětným či nestabilním rodinným zázemím. Současně se potvrzuje i souvislost mezi nedostatečným osvojením vyučovacího jazyka a odlišným mateřským jazykem žáků, jak je uvádějí učitelé.

TABULKA 12 | Korelační koeficienty mezi způsoby identifikace žáků ohrožených školní neúspěšností učitelů a podílem ohrožených žáků dle ŠPP – běžné střední školy

Příčiny ohrožení školní neúspěšností podle učitelů	Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.	Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.	Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.
osobnost žáka	0,14	0,04	0,03
sociální zázemí rodiny žáka (nestabilní rodinné prostředí)	0,22	0,18	0,09
nedostatečná motivace žáka	0,10	0,06	-0,03
vysoká absence žáka (omluvená i neomluvená)	0,29	0,15	0,13
žák s odlišným mateřským jazykem	0,31	0,26	0,23

Pozn.: Červeně jsou vyznačeny hodnoty vyšší než 0,2.

Index odhadovaného ohrožení školní neúspěšností

Vyjádření vedoucích ŠPP, která postihují celkovou situaci v dané škole, umožňují pro další analýzy zkonstruovat index odhadovaného ohrožení školní neúspěšností, jenž je blíže popsán v příloze. Pro ilustraci konkrétních hodnot tohoto indexu jsou v následujících rámečcích představeny vybrané školy, na jejichž příkladu lze ukázat rozdíly v jeho hodnotách.

Hodnota indexu 0,1 = **méně než desetina žáků podle vedoucích ŠPP** nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk, má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání, má problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb a současně **desetina žáků** nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, má náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů, má problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb, jejich zákonní zástupci nespolupracují se školou.

Hodnota indexu 0,25 = **desetina žáků podle vedoucích ŠPP** má náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů, má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání, jejich zákonní zástupci nespolupracují se školou a současně **čtvrtina žáků** nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk, má problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb, má bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění fyzických nebo materiálních potřeb.

Hodnota indexu 0,5 = **čtvrtina žáků podle vedoucích ŠPP** nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk, má náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů, má bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění fyzických nebo materiálních potřeb, jejich zákonní zástupci nespolupracují se školou, současně **polovina žáků** nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, má problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb a **více než polovina žáků** má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.

Hodnota indexu 0,75 = **čtvrtina žáků podle vedoucích ŠPP** má náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů, současně **polovina žáků** nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk, má problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb, jejich zákonní zástupci nespolupracují se školou a **více než polovina žáků** nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání, má bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění fyzických nebo materiálních potřeb.

Průměrný index odhadovaného ohrožení školní neúspěšností dosahuje u základních škol celkově jen mírně nižších hodnot než u škol středních. Při podrobnějším pohledu na jednotlivé typy škol se však objevují výrazné rozdíly, což

dokládá relativně široké rozpětí hodnot v některých skupinách. Vliv velikosti základní školy však nebyl v případě škol jen s 1. stupněm ani škol plně organizovaných prokázán.

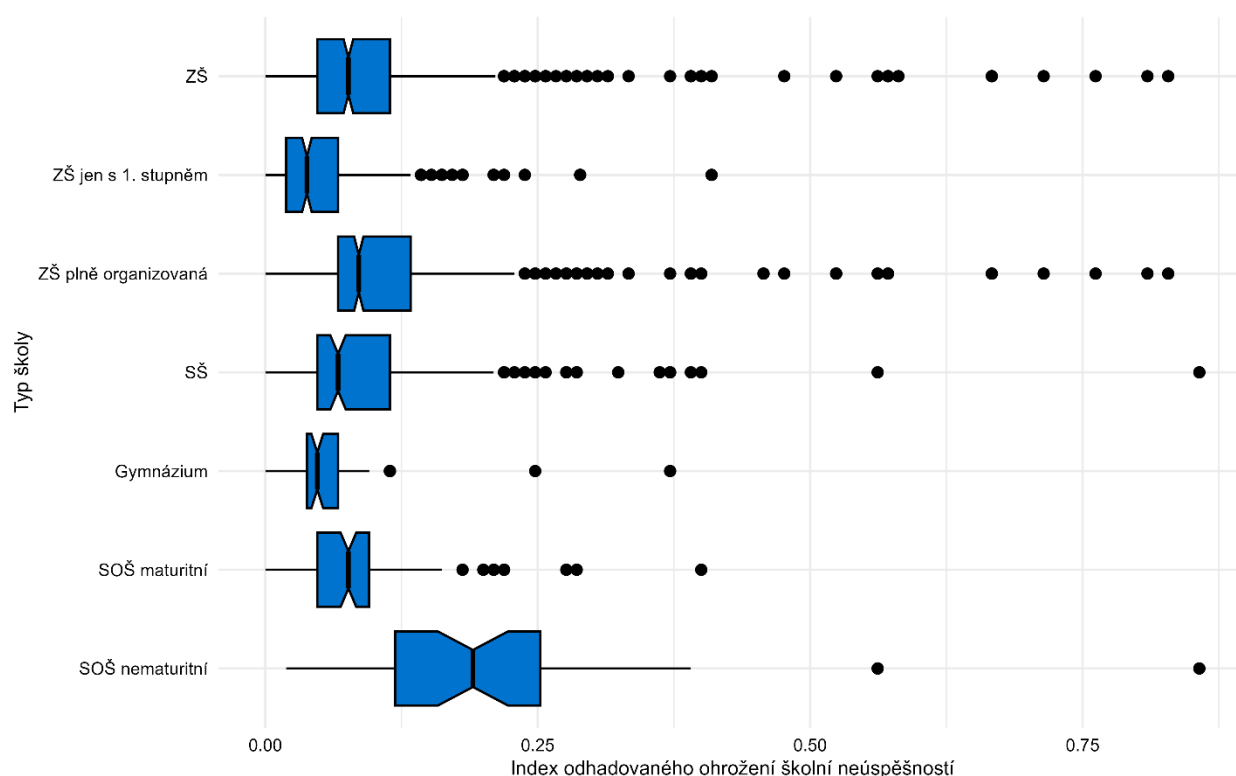
Jak třídní učitelé (viz kapitola 5.1), tak zástupci vedení škol (viz graf 18) plně organizovaných škol častěji než ve školách jen s 1. stupněm uváděli, že jejich žáci jsou ve vyšší míře ohroženi školní neúspěšností. Toto zjištění je v souladu s podílem žáků, kteří ve skutečnosti opakovali ročník (viz kapitola 3.1).

V případě středních škol byla nejnižší míra ohrožení školní neúspěšností i nejnižší variabilita hodnot indexu zaznamenána u žáků gymnázií, zatímco nejvyšší hodnoty indexu vykazují střední školy s převahou nematuritních oborů. Tyto školy tak představují segment vzdělávacího systému, ve kterém je riziko školního neúspěchu nejvýraznější.

Závažnost této skutečnosti dokládají i údaje uváděné vedoucími školních poradenských pracovišť: ve více než polovině středních odborných škol s převahou nematuritních oborů tvoří více než čtvrtinu žáků ti, kteří nemají přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, vykazují nízkou motivaci k učení a slabou účast ve vzdělávání nebo se potýkají s obtížemi se soustředěním na výuku v důsledku nenaplněných psychických potřeb. Tyto faktory společně významně zvyšují riziko školní neúspěšnosti a zároveň poukazují na potřebu cílených podpůrných opatření právě v tomto typu škol.

Uvedená zjištění ukazují, že školy jsou si sice vědomy vysokého počtu žáků s rizikem neúspěšnosti, ale kvalita identifikace za strany třídních učitelů tomu neodpovídá. Vzhledem k počtu neúspěšných žáků by měla být věnována identifikaci a podpoře těchto žáků systémová pozornost.

GRAF 18 | Index odhadovaného ohrožení školní neúspěšností podle typu školy³⁸



³⁸ Boxplot (krabicový graf) přehledně zobrazuje medián (střední hodnotu dat), první kvartil (25 %) a třetí kvartil (75 %). Z boxu vycházejí čáry, které sahají k nejnižší a nejvyšší hodnotě dat, jež nejsou považovány za extrémní. Hodnoty, které se nacházejí mimo tento rozsah, jsou zobrazeny samostatně jako odlehlé hodnoty. Graf umožňuje rychle posoudit rozptyl, symetrii a tvar datového souboru (nebo skupiny dat) bez nutnosti znát jejich přesné rozdělení.

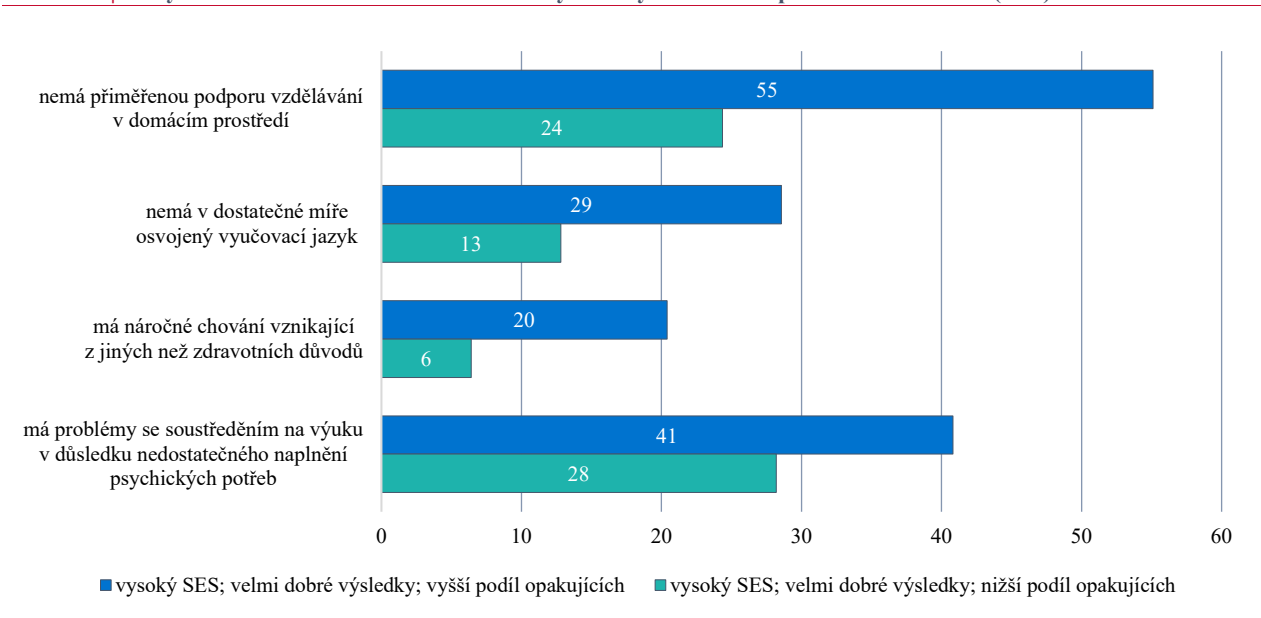
Porovnání identifikace rizika školní neúspěšnosti se skupinami plně organizovaných škol

S ohledem na komplexnost popisované problematiky je důležité věnovat pozornost také porovnání skupin škol vymezených v kapitole 3.3 s indexem odhadovaného ohrožení školní neúspěšnosti i se znaky, na jejichž základě učitelé identifikují ohrožené žáky.

Jak bylo uvedeno výše, školy s obdobnými podmínkami z hlediska úrovně SES žáků a jejich výsledků vzdělávání mohou vykazovat výrazně odlišné podíly žáků opakujících ročník. Takovými dvěma skupinami jsou například skupiny zahrnující školy s velmi dobrými výsledky žáků a s kvalitním socioekonomickým zázemím. Zatímco ve skupině škol s vysokým podílem opakujících žáků dosahuje index odhadovaného ohrožení školní neúspěšností hodnoty 0,1, skupina škol se srovnatelnými podmínkami, ale nízkým podílem opakujících žáků dosahuje hodnoty 0,07; tento rozdíl je přitom statisticky významný.

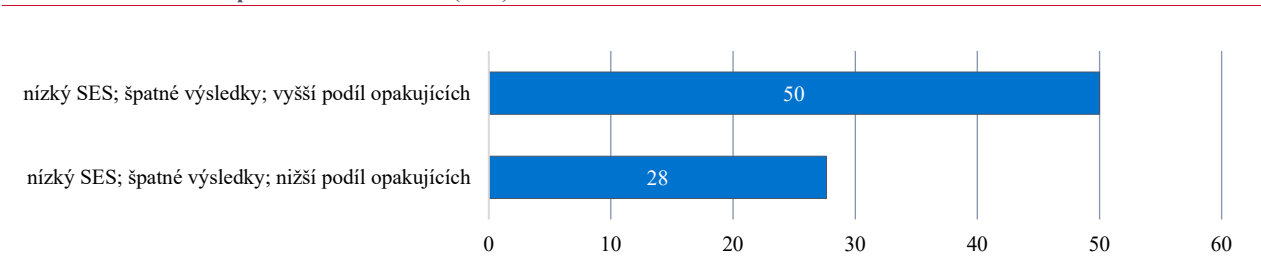
Vyšší hodnota indexu zároveň souvisí s nedostatečnou podporou žáků ve vzdělávání, a to jak ve školním, tak v domácím prostředí. I ve školách s velmi dobrými výsledky a vysokou průměrnou úrovní SES se totiž ukazuje, že školy s vyššími podíly žáků opakujících ročník vykazují zároveň vyšší zastoupení takto identifikovaných žáků. To ovšem znamená, že i v těchto školách je jedním z klíčových faktorů pro snižování školní neúspěšnosti schopnost včas rozpoznat žáky ohrožené vzdělávacím neúspěchem a poskytnout jim odpovídající míru podpory.

GRAF 19 | Školy s minimálně desetinou žáků ohrožených daným rizikem – podíl vedoucích ŠPP (v %)



Podobně lze porovnat skupiny škol charakteristické nízkým SES a slabými výsledky vzdělávání lišící se výší podílu opakujících žáků. V případě skupiny s vysokým podílem opakujících žáků dosahuje index identifikace ohrožení školní neúspěšností hodnoty 0,2, zatímco u skupiny s nízkým podílem opakujících má index hodnotu 0,14 – statisticky významný rozdíl. Tento rozdíl je dán především ohrožením na základě náročného chování vznikajícího z jiných než zdravotních důvodů.

GRAF 20 | Školy s minimálně desetinou žáků ohrožených na základě náročného chování vznikajícího z jiných než zdravotních důvodů – podíl vedoucích ŠPP (v %)



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large outline number '6' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

6

Opatření k řešení školní neúspěšnosti

6 OPATŘENÍ K ŘEŠENÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Pokud se daří škole efektivně identifikovat žáky ohrožené neúspěchem, je pro eliminaci tohoto ohrožení klíčové, jaká opatření škola přijímá a zda jsou efektivní.

Cílem těchto opatření je včas předcházet obtížím spojeným se školní neúspěšností nebo na ně reagovat v jejich počínající fázi, zmírňovat jejich dopady ve vzdělávací i sociálně-emoční oblasti a podporovat žáky v jejich další vzdělávací dráze. Některá z těchto opatření mohou současně přispívat k posilování motivace žáků k učení a k rozvoji učebních strategií a pracovních návyků. Jejich smyslem tedy není pouze předcházet nejzávažnějším dopadům školní neúspěšnosti, jako je např. opakování ročníku, ale především vytvářet podmínky pro to, aby žáci mohli dlouhodobě a úspěšně pokračovat ve vzdělávání a maximálně rozvíjet svůj vzdělávací potenciál.

Přijímaná opatření k předcházení školní neúspěšnosti byla hodnocena jak na úrovni celé školy, tak i z hlediska výuky vybraných pedagogů.

6.1 Opatření systému podpory žáků

Četnost využívání jednotlivých opatření je určitě ovlivněna jejich organizační náročností, dostupností personálních kapacit, tradicí jejich využívání ve škole, vnímanou efektivitou či mírou odborných dovedností potřebných k jejich realizaci. Tyto okolnosti se pravděpodobně promítají do toho, jak často jsou jednotlivé formy podpory ve školách uplatňovány. Současně je však třeba zdůraznit, že kvalita podpory není úměrná četnosti využívaných opatření, ale podstatnou měrou je ovlivněna i kvalitou realizace jednotlivých opatření.

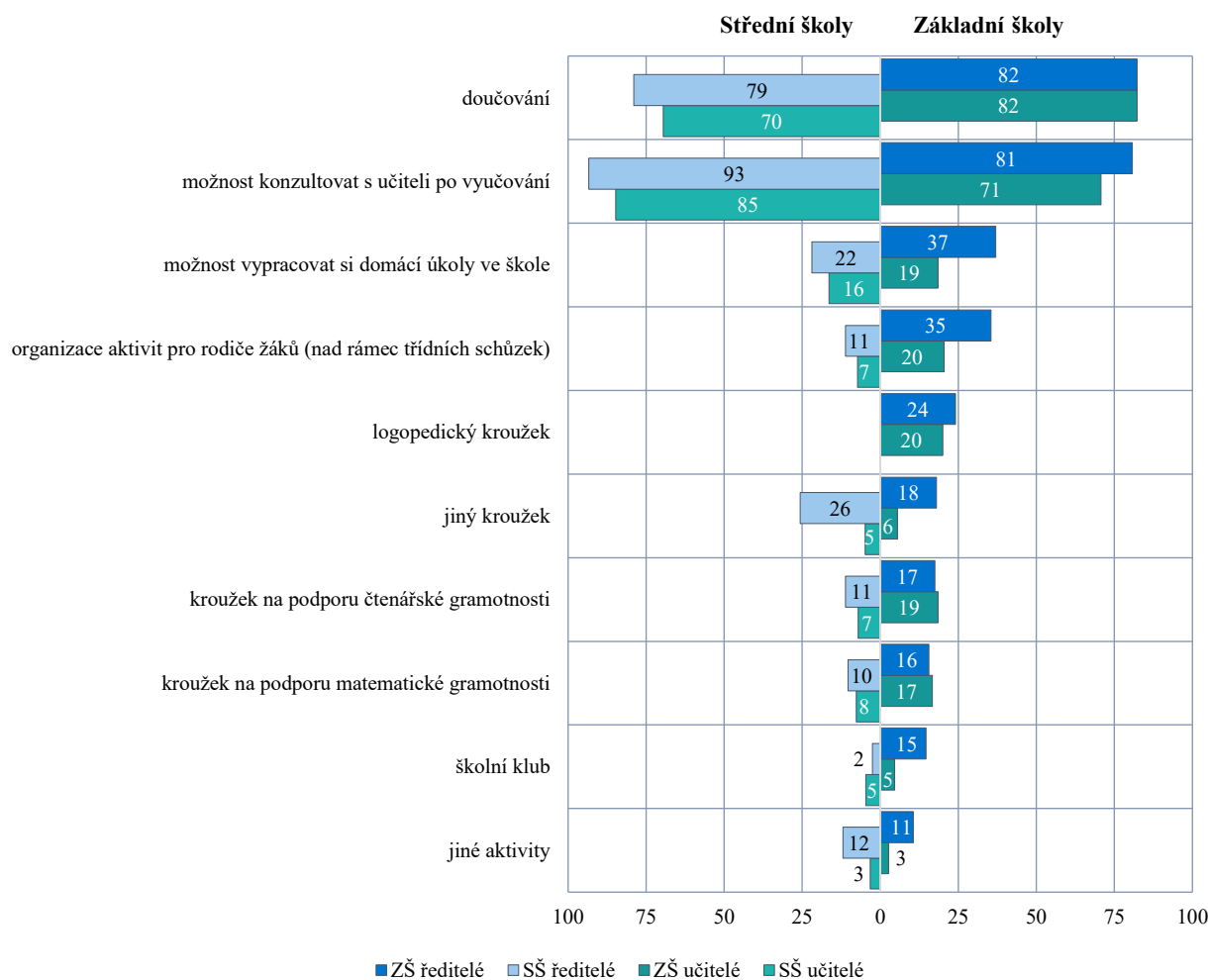
Dvěma nejčastějšími opatřeními jsou nabídka doučování a možnost individuálních konzultací s učiteli po vyučování. Na tomto se shodnou ředitelé i učitelé základních i středních škol. Obě opatření lze chápat jako relativně snadno realizovatelné a flexibilní formy podpory, které umožňují cíleně reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáků, nicméně z hlediska účinnosti je důležitý aktivní přístup samotných žáků k využívání těchto opatření. Zatímco doučování uváděli ředitelé základních i středních škol přibližně ve stejné míře, konzultace s učiteli byly zmiňovány zřetelně častěji řediteli i učiteli středních škol. Tento výsledek možná souvisí s tím, že na středních školách se obecně předpokládá vyšší míra samostatnosti žáků při řešení studijních obtíží a individuální konzultace s vyučujícími zde představují běžný a relativně dostupný způsob podpory.

Opatření v podobě možnosti vypracovat si domácí úkoly ve škole nebo organizace aktivit pro rodiče žáků nad rámec třídních schůzek byla častěji uváděna řediteli než učiteli, a to zejména na základních školách. Důvodem rozdílu pravděpodobně je širší přehled o nabídce podpůrných aktivit, které škola poskytuje, u členů vedení školy než u jednotlivých učitelů, kteří se nemusí na všech aktivitách podílet.

Za nejefektivnější jsou ve školách považována především opatření umožňující individuální podporu žáků a přímou práci s nimi mimo běžnou výuku. Znamená to, že školy se nejčastěji soustřeďují na doučování a individuální konzultace, případně v kombinaci s možností vypracovat si domácí úkoly ve škole. Uvedená opatření mohou být účinná z pohledu podpory žáka, ale vzhledem k časovým nárokům na pedagoga i žáka po vyučování by měla být za nejefektivnější považována především individuální práce se žáky přímo během výuky.

Z porovnání četnosti opatření k předcházení školní neúspěšnosti a četnosti výše uvedených adaptačních aktivit pro děti před nástupem do ZŠ i pro žáky 1. ročníku základních a středních škol vyplývá relativně vysoká míra korelace, což je velmi pravděpodobně důsledek určitého systémového přístupu na úrovni školy k žákům.

Naopak v základních ani středních školách nebyla prokázána souvislost mezi počtem žáků ohrožených školní neúspěšností (podle třídních učitelů) a počtem opatření k jejímu předcházení, která učitelé využívají.

GRAF 21 | Využívaná opatření systému podpory – podíl ředitelů a učitelů (v %) ³⁹

S ohledem na skutečnost, že výpovědi učitelů jednotlivých skupin škol o realizovaných opatřeních nevykazují výraznější rozdíly, bude v následujícím textu prezentován především pohled ředitelů škol, který umožňuje lépe zachytit odlišnosti ve využívání jednotlivých opatření systému podpory v různých typech škol.

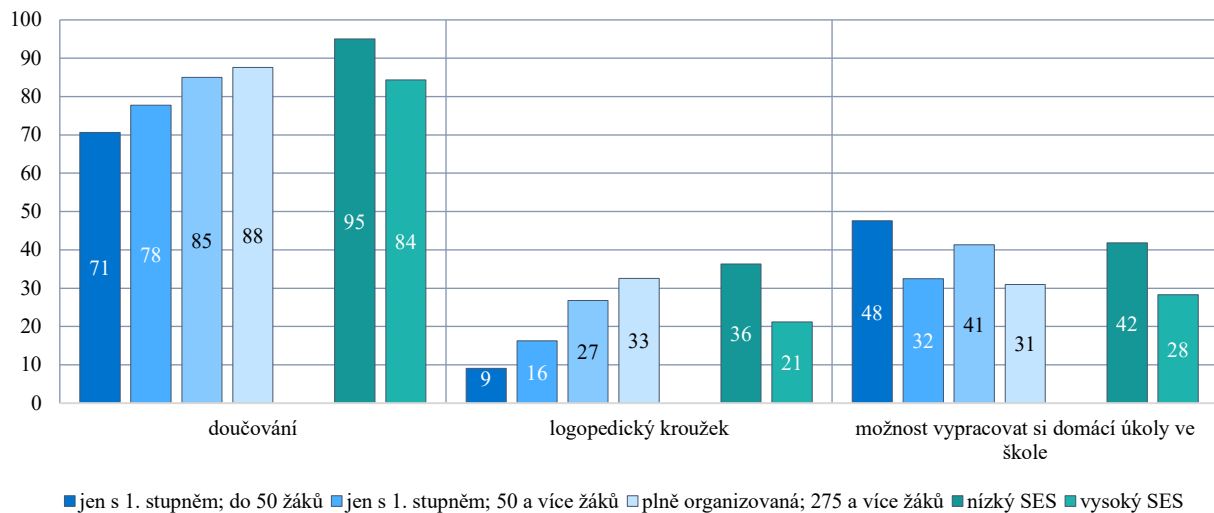
Základní školy

Z hlediska vlivu organizace základních škol (plně organizované / jen s 1. stupněm) a/nebo jejich velikosti jsou výraznější odlišnosti patrné především u tří opatření. Ukazuje se, že větší, plně organizované školy zřetelně častěji než menší školy jen s 1. stupněm využívají v rámci systému podpory nabídku doučování a logopedický kroužek. Přestože lze předpokládat, že logopedická podpora se týká zejména mladších žáků, ředitelé škol jen s 1. stupněm ji uváděli poměrně zřídka. Tento rozdíl však může souviset spíše s rozdílnými personálními kapacitami škol než s odlišnou potřebou této podpory. Z ne zcela jasných příčin ředitelé velkých, plně organizovaných škol méně často uváděli možnost vypracovat si domácí úkoly ve škole.

Zároveň se ukazuje, že nejen tato vybraná opatření, ale obecně většina uváděných forem podpory je častěji využívána ve školách s nízkým socioekonomickým statusem žáků (SES). Uvedená vyšší četnost souvisí s tím, že tyto školy čelí častěji situacím, kdy je potřeba poskytovat žákům širší spektrum podpůrných aktivit přímo ve škole, protože domácí prostředí jim ne vždy poskytuje dostatečné podmínky pro vzdělávání a potřebnou podporu. Výjimku představují aktivity pro zákonné zástupce žáků nad rámec běžných třídních schůzek, jejichž organizace je častější ve školách s vyšším SES (o 19 p. b.), což zřejmě souvisí s větším zájmem zákonných zástupců o dění ve škole.

³⁹ Mezi jinými kroužky nejčastěji figurovaly kroužek na podporu strategií učení a metakognice, angličtina, sportovní kroužek, příprava na jednotnou přijímací zkoušku, dramatický kroužek či robotika v případě základních škol a kroužek na podporu strategií učení a metakognice, kroužek programování či robotiky, jazykové kroužky (angličtina, příprava na certifikáty) či kroužky speciální pro daný obor v případě středních škol.

GRAF 22 | Využívaná opatření systému podpory – podíl ředitelů ZŠ (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly.

Vliv jednotlivých opatření na snižování negativních dopadů neúspěšnosti žáků byl sledován tak, aby byl omezen vliv SES, ale i náročnosti výuky (na základě porovnání škol s obdobnou úrovní SES a výsledků v testování).

- Častější využívání školního klubu v případě plně organizovaných škol s nízkou úrovní SES a slabšími výsledky, které zároveň mají nižší podíly žáků opakujících ročník, naznačuje, že toto opatření přispívá ke snižování podílu opakujících žáků.
- Obdobně se jako potenciálně přínosná jeví i organizace aktivit pro rodiče nad rámec třídních schůzek. Toto opatření bylo častěji uváděno učiteli škol s nízkou úrovní SES a velmi dobrými výsledky v testování, které zároveň mají nízký podíl žáků opakujících ročník, než učiteli srovnatelných škol vykazujících vyšší podíly opakujících.
- Jako problematické se ukazuje opatření vypracovat si domácí úkoly ve škole, které častěji uváděli ředitelé škol s nízkou úrovní SES jak jen s 1. stupněm, tak plně organizovaných se slabšími výsledky v testování a vyššími podíly žáků opakujících ročník. Souvislost naznačuje, že toto opatření je spíše reakcí na zvýšené riziko školní neúspěšnosti spojené s nízkou úrovní SES, jeho přínos ke snižování podílu opakujících žáků není zřejmý.
- Podobně problematické se jeví i kroužky na podporu čtenářské gramotnosti, které byly častěji uváděny řediteli škol jen s 1. stupněm, které dosahují vyšších podílů opakujících žáků. Zřejmě toto opatření je zaváděno jako reakce na již existující problémy se školní neúspěšností, přičemž jeho vliv na snižování podílu opakujících žáků není patrný.

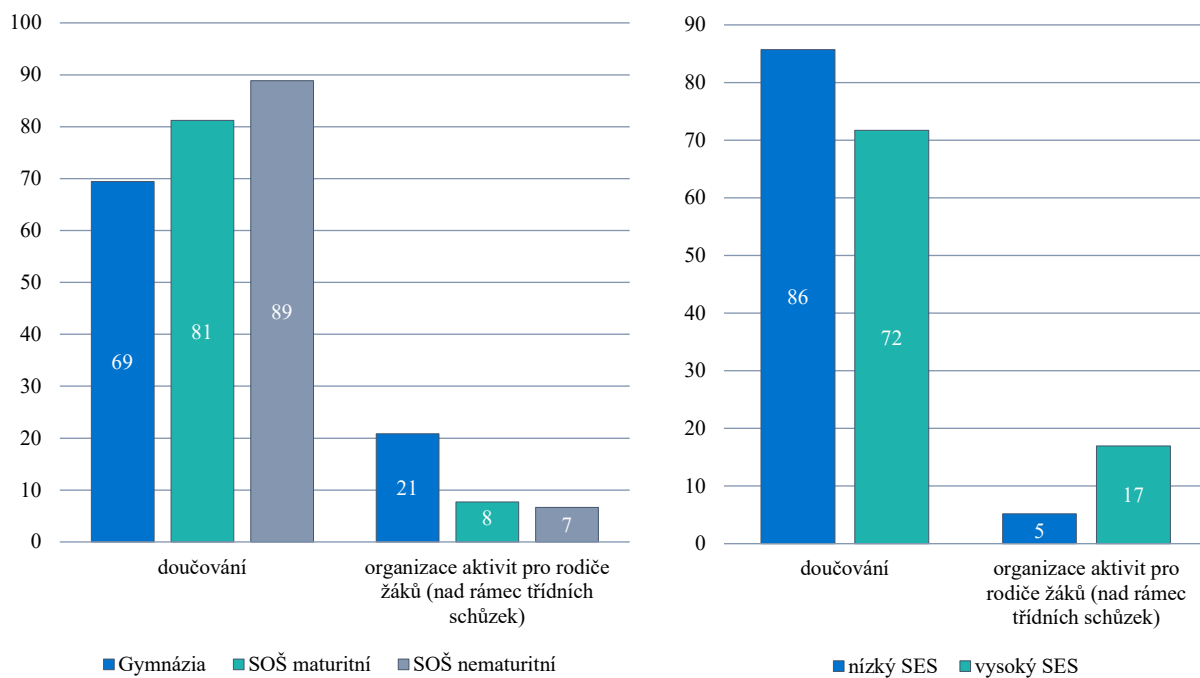
Zjištěné rozdíly mezi jednotlivými skupinami základních škol v oblasti využívání systému podpory sice nejsou často vzhledem k počtu škol statisticky významné, přesto naznačují souvislosti jejich realizace a podílu opakujících žáků.

Střední školy

Z hlediska jednotlivých typů středních škol jsou výraznější odlišnosti patrné především u dvou opatření. Doučování bylo v největší míře nabízeno žákům škol s převahou nematuritních oborů, kde jsou vyšší podíly žáků ohrožených školním neúspěchem nebo s větší potřebou individuální podpory (viz kapitola 5.1.2). Naopak na gymnáziích bylo doučování jako součást systému podpory uváděno nejméně často, což souvisí s odlišnou skladbou žáků. Zároveň se ukazuje, že doučování je nabízeno obecně častěji ve školách s nižšími hodnotami SES.

Další výraznější rozdíl se týká organizace aktivit pro rodiče žáků nad rámec běžných třídních schůzek. Tyto aktivity uváděli ředitelé gymnázií v porovnání s řediteli středních odborných škol (s převahou maturitních i nematuritních oborů) výrazně častěji. Podobně se ukazuje, že organizace těchto aktivit je častější ve středních školách s vyšším SES. Lze předpokládat, že školy s příznivější socioekonomickou skladbou žáků mají pro realizaci takových aktivit zpravidla lepší podmínky – například větší zapojení rodičů, vyšší poptávku po těchto formách spolupráce či více organizačních a personálních kapacit.

GRAF 23 | Využívaná opatření systému podpory – podle typu SŠ, podíl ředitelů SŠ (v %)



I u středních škol byl sledován vliv přijímaných opatření na podíl opakujících žáků při omezení vlivu SES (porovnáním škol s obdobnou úrovní SES).

- Organizace aktivit pro rodiče (nad rámec třídních schůzek) byla ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů a s nízkou úrovní SES častěji uváděna ve školách s nižšími podíly žáků opakujících ročníků než ve srovnatelných školách s vyššími podíly opakujících. To ukazuje, že zapojování rodičů nad rámec běžné komunikace se školou může v tomto typu škol přispívat ke snižování podílu opakujících žáků. Ve školách s vyšší úrovní SES však tento vztah nebyl patrný.
- Možnost vypracovat si domácí úkoly ve škole je – podobně jako u základních škol – také ve středních odborných školách s převahou nematuritních oborů častěji nabízena ve školách s nízkou úrovní SES, které zároveň vykazují vyšší podíly žáků opakujících ročníků než ve srovnatelných školách s nižší mírou opakování. V obou případech (základní školy i střední školy) je zřejmě uvedené opatření spíše důsledkem neúspěšnosti a nejeví se jako způsob podpory, který by snižoval podíl opakujících žáků.
- Obdobně problematické je i jedno z nejčastějších opatření – doučování, které je ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů bez ohledu na úroveň SES častěji nabízeno ve školách s vyššími podíly žáků opakujících ročníků. Opět to vede k otázce, zda doučování je efektivním nástrojem, byť je pravděpodobné, že je častěji uplatňováno jako reakce na již vzniklé problémy se školní neúspěšností spíše než jako preventivní nástroj, který by těmto problémům předcházel.

Zjištěné rozdíly mezi jednotlivými skupinami středních škol v oblasti využívání systému podpory sice nejsou statisticky významné, přesto však naznačují souvislosti podpůrného opatření a podílu opakujících žáků.

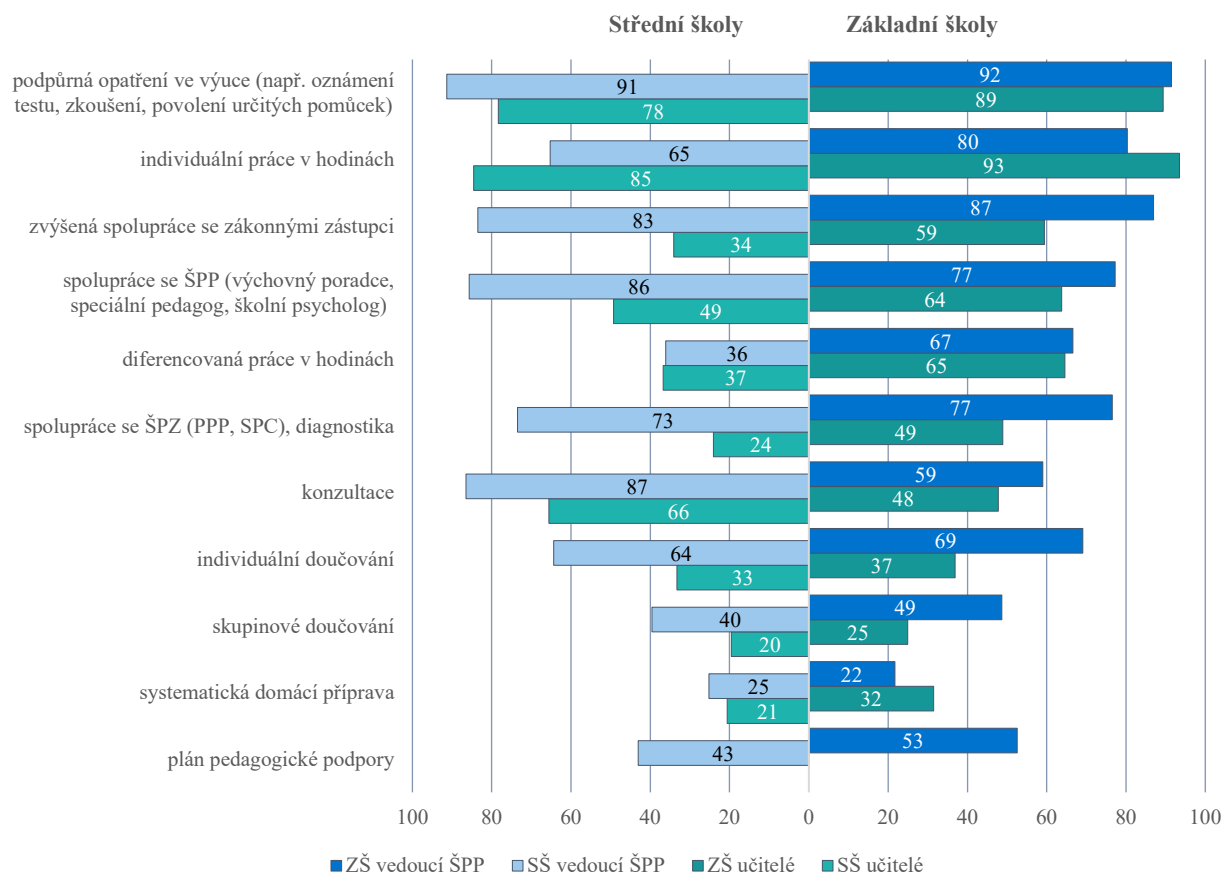
6.2 Opatření pro snižování školní neúspěšnosti využívaná ve výuce

Obdobně jako na úrovni celé školy byla i na úrovni výuky sledována přijímaná, resp. využívaná opatření pro eliminaci školní neúspěšnosti u identifikovaných žáků. Pozornost je věnována nejenom tomu, která opatření doporučují využívat pro práci s ohroženými žáky pracovníci ŠPP, ale rovněž tomu, která opatření uplatňují ve své výuce učitelé základních a středních škol.

Většinu opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností či neúspěšné žáky doporučují vedoucí ŠPP častěji, případně alespoň ve stejné míře, v jaké jejich využívání deklarují samotní učitelé. Výjimkou je individuální přístup k žákům v hodinách, který častěji zmiňovali učitelé. Uvedený rozdíl je překvapivý a vede k úvaze, že zřejmě vedoucí ŠPP do této oblasti zasahují v menší míře, ať už z důvodu respektu k profesní autonomii učitelů, nebo v důsledku limitů vzájemné spolupráce.

Mezi základními a středními školami se zároveň ukazuje několik výraznějších rozdílů v doporučených, resp. využívaných opatřeních (viz graf 24). Na základních školách je častěji než na středních školách zmiňována diferencovaná práce v hodinách. Učitelé základních škol také častěji než učitelé středních škol uváděli spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) a se zákonnými zástupci žáků, což lze považovat za důsledek nižšího věku žáků a větší role rodičů při řešení vzdělávacích obtíží jejich dětí.

GRAF 24 | Nejčastější opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky – podíl vedoucích ŠPP, učitelů v základních a středních školách (v %)



Vztahy mezi opatřeními zaměřenými na podporu žáků ohrožených školní neúspěšností a jevy pozorovanými během hospitací jsou obecně málo výrazné. Přesto lze v některých případech identifikovat statisticky významné souvislosti, zejména u opatření uváděných učiteli.

U opatření označených učiteli se ukazuje pozitivní souvislost mezi individuálním přístupem k žákům v hodinách a pozorovanými projevy podpory ve výuce (viz tabulka 13). Uvedená souvislost je statisticky významná, i když spíše slabší. Na základních školách se individuální přístup uváděný učiteli pojí s tím, že učitel při řešení učební úlohy poskytuje žákům podporu odpovídající jejich schopnostem, aniž by zjednodušoval zadání, během hodiny pracuje se žáky různého nadání a potřeb a žáci mohou vybírat úlohy různé kognitivní náročnosti. Podobné vztahy jsou patrné také ve středních školách, přičemž nejsilnější souvislost se objevuje mezi individuálním přístupem a specifickou prací učitele se žáky různých schopností.

V případě diferencované práce v hodinách uváděné učiteli se objevuje statisticky významná souvislost především s možností žáků volit úlohy různé kognitivní náročnosti, a to jak na základních, tak zejména na středních školách. To naznačuje, že tam, kde učitelé deklarovali využívání diferencované práce, byly při hospitacích častěji pozorovány i konkrétní projevy diferenciací výuky.

TABULKA 13 | Korelační koeficienty – opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky a jevy pozorované během hospitací

Opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.		Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.		Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Učitelé – individuální přístup v hodinách	0,101**	0,151*	0,119**	0,201**	0,093*	0,080
Učitelé – diferencovaná práce v hodinách					0,091*	0,178**
Vedoucí ŠPP – diferencovaná práce v hodinách					0,121**	0,146*

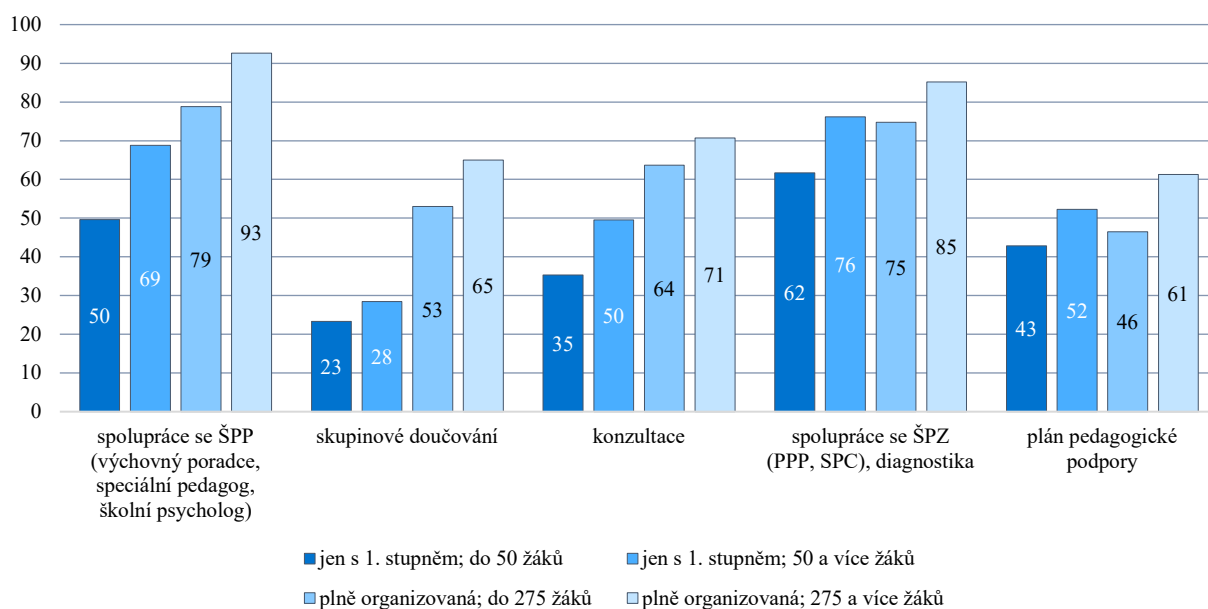
Pozn.: **statisticky významná hodnota na 0,01 hladině významnosti; *statisticky významná hodnota na 0,05 hladině významnosti

Základní školy

V případě četnosti uváděných opatření byl zřejmý jednoznačný vliv velikosti, ale i organizovanosti základní školy. U většiny opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností či neúspěšné žáky se ukazuje, že je častěji zmiňovali vedoucí ŠPP větších plně organizovaných škol než menších škol jen s 1. stupněm.

Za zmínku stojí především skutečnost, že vedoucí ŠPP větších plně organizovaných základních škol výrazně častěji uváděli spolupráci s pracovníky ŠPP. Tento rozdíl je do určité míry důsledkem toho, že na větších školách bývá ŠPP personálně zajištěno samostatnými pracovníky. Naopak téměř na polovině menších škol jen s 1. stupněm bývají jednotlivé poradenské role kumulovány – funkce výchovného poradce a školního metodika prevence zde často vykonává jedna osoba současně. To může přirozeně ovlivňovat jak rozsah poradenských aktivit, tak intenzitu spolupráce učitelů s těmito pracovníky. V odpovědích učitelů nejsou mezi jednotlivými typy škol výrazné rozdíly.

Druhý největší rozdíl byl z tohoto pohledu zaznamenán ve využívání skupinového doučování, což není překvapivé vzhledem k širším personálním a organizačním kapacitám.

GRAF 25 | Nejčastější opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky – podíl vedoucích ŠPP v ZŠ (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol. Data jsou seřazena sestupně podle rozdílu maximální a minimální hodnoty.

V případě základních škol byl patrný následující vliv přijímaných opatření na podíl opakujících žáků při omezení vlivu SES (porovnáním škol s obdobnou úrovní SES):

- Systematická diferenciacie výuky přispívá ke snižování rizika školní neúspěšnosti žáků. Nasvědčuje tomu zjištění, že diferencovaná práce v hodinách byla častěji doporučována a využívána jak na základních školách jen s 1. stupněm, které vykazovaly nižší podíly žáků opakujících ročník, tak na plně organizovaných školách s nízkou úrovní SES a velmi dobrými výsledky v testování, které rovněž dosahovaly nižších podílů opakujících žáků.
- Individuální doučování a systematická domácí příprava zřejmě snižují podíl žáků opakujících ročník. Obě tato opatření byla častěji doporučována vedoucími ŠPP na plně organizovaných školách s nízkou úrovní SES a velmi dobrými výsledky v testování, které zároveň vykazovaly nižší podíly opakujících žáků.
- Individuální doučování bylo na školách, kde je vedoucí ŠPP častěji doporučovali, zároveň častěji využíváno učiteli, což potvrzuje jeho pozitivní vliv na snižování podílu žáků opakujících ročník. Na těchto školách učitelé také častěji spolupracují se zákonnými zástupci žáků a se školskými poradenskými zařízeními, což dále posiluje účinnost podpůrných opatření zaměřených na prevenci školní neúspěšnosti.

Zjištěné rozdíly mezi jednotlivými skupinami základních škol v oblasti opatření pro snižování školní neúspěšnosti využívaných ve výuce sice nejsou statisticky významné, přesto však naznačují souvislosti podpůrného opatření a podílu opakujících žáků.

Střední školy

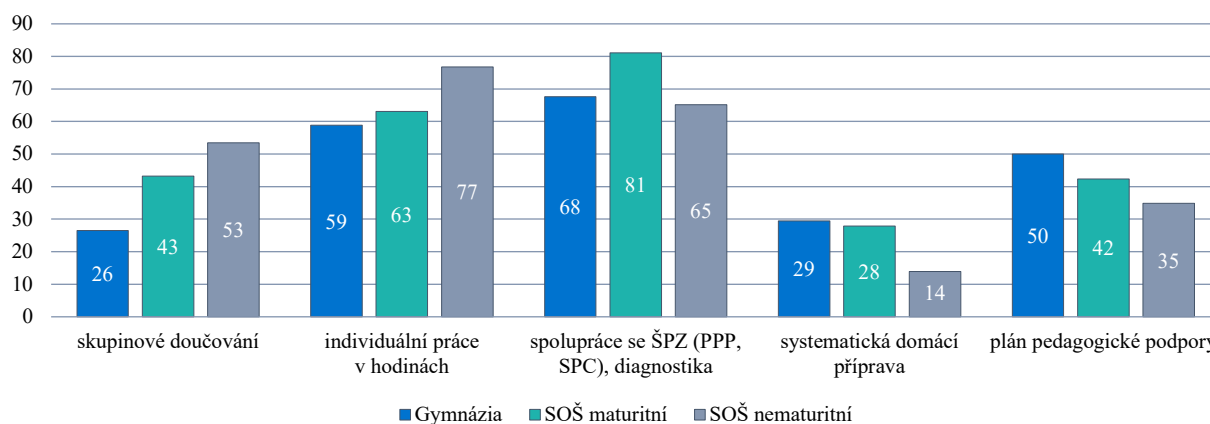
Z hlediska odlišností mezi jednotlivými typy středních škol je zřejmé, že podle vyjádření vedoucích ŠPP byla jako opatření na podporu žáků ohrožených školní neúspěšností či neúspěšných žáků ve středních odborných školách s převahou nematuritních oborů využívána častěji individuální práce v hodinách nebo skupinové doučování, naopak méně často byl využíván plán pedagogické podpory či systematická domácí příprava.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že mezi jednotlivými typy středních škol nejsou ve využívání opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností příliš výrazné rozdíly. Mírné odlišnosti se objevují pouze u některých forem podpory – například diferencovanou práci v hodinách a možnost individuálních konzultací po vyučování uváděli o něco častěji učitelé gymnázií než učitelé středních odborných škol s převahou nematuritních oborů. Tyto rozdíly jsou sice relativně malé a činí přibližně 11, resp. 14 p. b., ale vzhledem k vyššímu podílu žáků ohrožených neúspěchem právě ve školách s převahou nematuritních oborů se jedná v případě diferenciacie o negativní zjištění.

Zároveň se ukazuje, že v odpovědích učitelů nehraje významnější roli SES školy. Jinými slovy, učitelé uváděli podobná opatření bez ohledu na to, zda působí ve školách s vyšším, či nižším zastoupením žáků z méně příznivého sociálního prostředí.

V případě vedoucích ŠPP se vliv SES rovněž projevuje jen omezeně a menší měrou než samotný typ školy. Výraznější rozdíl se objevuje především u doporučování individualizace výuky – ve školách s nižším SES doporučují vedoucí ŠPP individuální přístup k žákům častěji, což souvisí s vyšší potřebou cílené podpory a nutností přizpůsobit výuku individuálním vzdělávacím potřebám žáků v těchto školách.

GRAF 26 | Nejčastější opatření pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky – podíl vedoucích ŠPP v SŠ (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze nejvýraznější rozdíly mezi různými typy škol. Data jsou seřazena sestupně podle rozdílu maximální a minimální hodnoty.

V případě středních škol byl patrný následující vliv přijímaných opatření na podíl opakujících žáků při omezení vlivu SES (porovnáním škol s obdobnou úrovní SES):

- Ve středních odborných školách s nižší úrovní SES je nižší podíl žáků opakujících ročník spojen s častějším doporučováním spolupráce se ŠPP ze strany jeho vedoucích a zároveň s častější realizací této spolupráce učiteli školy. Intenzivnější zapojení ŠPP představuje zřejmě jeden z faktorů přispívajících ke snižování rizika školní neúspěšnosti v těchto školách.
- Dalšími doporučovanými opatřeními, která mohou snižovat podíl žáků opakujících ročník, jsou zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci žáků a individuální konzultace. Tato doporučení častěji uváděli vedoucí ŠPP ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů s nižší úrovní SES a nižším podílem žáků opakujících ročník. Učitelé na těchto školách zároveň častěji realizují spolupráci se zákonnými zástupci a individuální konzultace.
- Naopak v nematuritních oborech středních odborných škol s nižší úrovní SES a vyšším podílem žáků opakujících ročník sice vedoucí ŠPP častěji doporučují spolupráci se školním poradenským pracovištěm, intenzivnější spolupráci se zákonnými zástupci, individuální konzultace i individuální a skupinové doučování, ale učitelé tato doporučení – s výjimkou mírně častější realizace skupinového doučování – neuplatňují častěji než učitelé ve školách s nižším podílem opakujících žáků. Samotné doporučování ze strany ŠPP bez jejich důsledné realizace v pedagogické praxi nevede ke snižování školní neúspěšnosti a ukazuje to na výrazné nedostatky v řízení školy.

Zjištěné rozdíly mezi jednotlivými skupinami středních škol z hlediska nejčastějších opatření uplatňovaných vedoucími ŠPP vzhledem k jejich počtu sice nejsou statisticky významné, přesto však naznačují jejich souvislost s podílem opakujících žáků.

6.3 Zhodnocení opatření a strategie prevence školní neúspěšnosti

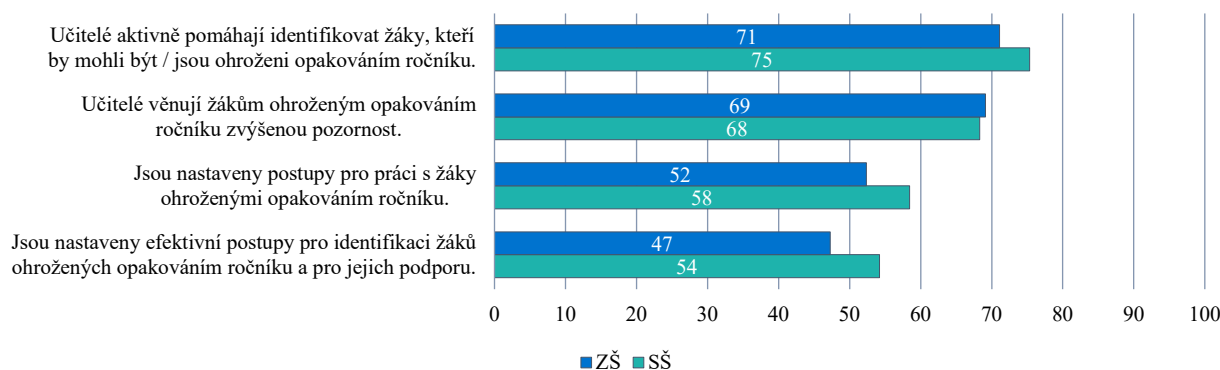
V rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání během inspekční činnosti byla pozornost zaměřena také na způsoby, jakými škola identifikuje žáky ohrožené opakováním ročníku a jak s nimi pracuje, na účinnost opatření realizovaných v této oblasti a na to, nakolik systematicky je využívána strategie prevence školní neúspěšnosti.

Podle inspekčního posouzení učitelé v necelých třech čtvrtinách škol aktivně přispívají k identifikaci žáků, kteří mohou být ohroženi opakováním ročníku. Na základních školách se v tomto ohledu výraznější rozdíly neprojevují, zatímco na středních školách je identifikace častější v gymnáziích (86 %) než na středních odborných školách (přibližně 70 %).

Na více než dvou třetinách škol učitelé těmto žákům věnují zvýšenou pozornost. Častěji je tomu tak na plně organizovaných základních školách (73 % škol oproti 55 % škol jen s 1. stupněm) a na středních školách s převahujícími nematuritními obory (75 % oproti 61 % gymnázií).

Postupy pro identifikaci žáků ohrožených opakováním ročníku a jejich následnou podporu, které byly inspekčními týmy hodnoceny jako efektivní, má nastavena jen přibližně polovina škol. Nejčastěji jsou tyto postupy sice zavedeny na gymnáziích (63 %), ale na středních odborných školách s převahou nematuritních oborů, ve kterých je vysoký podíl opakujících, se jedná jen o 41 % škol. Zarážejícím zjištěním je i 5 % základních škol, které žáky ohrožené opakováním ročníku systematicky neidentifikují nebo s nimi dále nepracují (v případě středních škol se jedná o necelé 1 %).

GRAF 27 | Způsoby identifikace žáků ohrožených opakováním ročníku a práce s nimi – podíl běžných škol (v %)

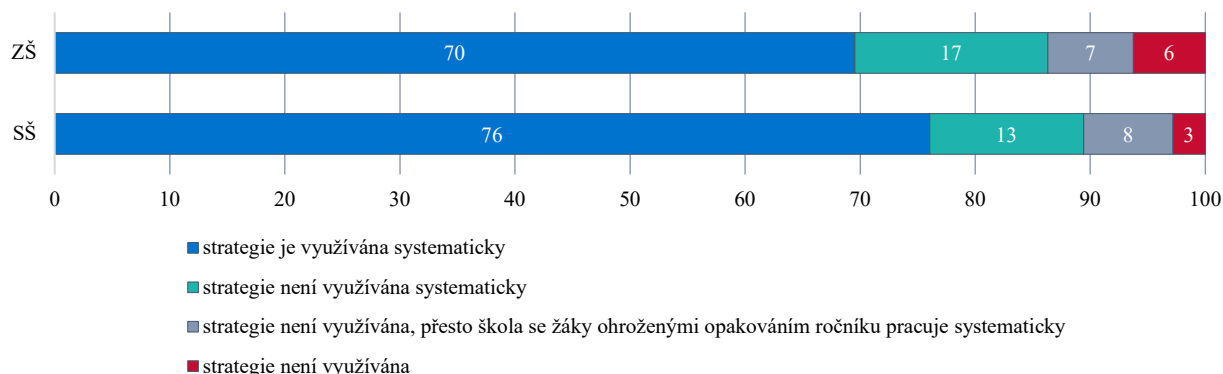


Pouze necelé tři čtvrtiny škol využívají strategii prevence školní neúspěšnosti systematicky. Na středních školách je systematické využívání této strategie nejčastější na gymnáziích (86 %), zatímco na středních odborných školách

dosahuje přibližně 71 %. S ohledem na vysoké zastoupení žáků opakujících ročník právě v nematuritních oborech dokládá uvedené zjištění nutnost soustředit pozornost na systematické využívání strategie prevence školní neúspěšnosti při metodické podpoře těchto škol.

Rozdíly ve využívání strategie jsou patrné především mezi úplnými základními školami s vysokou úrovní SES a velmi dobrými výsledky v testování. Školy, které mají nastaveny efektivní postupy pro identifikaci žáků ohrožených opakováním a které systematicky využívají strategii prevence školní neúspěšnosti, mají nižší podíl opakujících žáků.

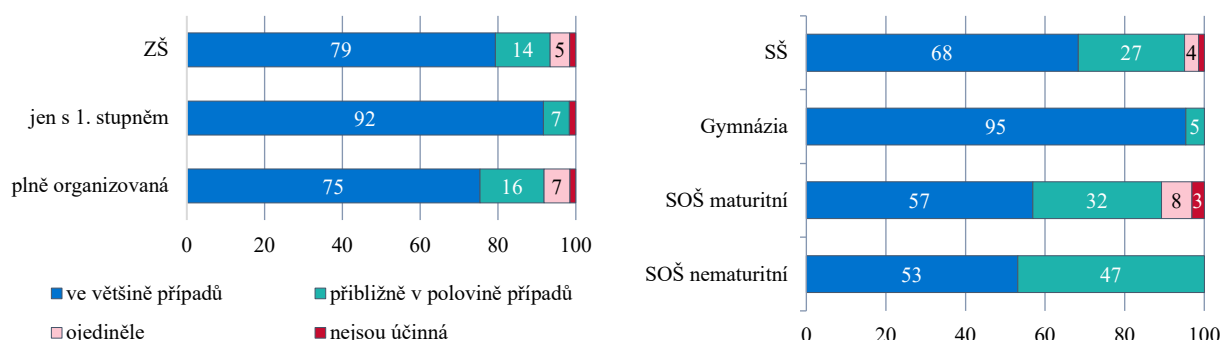
GRAF 28 | Způsob využívání strategie prevence školní neúspěšnosti – podíl běžných škol (v %)



Opatření realizovaná v rámci práce se žáky ohroženými opakováním ročníku byla ve většině škol hodnocena jako účinná. Jednotlivé školy se lišily v míře podílu případů, ve kterých tato opatření byla účinná. Na gymnáziích a v základních školách byla ve více než 90 % škol hodnocena jako účinná ve většině případů. Naproti tomu na středních odborných školách, zejména v těch s převažujícími nematuritními obory, inspekční týmy častěji uváděly, že opatření jsou účinná přibližně jen v polovině případů. Tato zjištění potvrzují, že právě v oborech, kde jsou žáci nejvíce ohroženi školní neúspěšností, nejsou realizovaná podpůrná opatření dostatečně efektivní. Pozornost si zaslouží také skutečnost, že existuje nezanedbatelný podíl středních odborných škol s převahou maturitních oborů, v nichž jsou tato opatření účinná pouze ojediněle, případně vůbec (celkem 11 % škol) – viz graf 29.

V plně organizovaných školách s nízkou úrovní SES, slabšími výsledky v testování a nižším podílem žáků opakujících ročník byla opatření realizovaná pro žáky ohrožené opakováním ročníku z hlediska inspekčního posouzení častěji účinná.

GRAF 29 | Opatření realizovaná v rámci práce se žáky ohroženými opakováním ročníku jsou účinná – podíl běžných škol (v %)

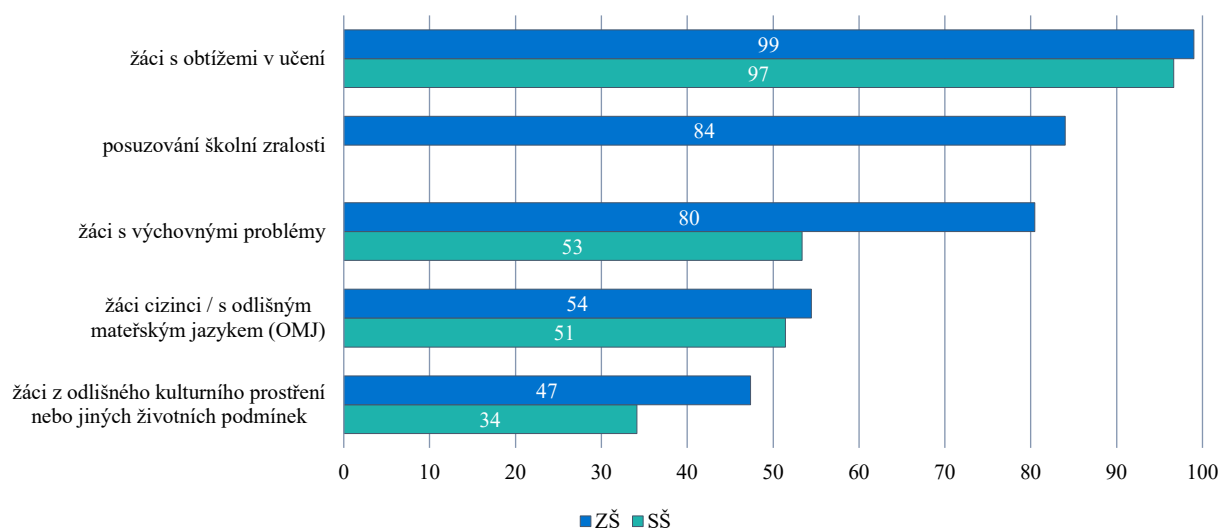


6.4 Role školských poradenských zařízení

Školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra⁴⁰) se podílejí na prevenci a řešení školní neúspěšnosti žáků základních i středních škol především nepřímo, a to prostřednictvím diagnostiky vzdělávacích potřeb a studijních předpokladů, včasné identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučování podpůrných opatření. Svou metodickou činností podporují školy při nastavování vhodných podmínek, které napomáhají předcházet vzdělávacím obtížím žáků, a poskytují poradenskou podporu zákonným zástupcům i samotným žákům. Tím mohou přispívat k včasnému zachycení rizikových faktorů školní neúspěšnosti a k nastavení cílené podpory žákům ohroženým vzdělávacím neúspěchem.

Z vyjádření vedoucích ŠPP, případně výchovných poradců, vyplynulo, že spolupráce základních i středních škol s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) se nejčastěji týká žáků s obtížemi v učení. Základní školy také velmi často spolupracují s PPP v oblasti posuzování školní zralosti a rovněž v souvislosti se žáky s výchovnými obtížemi. Střední školy přibližně ve stejné míře jako školy základní využívají spolupráci s PPP při podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem, méně často se však tato spolupráce vztahuje k žákům s výchovnými obtížemi nebo k žákům z odlišného kulturního prostředí či jiných znevýhodňujících životních podmínek.

GRAF 30 | Vybrané oblasti spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami – podíl vedoucích ŠPP v běžných školách (v %)



Z porovnání odpovědí vedoucích ŠPP týkajících se oblastí spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami s jejich výpověďmi o velikosti podílu žáků ohrožených školní neúspěšností z vybraných příčin vyplývá několik významných zjištění, která dokládají významně nižší využívání spolupráce školy s PPP.

V případě základních škol se ukazuje, že navzdory přítomnosti žáků, kteří nemají v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk, uvedlo 36 % vedoucích ŠPP těchto škol, že v oblasti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) s pedagogicko-psychologickými poradnami nespolečně pracují. Podobně 17 % škol s alespoň jedním žákem vykazujícím náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů podle vyjádření vedoucích ŠPP nespolečně pracuje s PPP ani v oblasti žáků s výchovnými problémy.

Odobná situace se ukazuje také u středních škol. V oblasti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem nespolečně pracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami 45 % škol, ve kterých je přítomen alespoň jeden žák s nedostatečně osvojeným vyučovacím jazykem. V oblasti žáků s výchovnými problémy pak podle vyjádření vedoucích ŠPP nespolečně pracuje s PPP 42 % škol, v nichž se vyskytuje alespoň jeden žák s náročným chováním vznikajícím z jiných než zdravotních důvodů.

⁴⁰ Vzhledem k odlišné struktuře zjišťovaných informací a omezené srovnatelnosti údajů byla pro účely další analýzy zohledněna pouze spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami, nikoli se speciálně pedagogickými centry.

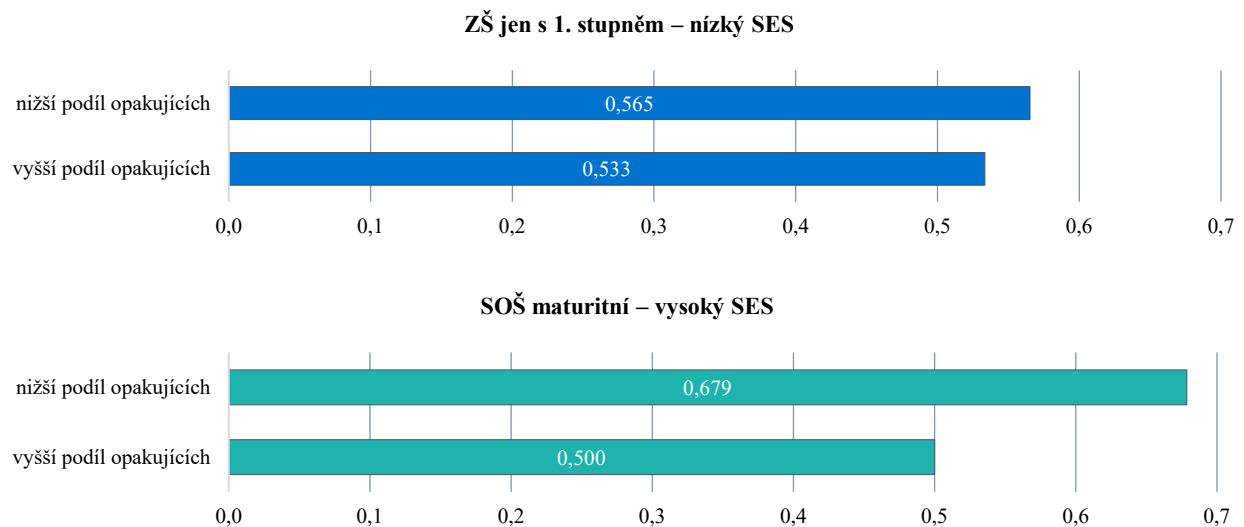
Index spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP)

Na základě podílu škol, které ve vybraných oblastech uvedených v grafu 30 spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, byl zkonstruován index spolupráce s PPP.

Index nabývá hodnot od 0 do 1, přičemž:

0 znamená, že škola nespolupracuje s PPP ani v jedné z uvedených oblastí,

1 znamená, že škola spolupracuje s PPP ve všech uvedených oblastech.

GRAF 31 | Index spolupráce s PPP

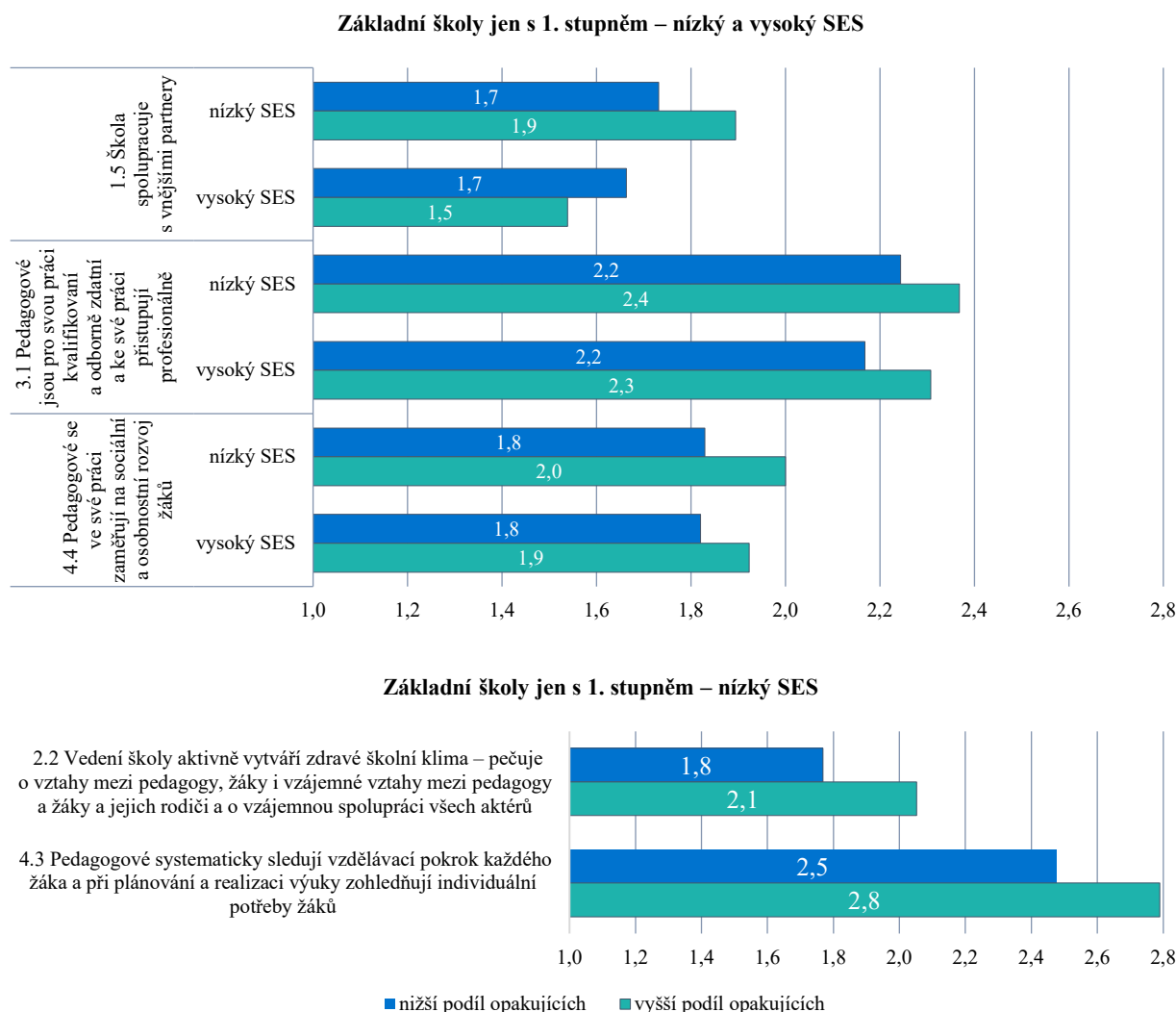
Spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami má ve vztahu ke snižování podílu žáků opakujících ročník zřetelný vliv pouze v základních školách s 1. stupněm s nízkou úrovní SES a ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů s vysokou úrovní SES. V případě ostatních typů škol lze předpokládat, že vyšší míra spolupráce s PPP souvisí především s vyšším zastoupením žáků ohrožených školní neúspěšností, což omezuje možnost jednoznačně prokázat pozitivní efekt této spolupráce na snižování podílu opakujících žáků. Zároveň však nelze usuzovat na negativní dopad spolupráce, neboť intenzivnější spolupráce s PPP může odrážet právě vyšší míru identifikovaných vzdělávacích obtíží a potřebu podpory u většího počtu žáků.

6.5 Souvislost míry opakování ročníku s kriteriálním hodnocením

Celkové hodnocení škol, které provádí ČŠI podle [kriteriálního hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání](#)⁴¹, umožňuje sledovat obecnější znaky kvality vzdělávání ve vztahu k omezení neúspěšnosti žáků.

Pro porovnání byly opět využity školy s podobným SES a podobnými výsledky, nebo podobného typu. Z porovnání základních škol jen s prvním stupněm vyplývá, že významnější vliv na snížení počtu opakujících žáků má kvalifikovanost pedagogického sboru a také cílený rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí během výuky, což se projevilo u škol jak s vysokým, tak nízkým SES. Jen ve školách s nízkým SES má výraznější vliv na snížení neúspěšnosti žáků individualizace ve výuce a také dobrá úroveň školního klimatu. Dvojnásobný vliv má spolupráce školy s jejím okolím. Ukazuje se, že v základních školách s nízkým SES jsou tyto aktivity přínosné pro eliminaci neúspěšnosti žáků, zatímco ve školách s vyšším SES je vliv nezřetelný.

GRAF 32 | Průměrné hodnocení v kritériích – základní školy jen s 1. stupněm



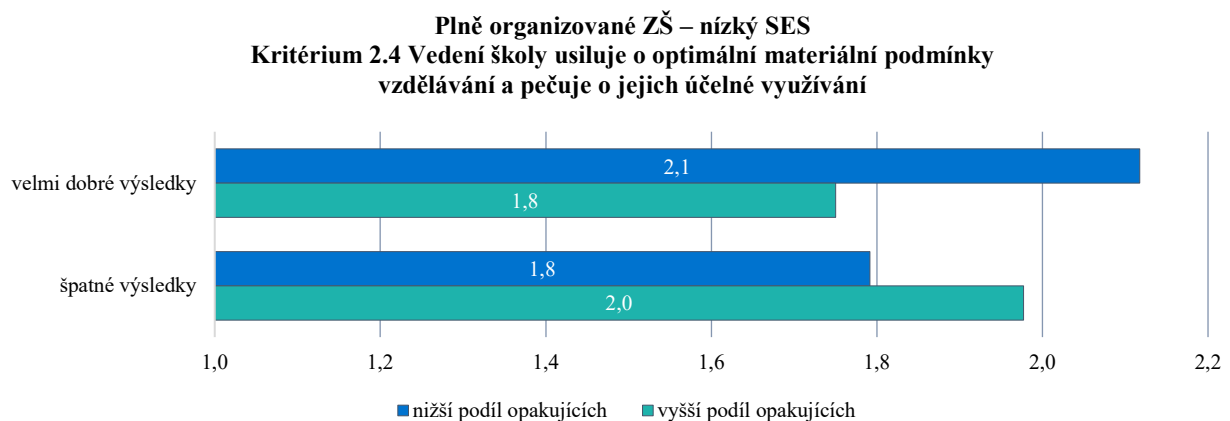
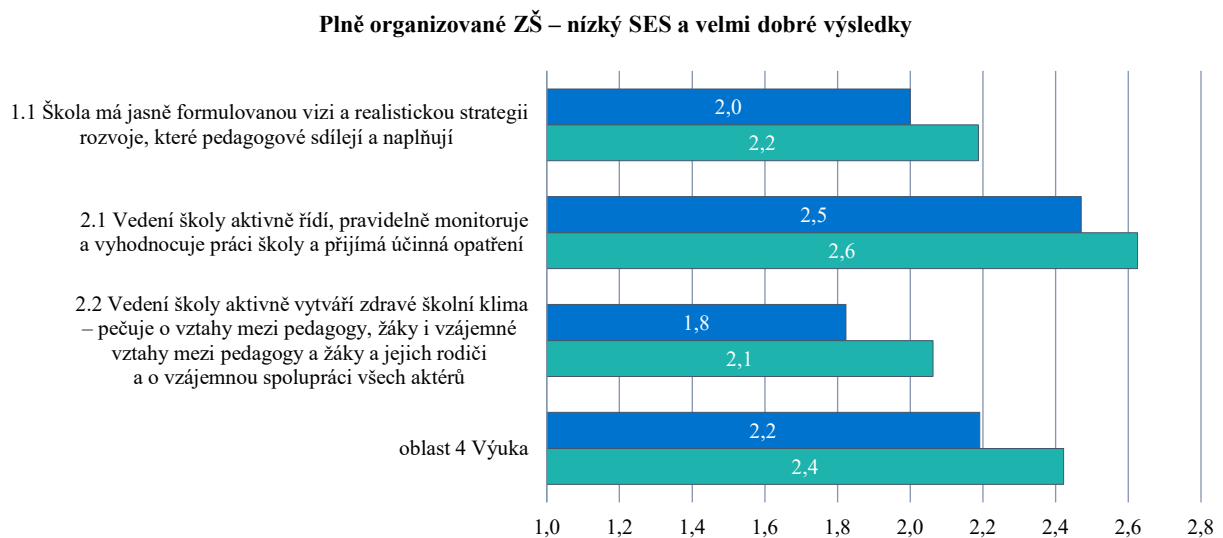
Pozn.: 1 = výborná úroveň, 2 = očekávaná úroveň, 3 = úroveň vyžadující zlepšení, 4 = nevyhovující úroveň

V případě úplných základních škol je vliv patrný jen ve školách s nízkým SES bez ohledu na úroveň výsledků školy. Nižší neúspěšnost, resp. nižší podíl opakujících žáků, je ve školách s kvalitním využíváním koncepce a strategie, ale i s kvalitní organizací výuky. Ve školách s nízkým SES a kvalitními výsledky vzdělávání má pozitivní vliv na snižování podílu opakujících celkově kvalitní výuka, ale i kvalitní způsob řízení a dobré školní klima. Dvojnásobný vliv

⁴¹ Viz <https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteriia-hodnoceni>. Hodnocení škol vycházející z Kriteriálního rámce ČŠI je v rámci každého kritéria prováděno na čtyřstupňové hodnotící škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako 1 = výborná, 2 = očekávaná, 3 = vyžadující zlepšení a 4 = nevyhovující.

má naproti tomu dobrá úroveň materiálních podmínek, ve školách s dobrými výsledky a nízkým SES souvisí s nižší úrovní opakování, naproti tomu ve školách se slabými výsledky a nízkým SES je vliv nezřetelný.

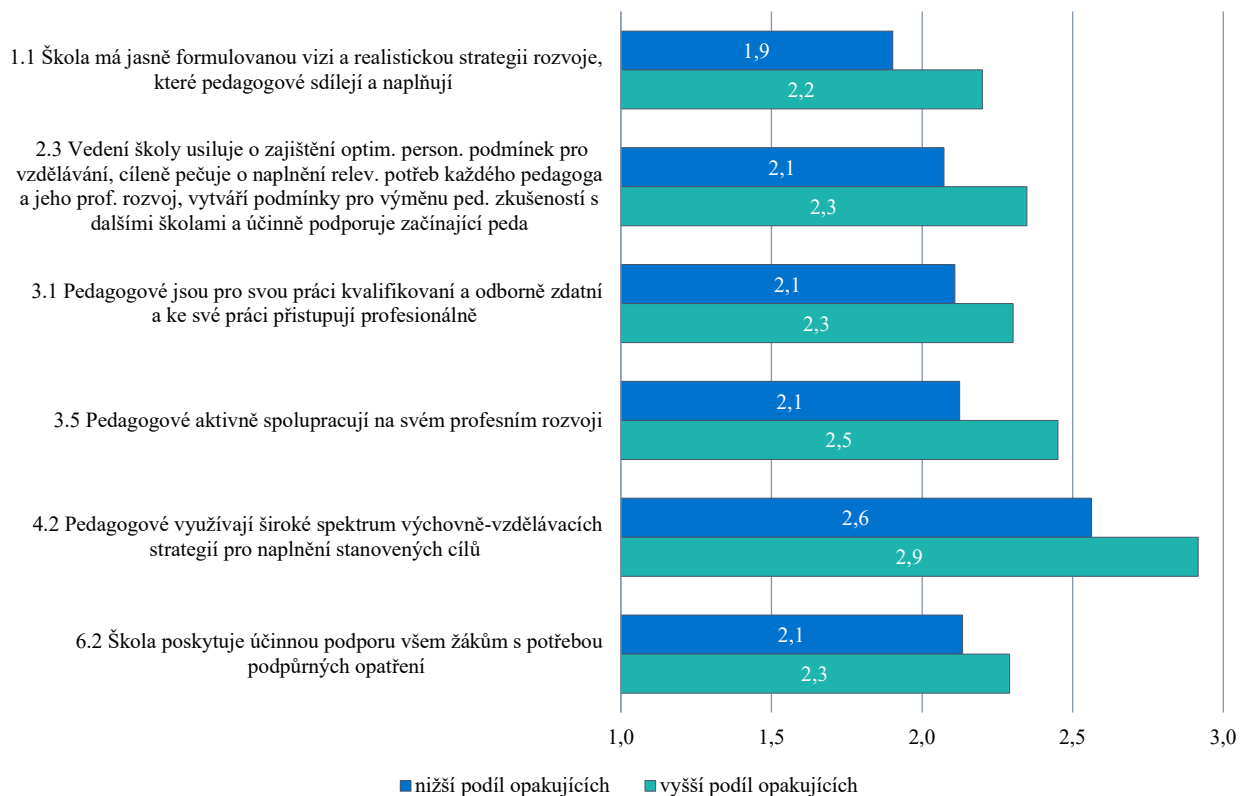
GRAF 33 | Průměrné hodnocení v kritériích – plně organizované základní školy



Z hodnocení ve středních školách vyplývá určitá souvislost v odborných školách s převahou maturitních oborů. Jak lepší kvalifikovanost, tak i kvalitní podpora poskytovaná žákům je častější ve školách s nižším podílem opakujičích žáků bez ohledu na SES školy. Většina ostatních kritérií má pozitivní vliv na snižování neúspěšnosti jen ve středních odborných školách s převahou maturitních oborů s nízkou úrovní SES (např. kvalitní práce s koncepcí a strategií, efektivní podpora pedagogů, rozvoj pedagogů a kvalitní organizace výuky). Naopak ve středních odborných školách s vysokým SES vede lepší hodnocení ve většině kritérií ke zvýšení podílu opakujičích žáků, výjimku tvoří jen individualizace ve výuce, která má pozitivní vliv na snižování neúspěšnosti. Podobně i ve středních odborných školách s převahou nematuritních oborů a nízkým SES má kritériální hodnocení spíše nezřetelný vliv, jen lepší hodnocení práce s koncepcí a strategií a spolupráce mezi pedagogy souvisí s nižším podílem opakujičích žáků.

GRAF 34 | Průměrné hodnocení v kritériích – střední odborné školy s převahou maturitních oborů

SOŠ s převahou maturitních oborů – nízký SES



Pozn.: 1 = výborná úroveň, 2 = očekávaná úroveň, 3 = úroveň vyžadující zlepšení, 4 = nevyhovující úroveň

Z uvedeného se ukazuje, že hodnocená kvalita školy se na snížení neúspěšnosti více projevuje častěji ve školách s nižším SES a opakující se oblasti s pozitivním vlivem jsou práce s koncepcí a strategií, kvalifikovanost pedagogů a některé aspekty výuky.





7

Doporučení

7 DOPORUČENÍ

Doporučení na úrovni školy

- Vytvořit jasně definované postupy pro včasné rozpoznání žáků ohrožených školním neúspěchem, do nichž budou zapojeni třídní učitelé, ostatní pedagogové i školní poradenské pracoviště, a systematicky je využívat.
- Sledovat skutečně prvotní rizikové projevy školní neúspěšnosti, zejména pokles motivace ke školní práci, změny v chování žáka ve výuce i mimo ni, obtíže v sociálních vztazích ve třídě či nedostatečnou domácí přípravu. Nečekat s identifikací až na sekundární projevy neúspěšnosti, jako jsou zhoršení průběžných výsledků nebo zvýšení absence.
- Metodicky podporovat a rozvíjet systematickou diferenciaci výuky a její individualizaci ve vazbě na identifikaci potřeb žáků.
- Zvyšovat dovednosti v oblasti poskytování kvalitní průběžné zpětné vazby, efektivního slovního hodnocení a dalších způsobů podpory motivace žáků.
- Využívat širokou paletu způsobů pro posílení spolupráce se zákonnými zástupci. Vhodnými způsoby zákonné zástupce zapojovat do podpory žáka při prvních signálech neúspěšnosti (např. poskytovat pravidelné informace o pokroku a výsledcích žáka současně s nabídkou konzultací a podpory).
- Zaměřit se na kvalitu a účinnost realizovaných opatření – průběžně sledovat dopad podpory na konkrétní žáky, nastavovat jasné cíle (např. zlepšení v konkrétních dovednostech), upravovat strategie podle výsledků (např. změnit nefungující postupy).
- Posílit roli školního poradenského pracoviště a podporovat spolupráci a aktivní zapojení školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga či výchovného poradce. Zaměřit se na individuální podporu ohrožených žáků a koordinaci podpory napříč předměty.

Doporučení na úrovni systému

- Podpořit diagnostický přístup ke školní neúspěšnosti, metodicky vést školy k tomu, aby identifikace rizika neprobíhala pouze na základě výkonu, ale vycházela i z analýzy příčin.
- Posílit personální a metodickou podporu školních poradenských pracovišť (ŠPP) – zajistit dostatečné kapacity (psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové) a metodicky podpořit koordinaci péče o ohrožené žáky.
- Zvýšit podporu žáků s odlišným mateřským jazykem – systémově posílit dostupnost jazykové přípravy, adaptačních programů a metodické podpory pro školy pracující s cizinci.
- Cílit podporu na školy v náročnějších podmínkách – diferencovat podporu podle socioekonomického kontextu škol a výsledků vzdělávání.
- Systémově podpořit tvorbu a efektivní využívání strategie prevence neúspěšnosti žáků zvláště na středních školách s nematuritními obory.

A large, hollow outline of the uppercase letter 'P' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal gray bars that extend from the left and right edges of the page towards the letter.

Příloha

PŘÍLOHA 1 | Tabulková část

TABULKA 14 | Počet zapojených běžných základních škol

Počet	Celkem	Zřizovatel		Velikost a organizace školy ⁴²			
		Veřejný	Neveřejný	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Plně organizovaná
Praha	55	45	10	2	2	9	41
Středočeský	95	88	7	11	17	22	44
Jihočeský	49	46	3	11	9	16	13
Plzeňský	31	29	2	3	6	11	11
Karlovarský	20	17	3	3	1	7	9
Ústecký	63	57	6	11	2	22	27
Liberecký	40	39	1	8	6	13	13
Královéhradecký	55	52	3	11	9	16	18
Pardubický	50	46	4	11	8	13	18
Vysočina	53	51	2	20	3	18	12
Jihomoravský	100	95	5	21	27	23	29
Olomoucký	69	64	5	18	8	20	23
Zlínský	38	36	2	7	4	13	14
Moravskoslezský	79	76	3	12	16	17	34
ČR	797	741	56	149	118	220	306

TABULKA 15 | Počet zapojených učitelů běžných základních škol

Počet	Celkem	Zřizovatel		Velikost školy a organizace školy ⁴³			
		Veřejný	Neveřejný	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Jen s 1. stupněm; do 50 žáků	Plně organizovaná
Praha	1 313	1 267	46	–	14	1 205	89
Středočeský	1 561	1 510	51	28	79	1 191	257
Jihočeský	630	605	25	25	37	374	194
Plzeňský	563	556	7	10	24	386	143
Karlovarský	340	334	6	6	4	263	67
Ústecký	1 025	987	38	28	19	722	249
Liberecký	588	579	9	25	35	389	139
Královéhradecký	756	747	9	31	43	487	191
Pardubický	595	580	15	26	32	402	135
Vysočina	578	570	8	43	12	333	190
Jihomoravský	1 274	1 234	40	58	138	766	312
Olomoucký	783	771	12	31	38	479	235
Zlínský	638	614	24	19	16	430	173
Moravskoslezský	1 466	1 450	16	32	91	1 116	227
ČR	12 110	11 804	306	362	582	8 543	2 601

⁴² Celkový počet je vyšší než prostý součet škol jen s 1. stupněm a škol plně organizovaných, jelikož do výběrového vzorku bylo zahrnuto také pět škol, které mají jen 2. stupeň.

⁴³ Celkový počet je vyšší než prostý součet učitelů jen s 1. stupněm a škol plně organizovaných, jelikož někteří učí na školách jen s 2. stupněm.

TABULKA 16 | Podíl žáků opakujících ročník – běžné základní školy, 2025/2026 – podle pohlaví (v %)

Kraj	Podíl žáků		Podíl opakujících		Rozdíl podílu reálně opakujících oproti podílu odpovídajícímu jejich zastoupení	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Praha	51,0	49,0	56,9	43,1	11,6	-12,1
Středočeský	51,0	49,0	55,8	44,2	9,4	-9,7
Jihočeský	51,2	48,8	56,2	43,8	9,7	-10,2
Plzeňský	50,9	49,1	54,2	45,8	6,5	-6,7
Karlovarský	50,9	49,1	52,3	47,7	2,9	-3,0
Ústecký	51,1	48,9	48,5	51,5	-5,1	5,4
Liberecký	51,0	49,0	59,9	40,1	17,5	-18,2
Královéhradecký	51,1	48,9	54,8	45,2	7,1	-7,5
Pardubický	51,1	48,9	56,8	43,2	11,1	-11,6
Vysočina	51,2	48,8	55,7	44,3	8,8	-9,2
Jihomoravský	50,9	49,1	54,1	45,9	6,2	-6,5
Olomoucký	51,1	48,9	57,7	42,3	12,9	-13,5
Zlínský	51,5	48,5	54,7	45,3	6,2	-6,6
Moravskoslezský	51,3	48,7	56,3	43,7	9,7	-10,2
ČR	51,0	49,0	54,8	45,2	7,5	-7,8

TABULKA 17 | Podíl žáků opakujících ročník – běžné základní školy, 2025/2026 – podle státní příslušnosti (v %)

Kraj	Podíl žáků s cizí státní příslušností	Podíl žáků opakujících ročník	
		Občan ČR	Cizinec
Praha	17,9	2,3	7,3
Středočeský	7,9	3,4	10,2
Jihočeský	6,0	4,5	14,2
Plzeňský	10,8	3,5	16,4
Karlovarský	11,1	7,3	13,4
Ústecký	6,6	8,2	7,4
Liberecký	7,4	4,6	14,3
Královéhradecký	5,9	4,3	15,0
Pardubický	6,3	4,1	13,5
Vysočina	5,3	3,6	23,1
Jihomoravský	6,0	3,3	16,1
Olomoucký	3,8	3,2	7,3
Zlínský	4,1	3,1	13,4
Moravskoslezský	3,7	5,0	13,3
ČR	7,7	4,1	11,6

TABULKA 18 | Podíl žáků opakujících ročník – běžné základní školy, 2025/2026 – podle důvodu opakování (v %)

Kraj	Prospěchové důvody	Zdravotní důvody
Praha	90,4	9,6
Středočeský	93,1	6,9
Jihočeský	93,0	7,0
Plzeňský	96,2	3,8
Karlovarský	96,9	3,1
Ústecký	97,6	2,4
Liberecký	94,9	5,1
Královéhradecký	92,9	7,1
Pardubický	96,1	3,9
Vysočina	88,6	11,4
Jihomoravský	89,2	10,8
Olomoucký	96,2	3,8
Zlínský	95,0	5,0
Moravskoslezský	97,4	2,6
ČR	94,1	5,9

TABULKA 19 | Podíl žáků opakujících ročník – běžné střední školy, 2025/2026 – podle pohlaví (v %)⁴⁴

Obor	Podíl žáků		Podíl opakujících		Rozdíl podílu reálně opakujících oproti podílu odpovídajícímu jejich zastoupení	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Střední odborné vzdělání s výučním listem (H)	65,1	34,9	72,5	27,5	11,5	-21,4
Střední odborné vzdělání s maturitou (M)	45,1	54,9	56,0	44,0	24,3	-19,9
Čtyřleté gymnázium (K4)	39,3	60,7	49,6	50,4	26,1	-16,9
Šestileté gymnázium (K6)	42,1	57,9	53,8	46,2	28,0	-20,3
Osmileté gymnázium (K8)	48,5	51,5	56,4	43,6	16,3	-15,3
ČR	48,8	51,2	63,9	36,1	30,8	-29,5

TABULKA 20 | Podíl žáků opakujících ročník z prospěchových důvodů na 1 000 žáků – víceletá gymnázia, 2025/2026

Typ a obor vzdělání	Délka vzdělávání	Prima	Sekunda	Tercie	Kvarta	Kvinta	Sexta	Septima	Oktáva
Osmileté gymnázium (K8)	8 let	0,0	0,1	0,1	0,3	1,0	1,2	2,6	1,2
Šestileté gymnázium (K6)	6 let			0,0	0,0	1,3	0,9	2,2	1,4

TABULKA 21 | Skupiny škol dle SES a opakování ročníku – běžné základní školy jen s 1. stupněm

SES	Podíl opakujících ročník	Počet škol
40 % škol s nejnižším SES	nižší podíl	82
	vyšší podíl	19
40 % škol s nejvyšším SES	nižší podíl	89
	vyšší podíl	13

⁴⁴ V tabulce nejsou uvedeny obory C, J, E a L5 vzhledem k nízkému zastoupení žáků.

TABULKA 22 | Skupiny škol dle SES, výsledků ČŠI a opakování ročníku – běžné plně organizované základní školy

SES a výsledky	Podíl opakujících ročníků	Počet škol
40 % škol s nejnižším SES; 40 % škol s nejlepšími výsledky	nižší podíl	17
	vyšší podíl	16
40 % škol s nejnižším SES; 40 % škol s nejhoršími výsledky	nižší podíl	48
	vyšší podíl	87
40 % škol s nejvyšším SES; 40 % škol s nejlepšími výsledky	nižší podíl	82
	vyšší podíl	54
40 % škol s nejvyšším SES; 40 % škol s nejhoršími výsledky	nižší podíl	23
	vyšší podíl	8

TABULKA 23 | Skupiny škol dle SES a opakování ročníku – běžné střední odborné školy

SOŠ a SES	Podíl opakujících ročníků	Počet škol
SOŠ maturitní; 40 % škol s nejnižším SES	nižší podíl	10
	vyšší podíl	36
SOŠ maturitní; 40 % škol s vyšším SES	nižší podíl	14
	vyšší podíl	15
SOŠ nematuritní; 40 % škol s nejnižším SES	nižší podíl	8
	vyšší podíl	34

Index identifikace ohrožení školní neúspěšností

Na základě vyjádření vedoucích školních poradenských pracovišť (ŠPP) o podílu žáků, kteří jsou ohroženi vybranými znevýhodněními, byl zkonstruován index identifikace ohrožení školní neúspěšností. Respondenti uváděli odhad podílu těchto žáků na škále: *nikdo – méně než desetina žáků – desetina žáků – čtvrtina žáků – polovina žáků – více než polovina žáků*.

Do indexu byly zahrnuty následující oblasti znevýhodnění:

- Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.
- Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.
- U žáka se objevuje náročné chování vznikající z jiných než zdravotních důvodů.
- Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.
- Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb.
- U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.
- Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou.

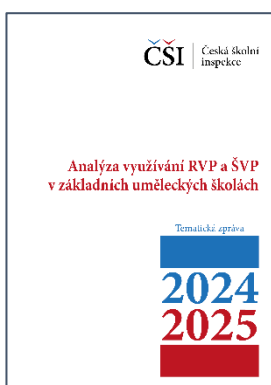
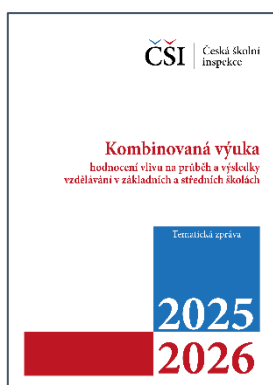
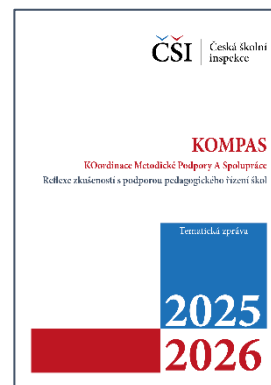
Index nabývá hodnot od **0** do **1**, přičemž:

- **0** znamená, že se podle vyjádření vedoucího ŠPP žádná z uvedených překážek nevztahuje na žáky dané školy,
- **1** znamená, že se všechna uvedená znevýhodnění podle vyjádření vedoucího ŠPP týkají více než poloviny žáků školy.

PŘÍLOHA 2 | Analýzy a publikace České školní inspekce

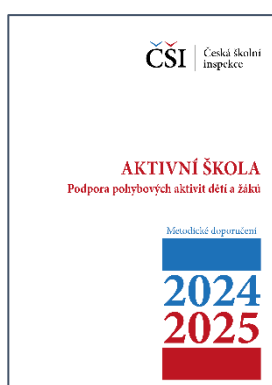
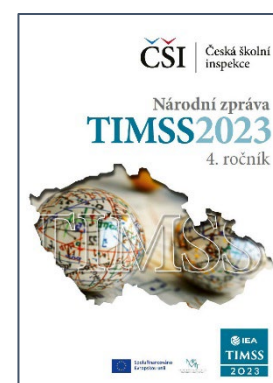
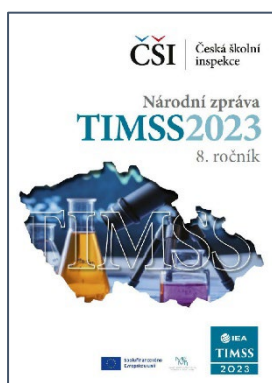
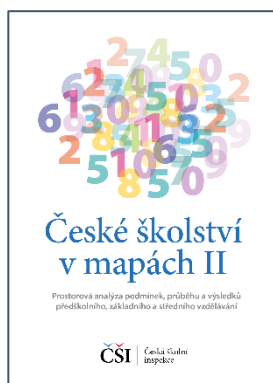
Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, platformě X a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE



ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

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



ČŠI Česká školní inspekce

Česká školní inspekce

DOMOVSKÁ STRÁNKA

VIDEO

PLAYLISTY

KANÁLY

INFORMACE



České školství v mapách

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc. | Koordinátor školní inspekce

České školství v mapách

1 161 zhlédnutí · před 5 měsíci

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.

Informační a metodické weby

www.csicr.cz

ČSĪ Česká školní inspekce

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



Základní informace

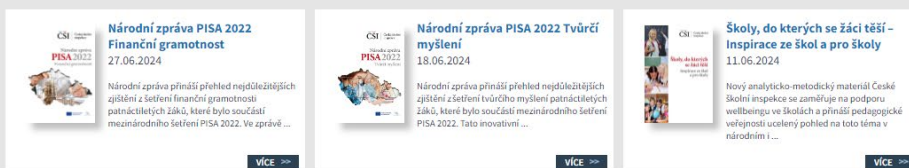
Registr inspekčních zpráv

Dokumenty

Metodický portál

Vzdělávání v datech

Aktuality



www.kvalitniskola.cz

ČSĪ Česká školní inspekce



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace



Česká školní
inspekceMINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

vzdelavani.vdatech.cz

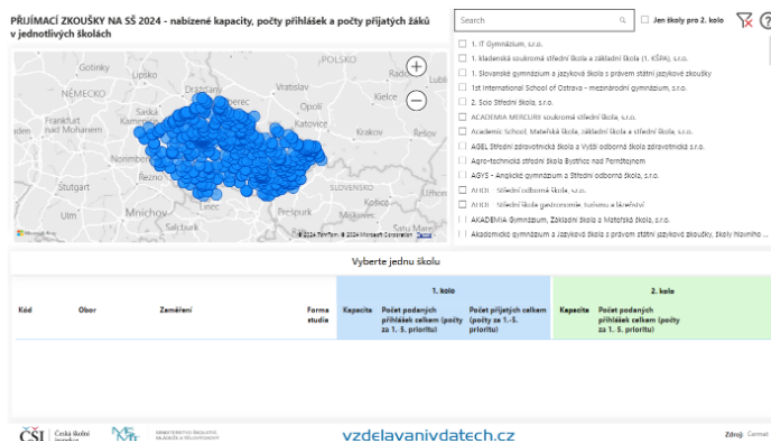
Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnocících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje relevantní data a informace o vzdělávání v České republice. Ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých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

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

NOVĚ

PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ 2024 – nabízené kapacity, počty přihlásek a počty přijatých žáků v jednotlivých školách

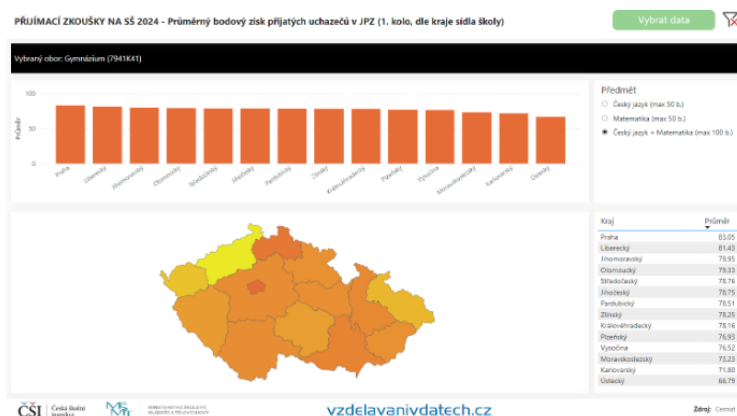
Změna ve způsobu podávání přihlásek na střední školy v roce 2024 spojená s možností podávat přihlášky elektronicky prostřednictvím systému DiPSY (CERMAT), který uchovává také údaje o přijatých uchazečích, umožňuje prezentaci vybraných dat a informací týkajících se podaných přihlásek pomocí různých vizualizací. Díky této vizualizaci je možné seznámit se s nabízenou kapacitou jednotlivých oborů konkrétní střední školy v porovnání s počtem přihlásek, které byly uchazeči podány, a to za 1. i 2. kolo přijímacího řízení. Pro 1. kolo jsou doplněny i počty přijatých žáků.



NOVĚ

PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ 2024 – průměrný bodový zisk přijatých uchazečů v JPZ (1. kolo, dle kraje sídla školy)

Následující vizualizace umožňuje identifikovat krajské rozdíly průměrného bodového zisku přijatých uchazečů (ke studiu jednotlivých oborů) v testech jednotné přijímací zkoušky (český jazyk, matematika).





www.csicr.cz